

# **INTERACCIÓN FAMILIAR, COMPETENCIA SOCIO-ESCOLAR Y COMPORTAMIENTO DISOCIAL EN ADOLESCENTES**



**Facultad de Educación**

**Departamento de Psicología y  
Sociología de la Educación  
Facultad de Educación**

**Tesis doctoral presentada por: D<sup>ña</sup> MARÍA JOSÉ RABAZO MÉNDEZ**

**Directora de la tesis: DRA. D<sup>ña</sup>. MARÍA ISABEL FAJARDO CALDERA**  
Profesora Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de  
Educación. Universidad de Extremadura.

Visto Bueno para su defensa.  
La Directora de la Tesis

Fdo. María Isabel Fajardo Caldera

Edita: Universidad de Extremadura

Servicio de Publicaciones

c/ Pizarro, 8

Cáceres 10071

Correo e.: [publicac@unex.es](mailto:publicac@unex.es)

<http://www.pcid.es/public.htm>

## **Tribunal de la Tesis Doctoral:**

*Dr. D. Florencio Vicente Castro (presidente). Universidad de Extremadura.*

*Dr. D. Antonio Ventura Díaz Díaz (secretario). Universidad de Extremadura.*

*Dra. Dña. Felicidad Sánchez Pascua. Universidad de Extremadura.*

*Dr. D. Fernando Lara Ortega. Universidad de Burgos.*

*Dra. Dña. Ramona Rubio Herrera. Universidad de Granada.*

*La Tesis Doctoral se leyó en la Facultad de Educación, Badajoz 20 Julio 1999.*



MARÍA ISABEL FAJARDO CALDERA, Profesora Titular de E.U. de  
Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura

CERTIFICO:

Que el presente trabajo de investigación titulado "INTERACCIÓN FAMILIAR, COMPETENCIA SOCIO-ESCOLAR Y COMPORTAMIENTO DISOCIAL EN ADOLESCENTES." Constituye el trabajo de investigación que presenta Dña. MARÍA JOSÉ RABAZO MÉNDEZ para optar al grado de Doctora.

Para que conste

Badajoz Febrero 1999



*Deseo dedicar este trabajo a mi hija Laura Pilar y a mi hijo Pepe con  
admiración y locura,*

*A mi padre y a mi madre con gratitud y respeto infinitos al haber tenido el  
valor de desafiar todas las circunstancias,*

*A ti Pepe, con todo mi amor.*





## **AGRADECIMIENTOS**

---

Después de haber culminado este trabajo, reflexiono y pienso que “una tesis no la puede hacer una persona sola”. Por eso, en las líneas que siguen voy a dedicarle unas palabras a aquellas personas que han hecho posible que este trabajo llegara a su fin. Evocarlas me produce una gran satisfacción, y me siento orgullosa de poderles agradecer su apoyo, su cariño y su comprensión a lo largo de estos años. El haber conseguido un sitio entre ellas es un hecho que justifica todo mi esfuerzo.

Mi primer agradecimiento, no podía ser otro que a la persona de Florencio Vicente Castro; el Profesor Vicente Castro me abrió un día las puertas de su despacho y me ofreció un asiento a su lado. Me impulsó a realizar esta tesis y ha guiado los pasos de mi formación con paciencia y comprensión. Director del Departamento de Psicología y Sociología de la Educación, auténtico promotor y dinamizador de la Universidad de Extremadura, ha contribuido a su extensión,

profesionalización y conocimiento en el exterior a través de su persona y de los numerosos Congresos y Jornadas que desde años lleva realizando.

Mi más grato agradecimiento hacia María Isabel Fajardo Caldera, directora de mi Tesis; querida maestra y amiga, que ha contribuido en forma muy importante a que comprenda los problemas de manera cada vez más profunda. El trabajo compartido, así como sus reflexiones y supervisiones sembraron los conocimientos e inquietudes que culminaron con la realización de esta tesis.

Angela, Marisa, Inmaculada, “compañera de apuros”, muchas gracias por vuestro ánimo, por vuestras sugerencias y apoyo constantes. Mercedes, compañera de “despacho”, es siempre un placer recibirte con tu talante transparente y tu actitud sincera. A Manolo López agradezco sus desinteresados consejos y sus muy valiosas aportaciones a mi trabajo. A Marisa Vega, a Fernando, a Carlos, a Luis, a Antonio, a Susana y Rafa les agradezco que siempre estén ahí, animándome. Esther, querida “vecina”, muchas gracias por compartir conmigo los *procesos judiciales*; estoy segura que siempre recordarás esos momentos cargados de complicidad.

En estas líneas no me podría olvidar de mi amigo Manuel Romero, maestro de la informática; te agradezco Manolo tu infinita paciencia, ya que han sido numerosas las ocasiones en que has tenido que ayudarme a salvar los obstáculos que estas herramientas de trabajo suponen para una profana.

Va mi agradecimiento también dirigido a la persona de Marisol Lila, que aún sin conocernos personalmente me ha servido de tanta ayuda profesional y emocional; y a Mercedes Mendoza, por sus primerísimas y reiteradas búsquedas sobre el tema de mi tesis; y a Fernando Lara, por abrirme el campo de mira a través del SPSS, muchas gracias.

Mis agradecimientos quedarían incompletos si no dedicara aquí un espacio al personal de la Biblioteca, verdaderos profesionales, siempre atentos, así como al resto de los compañeros y de las compañeras de la Facultad. Y cómo no, al personal

del Juzgado de Menores de la ciudad de Badajoz, que tan amablemente nos recibieron y nos hicieron un hueco en sus instalaciones.

A Mercedes Fernández y Antonia Masot, como representantes de los maestros y maestras que colaboraron conmigo en sus aulas para poder llevar a cabo esta investigación.

Pero no quiero terminar este apartado sin los agradecimientos absolutamente merecidos a mi familia: a Pepe, por su confianza siempre en mí y sus oportunas sugerencias; a mi madre, a mi padre y a mis hermanos, por su apoyo incondicional; a Anto, por las horas que ha invertido en que yo terminara esta tesis. A Laura y a Pepe les agradezco todas las horas en que no me han dejado trabajar, porque durante ese tiempo, a través de sus juegos, su felicidad, sus riñas y desorden, me han permitido comprender y profundizar en el proyecto de mi vida.



# ÍNDICE



## ÍNDICE

---

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	21
---------------------------	----

### **MARCO TEÓRICO**

<b>CAPÍTULO I: LA INSTITUCIÓN FAMILIAR</b> .....	35
LA INSTITUCIÓN FAMILIAR.....	37
1. LA FAMILIA A FINALES DEL SIGLO XX. IMPLICACIONES SOCIALES .....	37
2. FUNCIONES DE LA FAMILIA .....	45
3. INTERACCIÓN FAMILIAR .....	47
3. 1. FACTORES MODULADORES: ANÁLISIS ECOLÓGICO-SISTÉMICO .....	48
3. 2. MODELOS DE RELACIÓN FAMILIAR.....	52
3. 2. 1. Modelo Bidimensional de Schaefer y Bell (1959, 1961) .....	56
3. 2. 2. Modelo tridimensional de Becker (1964).....	57
3. 2. 3. Modelo de autoridad parental de D. Baumrind (1965, 71, 78).....	59
3. 2. 4. Modelo de MacCoby y J. Martin (1983).....	61
3. 2. 5. Contribución de Hoffman (1970A).....	62
3. 2. 6. Contribución de G. Musitu y M. Gutiérrez (1984).....	63
4. IDENTIDAD ADOLESCENTE Y ESTILOS EDUCATIVOS DE LOS PADRES .....	65
4. 1. ESTILO AUTORITARIO DE EDUCACIÓN FAMILIAR Y ADOLESCENCIA .....	69
4. 2. ESTILO PERMISIVO DE EDUCACIÓN Y ADOLESCENCIA .....	74

4. 3. ESTILO INDIFERENTE DE RELACIÓN Y ADOLESCENCIA.....	76
4. 4. ESTILO DE RELACIÓN INDUCTIVO-APOYATIVO Y ADOLESCENCIA.....	77
<b>CAPÍTULO II: FUNCIÓN SOCIALIZADORA DE LA FAMILIA.....</b>	<b>83</b>
FUNCIÓN SOCIALIZADORA DE LA FAMILIA.....	85
1. EVOLUCIÓN SOCIO-HISTÓRICA.....	85
2. PROCESOS COGNITIVOS DE LA SOCIALIZACIÓN: <b>FORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO</b> .....	89
2. 1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL.....	90
2. 1. 1 Perspectiva histórica sobre el autoconcepto.....	90
2. 1. 2. Perspectiva actual. ¿Autoconcepto o autoestima?.....	94
2. 2. EL AUTOCONCEPTO DENTRO DEL ÁMBITO DE LA PERSONALIDAD.....	101
2. 3. FUNCIONES DEL AUTOCONCEPTO.....	104
2. 4. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO.....	105
2. 5. ASPECTOS EVOLUTIVOS DEL AUTOCONCEPTO.....	111
2. 6. EL AUTOCONCEPTO EN EL/LA ADOLESCENTE.....	113
2. 7. AUTOCONCEPTO Y COMPETENCIA SOCIO-ACADÉMICA.....	116
3. PROCESOS CONDUCTUALES DE SOCIALIZACIÓN: COMPETENCIA SOCIAL Y COMPORTAMIENTO ADAPTATIVO.....	120
3. 1. ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL.....	120
3. 2. IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES SOCIALES.....	123
3. 3. PROBLEMÁTICA EN TORNO AL CONSTRUCTO Y LA DEFINICIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES.....	125
3. 4. ¿HABILIDADES SOCIALES O COMPETENCIA SOCIAL?.....	129
3. 5. OTRAS DENOMINACIONES DE LAS HABILIDADES SOCIALES.....	132
3. 6. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES.....	133
3. 7. LOS COMPONENTES DE LAS HABILIDADES SOCIALES.....	137
3. 8. MODELOS DE RELACIÓN FAMILIAR Y COMPETENCIA SOCIAL.....	140
3. 9. CÓMO Y CUÁNDO SE APRENDEN LAS HABILIDADES SOCIALES.....	144
3. 10. COMPETENCIA SOCIAL Y ADOLESCENCIA.....	148
3. 11. HABILIDADES SOCIALES, AUTOCONCEPTO Y CONDUCTA ANTISOCIAL.....	152
<b>CAPÍTULO III: COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL.....</b>	<b>157</b>



COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL .....	159
1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL .....	159
2. EXPLICACIONES TEÓRICAS SOBRE EL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL .....	162
2. 1. MODELO PSICOPATOLÓGICO .....	162
2. 1. 1. Teorías psicoanalíticas .....	162
2. 1. 2. Teorías biológicas .....	167
2. 2. MODELOS SOCIOLÓGICOS .....	169
2. 2. 1. Perspectivas situacionales .....	169
2. 2. 2. Etiquetado .....	172
2. 3. MODELO ECOLÓGICO-INTEGRADOR .....	183
3. FACTORES DE ALTO RIESGO Y ESTRÉS DURANTE LA ADOLESCENCIA .....	181
3. 1. VARIABLES DE PERSONALIDAD .....	182
3. 1. 1. Factores constitucionales .....	182
3. 1. 2. Procesos perceptivo-cognitivos .....	186
3. 1. 3. Desarrollo moral .....	188
3. 2. VARIABLES DE REFERENCIA SOCIAL .....	189
3. 2. 1. Clase social .....	189
3. 2. 2. Marginación socio-económica .....	190
3. 3. VARIABLES «MICRO» RELACIONADAS CON EL SISTEMA FAMILIAR .....	191
3. 3. 1. Tamaño familiar .....	191
3. 3. 2. Estructura familiar .....	192
3. 3. 3. Conducta antisocial de los miembros del sistema familiar .....	199
3. 3. 4. Prácticas disciplinares coercitivas .....	200
3. 3. 5. Supervisión paterna .....	204
3. 3. 6. «Síndrome de padre ausente» .....	204
4. COMPETENCIA SOCIAL Y FUNCIONAMIENTO ADAPTATIVO DURANTE LA ADOLESCENCIA .....	207

## **MARCO EMPÍRICO**

<b>CAPITULO I: «CONDUCTA ANTISOCIAL DENUNCIADA» .....</b>	<b>213</b>
OBJETIVOS .....	215
1. OBJETIVOS .....	215

METODOLOGÍA.....	217
1. METODOLOGÍA DEL TRABAJO.....	217
DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.....	221
1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.....	221
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	229
1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	229
MEDIDAS LEGALES DE INTERVENCIÓN.....	257
1. MEDIDAS LEGALES DE INTERVENCIÓN.....	257
CONCLUSIONES.....	263

## **CAPITULO II: CONDUCTA ANTISOCIAL A TRAVÉS DE LOS CENTROS**

### **ESCOLARES.....269**

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO.....	271
1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	271
FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS.....	273
1. SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LAS DISTINTAS DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR, EL AUTOCONCEPTO Y LAS HABILIDADES SOCIALES.....	273
2. SOBRE LA IMPLICACIÓN EN ACTIVIDADES ANTISOCIALES Y DELICTIVAS.....	274
3. SOBRE LAS VARIABLES PREDICTORAS DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL Y DELICTIVO.....	277
DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.....	279
1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA Y DEL PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN.....	279
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	287
1. SOCIALIZACIÓN FAMILIAR- <b>SOC 30</b> .....	288
2. AUTOCONCEPTO. <b>AFA</b> .....	290
3. HABILIDADES SOCIALES. <b>ESCALA-C</b> .....	290
4. ACTIVIDADES ANTISOCIALES Y DELICTIVAS. <b>A-D</b> .....	305
PROCEDIMIENTO: DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS.....	307
1. PROCEDIMIENTO: DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS.....	307
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	313
1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS FACTORES.....	313

1. 1. ESCALA DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR <b>SOC 30</b> . DESCRIPCIÓN DE LAS DIMENSIONES DE LA SOCIALIZACIÓN FAMILIAR.....	313
1. 2. CUESTIONARIO SOBRE AUTOCONCEPTO <b>AFA</b> . DESCRIPCIÓN DE LAS DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO.....	327
1. 3. ESCALA DE LAS HABILIDADES SOCIALES DE TIPO CONDUCTUAL <b>ESCALA-C</b> .DESCRIPCIÓN DE LAS DIMENSIONES DE LAS HABILIDADES SOCIALES .....	339
1. 4. CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES ANTISOCIALES Y DELICTIVAS <b>A-D</b> . DESCRIPCIÓN DE LAS DIMENSIONES.....	354
2. CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS.....	369
2 1. SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LAS DISTINTAS DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR, EL AUTOCONCEPTO Y LAS HABILIDADES SOCIALES .....	369
2. 2. SOBRE LA IMPLICACIÓN EN ACTIVIDADES ANTISOCIALES Y DELICTIVAS.....	378
2. 3. SOBRE LAS VARIABLES PREDICTORAS DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL Y DELICTIVO .....	409
<b>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b> .....	423
<b>INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN</b> .....	439
INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN.....	441
1. JUSTIFICACIÓN .....	443
2. NIVELES DE INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN.....	446
2. 1. INTERVENCIÓN DIRECTA .....	446
2. 2. PREVENCIÓN PRIMARIA .....	451
3. EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA PREVENCIÓN .....	453
3. 1. FOMENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN LA ESCUELA Y ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE UN AUTOCONCEPTO POSITIVO.....	455
4. LA INTERACCIÓN ESCUELA-FAMILIA EN LAS NUEVAS ETAPAS EDUCATIVAS .....	458
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	461
<b>ANEXOS</b> .....	563

*María José Rabazo Méndez, 1999*

# **INTRODUCCIÓN**



## **INTRODUCCIÓN**

---

El estudio de la conducta antisocial o antinormativa ha sido frecuentemente abordado desde muy diferentes disciplinas sociales, especialmente desde la sociología. Durante décadas, las variables de "referencia social", como la estructura económica, la falta de oportunidades educativas, la inmersión en culturas específicas, etc., conformaron un escenario unidimensional de análisis, donde la persona, única, singular e irreplicable por sus formas de procesar la información, por su temperamento, por su estilo cognitivo diferenciado, era considerada como un producto construido desde ese conjunto de fuerzas socio-históricas, económicas y culturales. Afortunadamente, la Psicología no ha estado ajena a este orden de fundamentos, e interrogando al mundo sobre el porqué de la existencia de individuos tan diferentes en contextos similares pone hoy sobre el tapete investigaciones rigurosas en colaboración con neurólogos, bioquímicos, sociólogos....que dejan al

descubierto la necesidad de tener en cuenta a la persona y a sus diferentes itinerarios de interacción en los contextos socializadores, en el estudio y análisis de este fenómeno tan complejo y multicausal como es el comportamiento antisocial.

La contribución más espléndida de la psicología ha sido la comprensión de la conducta antisocial desde una perspectiva "gradualista", como un amplio espectro de comportamientos no necesariamente tipificados como delitos, encuadrables dentro de lo que podría ser el gamberrismo, vandalismo, consumo de drogas, etc., la utilización de cuestionarios de autodenuncia donde todos los individuos pueden situarse, eliminando de esta manera el sesgo inherente a la búsqueda de muestras etiquetadas, además de la consideración de aspectos cognitivos, afectivos y conductuales como posibles predictores de vías singulares de interactuar con el entorno.

La presente tesis "*interacción familiar, competencia socio-escolar y comportamiento disocial en adolescentes*", trata de asistir a la explicación e interrelación de las variables que caracterizan ese modo potencialmente problemático de interactuar con el entorno, siendo consciente de la importancia, y sin menospreciar otro tipo de posibles predictores de corte "macro social" y de corte biológico.

Este trabajo incluye dos momentos en la investigación. En el primer momento analizamos el tema en su totalidad, recogiendo toda una perspectiva histórica, desde el punto de vista psicológico, de la conducta antisocial; pero dado que son tan numerosas las variables mediadoras que intervienen y modulan este tipo de comportamiento, su análisis precisa ser acotado para tratarlo con la rigurosidad y la profundidad que el tema se merece. A tal efecto, hemos restringido nuestro ámbito de estudio en un segundo momento, abordando el tema desde una perspectiva cognitivo-conductual, mediante el estudio de variables cognitivas de carácter disposicional, tales como, la percepción de la educación parental recibida y la competencia socio-escolar.



El motivo de incluir estas variables cognitivo-disposicionales, nos viene respaldado por el cúmulo de aportaciones que desde la teoría Cognitiva se han efectuado y por la consolidación de la corriente psicológica denominada psicología Perceptual, que han puesto de manifiesto cómo el organismo humano responde con mayor presteza a las representaciones cognitivas que al ambiente propiamente dicho.

Consideraremos siempre al ser humano como un organismo activo, preocupado por la organización de su mundo y en constante interacción con el medio. Dicha interacción es la base de la experiencia, y el campo perceptual, como organización de las percepciones que el sujeto tiene del mundo que le rodea, el determinante de su conducta. A tal efecto, Victor A. Raimy (1975) cita las observaciones de Epícteto, quien señaló “los hombres no se trastornan por los acontecimientos, sino por las percepciones que de ellos tienen”.

La mayor parte del aprendizaje humano aparece cognitivamente y afectivamente mediado; los pensamientos, sentimientos y conductas están circularmente interrelacionados; y los eventos cognitivos, procesos, productos y estructuras (autorrepresentaciones, expectativas, atribuciones, esquemas, etc.) se manifiestan como relevantes para predecir conductas psicopatológicas.

Los temas de Socialización, Autoconcepto y más recientemente de Habilidades Sociales, forman una rica tradición dentro del área de psicología social, clínica y evolutiva. Sin embargo, las interacciones e implicaciones que existen entre estos constructos cognitivo-perceptivos y su relación con otro tipo de constructos de contenido meramente conductual, todavía requieren un importante esfuerzo de investigación y clarificación.

Creemos que centrarse en las características individuales como las prácticas de educación familiar o autopercepciones ayudará a elaborar los modos en que operan las correlaciones y factores de riesgo. Y una vez identificados estos mecanismos podrán generarse posibilidades de tratamiento y prevención. Al mismo tiempo, una

comprensión más exhaustiva requiere el examen de las interrelaciones de los distintos factores de riesgo y su papel en la predicción de la conducta antisocial.

Los padres y las madres conforman el contexto de desarrollo de los hijos y de las hijas al construir los entornos de actividades, rutinas culturales y prácticas en los que éstos participan. A partir de múltiples vertientes, se han forjado una idea de la infancia y la adolescencia y de las conductas que cabe esperar en esos períodos evolutivos. Estas ideas y valoraciones relacionadas con la “urdimbre afectiva”, con la calidad de la experiencia durante las relaciones interpersonales inciden, lógicamente, en la relación que establecen todos los miembros del sistema familiar, conformando no sólo modelos diferentes, sino estructurando y provocando efectos diferenciados.

El interés por conocer la estructura familiar y las prácticas educativas familiares en su relación con los procesos de socialización durante la infancia y la adolescencia ha sido un tema central desde todos los campos de las ciencias y de las letras. El estilo relacional de la familia es una dimensión de análisis que trata de captar el clima de relaciones interpersonales que en ella se respira y que constituye una de las notas más singulares que la distingue de otros grupos sociales. Contiene dos vertientes de análisis: a) el estudio de las relaciones tendentes a establecer lazos afectivos y emocionales entre los miembros de la familia, y b) el estudio de las relaciones que tienen como propósito el establecer controles y regulaciones en el proceso socializador de adquisición de normas y valores entre los miembros más jóvenes, y que suele llevarse a cabo por los miembros más expertos del grupo familiar.

Un número importante de investigaciones han mostrado cómo los efectos de diferentes estilos de socialización no se limitan a corto plazo, sino que se prolongan en manifestaciones psicológicas y conductuales muchos años después. En este sentido, las técnicas de disciplina familiar se han destacado como fundamentales en la socialización infanto-juvenil. Y no sólo de forma conductual, es decir, cómo

influyen directamente sobre la actuación posterior de los chicos y de las chicas, sino de cómo estos perciben e interpretan esa disciplina. La centralidad otorgada a la percepción de la educación familiar, puede considerarse como un giro copernicano, al considerar al niño/a como auténtico protagonista de su desarrollo y como activo constructor de la realidad que le rodea. La percepción de la disciplina familiar, resulta determinante en posteriores cogniciones y conductas.

La familia en general, los padres y las madres en particular han sido considerados como uno de los agentes más universales y decisivos en la conformación de la personalidad del hombre y en su inicial socialización, adaptación a las normas y adopción de los valores de la sociedad normativa. Son sus metas educativas que aún sin hacerse explícitas día a día, constituyen auténticas guías para la acción socializadora.

La elección del Autoconcepto como una variable cognitiva (multidimensional, jerárquica y de carácter activo) capaz de predecir el comportamiento antisocial, no ha sido arbitraria; la hemos hecho en base a la importancia de sus factores como potentes mecanismos con capacidad de optimizar la autorregulación de la conducta. Ya en 1967, Reckless y Denitz en su *Teoría sobre la Contención* explicaban que los individuos se alejan de las conductas antisociales en referencia a sus propios controles internos y externos, que son favorecidos si la persona tiene un buen concepto de sí misma o una elevada autoestima. En este sentido, las personas que se implican en actividades antisociales, comparadas con sus iguales socialmente integradas tendrían un autoconcepto más negativo en los entornos socializadores familiar y escolar y una autovaloración más positiva en el campo de los iguales.

Una perspectiva complementaria, la investigación procedente del constructo de las Habilidades Sociales, ha ido poniendo de manifiesto cómo los adolescentes y las adolescentes necesitan poseer un conjunto de habilidades o destrezas que les permitan acceder a posiciones socialmente ventajosas, así como establecer relaciones interpersonales adecuadas en los distintos contextos sociales (Clemente y Gil, 1985;

Goldstein, 1986; 1989). En consecuencia, se postula que la carencia o déficits de dichos conjuntos de habilidades hace que éstos tanteen otras formas de actuación alternativas, consideradas socialmente marginales. En este sentido, según Ribes y col. (1986), no habría que rotular al adolescente como “patológico”, sino ocuparse de la calidad de las interacciones y de las habilidades sociales necesarias para la mismas, ya que, el desarrollo y la maduración consisten, precisamente, en el aumento cualitativo y cuantitativo de las interacciones.

Datos empíricos aportados desde esta línea permiten confirmar una importante correspondencia entre esta deficiencia en competencia social e interpersonal y los comportamientos antisociales. En concreto, en numerosas investigaciones se ha puesto de manifiesto la relación entre un déficits en habilidades sociales y una baja autoestima (Percell, Berwick y Beigel, 1974), con un locus de control externo (Nowicki y Strickland, 1971), con la depresión (Lazarus, 1968; Wolpe, 1971, 1973) y con una mala adaptación general en la vida adulta.

Estas han sido algunas de las razones que nos han llevado a considerar a este grupo de variables de carácter conductual como posibles predictores de la conducta antisocial en los adolescentes y en las adolescentes.

El trabajo que hemos desarrollado en esta investigación, podría incluirse dentro de una larga tradición investigadora desarrollada por el equipo dirigido por el Pofesor Vicente Castro y sus colabaradores sobre el contexto social de desarrollo y la integración social del discapacitado, y avalada por los conocimientos e investigaciones sobre el comportamiento del adolescente, que la Profesora María Isabel Fajardo Caldera ha puesto a mi disposición, desde una perspectiva clínico-educativa.

El contenido de la tesis está estructurado en dos partes. La primera: *Marco Teórico*, gira en torno a la consideración conjunta de estas distintas líneas de investigación y los constructos anteriormente citados: la socialización familiar, el

autoconcepto, las habilidades sociales y la conducta antisocial, vertebradas en tres capítulos.

El primero de ellos, *La Institución Familiar*, está articulado en varios apartados. Se parte del concepto y significado de la familia, de los cambios producidos en la misma durante las últimas décadas, del concepto de la familia en Occidente a finales del siglo XX, de las funciones de la familia, de las interacciones paterno-filiales, y se termina con la descripción de los estilos educativos de los padres y su repercusión en la identidad adolescente.

En el segundo capítulo del marco teórico que hemos titulado *Función socializadora de la familia*, se describen minuciosamente los procesos cognitivos y conductuales de socialización, haciendo especial hincapié en la formación del autoconcepto y las habilidades sociales.

En la socialización del autoconcepto introducimos una aproximación conceptual y abordamos aspectos referentes a la estructura y funciones del mismo; a continuación se presentan aquellas orientaciones teóricas que tratan el “self” y que, a nuestro humilde entender, son las más relevantes para nuestros propósitos en la investigación; esbozamos en otro apartado el papel relevante que juega la familia en la formación de dicho constructo y su importancia durante la adolescencia como variable cognitiva central en la personalidad del sujeto.

En cuanto a los procesos conductuales de socialización o habilidades sociales, partimos de una exposición sobre la problemática en torno al constructo “Habilidad Social”, describimos detalladamente las principales características de las mismas, así como sus componentes. Al igual que en el apartado anterior, se relacionan los modelos de interacción familiar con las habilidades sociales y se analiza el papel fundamental que cumple la competencia social durante la adolescencia, haciendo especial énfasis en la relación encontrada entre el autoconcepto y las habilidades sociales.

En el último capítulo de este marco teórico, analizamos el tema del *comportamiento antisocial en la adolescencia*. En primer lugar tratamos de delimitar la terminología conceptual existente en la literatura científica sobre el tema para pasar después a profundizar en los factores de alto riesgo y estrés en el itinerario de la socialización: variables relacionadas con la personalidad del adolescente, variables de referencia social (clase social y marginación socio-económica) y variables “micro” relacionadas con el sistema familiar; por último, esbozamos algunos modelos que han tratado de explicar el comportamiento antisocial en los adolescentes y en las adolescentes.

El estudio psicológico del sistema familiar así como las variables perceptivo-conductuales que modulan el comportamiento antisocial durante la adolescencia, han sido abordados en este trabajo siempre desde los presupuestos teóricos contextualistas, transaccionales y ecológico-sistémicos.

La segunda parte de este trabajo se corresponde con el *Marco Empírico*, estructurado en torno a dos capítulos. En el primero de ellos titulado *Conducta antisocial denunciada*, hacemos un estudio previo de las conductas antisociales en la adolescencia. En él se exponen los objetivos, la metodología del trabajo así como el análisis de los resultados de esta investigación previa. En el segundo capítulo, titulado, *La conducta antisocial a través de los centros escolares*, abordamos de forma empírica un riguroso estudio de las variables implicadas en el comportamiento antisocial en una población adolescente. Partiendo de los objetivos e hipótesis del trabajo, pasamos después a describir las características de la muestra, así como los instrumentos empleados. Posteriormente se presentan la descripción de los análisis y resultados, para finalizar con una reflexión sobre el grupo de conclusiones extraídas de la investigación de cara a la intervención y prevención de este tipo de comportamientos.

## **OBJETIVOS GENERALES**

---

Como hemos podido comprobar en la introducción a la presente Tesis *Interacción familiar, competencia socio-escolar y comportamiento disocial en adolescente*, este trabajo responde a un doble deseo:

En primer lugar hemos querido revisar la literatura existente sobre la importancia del sistema familiar en la conformación social de los chicos y de las chicas, partiendo de modelos interactivos, transaccionales e interdisciplinarios.

En segundo lugar, haciéndonos eco de la sugerencia de Bronfenbrenner (1979), de abandonar el estudio del desarrollo "fuera de contexto" y empezar a estudiar a los chicos y a las chicas donde vivían, en sus hogares, vecindarios y escuelas, queremos acercarnos a la "cotidianeidad" de la vida familiar, al contexto físico, al lugar de encuentro, de relación, de acción y pensamiento de la población adolescente que llega

ante los tribunales. Es decir, a los escenarios y contextos, entre sí interactivos, donde discurren los diferentes procesos biográficos de los/as adolescentes y sus respectivas trayectorias que son el resultado de la compleja trama de representaciones, sucesos y decisiones, que protagonizan y adoptan.

Para completar el objetivo anterior, nos proponemos detectar el tipo de factores bio-psico-socio-familiares, que pueden ser considerados de alto riesgo para el desarrollo social del chico/a y que de forma acumulativa pueden predisponerlo/a a la manifestación de conductas antisociales.

Queremos, en el segundo momento de la investigación, conocer en profundidad cómo intervienen la educación familiar percibida, el autoconcepto y las habilidades sociales de los adolescentes y de las adolescentes sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.

Por último pretendemos señalar y prescribir las pautas para la prevención e intervención sobre el comportamiento antisocial en éste período evolutivo.



## **MARCO TEÓRICO**



# CAPÍTULO 1

---

## LA INSTITUCIÓN FAMILIAR

*“La institución familiar nos ofrece un punto obligado de referencia, como escenario único que permite observar y analizar la naturaleza y el comportamiento humanos, la evolución de los procesos psicológicos y sociales más básicos y la lucha de la pareja por una mejor calidad de vida, por su propia realización y supervivencia. (...) No cabe duda de que la gran complejidad de las fuerzas psicodinámicas que se generan en el seno de la familia plantean un enorme reto a nuestro saber”*

Luis Rojas Marcos, *La pareja rota*, 1994.



## **LA INSTITUCIÓN FAMILIAR**

---

### **1. LA FAMILIA A FINALES DEL SIGLO XX. IMPLICACIONES SOCIALES**

En este capítulo vamos a analizar en qué medida, la familia como aspecto más extraordinario de la existencia social del hombre y de la mujer, se trata de un fenómeno históricamente cambiante, como otras instituciones sociales, inmersa en la ecología psicosocial del momento, o por el contrario se trata de un fenómeno típicamente estable.

Volviendo nuestros ojos hacia el antiguo Egipto y Mesopotamia, hacia los griegos y los romanos y analizando la vida familiar, descubrimos, en efecto, la importancia concedida a la organización familiar, a la valoración de la privacidad, a

las diferencias de roles entre hombres y mujeres, a la regulación de las situaciones de separación y adopción, y a las cambiantes pautas educativas en función de la edad (French, 1995).

Circunscribiéndonos al territorio español, y a la luz de los últimos análisis que Reher (1996) ha hecho de la evolución de la familia en España desde el siglo XVII hasta finales del siglo XX, se pone de manifiesto que parte de la diversidad familiar en la actualidad tiene hondas raíces históricas, existiendo una clara continuidad en aspectos básicos en los últimos siglos.

Continuidad y cambio se han ido sucediendo en el tiempo para configurar la nueva familia que asoma a las ventanas del siglo XXI. Continuidad en cuanto a que sigue siendo el singular núcleo donde se establecen las relaciones más íntimas y cambio, en cuanto a reflejo de otras instituciones más grandes.

A partir de la definición que Levis-Straus dio de la familia en 1947 vamos a ir dibujando la trayectoria de esos cambios y de esa continuidad.

Este autor atribuía a la familia, como institución social, tres características generales:

- Tiene origen en el matrimonio.
- Está formada por el marido, la esposa y los hijos nacidos del matrimonio, siendo posible que otros parientes vivan en este grupo nuclear.
- Sus miembros están unidos por lazos legales, por derechos y obligaciones de tipo económico, religioso u otros, por una red de derechos y prohibiciones sexuales y por vínculos psicológicos emocionales como el amor, el afecto, el respeto y el temor.

Esta definición, es evidente que no refleja adecuada y exhaustivamente la dinámica familiar de nuestra cultura actual, ya que se soslayan otras formas de

familia que, como luego veremos, abandonan la excepción para convertirse en norma.

Lo que más nos interesa es ver la evolución que ha sufrido esta institución en cuanto a los roles y las prácticas de educación se refiere, cómo su esencia y estructura están impregnadas y moldeadas por los valores culturales de la época. Las expectativas de los padres y de las madres enraizadas en la ecología psicosocial del momento, determinan la forma de relación que establecen con sus hijos y con sus hijas, y cómo a través de estas formas de interacción los/as adolescentes van elaborando su competencia social.

En las últimas décadas la familia ha experimentado cambios profundos dentro del mundo occidental, probablemente fruto de una serie de cambios socio-históricos comunes en la mayoría de los países europeos (el desarrollo económico, el avance de la llamada “cultura urbana” y el impacto de los medios de comunicación, entre otros).

El descenso vertiginoso de los índices de natalidad con sus implicaciones en el tamaño familiar, el incremento de divorcios y separaciones, el retraso en el nacimiento de los hijos, la participación de la mujer en el mercado laboral, así como la creciente proliferación de otras formas de agrupamiento y convivencia no institucionalizadas o ajenas a la forma tradicional de familia conyugal han hecho posible que se introduzcan cambios en los siguientes aspectos:

- La estructura de las relaciones familiares, en general, y en la forma en que se llevan a cabo las pautas de crianza y educación de los niños y de las niñas, en particular.
- Evolución y multiplicación de roles en los diferentes miembros, así como las formas en que se relacionan el sistema familiar con otros sistemas sociales, y las formas de relacionarse los miembros de la familia entre sí.
- Planteamientos teóricos que analizan la familia como institución social.

La familia hoy se vislumbra como una realidad plural y dinámica en constante evolución; una realidad concreta que participa, se adapta y evoluciona. Es un escenario de socialización, cuyo papel y cuyas funciones no serían posible entenderlas en claves exclusivamente privadas, sino por el contrario, en claves públicas y en constante interacción de sus miembros con los fenómenos demográficos, culturales, políticos, jurídicos y económicos. Analizar pues, el espacio familiar es una tarea compleja que implica abordar serenamente este entramado de relaciones a la luz de los cambios demográficos y culturales ocurridos en los últimos años y a la luz del contexto económico y jurídico.

El sistema familiar sigue teniendo una importancia capital en la sociedades actuales. Aunque son muchos los/as jóvenes que retrasan la edad para independizarse, en las numerosas encuestas llevadas a cabo en nuestro país sobre este tema, declaran la importancia de la familia por delante de amigos y del trabajo. El gran valor dominante propio es la familia para el 45 por ciento de los entrevistados en un sondeo realizado en 1992, seguido muy lejos por el amor (19 por ciento) y el trabajo (16 por ciento) (A. De Miguel, 1994: 479- 480; en Iglesias de Ussel, 1998).

Dada la escasa importancia que se le concede a la celebración del matrimonio y, teniendo en cuenta, el aumento de otras formas de convivencia, y el aumento del divorcio, se podría pensar que la familia está en declive; pero la significación personal y los sentidos de referencia y de pertenencia que da la familia no se han atenuado, y nos atreveríamos a decir que han aumentado durante las décadas de los ochenta (década ‘sin conflictos’, Aguirre,1997.) y de los noventa.

Al igual que la sociedad en general, desde el punto de vista jurídico, la familia ha ido evolucionando hacia una aceptación de la diversidad, valores tales como la autoridad y la jerarquía han ido dando paso al respeto de los derechos de todos sus miembros, así la Constitución de 1978 impone nuevos principios rectores a la



convivencia familiar, y la reforma del Código Civil en 1981 hace explícita la regulación de las relaciones que integran la institución familiar:

“La igualdad de derechos de hombres y mujeres en el matrimonio, la igualdad de derechos de todos los hijos y la posibilidad de ruptura del vínculo matrimonial”.

En relación al cuidado de los hijos y de las hijas, son de gran interés las transformaciones que tienen lugar a partir de 1981. Así, en el artículo 154 del Código Civil se dice:

“Velar por ellos, tenerlos en su compañía, alimentarles, educarles y procurarles una formación integral”.

Existe una tendencia general hacia la extensión de los derechos del niño y de la niña y hacia la protección de la infancia. El Comunicado final de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de los Asuntos de Familia sobre “*Métodos actuales de educación en Europa y papel de los servicios familiares*” celebrada en Nicosia, del 13 al 15 de septiembre de 1989, muestra una creciente preocupación de la sociedad europea por la influencia que puedan tener los cambios que están aconteciendo en nuestra sociedad sobre nuestros niños y niñas. En el punto 9 de dicho documento, se puede leer:

“Los Ministros eran de la opinión que los métodos o hábitos en la manera de educar a los niños y las niñas en la familia moderna y la influencia de diversos elementos en la sociedad moderna, deberían ser investigados más profundamente por especialistas...”

La nueva Ley Orgánica 1/1996 de 15 de Enero de *Protección jurídica del menor, de modificación parcial del código civil y de la ley de enjuiciamiento civil*, se hace eco de esta tendencia (ya la Convención estableció unos principios que debían quedar recogidos en la legislación de cada país) y les reconoce nuevos derechos:

“El derecho de los niños y de las niñas a ser oídos y a que sus puntos de vistas sean tomados en serio”

“Respetar la capacidad de evolución” de los/as niños y niñas”

“El derecho de los/as niños y niñas a la integridad física y personal”.

El propósito de las reformas legales sugeridas es el establecer normas aplicables a toda la sociedad, y cambiar las actitudes y las prácticas educativas familiares y escolares.

Desde una perspectiva sociodemográfica podríamos decir que existe un renacer de la familia extensa; vamos asistiendo hacia una morfología familiar larga y estrecha; larga porque con el aumento de la esperanza de vida, a la familia nuclear tradicional suelen sumarse tarde o temprano la presencia de los abuelos, y estrecha, por la reducción del número de hijos.

Otra característica, en cuanto a la morfología se refiere es la presencia de hijos e hijas adultos/as en el hogar familiar. Este fenómeno suele achacarse a la dificultad de los/as jóvenes de acceder al mercado laboral, pero en nuestro país han existido épocas de mayor penuria económica y los/as jóvenes se han emancipado antes, luego, esta circunstancia podría deberse al cambio de actitud parental, más respetuosa y tolerante con las ideas y formas de vivir de la juventud. Aunque en temas conflictivos como la sexualidad y la política, la estrategia que se adopta es el silencio como medio de permanecer de forma armoniosa (Elzo, 1994: 99- 107).

Este alargamiento del período adolescente-joven en el hogar familiar, le sirve para aprender y ejercitar diferentes roles y habilidades antes de tomar una iniciativa, mientras va uniendo los distintos elementos de su identidad. Es indudable que la familia conserva hoy sus funciones económicas, no en el sentido “reproductor” como sucedía en la Edad Media y período preindustrial, sino por sus funciones de consumo. La importancia cada vez mayor del consumo en nuestra sociedad incrementa este aspecto de indentificación y posicionamiento social que tiene la familia como unidad de consumo.

Un aspecto que también está contribuyendo sobremanera en la evolución familiar es la incorporación masiva de la mujer al mercado laboral, con una delegación sin par de sus funciones de cuidadora en el marido. En esta línea, Michel, 1974: (cáps. 2 y 3) argumenta que el trabajo extradoméstico de la mujer ha incrementado las relaciones padres-hijos/as. La equidad entre los hombres y las mujeres en relación a la toma de decisiones, el reparto equitativo de cargas y responsabilidades familiares en el ámbito privado y hacer efectiva la *democracia paritaria* en la esfera pública están estrechamente ligados al proceso de individualización y autonomía de la mujer; el trabajo constituye un componente esencial de su propia identidad y en la definición de su biografía vital. Todo lo anterior contribuye a la transformación de las interacciones con los hijos y con las hijas.

Todos estos aspectos que acabamos de describir tienen una repercusión en la variedad de roles asumidos por los miembros del sistema familiar, así como en las relaciones entre los mismos y su influencia sobre el desarrollo y la competencia de los hijos y de las hijas.

Veamos a continuación una serie de elementos que antes eran absolutos a la hora de hablar de la familia y que en las puertas del siglo XXI suponen una consideración relativa:

- El matrimonio no es necesario para que podamos hablar de familia;
- Uno de los dos progenitores puede faltar, quedándose entonces el otro sólo con el o los hijos; tal es el caso de las familias monoparentales, en las que por muy diversas razones uno de los progenitores se hace cargo en solitario del cuidado de sus descendientes;
- Los hijos y las hijas del matrimonio son muy frecuentemente tenidos en común, pero no parece que sea un rasgo definitorio, pues los hijos pueden llegar por la vía de la adopción;

- La madre, ya sea en el contexto de una familia biparental o monoparental, no tiene por qué dedicarse en exclusiva al cuidado de los hijos, sino que puede desarrollar actividades laborales fuera del hogar;
- Por otra parte, el padre no tiene por qué limitarse a ser un mero generador de recursos para la subsistencia de la familia, sino que puede implicarse muy activamente en el cuidado y educación de los hijos y de las hijas;
- Algunos núcleos familiares se disuelven como consecuencia del divorcio o de las separaciones, siendo frecuente la posterior unión con una nueva pareja en núcleos familiares reconstituidos.

La definición de familia a finales del siglo XX quedaría básicamente bosquejada así:

*La familia se trata de la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (Palacios, J., 1998).*

Curiosamente, los criterios que nos parecen más definatorios del concepto de familia son todos ellos “intangibles” y están relacionados con metas, motivaciones y sentimientos, características que, para la calidad de la vida familiar y de las relaciones entre sus miembros, tienen una importancia mucho más primordial que el vínculo legal, las relaciones de consanguinidad, el número de miembros o el reparto de roles.

No cabe duda de que la familia, hoy más que nunca se vislumbra como un instrumento extraordinariamente importante para la cohesión social; auténtico “Ministerio de Asuntos Sociales” en palabras de Usell, ayuda en caso de enfermedad, cuida de los ancianos, sustenta las situaciones de paro prolongado,

sustenta los casos de drogas y sirve de red y apoyo a las instituciones hospitalarias en el cuidado que suministran a los familiares internos.

## **2. FUNCIONES DE LA FAMILIA**

Las funciones de la familia que a continuación vamos a presentar están acorde con la definición de familia que hemos adoptado mas arriba. Para Palacios J. y Rodrigo, M. J. (1998), desde la perspectiva de los hijos y de las hijas que en ella viven, la familia es un contexto de desarrollo y socialización. Pero desde la perspectiva de los padres, es un contexto de desarrollo y de realización personal ligado a la adultez humana y a las etapas posteriores de la vida.

Cuando consideramos a los padres y las madres no sólo como prometedores del desarrollo de sus hijos y de sus hijas, sino principalmente como sujetos que están ellos mismos en proceso de desarrollo, emergen una serie de funciones de la familia:

- Es un escenario donde se construyen personas adultas con una determinada autoestima y un determinado sentido de sí mismo, y que experimentan un cierto nivel de bienestar psicológico en la vida cotidiana frente a los conflictos y situaciones estresantes.
- Es un escenario de preparación donde se aprende a afrontar retos, así como asumir responsabilidades y compromisos que orientan a los adultos hacia una dimensión productiva, plena de realizaciones y proyectos e integrada en el medio social.
- Es un escenario de encuentro intergeneracional donde los adultos amplían su horizonte formando un puente hacia el pasado y hacia el futuro.

- Es una red de apoyo social para las diversas transiciones vitales que ha de realizar el adulto.

El tema que más directamente nos ocupa es el estilo de crianza y socialización de los hijos y de las hijas, de ahí la necesidad de completar nuestro análisis con una referencia obligada: lo que significa ser padre y madre. Básicamente, entendemos:

En primer lugar, convertirse en padre y madre significa poner en marcha un proyecto vital educativo que supone un largo proceso que empieza con la transición a la paternidad y la maternidad, continúa con las actividades de crianza y socialización de los hijos y de las hijas pequeños/as y adolescentes, luego con la salida de los hijos/as del hogar y finalmente en un nuevo encuentro con los hijos a través de sus nietos.

En segundo lugar, convertirse en padre y madre significa adentrarse en una intensa implicación personal y emocional que introduce una nueva dimensión derivada de la profunda asimetría existente entre las capacidades adultas y las infantiles.

En tercer lugar, ser padre y madre significa llenar de contenido ese proyecto educativo durante todo el proceso de crianza y educación de los hijos y de las hijas.

Cuatro parecen ser las funciones básicas de la familia en relación con los hijos/as:

1. Asegurar la supervivencia de los hijos/as, su sano crecimiento y socialización en las conductas básicas de comunicación, diálogo y simbolización.
2. Aportar a sus hijos y a sus hijas un clima de afecto y apoyo sin los cuales el desarrollo psicológico sano resulta imposible. El clima de afecto implica relaciones de apego.

3. Aportar a sus hijos y a sus hijas la estimulación que haga de ellos y ellas seres con capacidad para relacionarse competentemente con su entorno físico y social, así como responder a las demandas y exigencias planteadas por su adaptación al mundo en que les toca vivir.

4. Tomar decisiones con respecto a la apertura hacia otros contextos educativos que van a compartir con la familia la tarea de educación del niño o la niña.

### **3. INTERACCIÓN FAMILIAR.**

El concepto vygotskiano de *interacción* se ha revelado como central en los marcos teóricos actuales sobre el desarrollo en general, y sobre la dinámica familiar en particular. Para que los niños y las niñas se desarrollen es imprescindible su participación en situaciones sociales. El sistema familiar es la primera situación social en la que los niños y las niñas inician con los miembros de ese sistema la realización de actividades conjuntas, en un clima cargado de afectaciones mutuas. La asimetría y el grado de contingencia definen la calidad de la relación.

El constructo “dinámica familiar” es tan complejo y puede ser abordado desde tantos puntos de vista que precisa ser acortado previamente. De entre las diversas maneras de entenderlo centraremos nuestra intervención en dos aspectos, elementos o dimensiones de dicha dinámica: “factores moduladores” del clima familiar y “estilos educativos de los padres”.

### 3. 1. FACTORES MODULADORES: ANÁLISIS ECOLÓGICO-SISTÉMICO.

Con la finalidad de operativizar el funcionamiento familiar, normal o desajustado, los profesionales de la psicopatología, desde una perspectiva sistémica han tenido en cuenta los cuatro “factores moduladores” que definen las relaciones que se establecen entre padres e hijos/as, y que a continuación se los describimos muy brevemente.

El **primero** hace referencia a la *estructura familiar*, incluyendo características tales como, el grado de claridad o difusión de los límites entre los miembros de la familia; el grado en que existe una jerarquía entre ellos; y la diferenciación o grado en que tienen identidades separadas sin dejar de mantener el sentido de la familia.

Minuchin y Fishman (1984) encuadrados en el modelo estructural de funcionamiento familiar, adoptan el término de estructura para describir la organización y evolución de la misma. Estos autores señalan que dentro del sistema familiar se distinguen distintos *holones* en los que existen unas reglas o límites que definen quién participa y cómo participa en el subsistema. (Koesler, 1979, para reflejar la idea de subsistema y sistema total empleó la palabra *holón* ).

En la familia nuclear el subsistema adulto-adulto puede ser conceptualizado en términos de dos roles diferentes de relaciones: padre-madre; marido-esposa. Ambos holones están íntimamente interconectados y el desempeño de uno puede afectar al otro.

*El holón conyugal*, formado por la pareja, tiene como tarea el trazado de fronteras (Minuchin y Fishman, 1984). Este trazado permite parcelar un ámbito propio para la satisfacción de las necesidades psicológicas de la pareja y regular la intromisión de otras personas en este subsistema. La eficacia en la delimitación de



estas fronteras constituye uno de los aspectos más importantes de la viabilidad de la estructura conyugal (Arrington, 1991).

Cuando las necesidades del holón conyugal están satisfechas se convierte en una fuente de crecimiento, en un soporte donde poder apoyarse ante las situaciones familiares y extrafamiliares adversas. Este holón se ve alterado con la llegada de la paternidad, al tener que afrontar una redefinición de afectos, responsabilidades, roles y en general, una nueva orientación personal. A lo largo del ciclo vital, es importante que el holón conyugal sirva de modelo de apoyos mutuos, de provisión de afectos y de afrontamiento de conflictos entre iguales. La dinámica de la pareja es de trascendental importancia para construir su autoconcepto, a través del cual proyecta sus valores y expectativas cuando entra en contacto con el mundo exterior.

*El holón parental*, generalmente está formado por los padres (padre y madre), aunque el esquema puede variar dependiendo del tipo de familia: puede estar compuesto por unos abuelos, por unos tíos, por un hermano o una hermana mayor encargado/a de la crianza de los pequeños.

La crianza de los hijos y de las hijas y, en general, las funciones de socialización darán lugar a las principales interacciones dentro del holón parental, a través del cual, los/as niños/as y adolescentes van percibiendo y procesando un estilo propio familiar, aprendiendo a considerar como se resuelven sus gratificaciones, internalizando la coherencia de una disciplina y autoridad, recibiendo apoyos, en definitiva, a formarse una idea de lo incorrecto y de lo correcto, de la manera de afrontar los conflictos, etc. El éxito de todas estas tareas favorece su competencia social, la adquisición de unas habilidades sociales acordes con su entorno, la seguridad en sí mismos, su autoestima y en definitiva, su estabilidad emocional. El subsistema parental va transformándose a medida que se suceden las distintas etapas del desarrollo de los/as hijos/as, y a medida que avanza el desarrollo evolutivo de la propia pareja.

Con respecto al *holón de los hermanos*, compartimos con Ríos González (1992) la idea de que los hermanos y las hermanas son una parte del mundo social y se constituyen en el primer grupo de iguales del niño/a. Dentro del contexto familiar los/as hermanos/as se apoyan entre sí, se divierten, aprenden a resolver diferencias y conflictos, aprenden habilidades relacionadas con la aserción, el compartir, negociar, cooperar y competir, y todo dentro de un proceso de interacción dinámico y cíclico.

A lo largo de nuestras revisiones sobre familias con una estructura monoparental, hemos podido encontrar como muchas veces, uno de los hermanos/as asume el papel de padre o madre, en cuanto a control y protección se refiere. Otras veces, y no necesariamente en familias monoparentales, uno de los cónyuges puede convertirse en confidente del hijo/a y pasar a formar parte del holón fraternal, favoreciendo de esta manera la *triangulación*. En circunstancias en que la pareja se destruye, y sólo tiene un/a hijo/a, ante el fracaso de su matrimonio los adultos concentran todo su potencial en el hijo o la hija, terminando por anularles su individualidad. Se vislumbran, pues, unos límites tenues que permiten que los miembros de la misma entren y salgan, característica propia de la tipología familiar definida por Beavers "*perturbadas centrífugas*".

El **segundo** aspecto tenido en cuenta para operativizar el funcionamiento familiar, es lo que los/as sistémicos/as llaman *regulación*, que, básicamente se refiere al modo en el cual la familia mantiene su balance de interacciones. En este sentido Parsons y Bales (1955) definieron la familia como un conjunto constituido por una o más unidades vinculadas entre sí, de modo que el cambio de estado de una unidad va seguido por un cambio en las otras unidades; seguido de nuevo por un cambio de estado en la unidad primitivamente modificada, y así sucesivamente. Esta idea nos sugiere el abandono de la unidireccionalidad en las relaciones entre los miembros -madre/hijo/a, por ejemplo -, y la aceptación de la bidireccionalidad y reciprocidad entre los mismos; a tal respecto, se ha venido evidenciando que las secuencias de conductas de interacción que las familias adoptan, generalmente son

consideradas como enormemente estables y predecibles (estilos de socialización) y propiciadoras de un estilo diferenciado de desarrollo.

Los mecanismos del aprendizaje social de los que disponen los sistemas para autorregularse (*feedback* o retroalimentación y *feedforward* o antero-retroalimentación), mantienen los parámetros básicos de funcionamiento del sistema familiar.

Esta circularidad de la interacción que venimos argumentando, o *causalidad circular*, de los planteamientos sistémicos, converge con los planteamientos constructivistas de terapia cognitiva, y en definitiva, con los planteamientos Vygotskianos en la Teoría Socio-Histórica del Desarrollo.

El **tercer** aspecto (tal vez el más investigado) de la familia como sistema es el de la *información*, que se refiere al modo en que sus miembros se comunican de forma verbal y no verbal.

La comunicación familiar positiva hace referencia al envío de mensajes claros, congruentes y razonados, a la empatía, a las frases de apoyo, a solicitar opinión y escuchar activamente y a las habilidades en la resolución de problemas cotidianos.

Tal vez, el concepto más ampliamente utilizado para referirse a la comunicación familiar disfuncional sea el de *doble vínculo* o contradicción existente muchas veces entre la información comunicada a un nivel y la información comunicada a otro nivel (Contradicción entre sistemas verbales y no verbales de comunicación, por ejemplo). La comunicación negativa incluye mensajes incongruentes y descalificadores, falta de empatía, habilidades deficientes en la resolución de problemas además de indirectas que enturbian el clima familiar.

El **cuarto** y último parámetro es la *capacidad de adaptación* que tiene una familia para ir cambiando a través del tiempo, de los lugares y dependiendo del período evolutivo de las personas que la conforman. De ahí se deriva la importancia del estudio de los miembros del sistema familiar a lo largo del ciclo vital. Esta

capacidad de adaptación es inherente al concepto de familia como unidad dinámica y está estrechamente relacionada con el concepto de cohesión familiar definida por los tipos de vínculos emocionales entre sus miembros y por el grado de autonomía personal que experimentan dentro del sistema familiar. Estos parámetros, cohesión y adaptación, serán de especial importancia en los itinerarios de socialización durante la adolescencia, período evolutivo por excelencia para poner a prueba su capacidad de modificación y transformación.

El sistema familiar (microsistema en palabras de Bronfrenbrenner) también deberá ir adaptándose a las circunstancias cambiantes que impone el vivir en un macrosistema, donde contribuyen sobremanera las políticas de empleo de un país, las políticas en cuanto a la protección de los derechos de la infancia y de la adolescencia, los derechos relacionados con el cuidado físico, las actividades lúdicas, el derecho a poder comunicarse y ser escuchado, los sistemas eficaces para detectar las situaciones de negligencias y malos tratos, etc. Lo que requiere que los elementos del sistema vayan reorganizando sus comportamientos y explorando nuevas alternativas de conducta, para conseguir altos niveles de diferenciación y complejidad.

### **3. 2. MODELOS DE RELACIÓN FAMILIAR.**

Otra de las dimensiones que hemos tenido en cuenta para acotar y profundizar en la “dinámica familiar”, ha sido la que hace referencia a los modos de interacción dentro del sistema familiar.

Las demandas que los niños y las niñas plantean a lo largo de su curso evolutivo van cambiando y los padres deben ir reajustando sus comportamientos, sus particulares formas de interactuar con ellos de manera que se favorezca el desarrollo,

es decir, que adquiriera con el devenir de los años la autonomía y el respeto necesarios para vivir en una sociedad cambiante como la nuestra.

Como se verá más adelante, un amplio conjunto de investigaciones, que empezaron a efectuarse durante los primeros años de este siglo, a punto de concluir, ha ido mostrando la existencia de una serie de características en las que los padres difieren unos de otros en sus prácticas educativas. Estas investigaciones, surgidas desde el interés mostrado por los behavioristas por los procesos de aprendizaje, por el interés de la teoría psicoanalítica por la historia del desarrollo afectivo del individuo como parte integrante de las distintas psicopatologías y los hallazgos en las prácticas clínicas de la alta incidencia de controles conductuales atípicos en historiales de niños y adultos con problemas, han intentado explicar, en función de tales patrones de actuación de los padres y de las madres, las diferencias interindividuales de los niños/as y adolescentes en sus características de personalidad y socialización.

La investigación sobre los estilos de socialización estuvo de acuerdo, muy desde el principio, en que se trataba de un constructo multidimensional. De hecho, como señalan Darling y Steinberg (1993), la utilidad del concepto de estilo de socialización como heurístico se refleja en la gran semejanza de las características utilizadas para definirlo por investigadores situados en muy diferentes ópticas. De las revisiones realizadas en relación con las prácticas de socialización en la familia (Parker y colaboradores, 1979; De Man, 1982) se puede concluir que la educación parental viene determinada por dos fuentes principales de variabilidad: el afecto parental (cariño contra hostilidad) y el control parental (permisividad contra rigidez). Aunque con diferentes pero similares denominaciones, estas dimensiones han sido corroboradas por un gran grupo de investigadores (Roolins y Thomas, 1979; Ownby y Murray, 1982; Ross y colaboradores, 1983). Rhoner y Pettengill (1985) han considerado que el nivel de afectividad y el control paterno son las principales dimensiones en las relaciones paterno-filiales en todas las sociedades humanas.

En el cuadro n° 1 “Dimensiones de la conducta paterna” se observan los resultados de Rollins y Thomas (1979) en una exhaustiva revisión que de los términos más frecuentemente utilizados para definir las dos dimensiones tradicionales de la conducta paterna, realizaron estos autores.

***Cuadro n°1 Dimensiones de la conducta paterna. Rollins y Thomas, 1979.***

<i>Intento de control</i>			<i>Apoyo</i>		
Autorizativa	(5)	Aceptación	(20)	Autoritaria	(35)
Autonómica	(6)	Coerción	(5)	Afectiva	(15)
Control	(85)	Exigencia	(14)	Hostil	(29)
Democrática	(15)	Disciplinar	(23)	Amorosa	(15)
Dominancia	(25)	Inducción	(8)	Negligente	(5)
Permisiva	(8)	Poder	(8)	Educativa-Culturizante	(37)
Poder asertivo	(7)	Presión	(5)	Rechazante	(36)
Protección	(16)	Castigo	(47)	Apoyo	(11)
RestRICTIVA	(24)	Estrictiva	(7)	Afecto	(31)

***Fuente: Adaptado de Melchor Gutiérrez (1996). “Educación familiar y socialización de los hijos”***

En términos generales podríamos afirmar que siempre nos encontramos con tres categorías de variables: intento de control paterno, apoyo paterno y poder paterno.

*El control* se define como “la conducta de un padre hacia un hijo con el intento de dirigir la conducta de éste de una manera deseable para los padres”. Esta concepción es coincidente con gran número de estudios acerca de la disciplina parental, en los que se utilizan términos tales como *dominancia, restricción o coerción*. Se trata de una variable cuantitativa continua, y operacionalmente equivale a la suma de las frecuencias de operadores conductuales tales como dar consejos, instrucciones, sugerencias, castigos y amenazas de castigo, hacer cumplir normas, imponer reglas y restricciones, así como dar explicaciones de tales restricciones.

*El apoyo*, por su parte, puede ser definido como “la conducta expresada por un padre hacia su hijo/a, que hace que éste se sienta confortable en su presencia y confirme en su interior que es básicamente aceptado/a como una persona”(Rollins y Thomas, 1974). Para Strauss y Tallman (1971), esta variable es cuantitativa continua y se obtiene operacionalmente sumando las frecuencias de conductas parentales hacia un niño tales como alabanzas, elogios, aprobación, ayuda, cooperación, ternura, afecto. (Reforzadores positivos para los psicólogos del aprendizaje).

*El poder* fue definido por Hoffman (1960) como “potencial que un individuo tiene para obligar a otra persona a actuar de modo contrario a sus propios deseos”. Sería como una capacidad (física-psíquica) que una persona posee para hacer cumplir unas normas pactadas o impuestas. El poder es una variable cuantitativa continua y operacionalmente equivale a la suma de la magnitud de cada una de las bases de poder.

Los estudios sobre la delincuencia durante los años 1910 y 1920 fueron pioneros en proporcionar información sistemática sobre los efectos de la disciplina (Becker, 1964). En los años 30 se prosiguieron las investigaciones en este campo fomentando la investigación sobre muchos aspectos del comportamiento de los padres relacionados con la disciplina. Investigaciones longitudinales iniciadas en la Universidad de California en el Fels Research Institute, se fueron sucediendo con la introducción de manipulaciones experimentales. El desarrollo de los ordenadores en los años 50 condujo al uso de muestras cada vez más amplias y a procedimientos estadísticos cada vez más refinados. La inclusión del análisis factorial pretendió separar las múltiples influencias que interactúan en esta área de investigación tan compleja. A pesar de todo, teniendo en cuenta las conclusiones de los diferentes estudios no se pueden considerar los resultados definitivos; interacciones entre las características temperamentales basadas genéticamente con las prácticas disciplinarias no han sido abordadas con el rigor que se merecen.

Quizá por ese acuerdo en la multidimensionalidad ha habido una larga tradición consistente en definir tipologías de estilos de socialización, cada una de las cuales integraría una cierta configuración de los elementos en juego. Desde la década de los cincuenta hasta nuestros días, entre otras aportaciones, cabe destacar el modelo bidimensional de Schaefer y Bell (1959), 1961), el modelo tridimensional de Becker (1964), el modelo de autoridad parental de D. Baumrind (1965, 71, 78), las contribuciones y reformulaciones de E. Maccoby y J. A. Martín (1971), la clasificación de Hoffman (1974) es también muy utilizada, y por último, en nuestra cultura latina, son muy extendidas las contribuciones de G. Musitu y M. Gutiérrez (1984).

### **3. 2. 1. Modelo Bidimensional De Schaefer Y Bell (1959, 1961)**

Estos autores, basándose en numerosos estudios que le precedieron en la dos décadas anteriores, propusieron un modelo de la conducta paterna. Dicho modelo se representa en un eje de coordenadas donde aparecen las dos fuentes principales de variabilidad, o dimensiones extraídas de análisis factoriales previos: control *vs.* autonomía y afecto *vs.* hostilidad.

En función de estas dos dimensiones, Schaefer y Bell distinguen cuatro tipos de padres: Padres superprotectores, democráticos, autoritarios y negligentes.

Los padres superprotectores son aquellos que se caracterizan por la donación de afecto y por el intento continuado de control respecto a la conducta de sus hijos, merman la capacidad de autonomía de sus hijos/as y la internalización de valores y normas, no dejándoles experimentar y ejercitar sus habilidades; por tanto, van contribuyendo a formar hijos/as dependientes de la aprobación y supervisión adultas.

Por el contrario, en el polo opuesto se sitúan los padres negligentes, caracterizados tanto por su comportamiento hostil como por su renuncia a ejercer



cualquier tipo de autoridad con sus hijos y con sus hijas, dejándoles en completa autonomía.

En cambio, los padres autoritarios se definen por el intento de control, así como por su hostilidad. Frente a ellos se sitúan los padres democráticos, que vienen a caracterizarse por su amor y por el respeto a la autonomía del niño/a.

### **3. 2. 2. Modelo Tridimensional De Becker (1964)**

A partir del modelo bidimensional de Schaefer y Bell y de otros nuevos estudios experimentales, W. C. Becker incorporó a las dimensiones antes mencionadas de control *vs.* autonomía, (restricción *vs.* permisividad, para el autor) y afecto *vs.* hostilidad, una nueva, traducida en dos actitudes bipolares: actitud ansiosa-emocional *vs.* actitud tranquila-objetiva.

El calor o afecto fue operativizado por este autor por variables tales como: aceptación, cariño, aprobación, comprensión, interés centrado en el niño, uso frecuente de ejemplos, uso alto de elogios y razonamientos en la disciplina, empleo poco frecuente del castigo físico. La hostilidad fue definida por características opuestas a las anteriores.

En cuanto a la restricción, es definida por variables tales como: aplicación estricta de las demandas en las áreas de tipificación sexual (juegos), comportamiento estricto en la mesa, aseo esmerado, cuidado intensivo de los muebles, restricciones en cuanto al ruido, obediencia absoluta y prohibición de peleas con hermanos/as y compañeros/as. Características opuestas definen el otro polo de esta dimensión.

La actitud ansiosa- emocional se caracterizaba por un afán desmedido, por parte de los padres, de protección hacia el niño, así como por una excesiva preocupación por su bienestar y alto grado de emotividad. En contraposición a esta actitud, aparecen características opuestas de serenidad y reflexión.

La combinación con los rasgos propios de las dimensiones anteriores mencionadas de amor *vs.* hostilidad y restricción *vs.* permisividad, dieron lugar a ocho estilos de familia:

- Padres superindulgentes: afectuosos/respeto a la autonomía de sus hijos/as frente a actitud emocional/ansiosa.
- Padres democráticos: afectuosos/respeto a la autonomía de los hijos frente a actitud de serenidad/objetiva.
- Padres superprotectores: afectuosos/intento de control frente a actitud emocional/ansiosa.
- Padres organizados: afectuosos/intento de control frente a actitud serenidad/objetiva.
- Padres inestables: hostilidad/respeto a la autonomía de los hijos frente a actitud emocional/ansiosa.
- Padres despreocupados: hostilidad/respeto a la autonomía de los hijos frente a actitud de serenidad/objetiva.
- Padres hostiles: hostilidad/intento de control frente a actitud emocional/ansiosa.
- Padres rígidos: hostilidad/intento de control frente a actitud de serenidad/objetiva.

La conclusión básica de Becker fue que un estilo parental orientado al amor tiene más capacidad que el estilo orientado al poder para desarrollar en el adolescente el sentimiento de que es responsable de sus acciones.

### **3. 2. 3. Modelo De Autoridad Parental De D. Baumrind (1965, 71,78)**

Centrándose en el ámbito de la autoridad parental, las investigaciones más relevantes son las realizadas por D. Baumrind. En función de las variables de control paterno y disponibilidad de los padres (accesibilidad, implicación afectiva/falta de accesibilidad/baja o nula implicación afectiva), D. Baumrind propuso cuatro formas de interacción familiar o estilos de familia, que ejercían una influencia diferencial en el desarrollo social y cognitivo de los/as hijos/as: estilo autoritario, autoritativo o democrático, el estilo permisivo y el estilo inconformista.

Esta autora predijo una serie de hipótesis sobre las consecuencias que el tipo de autoridad paterna tendría sobre el desarrollo de los adolescentes y de las adolescentes. A continuación enumeraremos aquellas de carácter más general:

1. Los niños de padres autoritarios carecen de independencia, en comparación a otros niños, pero no de responsabilidad social.
2. Los hijos de padres autoritativos, con relación a los niños de todos los padres con excepción de los padres autoritarios, son socialmente responsables, y con relación a los niños de todos los otros padres, salvo los inconformistas, son independientes.
3. Los hijos de padres permisivos, en relación con los de padres autoritarios y autoritativos pero no a los padres inconformistas, carecen de responsabilidad social.
4. Los hijos de padres inconformistas, con relación a los niños de padres autoritarios y autoritativos, pero no a los niños de padres permisivos, carecen de responsabilidad social, y con relación a los niños de padres autoritarios y permisivos pero no a los niños de padres autoritativos, son más independientes.

De la confirmación de tales hipótesis Baumrind concluyó que el estilo autoritativo parece ser el más eficaz para desarrollar responsabilidad social e independencia.

Esta autora investigó las diferencias sexuales en el comportamiento de niños y padres, los efectos de una socialización diferencial. Después de todas sus investigaciones concluyó:

“No se conoce mucho acerca de los caminos diferenciales de chicos y chicas en cuanto a su socialización, excepto en que comienza y están presentes desde el nacimiento”. (Pág. 92).

Los padres autoritarios valoran en exceso la obediencia y la autoridad establecida. Como consecuencia de todo ello, restringen la autonomía del niño. Se caracterizan también por establecer normas de conducta firmemente reforzadas y definidas, sin considerar las necesidades infantiles. Existe excesiva represión paterna y falta de reciprocidad. Por su parte, los padres autoritativos combinan un nivel elevado de exigencia y control con el afecto y racionalidad. Asimismo, logran establecer una buena comunicación que, lógicamente, servirá para impulsar el diálogo y la participación familiares. Valoran las diferencias individuales y, por tanto, a la hora de establecer normas de conducta las adaptan a las características propias de cada hijo/a. En definitiva, intentan dirigir su conducta, pero de forma racional y orientada al problema. Los padres permisivos consideran que el hijo/a debe jugar un papel activo en la toma de decisiones y en la solución de conflictos. Para ello, le conceden desde el principio “total” autonomía, siempre que no peligre su supervivencia. Consecuentemente, existe ausencia de control y, con bastante frecuencia, manifiestan actitudes excesivamente tolerantes en cuanto a exigencias impuestas por los hijos, con claras repercusiones en la educación de los adolescente y las adolescentes.

Como vemos, se trata de efectos unidireccionales (tipo de padres: tipo de hijos/as). Esta ha sido una de las críticas más potentes que se le ha achacado a D. Baumrind, el no tener en cuenta los efectos de circularidad, reciprocidad, afectación mutuas y asimetría inherentes a toda interacción social; sin olvidar la importancia de las características cognitivo-conductuales de los/as hijos/as en el desarrollo de la

relación, las ideas y expectativas de los padres sobre la relación con sus hijos y con sus hijas, así como el contexto vital donde transcurren sus vidas.

### **3. 2. 4. Modelo De E. E. Maccoby Y J. A. Martín (1983)**

Desde una perspectiva más actual, estos autores nos ofrecen un modelo que parte de las dimensiones señaladas anteriormente por D. Baumrind, de control (rígido/flexible) y disponibilidad de los padres (accesibilidad, implicación afectiva/falta de accesibilidad y baja o nula implicación afectiva). Pérez Alonso (1994) destaca que, este modelo supone una interesante contribución al tema que nos ocupa: las dimensiones obtenidas por Baumrind son cruzadas de forma ortogonal, generando así cuatro estilos educativos de familia.

*Cuadro n°: Reformulación de MacCoby y Martin (1983) de los estilos educativos de Baumrind (1971)*

	<b>Responsividad</b>	
<b>Exigencia</b>	<b>Alto</b>	<b>Bajo</b>
Alto	<i>Estilo democrático</i>	<i>Estilo autoritario</i>
Bajo	<i>Estilo indulgente</i>	<i>Estilo negligente</i>

*Fuente: Palacios, J., Rodrigo, M. J. (1998), en “Familia y desarrollo humano”*

El control, desde esta redefinición, se concibe como la presión y número de demandas que los padres y las madres ejercen sobre sus hijos para que alcancen determinados objetivos y metas, mientras que el afecto tiene que ver con el grado de sensibilidad y capacidad de respuesta de los padres ante las necesidades de sus hijos y de sus hijas, sobre todo las de naturaleza emocional. También se ha relacionado la sensibilidad con la calidez en las expresiones de cariño y apoyo hacia sus hijos/as. De la combinación de estas dimensiones se obtienen los cuatro estilos que aparecen

en el cuadro anterior: democrático, autoritario, indulgente y negligente o indiferente. Como podemos apreciar, el estilo permisivo ha sido desglosado en los estilos indulgente y negligente.

El trabajo de MacCoby y Martin supuso un cambio importante desde una visión cualitativa de los tipos de autoridad parental hacia un marco de diferencias cuantitativas medidas a través de dos dimensiones. Así, los rasgos de comportamiento de los padres y las madres se presentan más en forma de un *continuum* que una versión de todo o nada.

### **3. 2. 5. Contribución De Hoffman (1970 A)**

Hoffamn (1970a) ha proporcionado una clasificación muy utilizada de las estrategias disciplinarias de los padres y de las madres. Distingue entre la *afirmación de poder*, la *retirada de afecto* y la *inducción*.

La *afirmación de poder* supone el uso de castigos físicos, amenazas verbales, retirada de privilegios y una gran variedad de técnicas coercitivas. Se asemeja al estilo autoritario de Baumrind.

La *retirada de afecto* utiliza el enfado de los padres y desaprobación ante las conductas negativas, ignorando al niño sin hablarle ni escucharle.

Por último, la *inducción* conlleva connotaciones positivas, ya que a través de explicaciones de normas, principios y valores, y del ofrecimiento de razones para no comportarse mal, trata de “inducir” una motivación intrínseca en el niño. Se asemeja al estilo democrático de Baumrind, excepto en que no utiliza el control-guía para marcar normas y directrices claras, firmes y exigir su cumplimiento. La inducción es un medio de control más indirecto que enfatiza las consecuencias negativas del daño causado a otros, fomentando la empatía hacia éstos. Por el contrario, la afirmación de poder y la retirada de afecto son medios de control más directos que llevan a una

motivación extrínseca según la cual hay que portarse bien para evitar el castigo (control-imposición).

### **3. 2. 6. Contribución De G. Musitu Y M. Gutiérrez (1984)**

En línea con lo expuesto anteriormente, G. Musitu y M. Gutiérrez (1984) propusieron tres estilos fundamentales de la disciplina familiar:

1. El estilo *inductivo o de apoyo* se caracteriza por la afectividad, razonamiento y apoyo emocional e instrumental.
2. El estilo *coercitivo* se define por aspectos relacionados con la coerción física, verbal y la privación.
3. El estilo *indiferente negligente* se configura por ciertos aspectos que hacen referencia a permisividad, pasividad e indiferencia.

En un trabajo posterior de Musitu et al., (1994), describieron tres categorías relevantes para la percepción de las prácticas de socialización parentales: (1) si dichas prácticas denotan apoyo o rechazo para el adolescente; (2) si revelan alto o bajo grado de implicación en la vida del hijo/a; (3) si hacen uso de mecanismos de control reprobativos y de culpabilización o más bien de coerción y castigo.

En general, aunque como ya se ha dicho, existen al respecto un buen número de trabajos que varían en cierto grado la terminología, incluyen o descartan ciertos matices, etc., como síntesis, podríamos afirmar que los padres y las madres difieren unos de otros en las siguientes variables fundamentales:

- ***Grado de control o Autorregulación.*** Se trata del grado de influencia que los padres ejercen, o intentan ejercer sobre los hijos/as con el fin de inculcarles normas, valores y actitudes acordes con sus expectativas y creencias, y con la normativa socio-cultural del momento. Ese control pueden ejercerlo mediante

la afirmación de poder, con castigos o amenazas, la retirada de afecto y la inducción (M. Hoffman, 1988)

- El fracaso del poder de los padres en relación a la formación de los/as hijos/as provoca con frecuencia una falta de disciplina. Esta pérdida de control de la conducta de los adolescentes está generando una subcultura juvenil llena de riesgos impensables hace unos años: accidentes de tráfico, alcoholismo, embarazos no deseados, etc.

- **Comunicación padres/hijos/as.** Se trata de la participación que tienen los hijos e hijas en la toma de decisiones y de las explicaciones que dan los padres y madres en relación con normas y decisiones.

- **Exigencias de madurez.** Se trata del nivel de exigencia de los padres, que puede estar por encima o por debajo de las posibilidades del niño/a y adolescente.

- **Afecto en la relación.** Nivel explícito de afectividad tanto física como psicológica junto con la tolerancia para la expresión de diferentes tipos de sentimientos, en definitiva de unidad emocional.

A pesar de que los modelos de relación familiar son constructos teóricos que realmente no se producen, salvo excepciones, de forma pura, ya que correríamos el riesgo de simplificar una realidad muy compleja y de fosilizar una dinámica que está en continuo proceso de adaptación, ciertas características educativas tienden a asociarse con algunas cualidades de los adolescentes en el proceso de la formación de su identidad. Este será el aspecto que tratemos a continuación.



#### **4. IDENTIDAD ADOLESCENTE Y MODELOS DE RELACIÓN FAMILIAR**

Durante el período adolescente la calidad de las relaciones familiares es fundamental para afrontar con éxito las transformaciones y redefiniciones que se producen en el terreno afectivo, cognitivo y relacional, con motivo de las transiciones a los muy variados ecosistemas en las que debe implicarse el/la adolescente en su trayectoria hacia la autonomía y la individuación.

Estabilidad y transformación en las relaciones familiares se suceden paralelamente, a la vez que decrece la dependencia de los padres aumenta la intimidad de las relaciones con ellos; no es tanto que la influencia de los padres sobre los hijos y las hijas decrezca, como que los mecanismos a través de los cuales se manifiesta dicha influencia se transforman (Lackovic-Grgin y Dekovic, 1990), conjugando la tensión producida por el proceso de individuación por un lado y la cohesión familiar por otro.

Aunque durante la adolescencia tiene lugar un despertar biológico, lo que más destaca en este período es su carácter marcadamente socio-cultural, en el sentido de que las características de esta edad operan como variables moduladoras en el proceso de interacción entre todos los sistemas que conforman el macrosistema, hasta el nivel de la persona (individuo-sociedad-cultura) Por lo tanto, los miembros de una sociedad cambiante experimentan, por fuerza, un cambio evolutivo en cada nivel psíquico: intelectual, emocional y social, debido al interaccionismo y no solamente al determinismo como diría Mead y otros. (M Mead, 1968. *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Laia. Barcelona).

El/la adolescente consigue este cambio evolutivo a través del desarrollo de los siguientes procesos, que Ríos González nos recuerda así:

- *El Proceso de interiorización.* Es en el descubrimiento de la propia identidad donde el adolescente vuelca todas sus energías a través del “despertar afectivo”. Cuando se mira “hacia dentro”, se siente inseguro, al confrontar lo que observa en su interior con las exigencias de fuera, de padres, profesores/as, etc.
- *Proceso de adaptación social.* El/la adolescente, al buscar su independencia para poder integrarse en la sociedad, con un rol diferenciador del que hasta ahora había tenido en la familia, puede provocar una “ruptura” con los vínculos primarios, en una etapa en la que los padres también pueden experimentar confusión de roles y sentimientos de frustración. En este especial momento del ciclo vital, el padre echa en falta en su propio rol algunas cosas que están presentes en el rol del hijo (juventud, atractivo, vitalidad, etc.), y el hijo echa en falta prerrogativas o posibilidades del rol del padre (autonomía, suficiencia económica, etc.), todo lo cual repercute a su dinámica interactiva.
- *Proceso de integración.* El/la adolescente debe ir estructurando y elaborando todo lo que le sucede durante las inevitables transiciones hacia otros sistemas de relación, de modo que le sirva de soporte y apoyo para pasos posteriores. La integración sería como la internalización y aceptación de todo lo que le va sucediendo, y va descubriendo es su despertar biológico, afectivo, cognitivo y relacional. Se da cuenta de que sus padres no son lo perfectos que suponía, y empieza a salir con el grupo de compañeros y de compañeras, para compartir ideas, problemas o simplemente divertirse huyendo de la carga que le supone su propia individualidad-diferencialidad.

Esta necesidad de encontrar modelos de identificación alternativos y otros patrones de comportamiento, le lleva a impugnar su antiguo rol infantil y desear desarrollar un campo de acción y de manifestación realmente propio a través de la pertenencia a ese grupo y la vivencia de una cultura propia y diferenciada. Este proceso requiere la integración de otras identificaciones pasadas y su incorporación

al yo, y se ve matizado por la historia de aprendizajes, estrategias de afrontamiento y resolución de problemas, lo que irá configurando un estilo particular de relación. El desarrollo físico-cognitivo posibilita tal integración y maduración de dichos aspectos para formar una identidad madura.

- *Proceso de maduración.* Todos los procesos anteriores contribuyen, de una forma paulatina y a un ritmo diferenciado de un o una adolescente a otro u otra, a forjarse en un ser maduro, con una identidad diferenciadora.

Caminando hacia la autonomía, los anteriores procesos suelen acarrear una serie de dificultades, en la esfera emotivo-afectiva, en la esfera social, en la esfera escolar, en la esfera vocacional-profesional y en la esfera de valores, en la búsqueda de la autonomía conductual, autonomía emocional y autonomía moral (Steinberg, 1985) y existe una amplia gama de factores socio-económicos, familiares, culturales, que pueden contribuir a que el adolescente o la adolescente adopte una u otra dirección. Sin embargo, este proceso de individuación, redefinición de roles y búsqueda/concesión de autonomía, además del modo de afrontar las transiciones evolutivas del ciclo vital familiar asociadas a este período, está mediado en función de variables tales como: el sexo (tanto del padre como del hijo o la hija), los estilos parentales, el nivel de cohesión y adaptabilidad del sistema familiar.

Uno de los modelos de funcionamiento familiar más corrientemente empleado en el estudio de los procesos de socialización es el Modelo Circumplejo de Funcionamiento Familiar de Olson, Sprenkle y Russell (1979); este modelo dinámico por excelencia, tiene en cuenta precisamente, las variables moduladoras anteriormente citadas, y básicamente el modelo supone que los niveles muy bajos o muy altos de cohesión/adaptabilidad son problemáticos, mientras que las familias sanas son aquellas que, a lo largo del tiempo, muestran un nivel moderado de cada variable.

Durante el proceso de formación de la identidad y la consecución de la autonomía del adolescente, la actitud del adulto y las interacciones paterno-filiales

juegan un papel fundamental. La familia constituye un pilar de apoyo esencial como punto de referencia y como elemento vinculante para poder hacer el paso a otros contextos que van a reclamar de modo muy fuerte la incorporación de este/a adolescente hacia un adulto independiente. En su seno necesitará afirmar, como mínimo, tres necesidades básicas:

La **primera** necesidad estaría relacionada con la *afirmación de la independencia emocional*. El adolescente comienza a hacerse un héroe conquistador que debe salir hacia el mundo exterior y hacer frente a las exigencias propias de su crecimiento. La desvinculación psicológica de la familia comienza en el propio dominio familiar. La habitación, y en ella su cama, se convierte en el epicentro del adolescente y la primera demarcación espacial propia dentro del territorio familiar. Vemos pues, como el adolescente necesita un lugar físico donde aislarse, donde probar nuevas habilidades, donde hacer el descubrimiento de la propia identidad.

La **segunda** estaría vinculada a la *afirmación de la autonomía*. Cuando los padres obstaculizan la autonomía del hijo adolescente, “familia limitante”, le están obligando, de alguna manera, a comportarse como un niño, con los comportamientos regresivos que ello conlleva.

Y por **último**, tienen la necesidad de *afirmación de la originalidad*. El adolescente siente la necesidad de ser diferente, de destacarse dentro del grupo familiar de alguna manera, fundamentalmente con rasgos externos: forma de vestir, de invertir su tiempo, etc., con el único deseo de ser considerado como un individuo diferenciado “Soy distinto de ti y por eso me visto así”.

Este era el testimonio de un chico de catorce años llamado ante el juez para declarar:

“Me siguen considerando igual que cuando era más pequeño. Que si las horas de venida, que si los estudios, que si voy con quien no les gusta...Es normal que se interese por mi, pero quiero proteger mi propia vida. Que sea yo mismo, y no lo que mi madre quiere que sea.”

Dentro del sistema familiar, una de las claves de continuidad radica precisamente en las funciones que cumple: atender las necesidades físicas, afectivas y de socialización del adolescente.

McNally et al. (1991) en un estudio longitudinal llevado a cabo para comprobar la consistencia y el cambio en los patrones y prácticas de disciplina, hacen las siguientes observaciones:

"...hay una notable consistencia y estabilidad temporal en el énfasis que los padres ponen en una práctica de socialización determinada con respecto a otros padres, fundamentándose estas diferencias en creencias y metas profundamente arraigadas. Es por esto que se justifica el estudio de las prácticas de disciplina parental como producto de una planificación general, sistemática y coherente a lo largo del tiempo."(Pág. 197).

#### **4. 1. ESTILO AUTORITARIO DE EDUCACIÓN FAMILIAR Y ADOLESCENCIA.**

Este modelo se caracteriza por poseer altos niveles de control restrictivo y exigencias de madurez y bajos niveles de comunicación y afecto. Estos padres aunque consiguen que los/as adolescentes acaten sus normas y sean “buenos y obedientes” o “impulsivos y/o rebeldes”, producen efectos bastantes negativos, como son la baja autoestima y la baja percepción de control sobre su propia vida (control externo y no interno). El éxito no les refuerza a seguir, no encuentran placer en la continuación de una actividad a no ser que sea por imposición externa. Los hijos y las hijas tratan de evitar el fracaso para evitar el castigo, pero no saben consolidar el logro, mantenerlo. Esta apatía se relaciona con el sentimiento de desvalorización personal. El actuar de forma “sumisa y obediente” o “de forma rebelde” dependerá de que moduladores tales como la ansiedad, los pensamientos anticipatorios al castigo, etc., operen con el miedo.

Con respecto a la frialdad afectiva propia de estos sistemas de relación, se podría intuir que le favorece al adolescente en su intento de romper sus vínculos primarios, pero esto no es cierto, ya que lo que necesita el/la adolescente es que las expresiones de afecto cambien, no que no existan. El sentirse querido, es una condición necesaria para el crecimiento bio-psico-social del joven.

Es normal que cuando el/la adolescente, por razones de estudio, durante excursiones escolares, etc., tenga que salir del hogar, suele “desmadrarse” al no sentir la presión del control restrictivo parental, y se implique en mayor número de gamberradas, o pierda el tiempo cuando deba estudiar sin la supervisión paterna.

En cuanto a la técnica utilizada por los padres en este tipo de relación para controlar la conducta - castigo, coerción -, sus efectos sobre el/la adolescente son altamente perjudiciales. Generan sentimientos de infantilismo.

A continuación recogemos el testimonio de un chico de 8º curso denunciado por el destrozo de unas papeleras:

“Lo que me mandan a veces son cosas de niño. Y se tienen que dar cuenta que un chico de 8º no es un niño, sino alguien que ha empezado a ser mayor. Tienen que dejar de obligar a hacer las cosas porque sí, y tienen que aprender a dar razones”. Y se tienen que dar cuenta que un chico de 8º no es un “niño” me tratan como si fuera un niño”.

Si por otra parte, como se supone, ha existido una historia de castigo, el/la adolescente estará ya totalmente habituado/a y no se sentirá amenazado/a; esta reacción puede provocar en el/la agresor/a un aumento en la intensidad del mismo. Se ha comprobado en repetidas ocasiones, como el ser castigado físicamente produce reacciones de agresión en los/as niños/as, que pueden proyectarlas más tarde hacia compañeros/as, animales y propiedades. Es decir, se produce un “contraataque” para controlar la agresión; los/as adolescentes desplazan su enojo contra hermanos/as pequeños/as, contra los animales, contra cosas, etc. Utilizan, pues, como mecanismo de defensa el desplazamiento.

Becker, realizó una recopilación sobre los estudios que trataban de las “consecuencias de diferentes tipos de disciplina” sobre el desarrollo socio-emocional de los/as chicos/as, y en ella resalta un estudio que se efectuó en un colegio de bachillerato. Los adolescentes que habían recibido un castigo físico expresaban con más probabilidad agresión de forma directa. Cuando el castigo lo recibieron de forma psicológica (apelar al orgullo y la culpabilidad, expresiones de decepción y vergüenza, retirada de amor o aislamiento, etc.) la agresión se expresaba de forma proyectada. Además, según los planteamientos del aprendizaje social, este modelo negativo de autoridad podría ser imitado por el/la adolescente como forma permitida de controlar a los/as demás, sin tener en cuenta sus puntos de vistas y opiniones, obtaculizándose el desarrollo de la empatía, soporte imprescindible en la competencia social.

Fairchild y Erwin (1977) llegaron a la conclusión de que el/la niño/a es altamente vulnerable a la incorporación de la conducta del modelo del padre punitivo. Concluían estos autores que tanto el modelamiento como la frustración-agresión operan en la relación de un padre punitivo con sus hijos, y que los padres punitivos abonan el terreno para que sus hijos se comporten agresivamente

El castigo físico es quizás el recurso disciplinar más frecuentemente investigado. Autores tales como, Blumberg, 1964, 1965; Erlanger, 1974; Stark y McEvoy, 1970; Román y Musitu, 1983, han mostrado que entre el 84 y el 97% de los padres utilizan el castigo físico en algún momento de la vida del niño, continuando su aplicación durante la adolescencia. Considerada una técnica violenta (implica el uso y generalmente el abuso de la fuerza física), su uso para controlar la agresividad del niño no hace sino aumentar la misma. McCord y colaboradores (1976) después de cinco años de estudio advirtieron que los adolescentes agresivos eran educados por padres que rechazaban, castigaban y eran inconsistentes en sus orientaciones, peleaban entre sí y menospreciaban mutuamente sus valores. Estos datos coinciden con lo apuntado por Farrington (1978) y Musitu (1982, 1983, 1984), quienes pusieron de manifiesto que los padres de los chicos que presentaban un

comportamiento antisocial y agresivo eran toscos, fríos, y sus familias eran numerosas, pobres e infelices. Este patrón conductual se viene observando en los últimos años en el “marido castigador”, como consecuencia de las numerosas denuncias e investigaciones que sobre este tema se están llevando a cabo tanto dentro como fuera de nuestras fronteras.

Otra forma de castigar la conducta indeseable durante la adolescencia es mediante el uso frecuente de reprimendas o coerción verbal (método autoritario más socorrido entre padres, madres y educadores/as). Normalmente se ha descrito la reprimenda como atención negativa, increpación verbal por una persona que ejerza autoridad. Sea cual fuere la terminología empleada, esta conducta se pone de manifiesto por el empleo de riñas, voces e insultos. Las reprimendas o desaprobaciones aumentan su efectividad si son acompañadas por gestos (movimientos de la cabeza, amenazas con las manos, etc.). Pero hay que tener en cuenta que las reprimendas pueden servir como reforzadores positivos y aumentar, por tanto, la respuesta indeseada en lugar de suprimirla, además de correr el riesgo de etiquetar al adolescente, y este interiorizar la etiqueta de tal forma que más tarde se convierta en “autoprofecía autocumplidora”.

Con respecto a la eficacia de esta técnica, no existen conclusiones definitivas; variables tales como el acompañamiento de gestos, contenido o temática de las desaprobaciones, el uso de otra técnica adicional (reforzar inmediatamente la conducta aprobada, etc.) podrían estar operando como mediadores. Lo que sí parece definitivo es que las reprimendas comparadas con otro tipo de castigos producen efectos menos negativos.

La forma más habitual de relacionarse en el modelo autoritario mantiene una estructura de jerarquía; una jerarquía de poder extremadamente rígida, con unos límites claros pero impenetrables, con bajos niveles de adaptación a las exigencias de madurez del hijo/a; los bajos niveles de comunicación y cohesión, junto con la falta de control cuando los hijo/as salen fuera de casa “de su jaula”, va determinando o



configurando dos subsistemas paralelos en el tiempo, sin puntos de encuentro gratificantes, lo cual va a dificultar el proceso de maduración del adolescente, intentando conseguir una autonomía precoz para poder independizarse y librarse del “yugo” paterno, pero al no haber internalizado las normas, y las formas de autocontrol, y al no haber tenido la oportunidad de ensayar los diferentes roles en el hogar, puede llegar a tener dificultades en la esfera de la responsabilidad social y caer en el ‘caos’ o la perturbación.

Lila, 1994, resume muy acertadamente las implicaciones que sobre los hijos y las hijas tiene este tipo de interacción. Así los hijos o las hijas parecen:

- Menos propensos a implicarse en explorar alternativas de identidad,
- más propensos a adoptar estándares morales externos más que internos,
- propensos a tener más baja autoconfianza y autoestima y
- más propensos a tener problemas en utilizar sus propios juicios como guía de conducta.

Los/as adolescentes que están inmersos/as en este tipo de relación es más probable que tengan problemas con muchos aspectos de su autonomía, porque, según lo expuesto, tendrán menos desarrollado el sentido de su propia identidad, confiarán menos en su propia competencia y serán más susceptibles a la presión de los padres al haber aprendido a depender de fuentes externas de aprobación y guía (Noller y Callan, 1991).

#### **4. 2. ESTILO PERMISIVO (INDULGENTE) DE RELACIÓN Y ADOLESCENCIA**

Este modelo se caracteriza por presentar una receptividad y una implicación afectiva junto a bajos niveles de control y exigencias de madurez. En la terminología de Baumrind, son padres que valoran la autoexpresión y la autorregulación. Se consideran a sí mismos como recursos y no como estándares establecidos o modelos, y hacen pocas exigencias permitiendo que los niños controlen sus propias actividades tanto como sea posible. Román Sánchez (1991), utiliza indistintamente la terminología “permisivos” e “indulgentes”. Para este autor suelen ser padres que ofrecen apoyo emocional y expectativas sociales, pero no son exigentes y se rinden frecuentemente ante los caprichos del niño o de la niña.

Los hijos y las hijas de padres y madres clasificados como permisivos suelen tener problemas para controlar sus impulsos y asumir responsabilidades. Suelen ser adolescentes con dificultades en el proceso de maduración, con baja autoestima, aunque alegres y vitales. En su historia de aprendizaje han carecido de sanciones negativas y se les ha inducido hacia expectativas positivas.

Maccoby (1992) sintetiza las diferencias en este tipo de estructuración de la interacción señalando que el/la adolescente desarrolla una conducta competente y asertiva con una referencia egocéntrica e instrumental, sin desarrollar una sensibilidad adecuada a los puntos de vista de sus interlocutores sociales, y esto es debido a la imposición de restricciones mínimas a la conducta.

Las consecuencias del afecto en el contexto permisivo más frecuentemente encontradas se relacionan con inmadurez, agresividad, dificultades para controlar los impulsos y escasa competencia social (Palacios, 1994).

En este tipo de interacción, los hijos y las hijas suelen presentar mayores niveles de angustia al crecer con más inseguridad, ya que carecen de una norma predecible. Al igual que un niño de tres o cuatro meses teme la falta de “sostén materno” y teme caer al vacío, el chico llega a la adolescencia sin haber discriminado lo aprobado socialmente y desaprobado, y al sumergirse en la “vorágine” del proceso de adaptación a las normas y diferentes roles socio-culturales, le resulta casi, si no imposible adoptar los puntos de vista diferentes al suyo. De esta manera, es probable que suelen tener problemas para controlar sus impulsos y asumir responsabilidades. Al no haber normas, o al no tener que cumplirlas, no se ha tenido la oportunidad de interiorizarlas, y por tanto el proceso de maduración queda obstaculizado. Así, cuando un/a adolescente comete una falta o tiene problemas con algún agente de autoridad -maestro/a, policía, etc. - , sus padres no suelen darle importancia “gamberradas de la edad”, y nosotras hemos tenido la oportunidad de observar, cómo muchos de esos padres han desautorizado a personas adultas en favor y en presencia de sus hijos/as. De esta forma, lo que realmente llega a interiorizar el/la adolescente es que lo que vale es su propio criterio, según le convenga, sin necesidad de tener en cuenta los puntos de vista de los/as demás, cuestión reforzada desde el afecto y la permisividad parentales.

Vega Vega, J. L. (1984) resumía este tipo de relación de la siguiente manera:

“Los padres que tienen establecida una estructura educativa del tipo “Laissez-faire” o “permisiva” exageran el igualitarismo en la educación y no proporcionan el tipo de apoyo que necesitan sus adolescentes. (...). En estas familias se encuentran hijos que tienen un alto riesgo de consumir drogas y manifestar otras formas de conductas socialmente desviadas”. (Pág. 1154).

#### **4. 3. ESTILO INDIFERENTE (NEGLIGENTE) DE RELACIÓN Y ADOLESCENCIA**

Lo más característico de este modelo es que al niño/a se le da tan poco como lo que se le exige. No hay apenas normas que cumplir, pero tampoco hay afecto que compartir, siendo lo más destacable la escasa intensidad de los apegos y la relativa indiferencia respecto a las conductas del adolescente. Este tipo de relación adolece de cohesión y comunicación entre sus miembros. Bronfrenbrenner (1961) apuntó:

“Es la presencia de rechazo más que la carencia de un alto grado de afecto lo que es perjudicial para el desarrollo de la responsabilidad en adolescentes de ambos sexos”. (Pág. 254).

Esta práctica disciplinar empleada por algunos padres en la educación de sus hijos y de sus hijas se caracteriza por una indiferencia ante sus actitudes y conductas tanto positivas como negativas, permisividad y pasividad. Las demandas de los padres suelen ser vagas e imprecisas, recurriendo al castigo con asiduidad; el contenido del mensaje durante la interacción suele ser difuso, de irritación o descontento respecto al hijo/a como persona, (lo que menoscaba la autopercepción del adolescente, sintiéndose desvalorizado sin saber por qué) más que un requerimiento para que éste deje de comportarse de una manera determinada. No suele ofrecer un modelo con el que el hijo sienta deseo de identificarse. Con la indiferencia, el estilo irritable y ambiguo, no proporciona al hijo o la hija un apoyo emocional. Son padres distanciados emocionalmente de sus hijos/as, y no suelen estar disponibles cuando les necesitan. Este cúmulo de comportamientos provoca en el/la adolescente un sentimiento de frustración que normalmente es traducido en comportamientos agresivos y hasta en reacciones de cólera.

El adolescente, con su gran deseo y necesidad de pertenecer decía a alguien que apruebe y ponga orden en su marasmo e inseguridad interiores, con su necesidad de apoyo afectivo, si no encuentra estas cualidades en su familia, si no puede

identificarse con su padre, tratará de hacerlo fuera del hogar, y es muy posible que escoja a un modelo de la fantasía televisiva, o se adhiera a los requerimientos de una panda, desaprobada por el grupo familiar.

#### **4. 4. ESTILO DE RELACIÓN INDUCTIVO-APOYATIVO Y ADOLESCENCIA**

En este modelo, llamado extensivamente democrático, (como vimos que lo denominaba D. Baumrind) los padres y las madres se caracterizan por presentar niveles altos tanto de comunicación y afecto como de control firme y exigencias de madurez. Son padres afectuosos, refuerzan con frecuencia el comportamiento positivo del niño o de la niña e intentan evitar el castigo; son también los más sensibles a las peticiones de atención en la infancia y la adolescencia.

Sin embargo, no son padres indulgentes con sus hijos y con sus hijas; más bien al contrario, son dados a dirigir su conducta y controlarlos, pero siendo conscientes de sus sentimientos, puntos de vista y capacidades evolutivas (control que guía el cumplimiento de las normas); a menudo, además, les explican las razones que subyacen a una medida disciplinaria o controladora. El uso de reforzadores, positivos o negativos, se lleva a cabo de forma coherente y sistemática. Las sanciones negativas aplicadas correctamente deben ser para el chico o la chica señales de que las reglas deben cumplirse y la desobediencia alterada por una regla conocida (Baumrind, 1972). El castigo se evita con la información necesaria después de una transgresión; de manera que, como prosigue esta autora,

“Los padres que son justos y equitativos y usan la razón para legitimar sus órdenes, son modelos más poderosos y agentes reforzadores que los padres que no alientan el cambio verbal”. (Pág. 96).

La autora puso de manifiesto que el comportamiento socialmente responsable de los padres facilitaba el desarrollo de la responsabilidad social de los/as jóvenes. No se rinden ante los caprichos del niño/a, sobre todo cuando se los comunican a través de llantos, mimos y gimoteos; es posible que cambien de opinión cuando el niño o la niña se lo comunica de forma apropiada.

Como vemos, el apoyo parental parece ser un constructo multidimensional con diversos ingredientes que tienen distinto peso específico. Felson y Zielinsky (1989) en su investigación distinguen seis tipos de conductas o dimensiones que se engloban todas en el concepto de apoyo parental: la frecuencia de alabanza; la frecuencia de crítica; la frecuencia de castigo; la frecuencia de manifestaciones físicas de cariño; la percepción de si pueden comunicarse con sus padres, es decir, si sus padres les escuchan; y la percepción de ser favorecido o desfavorecido en relación con sus hermanos o hermanas.

La inducción, como técnica disciplinaria, se caracteriza como el intento de los padres de obtener de sus hijos y de sus hijas una complacencia voluntaria ante sus requerimientos, evitando de este modo una confrontación de deseos. Se pretende que el chico o la chica internalice las normas, valores culturales, ofreciendo alternativas prosociales en sus actuaciones. De ahí que se haya relacionado en numerosos estudios con el desarrollo moral del hijo/a, así como con determinados tipos de conducta considerados como socialmente deseables (Hoffman, 1970, 1982).

Félix López enumera de forma muy didáctica las características de la disciplina inductiva (1995):

1. Las normas se basan en razones y se consensúan entre quién manda y quién tiene que obedecer. En todo caso tienen una justificación conocida por la autoridad. Por tanto, se conocen las razones de las normas, a diferencia de la disciplina autoritaria.
2. Las normas se razonan cuando se exigen. La autoridad las explica de la forma más didáctica posible. En esto también se distingue de la disciplina autoritaria. (Y se comprueba que el chico/a lo haya comprendido).

3. Las razones que se dan intentan poner de manifiesto el interés de la norma para el que tiene que obedecerla, no para el que la impone. (En esto se diferencia del chantaje emocional que se caracteriza porque las razones se dan en función de quién pone la norma).

4. La autoridad está dispuesta a cambiar la norma si hay buenas razones para ello.

5. Quien obedece tiene el derecho a discutir la norma y las razones en que se basa. Debe ser escuchado y puede hacer cambiar de opinión a quien tiene la autoridad.

6. Autoridad y persona que obedece pueden y deben apelar a la coherencia, de forma que las normas tengan cierto grado de estabilidad. Esto permite que sean conocidas y predecibles de manera que no estén en continua discusión.

7. La autoridad y quien obedece reconocen que finalmente, en el caso de la relación entre padres-hijos menores hay una asimetría que debe ser respetada. La norma no es el resultado de una pura negociación, sino que los padres tienen la responsabilidad de proteger a los niños y satisfacer sus necesidades. Si después de todo el proceso de disciplina inductiva no hay consenso, los padres deben asumir la responsabilidad de exigir el cumplimiento de la norma que ellos consideran justa. La disciplina inductiva reconoce que finalmente la relación padres-hijos es necesariamente asimétrica y que los padres no deben perder el control, si desean cumplir su función protectora y educadora. En esto se distingue de las formas educativas que renuncian a las exigencias y a la disciplina.

8. El proceso de socialización en las normas va haciendo cada vez más autónomos a los niños y a las niñas, ya que van asimilando las razones de las normas y autocontrolando su conducta. A lo largo del proceso, los/as niños/as deben practicar cada vez en la elaboración de las normas y las razones que las justifican o las hacen criticables e, incluso, en el cambio de las mismas.

López concluye argumentando que el final deseable de la disciplina inductiva es el que cada persona construya su autonomía moral.

Todas las estrategias de la disciplina inductiva están orientadas a que los adolescentes y las adolescentes tengan que dejar de obedecer a los adultos, construyendo sus propios valores y aprendiendo a tener conductas coherentes con ellos y con ellas, convirtiéndose en individuos independientes y responsables.

La disciplina inductiva da seguridad, facilita la permanencia del adolescente en el hogar, promueve la referencia constante a algo y a alguien con quien se trasciende la distancia y el tiempo. Para ejercitarla, se requiere habilidad y afecto; ni el abandono de sus exigencias, ni la dureza son buenas estrategias para que se conserve.

Baumrind ofreció algunas proposiciones, donde se relacionan ciertas prácticas disciplinarias paternas y el desarrollo de la independencia en los jóvenes y las jóvenes. A continuación se las resumimos:

1. La estimulación temprana y compleja (desarrollo temprano de habilidades cognitivo-lingüísticas) facilita el desarrollo de la independencia.
2. La aprobación pasiva de los actos transgresores de los niños/as y la práctica paternal superprotectora, inhiben el desarrollo de la independencia de los adolescentes.
3. Los valores paternos relacionados con la individualidad, independencia y autoexpresión facilitan el desarrollo de la independencia de los hijos/as.
4. El control firme puede estar asociado con el desarrollo de la independencia del chico/a, a menos que no sea un control restringido y no de oportunidades al adolescente de experimentar y tomar decisiones dentro de unos límites bien definidos.

Actualmente los autores distinguen entre tres y cuatro categorías parentales, dependiendo de la precisión entre padres permisivos y padres negligentes. Hay autores y autoras que sintetizan estos dos estilos, como por ejemplo: Ochaíta (1995), Palacios (1994), Musitu y Gutiérrez (1984), entre otros/as. Otros/as en cambio, establecen diferencias en estos dos estilos, desarrollando cuatro categorías



interaccionales: Hoffman, 1982, Román Sánchez (1991), Steinberg (1993), Kurdek, Fine y Sinclair; Dornsbush y cols. (1997).

Esto es importante tenerlo en cuenta a la hora de interpretar los resultados de las investigaciones, porque así para los que tienen en cuenta los cuatro estilos anteriormente señalados y han estudiado el efecto de este tipo de interacción sobre el rendimiento académico, han puesto de manifiesto que no existen diferencias entre el rendimiento académico de hijos/as de padres y madres inductivos/as y de padres y madres permisivos/as (Kurdek, Fine y Sinclair; Dornsbush y cols. 1997; Steimberg y cols. 1992); sin embargo, cuando se equipara el estilo permisivo y el estilo negligente, los resultados de este tipo de relaciones (tipología de relación parental y rendimiento académico) los resultados indican que ese tipo de padres favorece los bajos rendimientos escolares (Gutiérrez, 1984; Palacios, 1994).

La tendencia cada vez más extendida hacia una “cultura de negociación” dentro de la familia, implica el reconocimiento de oportunidades de participación de todos sus miembros. En este sentido, las investigaciones realizadas en los últimos años con adolescentes han demostrado que el tipo de padres democráticos es el más favorecedor del rendimiento académico, la conducta prosocial, el autoconcepto, etc. (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987; 1992; Gracia, Musitu, Lila, 1987, 1992, 1994, 1996; Kurdek, Fine y Sinclair; Dornsbush y cols. 1997; Steimberg y cols. 1992). Son los/as hijos/as de padres democráticos los que muestran características más deseables en nuestra cultura. Tienden a tener niveles altos de autocontrol y de autoestima, son más capaces de afrontar situaciones nuevas con confianza e iniciativa, más persistentes en las tareas que inician; suelen ser muy interactivos y hábiles en las relaciones con los iguales, independientes y cariñosos.

De lo expuesto a la largo de estas líneas podemos extraer una serie de principios de la dinámica familiar que pueden ser trabajados para incrementar la competencia social de los hijos y de las hijas adolescentes:

- *La cohesión familiar*, referida a los lazos emocionales. Un nivel moderado de cohesión familiar proporciona contextos donde el adolescente puede demostrar negociación, comunicación efectiva, responsabilidad personal y cooperación.
- La forma de *resolver los conflictos interpersonales*. El adolescente debe tener claro el papel dentro de la jerarquía familiar y no verse envuelto en conflicto entre los padres.

Las *habilidades de comunicación* son otro campo en el cual la familia sirve de modelo y de contexto para aprender habilidades sociales. Cuando la comunicación sirve de apoyo tiende a facilitar habilidades de resolución de conflicto, empatía, comprensión de la reciprocidad, etc.

## CAPÍTULO 2

---

### FUNCIÓN SOCIALIZADORA DE LA FAMILIA

*“Los Ministros propusieron que se estudiara, tanto en los niveles nacionales como en el internacional, el llevar a cabo investigaciones científicas y otros estudios sobre el efecto que los métodos de educación y crianza modernos tienen en la vida posterior, y especialmente en los comportamientos adolescentes y juveniles.” \**

---

\* Conclusión del Comunicado final de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de los Asuntos de Familia sobre *“Métodos actuales de educación en Europa y papel de los servicios familiares”*, celebrada en Nicosia, del 13 al 15 de septiembre de 1989. Párrafo 28. Ferrán Casas, 1994.



## **FUNCIÓN SOCIALIZADORA DE LA FAMILIA**

---

### **1. EVOLUCIÓN SOCIO-HISTÓRICA**

El término socialización hace referencia a los procesos mediante los cuales un individuo se convierte en un miembro idóneo de su sociedad. Vander Zanden (1986), la define así:

“La socialización es el proceso por el cual los individuos, en su interacción con otros, desarrollan las maneras de pensar, sentir, actuar que son cruciales para la participación eficaz en la sociedad”. (Pág. 126).

Los agentes de socialización son las instituciones y los individuos que tienen las atribuciones necesarias para valorar el cumplimiento de las exigencias de la sociedad y disponen del poder suficiente para imponerlas.

Con el primer agente o sistema social con que se encuentran los niños y las niñas al nacer es con el Sistema Familiar, cuya importancia dentro de las sociedades

humanas, por más diferencias que presenten sus manifestaciones concretas, es primordial; Durkheim (1971) afirmaba que si bien la naturaleza nos hace individuos, sólo la sociedad nos hace personas, ya que exclusivamente de la sociedad recibe el individuo todo lo que constituye su mundo espiritual superior: lenguaje, sentimientos, cultura. Todo individuo vive, a lo largo de su existencia, inmerso en una red de relaciones y actividades conectadas de una forma u otra por lazos familiares. La familia, tanto desde el punto de vista biológico de la reproducción de la especie, como desde el ángulo social de la transmisión de la cultura, constituye el eje central del ciclo vital de acuerdo con el cual transcurre nuestra existencia como individuos y asegura la continuidad de la sociedad de generación en generación.

La investigación histórica nos muestra que la relación paterno-filial está firmemente enraizada en el nivel estructural de una cultura. De hecho, los cambios en la imagen de la infancia parecen estar íntimamente conectados con las dinámicas sociales a gran escala. Con esto queremos decir, que la relación que mantienen los adultos con los niños o las niñas y con los adolescentes y las adolescentes, no es natural, no es dependiente de la “ley natural”. Por ello, es importante comprender que nuestra imagen de la infancia es una “construcción social”.

Hasta más o menos el final de la Edad Media, apenas existía conciencia social de la infancia como categoría social. Su principal preocupación era la supervivencia; una vez que el niño o la niña conseguía sobrevivir, se integraba en la sociedad adulta, donde participaba de todos los aspectos de la vida. Eran propiedad de los padres y tratados y tratadas como una propiedad privada más.

En el siglo XVI la sociedad empezó a interesarse por la infancia. Los moralistas consideraban a los niños “malos” y la educación (disciplina y enseñanza) era el medio para convertirlos en “buenos”. El racionalismo y especialmente los conceptos de la ilustración (siglo XVIII), con sus creencias en la supremacía de la razón trajeron consigo la idea de progreso. El énfasis socio-genético sobre el futuro y el progreso afectaba a los niños (y a sus padres) muy profundamente. Empezó a considerarse al infante como “el futuro”, “la riqueza y prosperidad del mañana”, porque ellos debían dar forma a la

“sociedad ilustrada” por llegar. Grupo “separado” con características “diferenciadas”, se esperaba de ellos un comportamiento “específico”. Se necesitaban reglas y normas específicas para indicar y controlar la nueva tarea moral ilustrada de la infancia y de aquellos relacionados con ellos, especialmente los padres y las madres.

Vicente Castro (1997), en su obra "Contexto social del desarrollo", nos va ofreciendo un recorrido, con gran maestría, de los intereses de la infancia, por parte de pedagogos y filósofos, desde los clásicos donde hace referencia a Aristóteles, Platón, pasando por el cristianismo de la mano de San Agustín y Santo Tomás de Aquino, realzando la labor pionera de Raimundo Lulio, la época del Renacimiento, con especial hincapié en Erasmo y en el español Luis Vives.

Así, de esta forma, nació la nueva imagen de los niños y de las niñas, que todos y todas tenemos representada en nuestra mente. Su estatus diferenciado va cambiando gradualmente nuestra relación con ellos, al tiempo que van surgiendo nuevas leyes sobre cómo protegerlos, sobre cómo socializarlos dentro de la familia y en el primer contexto extrafamiliar: la escuela.

La familia, convertida en el medio afectivo, tranquilizador, estimulante, para el desarrollo psíquico del niño, es además, un medio social o sociocultural en el que se interfieren gran cantidad de acciones y reacciones. El niño/a descubre por primera vez en su seno el contacto con el otro y con el grupo, la coacción, las prohibiciones, las limitaciones a su propia expansividad, la rivalidad y la solidaridad, a la vez que se sumerge en un sistema de valores propio de la clase social percibida por sus miembros.

Lo que globalmente orienta la actividad socializadora de los padres y de las madres, en todas las sociedades, son las creencias, valores y metas que imperan en su comunidad cultural. Dicho en otras palabras, la peculiaridad que distingue y que distancia la familia humana de las familias de primates no humanos, es precisamente, que el papel fundamental de los padres no consiste sólo en asegurar la supervivencia de los hijos y de las hijas, sino también su integración sociocultural a los distintos escenarios o nichos evolutivos (Super y Harkness, 1986).

En su insigne e inalienable función, la familia, según López, F., (1990b) debe facilitar a sus componentes:

1. *Procesos mentales de socialización.* Procesos interactivos que dan lugar al conocimiento social, lo cual incluye el conocimiento de sí mismo y el conocimiento del entorno: cosas, personas, instituciones, valores, normas, roles sociales, etc.

La familia es la principal y más primaria fuente de información y transmisión de valores. La presencia de interacciones constantes con los adultos en el entorno familiar, permite a los miembros más pequeños reorganizar las informaciones necesarias que les facilitarán la interpretación de la realidad. El adulto, con su actitud atenta, escuchando las preguntas y respondiéndolas de forma sincera y contingente a las demandas del niño o de la niña, adaptándolas a sus características evolutivas, prepara el entorno relacional de forma que se fomenten estos desarrollos.

2. *Procesos afectivos de socialización.* Procesos interactivos que dan lugar a la formación de vínculos afectivos, los cuales mediatizan todo el desarrollo social, ofreciéndole al individuo una identidad personal, confiriéndole un estatus social, y dándole apoyo personal al sentirse vinculado a personas en las que puede confiar plenamente. La formación de los sentimientos abarca la educación sexual, la educación estética, las relaciones humanas y la educación de la sensibilidad.

3. *Procesos conductuales de socialización.* Procesos interactivos que dan lugar a la conformación de la conducta socialmente aceptada y de control de la socialmente inaceptada. Incluyen los hábitos sociales y las habilidades sociales.

Para que los/as niños/as puedan controlar su conducta y puedan llevar a cabo comportamientos prosociales, deben haber desarrollado un juicio moral y una capacidad de asimilación crítica de valores y normas sociales. La familia actúa como grupo de control que enseña y obliga a sus miembros a comportarse de forma socialmente



deseable. Juzga la conducta del niño, la premia o la castiga. Estos juicios, castigos y premios se refieren a todo tipo de conductas, incluidas las manifestaciones emocionales.

Vemos pues, como la socialización incluye tanto el aprendizaje de secuencias de comportamiento como el desarrollo cognitivo y moral-afectivo.

Es importante tener en cuenta que cada persona posee una forma peculiar, única e irrepetible de realizar dichas interacciones, dando lugar a la construcción de una identidad diferenciada a lo largo del ciclo vital.

Cuando un niño o una niña se vincula afectivamente a determinados adultos, si adquiere el conocimiento de lo que la sociedad es y espera de él y si tiene un comportamiento adecuado a estas expectativas, poseerá un óptimo desarrollo social, estará ajustado socialmente.

## **2. PROCESOS COGNITIVOS DE SOCIALIZACIÓN: FORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO**

*“El concepto del Sí mismo es el mapa que cada persona consulta para comprenderse a sí mismo...La aprobación, desaprobación o ambivalencia que siente respecto al concepto del sí mismo se relaciona con el ajuste personal. Un predominio importante de sentimientos de desaprobación o ambivalencia sugieren disturbios o trastornos” (Raimy, 1948).*

## 2. 1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL.

Resulta difícil adoptar una única definición del término autoconcepto (self-concept). Su conceptualización varía según las fuentes teóricas que han desarrollado una psicología del yo (self), la multiplicidad y variedad de las investigaciones, la debilidad de los instrumentos de medida y la falta de una elaboración teórica que aglutine y oriente la dispersión de estudios sobre el tema.

El *self* (sí mismo) es un concepto que durante siglos ha interesado a pensadores dentro de los ámbitos de la Filosofía y, más recientemente, de la Psicología. Desde este campo se reconoce que algunos de los aspectos de mayor importancia en la cognición humana son la capacidad de autoconciencia, capacidad de desarrollo de teorías sobre la propia identidad (por ejemplo, ¿qué soy?, ¿quién soy?, ¿cómo soy?, ...) y también, la capacidad de autoevaluación, más o menos crítica (Baldwin y Holmes, 1987). Las autopercepciones, por tanto, parecen tener una especial relevancia para todo aquello relacionado con el individuo y, en especial, su comportamiento.

Existen múltiples modelos elaborados desde perspectivas teóricas diferentes cuyo propósito es intentar comprender la importante cantidad de procesos implicados en la autopercepción así como los mecanismos que optimizan la autorregulación de la conducta.

### 2. 1. 1. Perspectiva histórica sobre el autoconcepto

En el campo de la Psicología se suele adjudicar a William James (1890) con su obra “Principios de Psicología”, el haber postulado los planteamientos básicos para el estudio del autoconcepto. James dedica en su obra un capítulo al Self, tratando con objetividad el tema y criticando los planteamientos filosóficos precedentes, en los que se resalta la importancia del autoconcepto como determinante de la conducta humana. El autor distingue entre el Yo, autoconcepto como conocedor y el Mi, autoconcepto

como objeto de conocimiento; es decir, distingue entre la propia experiencia y el contenido de la misma; entre el autoconcepto como sujeto y autoconcepto como objeto.

James propuso que las personas poseemos tres tipos de "yoes":

1. Un *yo material* que incluye las posesiones personales (materiales) y atributos corporales.
2. Un *yo espiritual* centrado en los deseos, tendencias y emociones, y
3. Un *yo social* que incluiría todo lo relativo a la relación con los demás y al estatus social. Los tres "yoes", conjuntamente, actúan de forma dinámica hacia objetivos tales como la autodefensa y autorrealzamiento.

A partir de los tratados filosóficos de James se gesta el Interaccionismo Simbólico. Y autores como Charles H. Cooley (1902) con su "*Yo concebido como un espejo*", (cada hombre es como un espejo que refleja al que pasa frente a él) y G.H. Mead, tuvieron gran importancia en el desarrollo de este campo de estudio; Cooley (1902) haciendo referencia al "Mí" de James, enfatiza la relación individuo-sociedad y afirma que no se puede concebir el autoconcepto si no es en interacción con la sociedad o con los demás. Reconoció que el medio social de donde procede el individuo contribuye en gran medida al concepto que éste desarrolla de sí mismo. Define el Self como el "sistema de ideas procedentes de la vida comunicativa que la mente aprecia como suyo".

La aportación más conocida de este autor es la *metáfora del espejo (Looking-glass self)*, basándose en ella, defiende que "la percepción de uno mismo" está en parte determinada por la percepción de las reacciones que los demás tienen ante uno mismo, y mantiene que el propio proceso de autoconocimiento conduce al individuo a percibirse de la manera que cree que los demás le ven. Literalmente dice: "...el tipo de sentimientos que albergamos sobre la propia personalidad depende de la actitud que pensamos que los demás tienen de nuestro ego. Cabría dar al ego social el nombre de ego reflejado o semejante a un espejo". Así, la retroalimentación subjetivamente

interpretada es la principal fuente de datos acerca del self (Franks y Gecas, 1992. Citados en Lila, M. S., 1994: 86).

Por su parte, Mead (1934), amplía el Self Social de James y desarrolla las ideas de Cooley. Considera el Self como el resultado de un proceso evolutivo y social. Para la autora, el hombre llega a conocerse y a emitir reacciones ante su personalidad según su percepción de cómo la gente responde frente a él. Sugiere, además, que los “yoes” de un individuo corresponden al número de grupos sociales a los que pertenece. El autoconcepto surge de las interacciones sociales y se desarrolla en función de cómo los otros reaccionen ante el sujeto; el individuo va aprendiendo a interpretar el entorno como lo hacen los demás. Este aprendizaje proporciona al sujeto un patrón de regulación interno que guía y mantiene su comportamiento incluso sin estar presentes fuerzas externas.

El desarrollo del autoconcepto se ve propiciado por el “role-taking”-aprendizaje de las normas sociales que dictan cómo debe comportarse un individuo al que se le asigna un rol. El “rol-taking” implica tanto “ponerse en la piel del otro” e inferir cómo se respondería si se estuviera en la situación del otro, como “ver el mundo a través de los ojos del otro” e inferir cómo respondería si se estuviera en nuestra misma situación (Levine et al., 1993). Por medio de este proceso el individuo, cuando consigue identificar a aquellos con quienes interactúa como poseedores de un rol social determinado, es capaz de predecir con bastante precisión cómo se comportarán. A la vez, el “role-taking” supone la internalización de la sociedad dentro del individuo, lo cual facilita la evaluación de su propia conducta y atributos. Es lo que los psicoanalistas explican como introyección de las normas de la sociedad, y que implica ya un superyó social, es decir, el sujeto forma parte de la colectividad en cuanto comparte las normas sociales que en ella imperan. De ahí que en las psicopatías, precisamente, lo que existe es la falta de esas normas sociales y aceptación de los límites necesarios para poder convivir con otros.

Sin embargo, tal vez la teoría más refinada sobre la función del feedback de los otros sobre la construcción del yo, se la debemos a Sullivan (1953), y a Hartmann

(1894-1970) “La psicología del Yo”, “La psicología del Yo y el problema de la adaptación”, y posteriormente Heinz Kohut (1971) y Margaret Mahler (1977), con sus aportaciones sobre las relaciones familiares y sus implicaciones sobre la autoestima.

Sullivan, elaboró lo que se conoce con el nombre de *terapia interpersonal del desarrollo de la personalidad*. El aspecto central de la teoría de este insigne psiquiatra radica en que los individuos están dispuestos a recibir mayor cantidad de información de unas personas que de otras. Este planteamiento es incuestionable, ya que de hecho no todas las personas tienen la misma capacidad de incidir sobre nuestra conducta; este aspecto depende del período evolutivo del individuo, del plano en que se sitúe al otro (Los *otros significativos* como dice Sullivan), real o dentro del plano de la fantasía, etc. Para los niños y niñas de corta edad, tienen en su madre a la persona más importante y significativa, seguida del padre, de los hermanos/as, más tarde del maestro/a, de sus compañeros/as de clase, de sus ídolos televisivos...

Por la centralidad que otorga a la interacción social y de los otros significativos en la formación del autoconcepto, es desde esta corriente desde donde se concibe en toda su extensión la influencia de la familia, y los estilos de socialización que asume en la explicación y sentido del autoconcepto de sus miembros.

En la línea de trabajo de estos primeros autores destaca el trabajo de Rogers (1954). Este autor reconoce el papel central de las autopercepciones en la integración de la personalidad, actuando éstas como fuente de unidad y crecimiento personal. El proceso de formación del yo, por tanto, implicará dos necesidades o motivaciones importantes:

1. La necesidad de una autoestima positiva, o lo que Maslow denominó como *self-actualization*.
2. La necesidad de una autoestima positiva (Bermúdez, 1986).

Contribuciones posteriores a este campo han sido los trabajos de Coopersmith (1967).

Durante la década de los ochenta se emprende un exhaustivo estudio del autoconcepto desde multitud de vertientes: estructura, contenido, dimensiones, funcionamiento, su relación con otras variables como el rendimiento escolar, los estados depresivos, problemas de conducta, etc. De entre todas, merecen ser destacadas dos como las más productivas.

Por un lado estarían los trabajos desde la Psicología Cognitiva. Con su énfasis en el procesamiento de la información, le ha dado un nuevo giro al Yo en el estudio del Self, centrando su atención en el modo en que se adquiere, se almacena, se recupera y se utiliza la información que es relevante para el individuo. Dentro de esta corriente, el estudio del autoconcepto se ha centrado en el análisis de su funcionamiento principalmente. Las aportaciones más importantes se las debemos a Markus y colaboradores (1987), principalmente.

La segunda vertiente, que podríamos denominar como metodológico-educacional, estaría delimitada, principalmente, por las aportaciones de Marsh y colaboradores, además de los importantes trabajos de Shavelson. Esta línea de trabajo ha intentado analizar las propiedades estructurales, más que funcionales, del autoconcepto y de qué manera va evolucionando con el paso de los años, en función de una serie de variables como el sexo, el tipo de centro, etc. Una de las contribuciones más importantes de estos trabajos ha sido la construcción de instrumentos de evaluación adecuados, teórica y psicométricamente.

### **2. 1. 2. Perspectiva actual. ¿Autoconcepto o autoestima?**

El estado actual del campo de estudio del autoconcepto viene determinado por la problemática en torno a la confusión terminológica (utilización de múltiples términos para referirse a un mismo concepto) y las diferentes interpretaciones aplicadas a un mismo término. Autores como Wells y Marwel (1976) (En Pienda, 1993: 22) recogieron una gran pluralidad terminológica: amor propio, autoconfianza, autorrespeto, autoaceptación, sentimiento de competencia, etc. Los términos citados

hacen referencia a algún aspecto de dos conceptos más globales como son el autoconcepto y la autoestima, constructos que han levantado gran polémica.

Según Fleming y Courtney (1984), el autoconcepto sería un término más general y que engloba a la autoestima. Sin embargo hay autores que tratan el término indistintamente (por ejemplo, Maruyama, Rubin y Kingsbury, 1981). En el punto de vista opuesto se encontraría la postura de Coopersmith (1967) para quien la autoestima constituye un constructo global que tiene que ver la autoevaluación y autovaloración. El autoconcepto, por el contrario, incluye meramente puras descripciones, las cuales, según este autor, son diferenciables de la autoestima ya que las descripciones no implican necesariamente juicios de valor.

En definitiva, de los últimos trabajos se puede extraer la conclusión de que autoconcepto y autoestima, aún haciendo referencia a dos aspectos diferenciables (descriptivo y evaluativo, respectivamente), se encuentran tan íntimamente relacionados que es imprescindible recurrir a su interacción para comprender el comportamiento del individuo.

En la actualidad asumimos que los elementos que constituyen el autoconcepto son de tres tipos: cognoscitivos, afectivos y comportamentales.

El componente *cognoscitivo* o descriptivo hace referencia a la percepción que la persona tiene de sí misma. (Burns, 1982.):

“ Es aquello que la persona ve cuando se mira a sí misma”. (Pág. 10).

La descripción que el sujeto hace de sí mismo y que no tiene por qué ser ni objetiva ni verdadera y ni siquiera consciente; este componente cognoscitivo corresponde a la autoimagen.

El componente *afectivo* hace referencia a la respuesta emocional provocada en el sujeto por la percepción de sí, por la valoración que de la misma realidad y por los juicios de valor que recibe de los demás. Este componente afectivo se corresponde con la autoestima que Coopersmith (1967) define como:

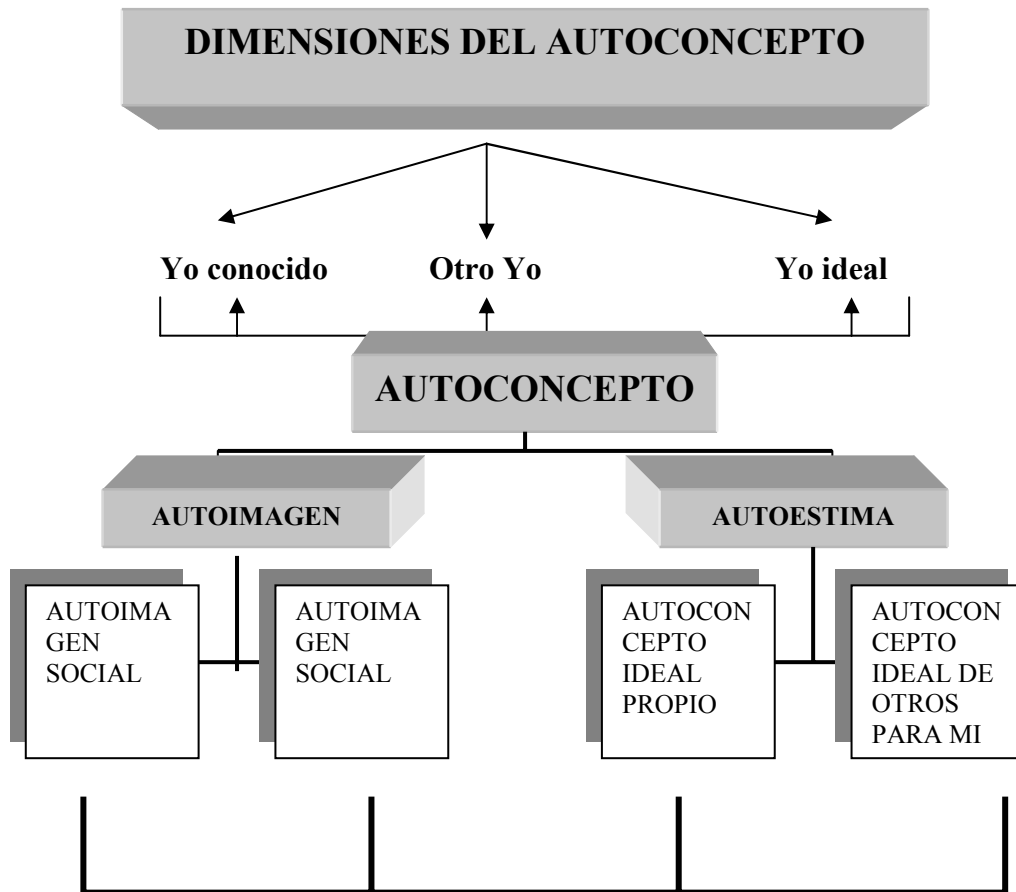
“La evaluación que hace el individuo de sí mismo y que tiende a mantenerse; expresa una actitud de aprobación o rechazo de hasta qué punto el sujeto se considera capaz, significativo, exitoso y valioso. La autoestima es el juicio personal de valía que es expresada en las actitudes que tiene un individuo hacia sí mismo”. (Pág. 4).

El componente *comportamental* o interactivo implica la predisposición de la conducta del sujeto como resultado de la percepción y valoración que realiza de sí mismo; generalmente lo llamaremos autoconcepto.

En este trabajo nosotros entenderemos los términos autoconcepto y autoestima como sinónimos y los emplearemos indistintamente, si bien debe tenerse en cuenta que autoconcepto positivo es tanto como autoevaluación positiva, autoconsideración, autoestima, autoaceptación, mientras que el autoconcepto negativo equivale a la autoevaluación negativa, autodesprecio, inferioridad y falta de sentimientos de valía personal y de autogestión. Burns (1990) se pronuncia al respecto:

“Cada uno de los anteriores términos lleva consigo connotaciones de los otros y han sido utilizados de forma intercambiable por diferentes autores” (Págs. 58-59).





*Componentes específicos del autoconcepto*

*Fuente: Adaptación de J. A. González Pienda, 1997. Pág. 285.*

Las definiciones de Purkey (1970) desde un punto de vista más general y la de Shavelson y colaboradores (1976) son las más representativas en la actualidad.

Así, Purkey (1970, pág. 7) define el autoconcepto como “un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo teniendo cada creencia un valor correspondiente”.

Shavelson y colaboradores (1976) formularon un modelo jerárquico y multifacético del autoconcepto, definiéndolo como las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas, de manera especial, por los refuerzos y feedback de los otros significativos así como por los propios mecanismos cognitivos tales como las atribuciones causales.

Como vemos, en todas las definiciones son integrados los aspectos descriptivos (autoimagen) y valorativos (autoestima) del autoconcepto, y se le concede a éste cualidades como la de ser dinámico y poseer una organización interna útil para asimilar información, guiar el comportamiento y, si es preciso, acomodarse a las exigencias ambientales. Estas aproximaciones conceptuales coinciden en subrayar la naturaleza multidimensional, afectiva, de carácter muy personal del autoconcepto.

Podríamos sintetizar algunas ideas fundamentales para demarcar el constructo del autoconcepto:

1. El autoconcepto tiene un papel central en la integración de la personalidad, funcionando como un instrumento de unidad y guía de la conducta del individuo.
2. El autoconcepto es multidimensional. Las autopercepciones que lo componen se agrupan según su naturaleza formando diferentes dimensiones (por ejemplo, como persona, hermano/a, hijo/a, estudiante, compañero/a, etc.). Aunque estas dimensiones son distintas, existe cierta relación entre ellas, no todas tienen el

mismo peso para el autoconcepto global; unas tienen más importancia que otras dependiendo, fundamentalmente, de la edad de la persona, de las experiencias vividas y del ambiente inmediato al sujeto.

3. Su organización es jerárquica. Las autopercepciones van desde un nivel puramente concreto y conductual a otro totalmente abstracto y general, organizándose de forma jerárquica. Generalmente suelen distinguirse tres niveles de la dimensión *especificidad-globalidad*: situación específica, categórico y general. En primer lugar, cada uno de nosotros diariamente se implica en situaciones **específicas** en las que ejercitamos y desarrollamos nuestro conocimiento, habilidades, actitudes, creencias, etc. Como consecuencia, recibimos continuo feedback informativo sobre cada una de las áreas mencionadas procedente de nuestra propia autoevaluación y de la evaluación de los otros significativos, el cual internalizado formará parte de nuestro autoconcepto. En segundo lugar, el nivel **categorial** se refiere a la construcción de atributos percibidos (ideas de nosotros mismos formadas en base a las autopercepciones anteriores) y que representan la asignación de constructos a la síntesis de nuestras actividades concretas (por ejemplo, “soy buen compañero/a” sería una descripción a nivel categorial y que haría referencia al resultado de la síntesis de autopercepciones más específicas como “ayudo a mis compañeros/as cuando están en apuros”, “respeto las opiniones de los demás”, “hago uso del diálogo para imponer mi criterio”, etc.). En tercer lugar, las autopercepciones de tipo categorial, conjuntamente, dan lugar a agrupaciones más **generales** tales como “soy muy buena persona”.

4. Las autopercepciones suelen ser estables, consistentes y positivas, en general. Teniendo en cuenta la descripción anterior, la estabilidad de las mismas dependerá del nivel al que pertenezcan. Así, las del nivel general serán muy estables, las de nivel categorial bastante estables y las del nivel específico más inestables. De hecho, por ejemplo, aunque un/a alumno/a sea recriminado por el profesorado atendiendo a un comportamiento inadecuado, no pondrá en peligro la estabilidad de las percepciones a nivel categorial, continuando con la idea de *buen*

*compañero/a*. La consistencia de las autopercepciones viene garantizada por el propio funcionamiento del autoconcepto (por ejemplo, la utilización de sesgos en la selección análisis y procesamiento de la nueva información). Con frecuencia, el estudiante con el nivel de salvaguardar la mencionada consistencia, en el caso anterior, concluiría que “su mal comportamiento fue debido a la mala suerte, a que no se había dado cuenta de la situación, o incluso, que en realidad no tiene demasiada importancia”. Finalmente, y debido en parte a este tipo de procesamiento tan particular, las autopercepciones suelen ser positivas. Las personas prefieren autoconceptualizarse en función de los aspectos positivos y dejar de lado lo negativo. Incluso, cuando hay poco positivo sobre el que edificar el autoconcepto es frecuente que se sobrevalore eso positivo como un procedimiento compensatorio.

5. A nivel general, se puede pensar en el autoconcepto como (a) una organización del conocimiento respecto de uno mismo, o autoconocimiento, (b) que con el propósito de mantener cierta coherencia utiliza sesgos cognitivos (autorrealzamiento, autodenigrado, sesgos atribucionales, autoinflamiento, etc.) y, (c) que funciona siguiendo los principios de la asimilación y acomodación cognitivas.

6. Las autopercepciones que forman el autoconcepto están basadas en la experiencia derivada de los roles que el individuo desempeña a lo largo de la vida, de las características y atributos personales y de las creencias y valores que tenga. La información proveniente de *los otros significativos* respecto a estas tres áreas constituye una de las fuentes principales para la formación y desarrollo de las autopercepciones que formarán el autoconcepto.

Existe una relación interactiva y recíproca entre autoconcepto actual, conducta y contexto inmediato (otros significativos) del sujeto.

Definiremos, finalmente el autoconcepto como:

*Un sistema complejo, y continuamente activo y susceptible de cambio, constituido por un conjunto de creencias acerca de la propia existencia, cuya función principal sería la de interpretar la información autorreferente entrante, guiar la conducta y capacitar al individuo para asumir y desempeñar ciertos roles en su desarrollo vital en función de criterios y de las más variadas situaciones.*

## **2. 2. EL AUTOCONCEPTO DENTRO DEL ÁMBITO DE LA PERSONALIDAD**

J. R. Royce y colaboradores (1983) han elaborado una teoría de la personalidad en la que se abordan tanto los aspectos estructurales como funcionales del comportamiento humano. La personalidad se entiende como una organización jerárquica de sistemas, subsistemas y rasgos que transducen, transforman e integran la información. La personalidad total, o suprasistema, está integrado por seis sistemas (sensorial, motor, cognitivo, afectivo, estilos y valores) cada uno de los cuales consta, a su vez, de subsistemas multidimensionales a múltiples niveles que tienen un carácter de rasgos. Por otro lado, los seis sistemas constituyen ordenamientos jerárquicos de distintos niveles y los constructos de orden superior ejercerán una influencia mayor sobre la conducta y un papel más interactivo que los de orden inferior (de orden inferior a superior: sensorial y motor, cognitivo y afectivo, estilos y valores).

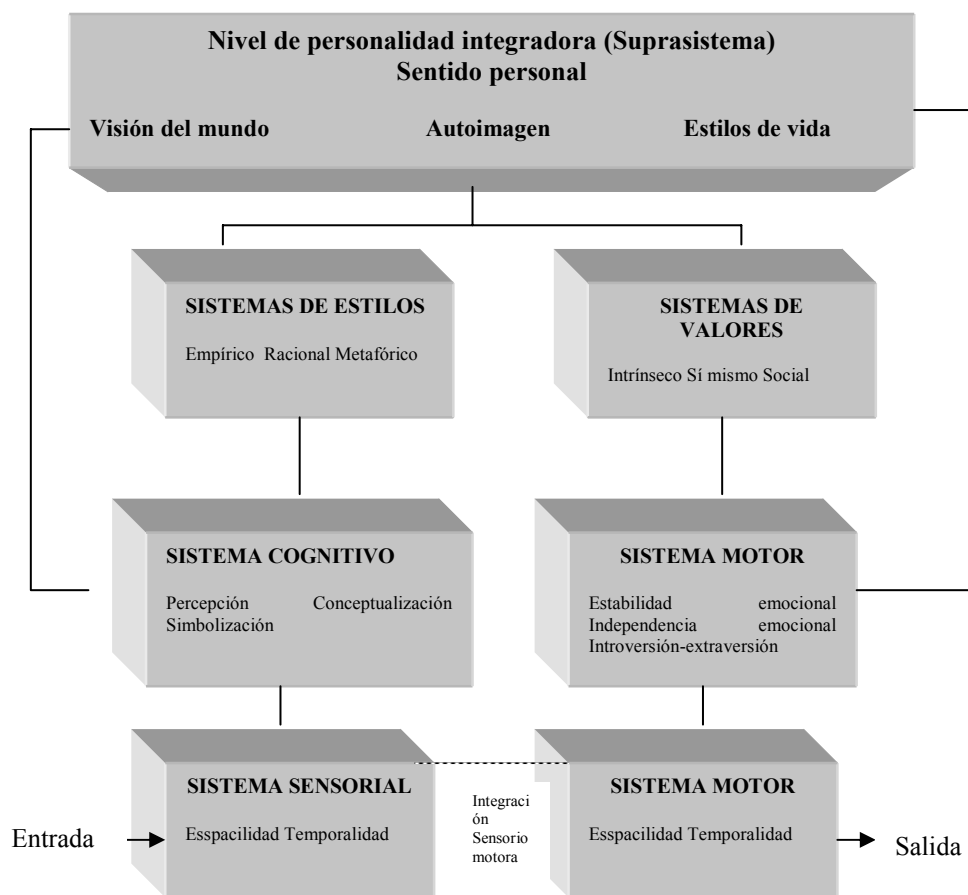
De la interacción que se produce entre estos sistemas deriva el sentido personal del individuo, su personalidad, en el que tienen relevancia tres conceptos o dimensiones:

1. La visión del mundo, consecuencia de la interacción entre los sistemas cognitivos y estilos.
2. Los estilos de vida del individuo, determinados fundamentalmente por la interacción entre los sistemas afectivos y de valores.

3. La autoimagen o autoconcepto que está determinada, en último término, por la interacción de los sistemas de estilos y valores.

El autoconcepto sería una parte integrante de la personalidad, siendo la visión del mundo y los estilos de vida los otros dos componentes. El autoconcepto, desde esta perspectiva se entiende como la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad). Esta acumulación de información elaborada proviene de la coordinación entre lo que el sujeto ya dispone y lo nuevo que debe integrar. En consecuencia, según afirma González-Pienda y Núñez, (1997), el autoconcepto es una de las variables centrales del ámbito de la personalidad.

## EL AUTOCONCEPTO DENTRO DEL ÁMBITO DE LA PERSONALIDAD



*Fuente: Adaptación de Royce y Poewll, 1981, Pág. 82*

### 2. 3. FUNCIONES DEL AUTOCONCEPTO

Desde la perspectiva Cognitivo-Social, y teniendo en cuenta las aportaciones de Markus (1987) y colaboradores, se considera que el autoconcepto cumple *diversas funciones*:

A un nivel general, la función primordial del autoconcepto sería la de guiar la dirección de nuestra conducta y aportar un marco para la interpretación de la información autorreferente.

A un nivel más concreto, podríamos identificar varias funciones específicas del autoconcepto, de las que cabría destacar las cuatro siguientes:

1. Proveer al individuo de un sentido de continuidad en el tiempo y en el espacio.
2. Aportar una función integrativa y organizativa de las experiencias relevantes del individuo.
3. Regular el estado afectivo. Se entiende aquí por regulación del afecto la defensa afectiva del yo contra estados emocionales negativos. Esto se logra manteniendo consciente la visión previa de uno mismo y promoviendo la creciente estimación del propio yo.
4. Ofrecer una fuente de incentivos y motivación para la conducta de la persona. Recientemente se ha relacionado empíricamente el autoconcepto con la motivación, y se postula que el propio sujeto se convierte en el auténtico animador de la acción personal mediante el autocontrol (Nuttin, 1984; Markus y Nurius, 1986).

Estos autores también han referido algunos procesos interpersonales mediados por el autoconcepto, entre los que se encuentran: la percepción social (Markus y Wurf, 1987), la selección del compañero y de la situación (Markus y Wurf, 1987), las



estrategias de interacción, etc. Como podemos observar, son todos procesos íntimamente ligados a la competencia social del individuo.

#### **2. 4. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ADQUISICION Y DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO**

El autoconcepto o concepto de sí mismo es el resultado intrapersonal de diversos procesos interaccionales. Se aprende y evoluciona como consecuencia de los juicios de valor, de las actitudes de las personas del entorno familiar, escolar y social. Esta valoración de los otros pasa a convertirse en autovaloración gracias a un proceso de internalización. Éste supone que el niño/a construye su autoconcepto a partir de lo que aprende en los procesos interactivos e interpersonales, apropiándose de ellos, transformándolos de manera peculiar y creativa, hasta que los convierte en un elemento interno controlador de su conducta.

Desde esta concepción sociocultural del desarrollo, asumimos la idea que tanto el niño/a como el adulto son procesadores activos del desarrollo, por tanto las características temperamentales, cognitivas y afectivas modularán el tipo de interacción que se establezca entre ellos.

Centrándonos en la construcción del autoconcepto, consideramos que la información autorreferente es posible obtenerla a partir de diversas fuentes, que podríamos englobarlas en cuatro categorías:

1. Los otros significativos.
2. Proceso de comparación social e interna.
3. La observación de la propia conducta.
4. Los estados afectivos emocionales propios.

Durante los primeros años de vida la familia es principal sistema interrelacional del niño/a. Entre los factores de la **estructura y dinámica familiar** que mayor influencia ejercen en la formación del autoconcepto, destacan los siguientes:

*1. Tempranas interacciones sociales.* Como ya quedó plasmado en las teorías de Cooley (1902), y en las profundizaciones que sobre sus teorías hicieron Mead (1934), Sullivan (1953), Kohut (1960), Hartmann (1964), Mahler, (1968), y más recientemente, Bowlby (1973), Lewis, (1982); Brooks-Gunn y JasKir, (1985), entre otros autores que han tratado el tema, nuestro “self” se desarrolla a partir de las experiencias interpersonales tempranas.

Los estudios basados en las primeras interacciones familiares han tratado de probar su posible relación con las futuras relaciones que establecen los/as niños/as y con la aparición del autorreconocimiento.

Ya Sullivan en 1953, enseñó que el “autoconcepto” (patrones de autopercepción) y el “sistema del yo” (patrones de defensa ante la ansiedad) se desarrollan a partir de las transacciones interpersonales que se tienen con las “otras personas significativas”. Explicó que el contenido del “self” se basa en las “valoraciones reflejadas” por los otros sobre uno mismo.

Las primeras interacciones sociales las realiza el niño o la niña con sus familiares, por lo que se deduce que los niños/as que hayan mantenido unas relaciones familiares seguras y satisfactorias (una “seguridad experimentada” para Bischof, 1975; Bretherton, 1985) tenderán a desarrollar un concepto de sí mismos más saludable.

Ha quedado plasmado, a través de estudios retrospectivos, cómo la calidad de esas primeras relaciones con los miembros del sistema familiar influye más tarde en las relaciones con el entorno, por ejemplo las relaciones de pareja, (en el sentimiento de dependencia, de ansiedad, de confianza, en la intimidad, etc. ), y en la relación posterior con sus hijos/as, es decir, promueven continuidad en los modelos de cariño a lo largo de sus vidas.

Davis y Roberts (1985) indicaron que sería interesante explorar la historia de las relaciones personales para hallar diferencias individuales en la determinación de relaciones buscadas y creadas por los individuos, así como las satisfacciones encontradas en esa relación. Nancy L. Collins y Stephen J. Read, han señalado al respecto:

“La relación temprana tiene una enorme influencia en las creencias acerca de uno mismo y del mundo social, y cómo esto guía las relaciones sociales” (Pág. 644).

En un estudio llevado a cabo por Lewis, Brooks-Gunn y Jaskir (1985) se investigó si las diferencias individuales en la relación de los niños y de las niñas con sus madres influía en la edad de aparición del autorreconocimiento. El resultado que encontraron fue que la mayoría de los niños y las niñas inseguramente apegados/as exhiben un modelo prematuro de autorreconocimiento. De lo que se deduce que aquellos y aquellas que se encuentren estresados/as, que tengan padres menos efectivos y afectivos, necesiten actuar por su propia cuenta.

Desde el punto de vista de la teoría del apego, los/as niños/as que no son capaces de formar una base segura, o como diría Erikson que no hayan adquirido la confianza básica, suelen estar separados/as de sus madres, y esa separación da lugar a un autoconocimiento prematuro, a un estado de excesiva vigilancia y atención. Un ejemplo extremo de esa excesiva vigilancia y atención lo tenemos en los niños y en las niñas maltratados/as y abandonados/as, que tienden a prestar más atención a su ambiente comparados con los iguales “normales” (Lewis y Schaffer, 1981).

2. *La expresión de afecto, aceptación e interés.* Estas variables han mostrado ser fundamentales para que la persona se perciba a sí misma como objeto de interés y valía a lo largo de todo el ciclo vital. Los padres, cuyos/as hijos/as tienen una alta autoestima, aceptan a sus hijos/as, son afectuosos con ellos/as, se implican en sus cosas ofreciéndoles experiencias gratas y muestran interés por ellos/as y sus problemas, reforzando así los sentimientos positivos del niño o la niña hacia sí mismo. Las investigaciones han señalado con bastante frecuencia tres variables de la conducta paterna que contribuyen a la identificación infantil: *afecto, disponibilidad y poder*

(Mussen,1963; Sears, 1970). La afectividad parece la condición necesaria para que el niño se identifique con su “progenitor”.

3. *Los estilos de socialización* caracterizado por el clima afectivo, el tipo de conductas mostrado por los padres y las expectativas que mantienen sobre los hijos/as. Los estudios sobre los estilos de socialización se han centrado en el análisis de la comunicación familiar y en el análisis de la disciplina empleada por los padres y las madres.

• **La Comunicación familiar.** Los padres son los “primeros otros significativos” fundamentales para la formación del autoconcepto, y la comunicación padres-hijos/as es uno de los medios a través del cual se posibilita este proceso. En una investigación realizada por Musitu et al. (1992) se partió y se confirmó la hipótesis siguiente: “ La percepción del hijo de una comunicación satisfactoria con los padres se relaciona, positiva y significativamente con un autoconcepto positivo e, inversamente, un nivel de comunicación insatisfactorio con los padres se relaciona con un autoconcepto negativo”.

Es frecuente entre los padres y las madres con baja autoestima emitir mensajes contradictorios o encontrar dificultades que les parecen insuperables respecto del éxito de cualquier expectativa; los hijos y las hijas se desaniman y llegan a creer que no vale la pena esforzarse porque no se poseen cualidades necesarias para triunfar.

El hablar y el comentar lo que sucede con los hijos y con las hijas, tratar de solucionar dificultades y problemas así como compartir aficiones y tiempo de ocio, favorece la capacidad de reflexión, la capacidad para enfrentarse a problemas y dificultades sociales, lo que contribuye a tener más seguridad en sí mismos, y a confiar en los demás.

• **La disciplina familiar.** Los padres utilizan un conjunto de estrategias para influir en sus hijos e inculcarles un conjunto de valores y de normas culturales que guíen su conducta.

De un estudio en el que se relacionaban los niveles de disciplina familiar con las dimensiones obtenidas en una escala de autoestima (ansiedad, social, académica y autocontrol), Gutiérrez (1984) se concluye que la interacción paterno-filial basada en el apoyo, afectividad, razonamiento y recompensas tiene una gran incidencia en la autoestima (componente evaluativo del autoconcepto) del hijo/a, en su capacidad para adaptarse con facilidad a las diferentes situaciones, en su capacidad creativa y en su comportamiento. Sin embargo, las relaciones coercitivas y/o muy permisivas tienden a alentar el resentimiento y el distanciamiento.

Tanto las imposiciones autoritarias sin afecto, como la falta de autoridad perjudican la formación del autoconcepto. Son preferibles técnicas inductivas y de apoyo, autoridad firme, aunque comprensiva y humana.

4. *La autoestima de los padres* guarda relación con la del hijo/a. Los padres con una autoestima positiva transmiten a sus hijos/as sus propios sentimientos de confianza y de aceptación de sí mismos, ofreciendo un modelo a seguir (Hamachek, 1981). En general, autoconcepto negativo de los padres se asocia con autoconcepto negativo en los hijos y en las hijas y esto por muchas razones. En efecto, los padres y/o las madres con autoestima baja intentan con frecuencia que sus hijos y sus hijas consigan lo que a ellos no les ha sido posible, se desilusionan cuando no ocurre o se muestran ansiosos y preocupados en exceso, dificultando de este modo la comunicación o facilitando el surgimiento de culpabilidad, inseguridad y desconcierto en los/as adolescentes.

Después de la familia, **la escuela** es la institución que mayor influencia ejerce en el concepto que el sujeto tiene de sí mismo. Es cierto que cuando el niño o la niña accede a la escuela por primera vez, lo hace con un autoconcepto formado a partir de los juicios de valor de la familia y de las personas que forman su entorno más inmediato; no obstante, durante los años de permanencia en la institución escolar, dicho autoconcepto se va modificando como consecuencia de la influencia de todo lo que comporta el marco escolar y fundamentalmente las características y actitudes de los docentes.

Rodríguez Espinar (1993) piensa que las investigaciones arrojan cierta unanimidad al considerar que determinadas características del profesorado y su conducta están asociadas al desarrollo positivo del autoconcepto del alumnado; las resume en las siguientes:

1. *El autoconcepto positivo de sí mismo como persona y como docente.* En efecto el profesor o la profesora con un autoconcepto positivo es percibido/a por el alumnado como guía en quien se puede confiar, como facilitador de los aprendizajes; además crea un ambiente cálido, genera expectativas y desarrolla sentimientos en el alumnado de valía personal.

2. *Percepción positiva del escolar como persona y como alumno/a.* (Burns, 1990):

“Al aceptarse a sí mismos, los profesores se volverán más afectivos y aceptarán más a los otros, y esta atmósfera de apoyo, de ánimo, conseguirá lo mejor de todos los alumnos” (Pág. 332).

3. *Liderazgo del profesorado basado en la competencia y en la autoridad democrática.* El profesor o la profesora que tiene confianza en sí mismo/a no tiene necesidad de defenderse, por lo que tiende a una metodología basada más en el diálogo, en la búsqueda personal.

4. *Capacidades de escucha, comunicación y de atención a las necesidades del alumnado.* La investigación ha puesto de manifiesto que saber escuchar y atender a las características de singularidad de los alumnos y de las alumnas favorece en ellos/as la serenidad, la seguridad, el rendimiento y la autoestima.

5. *Clima de aula.* Las características de las interacciones entre los miembros del exosistema escolar son de capital importancia para que sus miembros se integren socialmente y adquieran aprendizajes relacionales, emocionales, académicos que les ayudarán a una integración social y en la confección de su autoestima. La actitud y la actuación del profesorado, el ejemplo de los compañeros/as o el consejo de los adultos pueden fomentar un mejor concepto de sí mismo.

## **2. 5. ASPECTOS EVOLUTIVOS DEL AUTOCONCEPTO.**

El autoconcepto no es heredado, no es un proceso en sí mismo que regula la conducta del individuo, sino que constituye el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia del individuo en su interacción con el ambiente y mediatizado por diferentes factores como hemos visto en el apartado anterior.

A medida que pasan los años, los niños y las niñas se van formando un autoconcepto cada vez más estable y con mayor capacidad para dirigir su conducta.

Las autopercepciones se desarrollan en un contexto social lo cual implica que el autoconcepto y su funcionamiento particular están vinculado al contexto inmediato. Sin embargo, las autopercepciones también dependen de las características evolutivas de la persona en cada momento de su desarrollo. En consecuencia, el desarrollo del autoconcepto puede ser visto desde un enfoque interaccionista: el ambiente posibilita ciertas experiencias las cuales serán tratadas según las posibilidades evolutivas.

Las diferentes dimensiones o áreas del autoconcepto, y su importancia en la elaboración del propio sentido personal, se encuentran fuertemente relacionadas con la edad de los individuos. Un ejemplo de ello lo constituye el hecho de que mientras que en las primeras edades los niños y las niñas *reconocen* la necesidad de los padres para su supervivencia, en la adolescencia tienen mayor importancia *los iguales* y el logro de la independencia de la familia.

Desde una perspectiva multidimensional, respecto a la estructura y funcionalidad del autoconcepto, puede asumirse que el autoconcepto camina de una etapa inicial principalmente indiferenciada a una progresiva diferenciación con el paso del tiempo. Además, también existe bastante acuerdo en suponer que a lo largo de los años en que el autoconcepto se forma, las facetas tienen diferente peso y su importancia explicativa

también varía. En general, las descripciones que los niños y las niñas realizan de sí mismos, a medida que aumenta la edad, se vuelven más complejas y sutiles. Pero además de su complejidad, las autodescripciones también varían respecto a las áreas más significativas y, finalmente, se refieren cada vez más a aspectos relacionados con atributos de personalidad, intereses y aficiones, ideas, actitudes y valores.

El desarrollo del Autoconcepto, desde el enfoque ontogenético trata de explicar su evolución como consecuencia de la superación de las distintas etapas del desarrollo. L'Ecuyer (1981) ha descrito una secuencia del autoconcepto dividida en seis fases sucesivas:

1. La primera fase, entre 0 y 2 años, es la emergencia del yo, comprendiendo la formación de una imagen corporal, entendiéndose que la percepción del yo deriva de la percepción del propio cuerpo.
2. La segunda fase, de 2 a 5 años, es la afirmación del yo, en la que se construyen las bases reales del autoconcepto, proceso seguido a través del desarrollo del lenguaje y del uso del yo y del mí, en base a los efectos de la interacción social.
3. Entre los 5 y los 12 años se produce la expansión del yo, coincidiendo generalmente con el contacto de las experiencias escolares y la percepción y adaptación de nuevas formas de evaluar las competencias y aptitudes, así como de los nuevos intereses.
4. La cuarta fase de 12 a 18 años supone la diferenciación del yo, en la que prepondera la imagen corporal y la precisión en las diferenciaciones aparecidas durante la adolescencia. Se producen modificaciones en la autoestima, revisándose la propia identidad, aumentando la autonomía personal y dando lugar a nuevas percepciones del yo, así como nuevas ideologías.
5. Entre 20 y 60 años, se desarrolla la madurez del yo, siendo interpretada esta fase por algunos psicólogos como la meseta en la evolución de la persona, para otros es una etapa muy propicia para abundantes cambios.
6. La última fase sería la comprendida entre los 60 y los 100 años, en la que el yo longevo intensifica el declive general, derivando en un autoconcepto negativo, siendo



también negativa la imagen corporal debida a la disminución de las capacidades físicas. Suele producirse una pérdida de la identidad, acompañada de baja autoestima y descenso de las conductas sociales.

## **2. 6. EL AUTOCONCEPTO EN EL/LA ADOLESCENTE.**

La llegada a la adolescencia supone el acceso por parte de quienes eran niños y niñas a una nueva identidad física, psicológica y social, una nueva identidad que obliga a una redefinición de afectos, conceptos y relaciones (Palacios, 1994). El inicio se suele situar en la pubertad y su culminación en el momento en que el sujeto está en condiciones de establecer de modo autónomo relaciones significativas y estables con el mundo que le rodea y consigo mismo dentro de dicho mundo (Palmonari, 1991). La reformulación de los conceptos básicos de sí mismo, tiene mucho que ver con los cambios corporales que la pubertad trae consigo. Esta transformación externa va a ir acompañada de una serie de cambios en la forma de percibir y valorar el entorno, por ello la redefinición de la propia identidad, primero corporal y luego psicológica y social, se convierte para el/la chico/a en una tarea que involucra al ambiente social y cultural en el cual se halla inmerso (Rodríguez, 1993; Block y Robins, 1993).

El "proceso" adolescente es semejante al proceso de *separación-individuación* descrito por Margaret Mahler en el desarrollo emocional del niño/a.

Para la autora, pediatra y psicoanalista, esta etapa del desarrollo es el prerrequisito crucial para el desarrollo y mantenimiento del "sentimiento de identidad". El adolescente, con la reelaboración de su imagen corporal, se involucra en un ambiente social distinto del familiar, igual que el bebé de unos dieciocho meses, que al desarrollar sus capacidades locomotrices le permite descubrir con inmenso gozo el uso de su propio cuerpo. Parece como si le produjese placer el huir de la fusión simbiótica con la madre. Pero, esta alegría por la autonomía que tienen el bebé y el/la adolescente no debe confundirse con la falta de necesidad de apoyo y cariño maternos.

Vemos, pues, que uno de los aspectos de la autonomía y la identidad, es precisamente, el *distanciamiento* de los padres. Una actitud ambivalente de la madre ante este proceso, puede fomentar en ambos sentimientos similares y cohibir el proceso de maduración. Paradójicamente, un exceso de estimulación podría desembocar en una ansiedad patológica. En síntesis, esta transformación de afectos, conceptos y relaciones, deben permitir una diferenciación y separación normales, sin por ello sentir la "ausencia de la madre". Como diría Mahler, "lograr simultáneamente la incorporación de la madre como objeto total e identificarse con sus normas y reglas".

Desde el punto de vista cognitivo y emocional, el sujeto incrementa de modo intenso la relación entre él y el mundo que le rodea: es el momento en que el individuo identifica algunos puntos de referencia estables para definir la relación self-mundo social. Esto no significa, sin embargo, que con la adolescencia el sujeto asuma una modalidad definitiva e inmodificable de establecer relaciones entre el self y el ambiente, ni que su representación del self no sea a partir de ese momento susceptible de evolución y cambio (Lila, 1994).

Atendiendo a una perspectiva muy general, el desarrollo de las relaciones interpersonales es un factor muy influyente sobre las autopercepciones, siendo el atractivo corporal y la eficiencia física las variables que condicionan inicialmente la interacción (cantidad y satisfacción) con sujetos del sexo opuesto (Reis, Nezlek y Wheeler, 1980; Reis, Wheeler, Spiegel, Kernis, Nezlek y Perri, 1982; García, Stinson, Ickes, Bissonnette y Briggs, 1991) así como la propia percepción y asignación de atributos a otros (Dion, 1981; Eagly, Ashmore, Makhijami y Longo, 1991; Patzer, 1985; Zuckerman y Driver, 1989; Zuckerman, Hodgins y Miyake, 1990; Zuckerman, Miyake y Hodgins, 1991). En las adolescentes suele destacar lo relativo al atractivo físico, mientras en los adolescentes lo referido a la habilidad, capacidad física y destreza en los deportes.

A través de la relación con los grupos de pertenencia y con los grupos de referencia, el/la adolescente clarifica lo que es y quiere ser, lo que no es y en qué no quiere convertirse, así como la aceptación de ciertos modelos o el rechazo de otros.

Durante esta época, la red de apoyo se amplía y posibilita que la persona obtenga estima y aceptación de otras personas que configuran relaciones sociales ajenas a su círculo familiar. A menudo la ampliación del círculo de amistades conlleva frustraciones y ejecución de conductas no adaptativas: delincuencia, consumo abusivo de alcohol, comportamiento agresivo, etc.

El adolescente proyecta su individualidad sobre la sociedad (a través de su conducta), ésta incide sobre el individuo a través de la retroinformación a propósito de su valía, coherencia, inadecuación de su comportamiento y a través de nuevos roles, retos y exigencias.

Las autopercepciones del adolescente tienen mucho que ver con sus conductas y actitudes. A veces, sus esfuerzos por desarrollar un autoconcepto claro y positivo chocan frontalmente con la ambigüedad manifiesta de las normas culturales. De suma importancia es el hecho de que en la mayoría de las ocasiones debe asimilar y demostrar la responsabilidad de un adulto, pero se le niegan los correspondientes privilegios.

Son numerosas las investigaciones que han relacionado los conflictos familiares - el mito del choque generacional- con la búsqueda de apoyo del adolescente en un grupo o panda donde reafirmar sus posturas. Otras veces se ha considerado que la normal “salida” del adolescente hacia el exterior, crea en el ambiente familiar una fuente de tensión por no saber manejar el control y la forma de reajustar los comportamientos, los roles y expectativas respecto al proceso de individualización de los hijos y de las hijas.

Pero no sólo los padres deben reajustar sus comportamientos y roles con sus hijos y con sus hijas, sino que son estos/as últimos/as los que deben hacer un esfuerzo para comprender el período evolutivo de los padres, coincidente, normalmente con la “crisis de los cuarenta”, y es a través del diálogo y de la reflexión como se consigue aceptar el crecimiento de ambas configuraciones o subsistemas familiares: el de los hijos y las hijas y el de los padres.

Los adolescentes y las adolescentes necesitan ver reconocida y aceptada su identidad por las personas más significativas para ellos y para ellas; y es, este *reconocimiento y aceptación* lo que le aseguran un concepto positivo de sí mismos.

Lara Ortega (1992), en su estudio sobre *sistema familiar y toxicomanías*, advierte que en nuestra sociedad, para que un adolescente se convierta en adulto se le exige alcanzar una serie de objetivos: fisiológicos, sociales, emocionales y cognitivos. Y a su vez, es la misma sociedad y los mismos padres con quienes convive el adolescente, quienes no le ofrecen cauces para lograr esos objetivos. El autor parafraseando a Vega Vega (1984) prosigue:

“Esta es la razón por la cual una minoría significativa de adolescentes no alcanza hoy estos objetivos y se encuentran metidos en problemas relacionados con la delincuencia, el suicidio, el embarazo, problemas escolares y el uso de drogas”. (Pág.1151).

## **2. 7. AUTOCONCEPTO Y COMPETENCIA SOCIO-ACADÉMICA.**

Entendemos la importancia del autoconcepto como una variable cognitiva, variable “mediadora” como la definió R. Shavelson, en que difieren las personas, la cual llevan consigo a la situación en que se implican e interviene en la expresión de la conducta competente.

En la actualidad, gran parte de los científicos aceptan la idea de que la autoestima es un determinante que interactúa con factores biológicos y fuerzas situacionales externas para guiar la conducta.

Gran número de investigaciones que relacionan la autoestima y el comportamiento se ubican en las áreas de la educación y los problemas de conducta. Van dirigidas hacia el papel que juega el autoconcepto en la conducta académica del alumno/a y a las relaciones con sus compañeros/as. Esto ha sido así no sólo por la relevancia del logro escolar, sino también por la importancia del contexto escolar en el

desarrollo del niño/a. En la mayoría de estas investigaciones se ha encontrado relacionado, más o menos, el autoconcepto y las experiencias y/o logros escolares de los/as alumnos/as (López et al., 1985; Gurney, 1988).

Una vez establecida la relación entre ambos constructos, la discusión se ha centrado en saber quién (autoconcepto vs. rendimiento) determina a quién, entre otros motivos por su relevancia de cara a la estrategia de intervención en los momentos de déficits en cualesquiera de los ámbitos (Broc y García Torres, 1991; Craven, Marsh y Debus, 1991; Elexpuru Albizuri, 1991; Machargo Salvador, 1992). Los resultados de las investigaciones más relevantes (con respecto a la calidad del trabajo) no son concluyentes. Mientras que, por ejemplo, Marsh (1990c) encuentra que el autoconcepto determina causalmente el rendimiento del alumno/a, Chapman y Lambourne (1990) afirman que son las experiencias de logro académico quienes determinan el autoconcepto de los/as alumnos/as, e incluso Skaalvik y Hagtvvet (1990) obtienen una determinación recíproca (Citados por González- Pienda, 1993).

Generalmente se entiende que el papel que el autoconcepto juega en los logros escolares de los alumnos/as no sólo hace referencia a su función motivadora de la conducta de aprendizaje y/o realización escolares, sino que también se encontraría relacionado con el procesamiento de la información autorreferente habida en el contexto educativo. Centrándonos únicamente en la conducta de aprendizaje, y partiendo de los postulados de la teoría cognitiva, el autoconcepto sería quien interviene inicialmente en la parte motivacional o propositiva de toda conducta (Beltrán Llera, 1993).

Torgesen (1977) y Torgesen y Licht (1983) señalan que el niño o la niña al adoptar un papel activo en su aprendizaje aplica “estrategias adaptativas”. Esta capacidad para utilizar las estrategias apropiadas en las actividades concretas resulta de la combinación de una “conciencia cognitiva” y una “tendencia propositiva” hacia una meta. La conciencia cognitiva hace referencia fundamentalmente al “conocimiento de los propios procesos cognitivos” y al “conocimiento de las exigencias o demandas que plantean las tareas”. Finalmente, la tendencia hacia objetivos se refiere a la

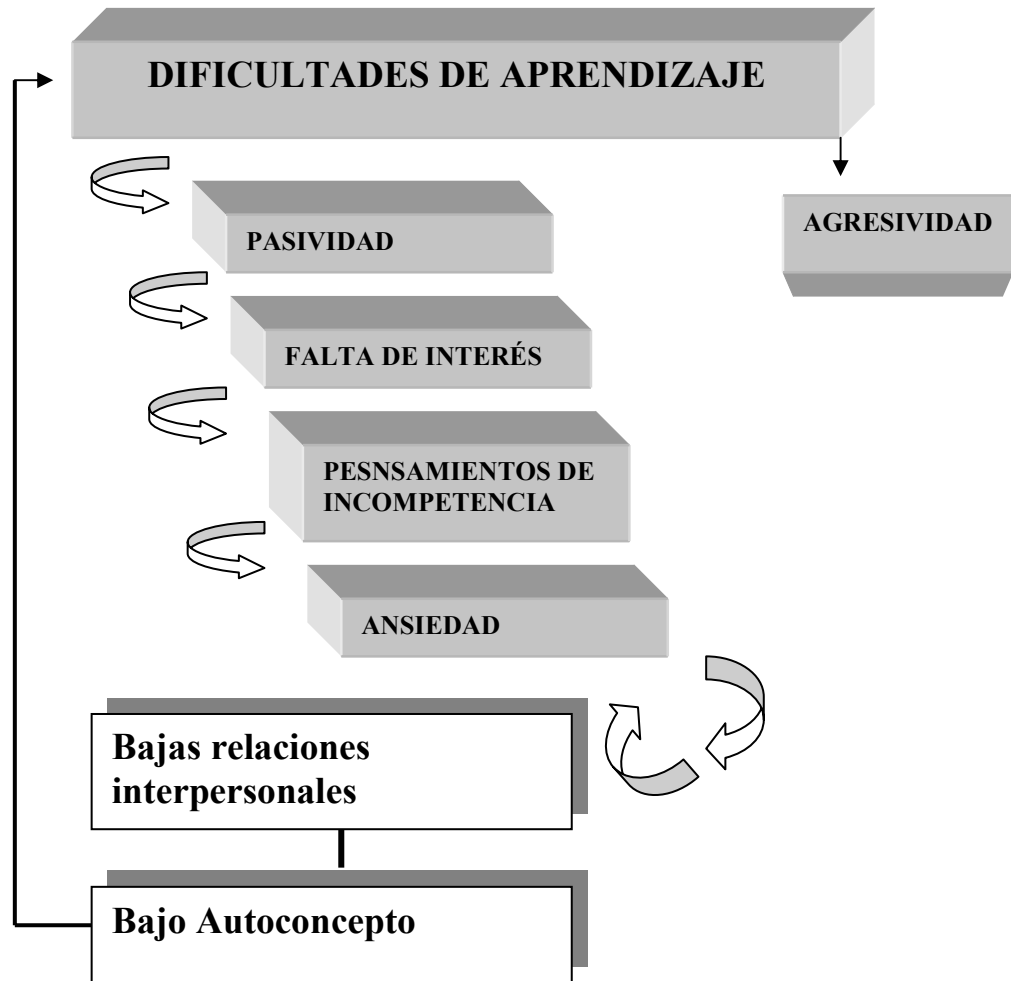
“motivación”, la cual organiza y mantiene los esfuerzos que el sujeto realiza para aprender. Los niños/as con un autoconcepto negativo tienden a puntuar muy bajo en “motivación”.

La estrecha relación entre aprendizaje, rendimiento y autoconcepto se pone de manifiesto de manera especial cuando ocurren alteraciones o déficits en el logro escolar del alumno/a. En la mayoría de los trabajos en los que se considera alguna muestra de niños o niñas con problemas de aprendizaje escolar, se ha observado que generalmente cuando los/as niños/as presentan estas dificultades también tienen déficits en su autoconcepto. No obstante, esta relación tiene lugar sólo cuando ha tenido tiempo para desarrollarse, es decir alrededor de la adolescencia. Por otra parte, parece que no son, sin embargo, las experiencias de fracaso en sí quienes deciden la suerte de los niveles del autoconcepto, sino, más bien, la naturaleza de las causas a las que el sujeto recurre para explicar su fracaso. Y es que también, en la interpretación de la conducta de logro académico, donde el autoconcepto vuelve a jugar un papel sumamente significativo, ya que es éste quien decide cómo ha de ser juzgada la evidencia. A su vez, el modo de juzgar las experiencias de éxito o fracaso contribuirá a la aparición de dificultades en el aprendizaje.

El niño o la niña con dificultades de aprendizaje desarrolla un patrón de conducta establecido y que aplica a las distintas situaciones escolares. Se podría decir que este/a niño/a se encuentra envuelto en un círculo vicioso de pasividad, falta de interés por realizar tareas escolares, pensamientos de incompetencia y dependencia externa, lo cual no sólo es contraproducente para el rendimiento académico sino que además es perjudicial para las relaciones interpersonales y la aceptación social. Añadido al bajo y negativo autoconcepto, el sucesivo fracaso en tareas escolares puede conllevar grandes dosis de agresividad (Vicente Castro y otros, 1994).

En otros trabajos recientes, las puntuaciones bajas en la dimensión académica del autoconcepto, correlacionaba significativamente con las puntuaciones bajas en las relaciones sociales, concretamente la dimensión “relación con los iguales”.

**DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y AUTOCONCEPTO**



### **3. PROCESOS CONDUCTUALES DE SOCIALIZACIÓN: COMPETENCIA SOCIAL Y COMPORTAMIENTO ADAPTATIVO**

*“No hay problema psicológico, por simple o complejo que éste sea, que no lleva asociadas dificultades, por parte de las personas que lo padecen, para relacionarse de forma apropiada con los demás; es decir, que no comporte déficits en habilidades sociales” (Carrolles, 1988).*

#### **3.1. ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL**

Gran parte de los modelos e investigaciones actuales sobre interacción y competencia social, pueden remontarse en torno a los años 30, y tienen su punto de encuentro en las áreas de la psicología social y la psicología clínica, sin olvidar las contribuciones de la psicología evolutiva, y fueron, principalmente, los teóricos neofreudianos como Sullivan, Horney, Adler, etc. pertenecientes todos ellos al psicoanálisis, los que siguieron un modelo Psicosocial Humanista (Teoría Interpersonal de la Personalidad y de las Habilidades Sociales.)

Ya nos hemos referido a Harry Stack Sullivan en el capítulo dedicado al autoconcepto, y para él, era evidente la relación entre las habilidades sociales y el autoconcepto, al afirmar que en la medida en que un individuo interactúe satisfactoriamente con otro -indicativo de poseer una habilidades sociales adecuadas-, recibirá cada vez mayor “feedback” (o “apreciaciones reflejadas”) social positivo, y llegará a calificar de forma positiva su propio yo (Sullivan, 1953). Si por el contrario recibe apreciaciones de carácter denigrante, es probable que la imagen de sí mismo sea negativa y hostil.



Alfred Adler fue el creador de la primera clínica de orientación infantil en 1912, para las escuelas públicas de Viena. El impacto de sus teorías ha sido evidente en áreas como la crianza de niños/as y el consejo escolar. Algunos de los principios básicos de su teoría tienen una fuerte conexión con la finalidad de poseer unas deseables habilidades sociales, según detalla Vallés Arándiga (1996).

A continuación insertamos un cuadro (cuadro nº 3) que trata de reflejar la comparación anteriormente eludida entre los principios de A. Adler, y de Vallés.

**Cuadro nº 3: Comparación Adler/Vallés**

<b>Alfred Adler</b>	<b>Vallés Arándiga</b>
Toda conducta tiene un propósito	<i>Las HHSS son conductas orientadas a objetivos</i>
Énfasis en la necesidad de conocer los propósitos de la conducta.	<i>Las personas que tienen un repertorio adecuado de habilidades sociales tienen en cuenta los sentimientos de las personas con las que actúan y pueden ponerse en el lugar de los demás. Empatía*</i>
La conducta es el resultado de nuestras percepciones subjetivas, de nuestro autoconcepto.	<i>El autoconcepto se considera un componente cognitivo de las habilidades sociales</i>
Toda conducta tiene un significado social.	<i>Las habilidades sociales son interdependientes, flexibles, modulables y ajustadas a las respuestas emitidas por el interlocutor en un contexto determinado</i>

\* Este aspecto concuerda con el rol talking de Mead, habilidad de las personas para adoptar la perspectiva de los otros, como individuos con una identidad diferenciada o como "otro generalizado", o perspectiva de la sociedad.

---

Estos teóricos neofreudianos, explican el funcionamiento deficitario de los pacientes en el área interpersonal, es decir su conducta desadaptada como sintomática de un trastorno evolutivo más básico, que normalmente tiene sus raíces en la ausencia de relaciones padres-hijos/as, y que nosotras añadimos a la "ausencia", las relaciones inadecuadas, erráticas, conflictivas, etc.

El role-taking, social perspective taking o situarse en el punto de vista de los otros es quizás el constructo con mayor incidencia en la investigación evolutiva sobre el conocimiento interpersonal, ya que está siendo incorporado en la explicación de los cambios que se producen en múltiples dimensiones de comportamiento: moral, relaciones sociales, amistad...

Desde una perspectiva cognitivo-social, Higgins (1981) considera tres dimensiones presentes en el desarrollo del role-taking:

1. Habilidad para comprender que los otros tienen también puntos de vista sobre los sucesos y ser capaz de realizar inferencias y anticipar lo que los demás pueden pensar o sentir.
2. Habilidad para relacionar dos o más elementos, lo que coincide con la conceptualización piagetiana de centración-descentración.
3. Habilidad para controlar y relativizar el propio punto de vista de los demás.

Estas dimensiones coinciden con el desarrollo de la empatía, área capital de la competencia social.

Kurt Lewin (1959) insistía ya en la idea de que los individuos son activos buscadores de metas que interpretan las situaciones en relación con su vinculación a los motivos que orientan su conducta. Este autor concedía gran importancia a las representaciones cognitivas que las personas van formándose de su entorno social, siendo estas representaciones subjetivas más determinantes en la conducta del sujeto que las características externas y objetivas de la situación.

También algunos clínicos no sociales han tenido gran influencia en el origen del movimiento de las habilidades sociales, y al igual que la psicología social, han intentado demostrar la importancia de las relaciones interpersonales y del apoyo social, como posibles mediadores, factores de riesgo o de protección de los psicológicos. En la década de los sesenta fueron varios los autores que abordaron el tema desde esta perspectiva: Wolpe (1959); Lazarus (1968); Alberti y Emmons (1970), Zigler y Philips

(1960). Más tarde, Alberti (1977); Godstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, (1989) y Micchelson, Sugai y Wood (1980a y b) y Kazdin, (1987), prosiguieron sus investigaciones en el área con una perspectiva preventiva, enfocada a las personas adultas.

Desde el punto de vista conductual, Wolpe (1959) empleó por primera vez el término conducta asertiva en su obra *Psicoterapia por Inhibición Recíproca*, para referirse a la expresión de los sentimientos distintos a la ansiedad; es decir la asertividad correlacionaría negativamente con la ansiedad; afirmación que todavía no ha sido demostrada de forma convincente.

Goldstein introdujo el término de aprendizaje estructurado (1973, 1981, 1985), como una forma de enseñanza de las habilidades sociales y de autocontrol en la adolescencia. Actualmente, la investigación va dirigida al entrenamiento del sujeto directamente, bien de forma individual o bien de manera grupal, recibiendo denominaciones distintas: entrenamiento en habilidades sociales, entrenamiento asertivo, competencia social, etc.

### **3. 2. IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES SOCIALES**

El incremento del interés por promover las habilidades infantiles ha venido dada, en parte, por los avances en la investigación que han demostrado la importancia de la competencia social infantil para la adaptación, tanto en la infancia como en la vida adulta.

En el campo educativo, las habilidades sociales han sido estudiadas e implementadas no sólo para el entrenamiento del profesorado, sino también para el entrenamiento del alumnado, dada su enorme importancia para una serie de variables educativas de primer orden como son el propio rendimiento académico y la autoestima.

Nuestro país se ha hecho eco de ello, y desde el ámbito educativo la promulgación de la LOGSE (1990) ha constituido un hito en el reconocimiento curricular de la dimensión social del sujeto, en tanto que debe desarrollar sus capacidades de interacción y comunicación. Y es en el contexto educativo donde la evaluación de las habilidades sociales nos permitirá establecer las claves por las que deberían discurrir los programas de intervención psicosociales.

Toda conducta está regulada socialmente, en el sentido de que el grupo social considera adecuadas determinadas formas de hacer, e inadecuadas otras. La escuela considerada un subsistema del grupo social, considera apropiadas determinadas formas de actuar e inapropiadas otras. Para ello se sirve de un reglamento, de una normativa general, que viene determinada desde un subsistema superior, Estado, y después cada centro en particular tiene unas normas, una filosofía propia dependiendo de las características del entorno y de las características del alumnado.

El comportamiento interpersonal durante la infancia y la adolescencia juega un papel vital en la adquisición de reforzamientos sociales, culturales y económicos. Los niños, niñas y adolescentes que carecen de los apropiados comportamientos sociales experimentan aislamiento social, rechazo y, en conjunto, menos felicidad. Las habilidades sociales no sólo son importantes por lo que se refiere a las relaciones con los compañeros y las compañeras, sino que también permiten que el niño asimile los papeles y normas sociales. En este sentido, Hops (1978), argumenta:

"Las habilidades para iniciar y mantener una interacción social positiva con los demás son consideradas por muchos como una consecución esencial del desarrollo. Las interacciones sociales proporcionan a los niños la oportunidad de aprender y efectuar habilidades sociales que puedan influir de forma crítica en su posterior adaptación social, emocional y académica (Pág. 1)."

Emilia Serra en el Prólogo al libro de M. V. Trianes *Competencia social, su educación y tratamiento* (1998) sintetiza lo expuesto de esta manera:

“El interés de la competencia social no sólo es para prevenir dificultades, patologías y desajustes individuales e interpersonales, sino para mejorar y desarrollar habilidades que suponen el mejor soporte psicológico para progresar en el conocimiento social, implementar la inteligencia emocional y dificultar el surgimiento y desarrollo de comportamientos de intolerancia, racismo, xenofobia, etcétera, en poblaciones infantiles y adolescentes”. (Pág. 12).

### **3. 3. PROBLEMÁTICA EN TORNO AL CONSTRUCTO Y LA DEFINICIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES.**

El área de las habilidades sociales ha sido objeto de numerosos estudios, investigaciones y aplicaciones a diferentes parcelas del comportamiento humano. En los últimos años se han desarrollado gran cantidad de programas en los ámbitos laboral, clínico, penitenciario, familiar, y más recientemente en el ámbito escolar, tal y como lo atestiguan las revisiones de Gresman (1981); Lado y Asher (1987); Dodge, Pettit, Mccalasky y Melissa (1986); Cartledge y Milburn (1986).

Con respecto a España, el tema no es una novedad. Ciertos autores han plasmado en diversas publicaciones los resultados de los estudios llevados a cabo sobre este particular. Pelechano (1984, 1986) y Miguel Angel Verdugo (1982, 1995), centran fundamentalmente su atención en el entrenamiento de las habilidades sociales en deficientes mentales; Polaino-Lorente (1987), García Villamizar (1987, 1988), ponen el énfasis en la mejora de las habilidades sociales en el contexto clínico; en el ámbito educativo son de gran interés las aportaciones de Inés Monjas (92, 93, 94), Vallés Arándiga (90, 94, 95, 96) entre otros. Gil, F. Y García (1993), Caballo V. (1994), y Carrobes (1988) son otros ejemplos de diferentes investigaciones en España. A pesar de ello, aún hoy, la delimitación terminológica no está exenta de dificultades, bien sea por la diversidad de enfoques desde los que ha sido estudiado el constructo, o bien por la complejidad intrínseca del mismo.

Siempre han habido grandes problemas a la hora de definir qué se entiende por una conducta socialmente habilidosa. Meichenbaum, Butler y Grudson (1981) afirman que es imposible desarrollar una definición consistente de competencia social puesto que ésta es parcialmente dependiente del contexto cambiante. La habilidad social, al igual que los valores y actitudes, debe considerarse dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. Además, el grado de efectividad mostrado por una persona dependerá de lo que desea lograr en la situación particular en que se encuentre. La conducta considerada apropiada en una situación puede ser inapropiada en otra. Adicionalmente el individuo trae a la situación sus propias actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y un estilo único de interacción producto de su historia de desarrollo social. A tal respecto argumentaba Bellack y Morrison (1982):

“La conducta habilidosa es situacionalmente específica. Pocos aspectos, si es que hay alguno, de la conducta interpersonal son universal o invariablemente apropiados (o inapropiados). Factores culturales y situacionales determinan las normas sociales (...). El individuo socialmente habilidoso tiene que saber cuándo, dónde y en qué forma están justificadas las distintas conductas (...). Así, la habilidad social implica la capacidad de percibir y analizar señales sutiles que definen la situación, así como la presencia de un repertorio de respuestas adecuadas” (Pág. 720).

Lo que sí se puede afirmar de una manera casi categórica es que una conducta competente es aquella sobre la que la gente está de acuerdo que es apropiada para un individuo en una situación particular. En general, se espera que la conducta socialmente habilidosa produzca reforzamiento positivo más a menudo que castigo. A un nivel clínico, es importante evaluar tanto lo que hace la gente como las reacciones que su conducta provoca en los demás, es decir, el contenido de las habilidades sociales y las consecuencias que a nivel social se derivan de su ejercicio.

El término habilidad se utiliza para indicar que la competencia social no es un rasgo de la personalidad, sino más bien un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos.

A continuación exponemos una serie de definiciones de la habilidad social que hemos encontrado en nuestra revisión de la literatura sobre las HHSS (En Caballo, 1993 y Vallés, 1996). Se ha definido la conducta socialmente habilidosa como:

- “La capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás” (Libet y Lewinsohn, 1973. Pág. 304).
- “Las habilidades sociales son un repertorio de comportamientos verbales y no verbales a través de los cuales los niños influyen en las respuestas de otros individuos (por ejemplo: padres, maestros, compañeros...) en el contexto interpersonal. Este repertorio actúa como un mecanismo a través del cual los niños inciden en su medio ambiente obteniendo, suprimiendo o evitando consecuencias deseadas y no deseadas en la esfera social...En la medida en que tienen éxito para obtener las consecuencias deseadas y evitar o escapar de las no deseadas sin causar dolor a los demás, se considera que tienen adecuadas “habilidades sociales” (Pág. 108).
- “Un conjunto de conductas sociales dirigidas hacia un objetivo, interrelacionadas, que pueden aprenderse y que están bajo el control del individuo” (Hargie, Saunders y Dickson, 1981. Pág. 13).
- “Un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente” (Kelly, 1982. Pág 3)
- “La capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás” (Combs y Slaby, 1977. Pág 162).
- “La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de

la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Caballo, 1993. Pág. 6).

- “Las Habilidades Sociales se refieren a las habilidades más bien específicas que se requieren para conocer y tratar con bastante eficacia a otras personas, en situaciones relativamente específicas que tengan por objeto metas interpersonales y personales también bastantes específicas.” (Ross Bucks, 1995. Pág. 94).
- “Las habilidades sociales son conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales; las conductas son aprendidas, y por tanto pueden ser enseñadas. Estas conductas se orientan a la obtención de distintos tipos de reforzamiento, tanto del ambiente (consecución de objetos materiales o refuerzos sociales) como autorrefuerzos. Las conductas que se emplean para conseguir estos refuerzos deben ser socialmente aceptadas (lo que implica tener en cuenta normas sociales básicas y normas legales del contexto sociocultural en el que tienen lugar, así como los criterios morales. Se excluye de esta forma el empleo de métodos ilegítimos, como los empleados “hábilmente” por delincuentes, por ejemplo. Además, al exhibir estas conductas no debe impedírsele al otro interlocutor el que intente la consecución de sus propias metas (excluyendo, por tanto el empleo de métodos de coacción, chantaje, violencia, etc.) Estas conductas deben estar bajo el control de las personas (se excluyen acciones fortuitas, casualidades o incluso acciones no deseadas). El sujeto debe tener capacidad para adecuar su comportamiento en función de los objetivos, sus propias capacidades, y las exigencias del ambiente. Este exige que se posea un repertorio amplio de conductas, y que estas sean suficientemente flexibles y versátiles” (Gil, 1993; Pág. 270-272).
- “ Toda *habilidad social* es un comportamiento o tipo de pensamiento que lleva a resolver una situación social de manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en que está “. (M. V. Trianes, 1997. Pág. 18).

Larry Michelson et al. (1987) presentan una definición operacional, de la que los siguientes componentes son considerados esenciales para la comprensión de las habilidades sociales.

1. Las habilidades sociales se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje (por ejemplo, mediante la observación, la imitación, el ensayo y la información).



2. Las habilidades sociales incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.
3. Las habilidades sociales acrecientan el reforzamiento social (por ejemplo, las respuestas positivas del propio medio social).
4. Las habilidades sociales suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas.
5. Las habilidades sociales son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada (por ejemplo, la reciprocidad y coordinación de comportamientos específicos).
6. La práctica de las habilidades sociales está influida por las características del medio (por ejemplo, especificidad situacional). Es decir, factores tales como la edad, el sexo, el estatus del receptor afectan la conducta social del sujeto.
7. Los déficits y excesos de la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir.

Como vemos, existe poco consenso en la definición específica de las habilidades sociales. Dodge (1986) ha sugerido que el número de definiciones en la literatura científica equivale al número de investigadores en este campo. Según este autor parte del problema de la definición se debe al hecho de que los diferentes investigadores están interesados en distintas facetas o aspectos de la interacción social, en su abordaje de las habilidades sociales.

### **3. 4. ¿HABILIDADES SOCIALES O COMPETENCIA SOCIAL?**

El término Competencia Social (del inglés *social competence, social skill*) como expresa textualmente McFall (1982), se refiere:

“Un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado por un agente social

de su entorno (padre, madre, profesor...) que está en una posición para hacer un juicio informal. Para que una actuación sea evaluada como competente, sólo necesita ser adecuada, no necesita ser excepcional” (Pág. 2).

Tiene en cuenta, por tanto, la adecuación de las conductas sociales a un determinado contexto social. Implica juicios de valor y éstos son distintos de unos contextos culturales a otros; cada contexto tiene unas normas y valores. La competencia social es el impacto de los comportamientos específicos (habilidades sociales) sobre los agentes sociales del entorno.

Dennis R. Moore (1979) afirma que la competencia social es un constructo no bien definido, pero hace referencia a:

“La capacidad del niño para funcionar en una amplia gama de terrenos sociales a un nivel que satisfaga o exceda las expectativas de la norma social. Refleja la integración de habilidades, cognitivas, afectivas y conductuales del individuo. También ofrece la ventaja de proveer una medida continua de adaptación social dentro del marco de adaptación-desadaptación”(Pág. 500).

Por su parte Hartmann (1939), hablaba así sobre la *adaptación* (una de las funciones del Yo):

“Un hombre está bien adaptado si su productividad, su habilidad para disfrutar de la vida y equilibrio mental no están trastornados” (Pág. 36. Citado por Los Bleichmar “El psicoanálisis después de Freud”).

Como vemos esta afirmación, al igual que la definición sobre la competencia social ofrecida por McFall (1982) y D. Moore (1979), encierra un juicio de valor realizado por el observador. Se podría argumentar que una persona bien adaptada, en términos de Hartmann, posee una óptima competencia social.

Monjas (1995) considera que un individuo puede tener en su repertorio unas habilidades sociales, pero, para que su actuación sea competente, ha de ponerlas en juego en la situación específica. No es más hábil el que más conductas tenga, sino el

que más capaz de percibir y discriminar las señales del contexto y elegir la combinación adecuada de conductas para esa situación determinadas.

El MEC (1994) en sus materiales de Orientación y Tutoría de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria lo expresa en el sentido de Monjas, cuando afirma que:

“...la competencia social es la expresión evaluadora general que refleja el juicio en base a ciertos criterios, de que la actuación de una persona en una tarea determinada es adecuada”.( Pág. 76).

Las habilidades sociales son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea. Se refieren a las estrategias seleccionadas por la persona y los niveles de habilidad demostrados a este respecto en respuesta a las demandas situacionales y a las tareas sociales encontradas en las actividades diarias. Comportamientos sociales específicos que en su conjunto forman las bases del comportamiento socialmente competente

Trianes, M. V., considera una noción de competencia social que enfatiza el *estado de dominio o control* por el sujeto de los procesos y comportamientos hábiles de la interacción que lleva a resultados positivos. Uno de estos resultados positivos, además del reconocimiento externo se refiere a la autovaloración del propio sujeto, que incrementa su *autoeficacia* , generando expectativas de éxitos y control sobre los resultados de su conducta social.

Al ser la competencia social una estructura compleja que se relaciona con todo el funcionamiento psicológico del sujeto, podemos analizar y describir procesos psicológicos que guardan relación con el desarrollo de habilidades sociales en la infancia y adolescencia y que son, a su vez, aspectos del funcionamiento adaptativo del individuo.

Ya hemos considerado cómo existen procesos tanto internos como externos que influyen fuertemente en el desarrollo de la competencia social. Entre los procesos internos, cognitivos y emocionales destacan por su importancia la *toma de perspectiva*

*social, la empatía, el conocimiento social, la autorregulación de las emociones y la autopercepción o valoración de sí mismo*, pueden considerarse como prerrequisito de la competencia social, y que a su vez, se desarrollan a través de las interacciones sociales de los niños y las niñas. Los procesos externos que sustentan la competencia social se encuentran *las relaciones con los iguales y la valoración de los adultos*.

Al igual que Larry Michelson (1987) en su revisión sobre las habilidades sociales en la infancia, al igual que Inés Monjas (92, 94), que Vallés Arándiga (90,96), entre otros, nosotras utilizaremos los términos habilidades sociales y competencia social indistintamente.

### **3. 5. OTRAS DENOMINACIONES.**

- *Asertividad*. Ya hemos indicado que este concepto se debe a Wolpe (1958). El término se refiere a conductas de autoafirmación y expresión de sentimientos. Michelson (1983) considera sinónimo el término asertividad con el de competencia social y habilidad social; Bellack (1979) y Carrasco (1985), consideran que los dos términos son diferentes y corresponden a conceptos igualmente diferentes. Para este último autor, la asertividad es una más de las habilidades sociales que el individuo debería poseer en su repertorio conductual para relacionarse satisfactoriamente con las personas de su entorno. Actualmente se tiende a considerar la asertividad como la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los derechos personales y respeto por los sentimientos de los demás.

- *Habilidades interpersonales*. Pelechano (1984), De Miguel (1995), utilizan la expresión habilidades interpersonales, y las definen como un patrón complejo de respuestas que llevan a una confianza y a un reconocimiento personal por parte de

los demás y resultan eficaces para ejercer un autocontrol así como una influencia (directa o indirecta) sobre los demás, con la utilización de medios y procedimientos socialmente admisibles.

- *Inteligencia social*. Thorndike, (1927) y Gresham, (1979), emplearon la expresión inteligencia social. Se define como la capacidad de una persona para comprender e interactuar eficazmente con los objetos y acontecimientos interpersonales (Citados por García Rodríguez, 1994; Pág. 7). Pelechano afirma que los diversos estudios sobre las dimensiones de la inteligencia social han identificado estas dimensiones con las habilidades sociales.

### **3. 6. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES**

Vallés Arándiga y Vallés Tortosa (1996), analizan muy detenidamente las definiciones recopiladas por Caballo (1993), y han establecido algunos de los rasgos más relevantes que caracterizan a las habilidades sociales.

- *Estructura de las definiciones*. La característica común de las definiciones es la existencia de un contenido conductual y la obtención de unas consecuencias (reforzamiento social). Algunas de las definiciones hacen más hincapié en el contenido: expresar opiniones, sentimientos, derechos, deseos, elogios hacer cumplidos, etc. Otras conceden más importancia a las consecuencias: lograr relaciones efectivas, obtener reforzamiento social, obtener beneficios, evitación de problemas, etc.

- *Nivel molar versus nivel molecular.* Otra de las características que se desprende de estas definiciones es el carácter molar o molecular de sus elementos. En opinión de algunos autores, McFall (1982), por ejemplo, debería efectuarse un doble análisis; en primer lugar podría considerarse el de carácter molar, que está dirigido a aspectos globales de la competencia social. Así por ejemplo, se podría hablar de habilidades de comunicación como un enfoque molar; sin embargo debe abordarse un análisis molecular que implica la comprensión de las conductas concretas o discretas (habilidades sociales) tales como: habilidades verbales y no verbales (gestos, posturas, etc.). Se puede afirmar que un conjunto de habilidades concretas (enfoque molecular), da lugar a una dimensión competencial en tanto que formule un juicio evaluativo de la competencia social que el individuo posee (enfoque molar).
- *Características de las conductas.* Los componentes que presentan las habilidades sociales se encuadran de manera integrada en los tres sistemas de respuesta, es decir: motor o conductual, cognitivo y fisiológico (Cartdege y Milburn, 1978).
  - \* El sistema conductual estaría formado por aquellas conductas referidas a acciones concretas tales como hablar, moverse...(elementos verbales, paralingüísticos y no verbales).
  - \* El sistema cognitivo estaría configurado a través de la percepción, autolenguaje, autoconcepto, pensamientos, atribución o interpretación del significado de las distintas situaciones de interacción social.
  - \* El sistema fisiológico estaría formado por el conjunto de elementos afectivos, emotivos, tales como las emociones, sentimientos, y los consiguientes correlatos psicofisiológicos: tasa cardíaca, respuesta psicogalvánica, derivados de las habilidades sociales puestas de manifiesto y del nivel de competencia social exhibido.

La exhibición de una habilidad social determinada exige la acertada y adecuada combinación de estos tres componentes.

- *Obtención de reforzamiento social.* El sujeto socialmente competente, o socialmente habilidoso es aquel que más reforzamiento social consigue en situaciones interpersonales. Gil (1993), distingue entre:
  - \* Reforzamiento ambiental: El cual incluye la consecución de objetivos de carácter material como conseguir algún objeto, algún favor, etc. y de carácter social como el reconocimiento público, aumentar el número de amigos, etc.
  - \* Autorrefuerzo: Ser socialmente competente proporciona gratificaciones personales al sentirse capaz de desarrollar determinadas habilidades de manera eficaz en situaciones de interacción. Este autorrefuerzo contribuye de manera eficaz al aumento de la autoestima.
- *El carácter cultural.* Las habilidades sociales son entendidas como sujetas a las normas sociales y legales que regulan la convivencia humana (Gil, 1993) y supeditadas asimismo, a las exigencias y criterios morales propios del contexto sociocultural en el que se ponen de manifiesto.
- *Especificidad situacional.* Las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones específicas. Para que una conducta sea socialmente eficaz deben tenerse en cuenta las variables que intervienen en cada situación en las que se exhibe la destreza social. Maciá, Méndez y Olivares (1993) señalan los siguientes determinantes situacionales:
  - \* Los espacios vitales o contextos sociales en los que habitualmente se desenvuelve el sujeto: relación familiar, laboral, escolar, amistades y servicios.

- \* Las personas con las que se relaciona el sujeto y sus características influyen en la conducta social: el sexo, la edad, los grupos de conocimiento, el nivel de autoridad, el número de personas, etc. El comportamiento social es diferente, pues, dependiendo de la interacción de las variables mencionadas.
- *Naturaleza interactiva y heterogénea.* Las habilidades sociales son interdependientes, flexibles, modulables y ajustadas a las respuestas emitidas por el interlocutor en un contexto determinado. La interacción producida es bidireccional y recíproca. El *feedback* de los interlocutores determina el ajuste de las respuestas para irse adecuando a las exigencias de la interacción. Las habilidades sociales son también muy heterogéneas ya que incluyen conductas muy diversas que pueden encontrarse en todo el rango de edad, desde la niñez a la vejez, en niveles de funcionamiento muy distintos y en todos los contextos en los que existe la actividad humana (Fernández Ballesteros, 1994).
- *Orientadas a objetivos.* Las habilidades sociales están orientadas a la consecución de objetivos, es decir, el fruto último de las consecuencias. Algunos de los objetivos que se pretenden conseguir con las habilidades sociales son los siguientes:
  - \* Que nos valoren.
  - \* Disfrutar de las relaciones con los demás.
  - \* Dar a conocer nuestros sentimientos, deseos, etc.
  - \* Conseguir algo determinado.
  - \* Solucionar un problema.
  - \* Dar una imagen de nosotros mismos.
  - \* Convencer a los demás.



\* Pasar desapercibido/a o hacer notoria nuestra presencia.

### **3. 7. LOS COMPONENTES DE LAS HABILIDADES SOCIALES.**

La diversidad conceptual y terminológica de las habilidades sociales, se manifiesta también en lo concerniente a los componentes de las mismas. La existencia de dos enfoques: molar y molecular ha contribuido a esta diversidad. Sin embargo, ya hemos dicho que dichos niveles de análisis no son excluyentes sino complementarios, y resulta pertinente emplear ambos enfoques para poder organizar metodológicamente los contenidos que integran el constructo de la competencia social y de las habilidades sociales.

Se dice que existen diversos modelos de contenidos en función de los autores y de las autoras que han desarrollado trabajos sobre el área. Difieren unos de otros en función de los criterios metodológicos adoptados para la clasificación. Algunos autores y autoras tipifican los contenidos en función de las habilidades que son necesarias en las interacciones sociales (Kelly, 1987; Monjas, 1993; Vallés, 1994); Otros, sin embargo, utilizan los tres sistemas de respuesta (conductual, cognitivo y fisiológico), para elaborar sus clasificaciones (Caballo, 1993).

Por poner un ejemplo, los contenidos que incluye Inés Monjas (1993) en la aplicación de programas de habilidades sociales dirigidos a la población infantil y juvenil son los siguientes:

Cuadro n° 4: Contenidos de las Habilidades sociales según I. Monjas

<p><b>1. Habilidades básicas de interacción social.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Sonreír.</li> <li>❖ Saludar.</li> <li>❖ Presentaciones.</li> <li>❖ Favores.</li> <li>❖ Cortesía y amabilidad.</li> </ul>
<p><b>2. Habilidades para hacer amigos.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Reforzar a los otros.</li> <li>❖ Iniciaciones sociales.</li> <li>❖ Unirse al juego con otros.</li> <li>❖ Ayuda.</li> <li>❖ Cooperar y compartir.</li> </ul>
<p><b>3. Habilidades conversacionales.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Iniciar conversaciones.</li> <li>❖ Mantener conversaciones.</li> <li>❖ Terminar conversaciones.</li> <li>❖ Unirse a la conversación de otros.</li> <li>❖ Conversaciones de grupo.</li> </ul>
<p><b>4. Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Autoafirmaciones positivas.</li> <li>❖ Expresar emociones.</li> <li>❖ Recibir emociones.</li> <li>❖ Defender los propios derechos.</li> <li>❖ Defender las propias opiniones.</li> </ul>
<p><b>5. Habilidades de solución de problemas interpersonales.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Identificar problemas interpersonales.</li> <li>❖ Buscar soluciones.</li> <li>❖ Anticipar consecuencias.</li> <li>❖ Elegir una solución.</li> <li>❖ Probar la solución.</li> </ul>
<p><b>6. Habilidades para relacionarse con los adultos.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Cortesía con el adulto.</li> <li>❖ Refuerzo al adulto.</li> <li>❖ Peticiones al adulto.</li> <li>❖ Solucionar problemas con el adulto</li> </ul>

**Fuente: Adaptación de los contenidos de Monjas. En Vallés (1977): “Las Habilidades Sociales en la escuela”.**

Los componentes de las habilidades sociales que se presentan a continuación son producto de un minucioso rastreo bibliográfico sobre el tema. Trata de integrar todas aquellos recursos comportamentales conductuales, cognitivos y fisiológicos de que puede disponer el individuo.

**Cuadro n° 5: Componentes de las Habilidades Sociales**

Componentes conductuales	Componentes cognitivos	Componentes fisiológicos
<p><b>a) Componentes no verbales.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La mirada.</li> <li>-La sonrisa.</li> <li>-Los gestos.</li> <li>-La expresión facial.</li> <li>-La postura corporal.</li> <li>-El contacto físico.</li> <li>-La orientación corporal.</li> <li>-La distancia/proximidad.</li> <li>-La apariencia personal.</li> </ul> <p><b>b) Componentes paralingüísticas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La latencia de respuesta.</li> <li>-La voz: volumen, timbre, claridad. Tono/inflexión, velocidad, tiempo de respuesta, fluidez, etc.</li> </ul> <p><b>c) Componentes verbales.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El habla: componentes básicos.</li> <li>-Hablar en público.</li> <li>-La conversación: componentes básicos y habilidades.</li> <li>❖ Los saludos.</li> <li>❖ Iniciar, mantener y terminar una conversación.</li> <li>❖ Hacer amigos: iniciaciones, juegos, invitación.</li> <li>❖ Aceptar una crítica justa.</li> <li>❖ Rechazar una crítica injusta.</li> <li>❖ Pedir y conceder favores.</li> <li>❖ Solicitar cambios de conducta.</li> <li>❖ Hacer preguntas.</li> <li>❖ Escucha activa.</li> <li>❖ Pedir disculpas.</li> <li>❖ Defender los propios derechos.</li> <li>❖ Respetar los derechos de los demás.</li> <li>❖ Autorrevelaciones.</li> <li>❖ Tomar decisiones.</li> <li>❖ Hacer cumplidos.</li> <li>❖ Recibir y aceptar bien los cumplidos.</li> <li>❖ Ponerse en el lugar de los demás.</li> <li>❖ Proporcionar retroalimentación.</li> <li>❖ Expresar emociones, opiniones, sentimientos.</li> <li>-Habilidades para relacionarse con el sexo opuesto.</li> <li>-Relaciones con los adultos.</li> </ul>	<p><b>a) Habilidades de percepción social (ambientes de comunicación).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Formalidad</li> <li>-Calidez.</li> <li>-Privacidad.</li> <li>-Familiaridad.</li> <li>-Restricción.</li> <li>-Distancia.</li> </ul> <p><b>b) Variables cognitivas de la persona.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Objetivos y motivación.</li> <li>-Competencia cognitiva: solución de conflictos.</li> <li>❖ Identificar conflictos interpersonales.</li> <li>❖ Buscar soluciones.</li> <li>❖ Anticipar consecuencias.</li> <li>❖ Selección y evaluación de soluciones.</li> <li>-Constructos personales.</li> <li>-Expectativas personales.</li> <li>-Locus de control.</li> <li>-Valores subjetivos de los estímulos.</li> <li>-Autocontrol.</li> <li>❖ Autoinstrucciones.</li> <li>❖ Autoobservación.</li> <li>❖ Autoevaluaciones.</li> <li>❖ Autoestima.</li> <li>❖ Autoconcepto.</li> <li>❖ Autoestima.</li> <li>- Autoverbalizaciones.</li> </ul>	<p><b>a) Manifestaciones psicofisiológicas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La tasa cardíaca.</li> <li>-La presión sanguínea.</li> <li>-Relajación.</li> <li>-La respiración.</li> <li>-Respuestas electrodermales.</li> <li>-Las respuestas electromiográficas.</li> </ul> <p><b>b) Afectivo-emocionales.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Expresión de emociones.</li> <li>-Control de la ansiedad. Habilidad de relajación.</li> </ul>

**Fuente: Adaptación de Vallés, (1977): “Las Habilidades Sociales en la escuela”.**

Algunos de los componentes de las habilidades sociales propuestos en el cuadro anterior pueden solaparse entre sí, ya que algunas habilidades consideradas de comunicación, por ejemplo, son a su vez, habilidades necesarias para la relación con el otro sexo.

El listado anterior ofrece una panorámica de las habilidades sociales que aparecen en la literatura especializada sobre tema con carácter general, independientemente que formen parte del repertorio conductual adulto o infantil. Por lo que respecta a este último tipo de población, la determinación de los componentes que forman parte de su competencia social se ha tomado según dos criterios:

1. Análisis sociométrico de la popularidad, y analizando después qué conductas exhiben los chicos populares frente a los impopulares o rechazados.
2. Análisis intuitivo de los investigadores que han establecido aquellos componentes que deberían formar parte de la competencia social infantil.

De cualquier manera, siempre habrá que tener en cuenta el período evolutivo del niño o la niña, así como las situaciones en que se desarrollen esas conductas.

### **3. 8. MODELOS DE RELACIÓN FAMILIAR Y COMPETENCIA SOCIAL.**

Los niños y las niñas adquieren sus primeras habilidades sociales a través de las repetidas interacciones que establecen dentro del sistema familiar: con sus padres, hermanos y hermanas, si las hubiere, con los abuelos y las abuelas, los tíos, etc. (Pettit, Dodge y Brown, 1988). En su seno va infiriendo, a través de intercambios conductuales, cognitivos y emotivos-afectivos, formas de estar, hábitos conversacionales y formas de afrontar la frustración, etc.

A través de diferentes investigaciones, se ha podido establecer que muchos procesos de la dinámica familiar afectan directa o indirectamente a la calidad de la competencia social de los hijos, evaluada en la interacción con los iguales. Esta investigación puede organizarse en tres tipos de estudios, según qué aspecto concreto se haya analizado:

1. Influencias indirectas de la dinámica familiar, tales como las percepciones, relaciones e interacciones de la familia y de los entornos. Así se ha estudiado el papel del apego, de los estilos de crianza, de las estrategias de disciplina de los padres y de las madres, de las actitudes y creencias de éstos hacia los hijos/as.
2. Influencias directas tales como la enseñanza y organización que proporciona la familia. Algunos estudios se han fijado en las prácticas de los padres y de las madres para promover la interacción exitosa de sus hijos/as con los iguales. Los padres y las madres suelen actuar como *mediadores* de la conducta social, como *supervisores* dirigiendo las interacciones con los iguales, ofreciéndoles apoyo, instrucciones o guías, y como *consultantes*, cuando los niños son mayores.
3. Variaciones en las relaciones familia-iguales. Han sido estudiadas las diferencias interculturales en valores o prácticas de socialización o, por otra parte, factores que desorganizan o irrumpen en la vida familiar, como divorcio, enfermedad psíquica o situaciones de los padres o bien maltrato hacia el hijo/a.

Desde la Psicología del Desarrollo se tiende a pensar que ciertas características de la familia, como los procesos cognitivos y conductuales que se ponen en juego en las relaciones entre los miembros de la familia, tienen un importante papel en el desarrollo de habilidades sociales y competencia para la relación con los iguales.

Una de estas líneas de investigación, quizá la más conocida, es la perspectiva del estudio del *apego*. Argumenta que la calidad de las relaciones del niño pequeño y sus

cuidadores es un primer índice de competencia que predice la calidad de las relaciones del niño con sus iguales.

Desde la teoría del apego, se supone que aquellos niños y aquella niñas que han establecido un apego seguro con sus padres adquirirán una competencia social cualitativa y cuantitativamente superior. Esto lo han puesto de manifiesto diferentes investigaciones que han encontrado que los/as niños/as clasificados/as como seguramente apegados/as (observados a través de la interacción con su madre en el hogar), muestran una participación y cooperación en las interacciones sociales con los compañeros y compañeras de clase más adaptativas. Poláino-Lorente (1996) sostiene, que estos/as niños/as son más competentes, sociables, cooperativos y muestran un mayor interés en la interacción con sus compañeros/as que los/as niños/as ansiosamente apegados.

La explicación de la competencia social que está presente en los niños/as “seguros” es que estos/as desarrollan un modelo de trabajo de sus padres, según el cual los perciben como accesibles y respondientes, al mismo tiempo que ellos tienen sentimientos de valía, y autoconfianza. Estos modelos ejercen una positiva influencia sobre la formación de sus relaciones y competencia social. A partir de esa seguridad básica, el niño afrontará las relaciones con los pares desde un abanico de expectativas positivas, gracias a las cuales tenderá a anticipar las respuestas positivas en los otros.

Según diferentes investigaciones, un ambiente socio-familiar predecible y contingente proporcionará al niño/a un mejor sentido del alcance de su control y eficacia con respecto a las relaciones sociales, lo que facilitará el desarrollo de estilos interpersonales socialmente apropiados (Sroufe, 1983).

Los padres que por ignorancia, desinterés o excesiva indulgencia, interactúan de manera inadecuada con su hijo/a, no promueven su desarrollo saludable. Numerosos estudios confirman que los/as hijos/as de padres evitativos tienen serios problemas en las relaciones con su grupo de iguales (Wyer, 1965; Sroufe y Rutter, 1984; Anastasiow, 1986), mostrándose, por lo general, más agresivos y careciendo de la competencia

social necesaria para interactuar con sus compañeros y compañeras de clase (Cohn, 1990; Parker y Asher, 1987).

Los/as niños/as criados/as en instituciones, al haber sido cuidados por numerosas personas, manifiestan la ausencia de apego a una figura específica; esa ausencia de vinculación origina dificultades en el mantenimiento de las adecuadas relaciones sociales; muestran conductas disruptivas, una búsqueda constante de atención y peleas con sus compañeros y compañeras.

Otra tradición complementaria es la que estudia los efectos asociados a los particulares *estilos de crianza* o las formas de *interacción padres-hijo*, desde la convicción de que la calidad de las relaciones familiares influye en la competencia social con los iguales.

En este sentido, se han analizado las consecuencias que tienen los distintos estilos educativos de los padres, percibidos por los hijos y las hijas: coercitivo, indulgente, negligente e inductivo/apoyativo sobre la conducta prosocial de los/as hijos/as. A este respecto, diferentes investigaciones han comprobado que la utilización del razonamiento por los padres y las madres, frente a otras técnicas punitivas, contribuye en mayor medida a la internalización de valores y a una conducta positiva en favor de los otros. Esto se debe a que este tipo actuaciones por parte de los padres puede aumentar la empatía en los hijos y en las hijas, contribuye a aumentar la habilidad para situarse en el punto de vista de los demás, a utilizar estilos conversacionales claros; mientras que los estilos que utilizan técnicas punitivas, fomentan la competitividad e inhiben la cooperación.

En esta dirección se situaría el trabajo de Wersch (1979), quien investigó la relación entre estilos parentales de conducta y el desarrollo de la auto-regulación de los hijos y de las hijas, encontrando que el estilo parental que analiza los problemas con los niños y adolescentes y que los conducen progresivamente hacia la solución mediante interrogaciones, facilita la conducta de solución de problemas sociales en mayor medida que el estilo parental directivo que no permite su participación activa.

La conclusión que se pone de relieve en estas líneas es que los niños y las niñas pueden aprender formas específicas de manejo de la emoción en la interacción padres-hijos que pueden utilizar luego en la interacción con los iguales.

### **3. 9. CÓMO Y CUÁNDO SE APRENDEN LAS HABILIDADES SOCIALES.**

Las habilidades sociales, igual que el autoconcepto, tienen un carácter dinámico, por tanto pueden adquirirse y modificarse a través de elementos diversos a lo largo del ciclo vital. Y son la infancia y la adolescencia los períodos críticos para su aprendizaje. (Bellack y Morrison, 1982).

Desde la teoría del aprendizaje social, las habilidades sociales se entienden como conductas aprendidas (Caballo, 1987, 1991; Kelly, 1987). Para explicar los mecanismos que intervienen en la adquisición, autores como Bandura (1969, 1987), Rutter (1970, 1993), Mischel (1975) y Meichenbaum (1981) han elaborado principios de aprendizaje para referirse a los efectos que tienen sobre el individuo el aprendizaje observacional, las expectativas de carácter cognitivo, el valor subjetivo de los estímulos, la especificidad situacional de la conducta y la función que ejercen las conductas cognitivas tales como las autoverbalizaciones, autoinstrucciones y autoconcepto.

Los mecanismos de adquisición de las habilidades sociales que explican su aprendizaje son, los siguientes:

- El reforzamiento directo.

La experiencia directa juega un papel fundamental en el historial de aprendizaje de una persona. Desde la más tierna infancia los niños aprenden aquellas conductas que permiten elicitar consecuencias agradables en el ambiente que les rodea. Los reforzadores sociales son los más poderosos en las interacciones sociales (conductas



tales como saludar, compartir, recibir elogios, entablar acuerdos,...). A medida que el/la niño/a obtenga este tipo de reforzamiento se irá aumentando su repertorio conductual habilidoso. Si por el contrario esas conductas son castigadas o ignoradas, dejarán de formar parte del mismo. Puede darse el caso de que un niño posea un escaso repertorio conductual habilidoso porque no haya tenido oportunidad de poner en práctica las conductas aprendidas, debido a la escasez de redes sociales mantenidas por la familia. Esto tiene que ver con la especificidad de las circunstancias en las que se producen las interacciones (Kelly, 1981). Si un niño se enfrenta a una situación interpersonal nueva que percibe cognitivamente como similar a otras situaciones ya pasadas en las que una determinada respuesta social le dio resultado, tratará de dar el mismo tipo de respuestas en la situación nueva.

- Aprendizaje por observación (modelado).

Observar cómo se desenvuelve eficazmente otra persona en un situación de interacción social, constituye una fuente de aprendizaje por efecto del modelado comportamental o reforzamiento vicario (Bandura, 1969). Para Kelly (1987), los/as niños/as y adolescentes desarrollan nuevas competencias para manejar las situaciones observando cómo interactúan los modelos que les rodean (padres, hermanos/as, amigos/as...); en esa observación inicial puede obtenerse un conocimiento inicial de las habilidades sociales sin poseer previamente una experiencia personal de aprendizaje en situaciones relevantes, más tarde, necesitar practicarlas, dentro y fuera del sistema familiar. Lo que adquiere, principalmente, es una representación simbólica de las actividades afectuadas por el modelo, las cuales le sirven de guía para efectuar las acciones apropiadas.

Otros modelos no directos, como los personajes de series televisivas, pueden ejercer una determinada influencia en la adquisición de habilidades sociales mediante la técnica de modelado, ya que constituyen una fuente de imitación sustitutiva de la realidad. A este respecto, existen argumentos contradictorios. Las investigaciones no son concluyentes. Lo que sí es innegable es que la familia juega un papel importante al supervisar la emisión televisiva a la que los hijos y las hijas pueden acceder.

Aquellos adolescentes que por características socio-familiares, situación de marginación económica y social, se le ofrecen menos oportunidades de observar a compañeros/as, y amigos/as hábiles en las interacciones sociales, tienen menos posibilidades de adquirir destrezas sociales por imitación de modelos. Y si por el contrario están expuestos a modelos que poseen otro tipo de habilidades no válidas para la normal interacción social, obtendrá de igual manera ese conocimiento inicial. En numerosas ocasiones se ha afirmado que los chicos/as que manifiestan problemas de conducta, o que manifiestan un comportamiento delictivo, carecen de las habilidades sociales necesarias para la interacción social. Esta afirmación sería relativa, en el sentido de que la carencia es medida según una norma socialmente aceptada (especificidad situacional), pero lo que es innegable es que ellos y ellas poseen un conjunto de habilidades eficaces para desenvolverse en su espacio vital (principalmente marginal), que entran en conflicto al ponerse en contacto con otros entornos (escolar, policial...).

Sin embargo, la adquisición de actitudes, valores y conductas exigirá un proceso de identificación, es decir, el establecimiento de vínculos afectivos con el modelo, generalmente los padres, lo cual otorgará nuevas posibilidades al aprendizaje por observación.

- Retroalimentación personal.

La retroalimentación personal hace referencia a la información que nos proporciona el interlocutor sobre nuestra conducta, para de esta manera ir adaptando en función de su reacción. No siempre se recibe una retroalimentación verbal y directa, la mayoría de las veces se debe traducir la información no verbal, de ahí la importancia de la empatía en la adquisición de las habilidades sociales. Este feed back puede ser positivo o negativo, pero siempre coherente, sistemático y contingente a la conducta para que el/la chico/a pueda predecir la reacción de los demás en situaciones semejantes. Una retroalimentación paradójica crearía en el niño o en la niña una actitud dudosa. Un feed back negativo o castigador, sino va acompañado de un modelo conductual alternativo, inhibirá la habilidad del adolescente.

Las situaciones psicológicas de interacción entre padres e hijos/as tienen un poder muy poderoso en la adquisición de las habilidades sociales (Mischel, 1979). Una situación psicológicamente “fuerte” proporciona señales claras que guían a la conducta y poseen un alto grado de estructura y definición. Las situaciones psicológicamente “débiles” tienden a ser aquellas que no ofrecen señales claras para guiar a la conducta, están relativamente poco estructuradas y son ambiguas, es decir, situaciones con pocas reglas, pocas limitaciones. Serán consideradas situaciones fuertes las que ayuden al individuo a que sepa más claramente qué hacer y si limitan la conducta antisocial, pero serán problemáticas si son difíciles de aprender, enseñan reglas antisociales o limitan el aprendizaje de habilidades informales.

“Las “situaciones” psicológicas son poderosas hasta el grado en que conduzcan a todo el mundo a construir los acontecimientos particulares de la misma manera, induciendo expectativas uniformes con respecto al patrón de respuestas más apropiado, proporcionando incentivos adecuados para la realización de ese patrón de respuestas y requieren habilidades que todo el mundo tiene en el mismo grado (...) Por el contrario, las situaciones son débiles en el grado en que no son codificadas de forma uniforme, no generan expectativas uniformes con respecto a la conducta deseada, no ofrecen suficientes incentivos para su realización, o no proporcionan las condiciones de aprendizaje requeridas para el inicio con éxito de la conducta (Mischel, 1979: pág. 347).

El ámbito familiar se convierte en un marco privilegiado para el aprendizaje de los procedimientos, la formación de hábitos para la comunicación, la convivencia, la cooperación, la relación afectuosa, etc.

Los vínculos afectivos y el desarrollo del apego (afecto seguro y confiado) en el seno de las relaciones con los padres y los hermanos, la propia competencia social de éstos, las prácticas de crianza en general, son vías por las que la familia contribuye al desarrollo de habilidades en un hijo o en una hija. En concreto, existe evidencia de que las conductas habilidosas practicadas en la familia en relación con las prácticas de socialización pueden ser transferidas al contexto de la interacción con iguales. Por ejemplo, dos habilidades sociales que son la empatía y la expresividad emocional; ambos son transferidas a las relaciones entre iguales. (Trianes, M. V., 1997).

- Las expectativas cognitivas.

Las creencias cognitivas son predicciones sobre la probabilidad percibida de afrontar con éxito una determinada situación (Kelly, 1987). En función del resultado obtenido en experiencias similares en ocasiones anteriores, el sujeto desarrollará una expectativa favorable o desfavorable de afrontar una determinada situación social. Cuando un/a adolescente tiene la experiencia en casa de ser escuchado atentamente y de ser valorado/a en su conversación, desarrollará una expectativa de éxito y calificará esa situación como agradable. Si por el contrario sus palabras han sido ignoradas o severamente criticadas, el/la chico/a puede desarrollar un sentimiento de no competencia, de poca valía y de fracaso y tratará de evitar situaciones semejantes bien porque le creen ansiedad, o bien porque piense que no vale la pena intentarlo.

### **3. 10. COMPETENCIA SOCIAL Y ADOLESCENCIA**

Peterson y Leigh (1990) describen tres grandes componentes de la competencia social en los/as adolescentes:

1. Capacidades internas cognitivas, como la autoestima, el locus de control y habilidades de solución de problemas.
2. Equilibrio entre sociabilidad (estar junto a otros) e individualización (o autonomía). Los/as adolescentes que son adaptados socialmente muestran cierto conocimiento de sí mismos y actúan independientemente, aunque se acomodan a la conducta de los demás y pueden sentir afecto en la familia.

3. Habilidades sociales para relacionarse con los iguales con éxito, que son repertorios adquiridos en parte en la familia y que se adaptan a la aceptación de sus iguales, más allá de los límites de la interacción familiar. (Citado en Trianes, 1997: 172).

Uno de los procesos internos que más resalta durante la adolescencia es la inteligencia práctica, considerada como la actividad mental encargada de resolver los problemas de la vida diaria, lo que supone adaptarse al entorno a fin de que encaje con las necesidades personales (Sternberg, 1985). Para Goleman (1996) sería un tipo de inteligencia personal o emocional, diferente a las habilidades cognitivas (lingüísticas, espaciales y matemáticas) que miden los llamados tests de inteligencia. Su desarrollo se ve modulado por las oportunidades que ofrece el sistema familiar para aprender y practicar diversas habilidades.

El grupo de iguales es el principal marco de las relaciones sociales y de la vida afectiva. En él ensayan y fortalecen comportamientos, pensamientos y sentimientos de “persona mayor”, dentro del cambio vertiginoso que efectúa el adolescente a apariencias y usos adultos. Muchos comportamientos adolescentes se comprenden mejor si se miran como dependientes - a modo de ensayo- de los comportamientos adultos.

El adolescente debe poner a prueba su inteligencia práctica al entrar en contacto y enfrentarse a sucesos tan vitales como la configuración de la identidad y el proceso de individualización. Para conseguir el equilibrio deseado entre sociabilidad y autonomía, para que la aceptación y permanencia en el grupo se resuelvan de manera eficaz, son fundamentales las habilidades o estrategias conversacionales, las habilidades de cooperación y ayuda, la autorregulación de las conductas, el control de la ansiedad, el dominio del espacio relacional, las habilidades necesarias para resolver problemas comunes, para realizar planes de futuro y para tomar decisiones.

Gottman y cols. (1975) investigaron la relación entre las interacciones entre compañeros/as, las habilidades sociales y la popularidad. De esta investigación se dedujo que los/as niños/as populares tenían una capacidad superior para tomar parte e

iniciar una interacción positiva con los compañeros, eran superiores en el conocimiento sobre ciertas habilidades sociales y en sus habilidades para la comunicación referencial (habilidad para asumir la perspectiva del que escucha).

Desde otra perspectiva más individual, en esta edad los iguales proporcionan grandes cantidades de apoyo frente a los problemas de la vida familiar y social, aunque no tanto frente a los problemas de rendimiento o ajuste escolar. Ayudan también a la definición del yo en un momento de revisión y cambio corporal y psicológico en el que la visión de los adultos es minusvalorada y fortalecida la comparación social con los iguales.

A lo largo de nuestra exposición, hemos reiterado varias veces cómo la experiencia familiar desempeña un papel importante en la competencia social, alimentando el conocimiento, actitudes, valores y conductas que predisponen a los/as adolescentes a funcionar efectivamente en sus relaciones sociales (Baumrind, 1967, 1971; Hinde, Easton, Meller y Tamplin (1983); Hine, Stevenson-Hinde y Tamplin (1985); Maccoby y Martin (1983); MacDonaldy Parke, (1984); Putallaz y Heflin (1990); Turner (1991). Ciertas actitudes parentales se han destacado especialmente importantes al correlacionar positivamente con los componentes de la competencia social:

- La estabilidad y la armonía en las relaciones entre los padres.
- Disponibilidad de tiempo por parte de los padres para interactuar con sus hijos/as.
- Accesibilidad de los padres para sus hijos/as.
- Interpretar correctamente las demandas de los/as hijos/as adolescentes: necesidad de autonomía, originalidad, independencia, etc.
- Responder contingentemente a las peticiones de los/as hijos/as.
- Coherencia en las conductas con el/la chico/a.

- Ejercer formas inductivas de disciplina.
- Los padres deben fomentar la participación de los hijos y de las hijas en el sistema familiar, ofreciéndoles información clara de los problemas (si los hubiera) y de las alegrías, dándoles la oportunidad de planificar viajes, excursiones, compras, actividades de ocio, etc..
- Interaccionar de forma lúdica e íntima con los hijos y con las hijas.
- Servir de modelos de identificación para sus hijos/as.
- Los padres deben estar bien integrados en la comunidad, conocer los sistemas de apoyo y, a ser posible, ser ellos mismos miembros activos de los sistemas de apoyo social.
- Los padres deben saber afrontar sucesos estresantes y buscar ayuda cuando la necesiten.

Estas actitudes predicen aspectos de la competencia social tales como la conformidad e identificación con los padres y, al mismo tiempo, autonomía respecto a ellos. Estos efectos pueden parecer contradictorios pero la autonomía supone mantener lazos continuados con los padres con los que el joven se identifica con cariño, con poder legítimo, referente, etc. Es precisamente el poder coercitivo el que inhibe la potencial autonomía y estimula la separación.

Al igual que hemos visto con las relaciones familiares, a lo largo de la literatura existente sobre el tema hemos encontrado que ciertas actitudes por parte del profesorado así como el clima creado en clase correlacionan de forma positiva con la conducta competente de los adolescentes y de las adolescentes:

- Posibilitar que el/la adolescente se sienta contento/a y seguro/a consigo mismo, que conozca y crea en sus capacidades, que se sienta protagonista de sus resultados positivos y que consiga una autonomía que le permita establecer unos

límites, un campo de actuación donde moverse y unos baremos para actuar que le hagan sentirse seguro.

- Posibilitarle una relación correcta con los demás que le lleve a un entendimiento, a un interés por los problemas ajenos así como a una disposición de ayuda y colaboración con ellos/as.
- Permitir integrarse en los diferentes grupos sociales a los cuales **pertenece** de forma crítica pero constructiva. Esta integración presupone que el alumnado tenga seguridad en sí mismo y confíe en sus cualidades y, al mismo tiempo, tenga capacidades para analizar, tomar partido y actuar en consecuencia, que sea capaz de cumplir las responsabilidades adquiridas y los pactos establecidos.

En definitiva el/la profesor/a debe aceptar las características individuales de los alumnos y de las alumnas, debe tener una imagen positiva de ellos/as, debe tener en cuenta los valores de los/as adolescentes, debe reforzar las habilidades personales y favorecer la autorregulación, la autonomía y responsabilidad personal.

### **3. 11. HABILIDADES SOCIALES, AUTOCONCEPTO Y CONDUCTA ANTISOCIAL**

La investigación correlacional ha informado de una relación consistente entre el autoconcepto académico y otras variables de índole psicológica: locus de control, ansiedad, depresión, indefensión, etc. (Moyal, 1977), así como su relación con el rendimiento académico, entendido éste como la demostración de la habilidad para la consecución de buenos resultados en la escuela (Coopermish, 1967; Frías, Mestre, Del Barrio y García-Ros, 1991; Watkins y Dong, 1994), con la conducta prosocial, (Gutiérrez, 1989), consumo de drogas (Pons et al. 1994; Berjano, García, Gracia y Musitu 1991).



La literatura apoya una relación directa entre el autoconcepto del adolescente, afectividad adecuada, conducta y ejecución académica (González, Núñez y Valle, 1992). Así, los estudiantes exitosos se caracterizan por una autoconfianza, autoaceptación y competencia personal y ajuste emocional (Burns, 1990).

Se ha predicho la autoestima de los adolescentes a partir de sus habilidades sociales y su adaptación social. A la luz de estos resultados, parece evidente que los repertorios comportamentales implicados en las habilidades sociales de los sujetos, están presentes en la construcción de variables personales tan importantes como la autoestima social y la percepción sobre el grado de popularidad o aislamiento (Fuente Arias, 1996). En este sentido, la investigación prestaría apoyo a la teoría cognitiva del aprendizaje social (Bandura, 1969, 1977a, 1987), dado que evidenciaría cómo la historia de aprendizaje de los sujetos, en su vertiente de repertorios comportamentales, aportaría información relevante para la elaboración que los propios sujetos utilizarían en su percepción autorreferente sobre aspectos personales y sociales.

Así, tanto si se piensa que la causa de un alto o bajo autoconcepto, en sus diferentes dimensiones - académica, social, emocional y familiar- es el desempeño eficaz de diversas habilidades sociales, en sus dimensiones básicas, conversacionales, de cooperación y ayuda, etc., o bien porque se piense que el déficit en las mismas sea la causa de un bajo autoconcepto, lo que es innegable es que ambos constructos están asociados, conformando distintos sistemas de respuestas. En un sentido muy general, podemos decir, que tanto las habilidades sociales como el autoconcepto forman parte de un constructo más general y con una dimensión evaluativa, que sería la competencia social.

Autoestimas negativas pueden provocar conflictos relacionados con el aprendizaje escolar, con el profesorado, con los compañeros/as o consigo mismo y pueden llevar a conductas agresivas o negativas. Así, un adolescente con poca autoestima puede establecer unos objetivos, unas acciones o unas maneras de ser sin tener presente la realidad, sus propias características o las aportaciones de los/as demás, a los cuales se adapta para sentirse seguro y equilibrado.

El adolescente puede llevar a término acciones que le pide el grupo al cual uno quiere pertenecer. Una autoestima baja puede ser la causa de esas acciones, aunque sean conflictivas, pero consigue la seguridad personal que le falta en su autoestima baja.

Una autoestima no real, puede mantener al adolescente en una actitud egocéntrica, sin haber adquirido la empatía necesaria para el establecimiento de la competencia social, y por tanto conducirlo a no valorar a sus compañeros/as y despreciándolos.

También la influencia de los padres puede manifestarse en la autoestima del hijo, y conducirlo a manifestar comportamientos problemáticos. Un padre/madre puede exigirle a su hijo/a académicamente más allá de sus posibilidades reales, éste puede llegar a intuir que no es lo suficientemente competente y a partir de ahí desarrollar una serie de conductas conflictivas que le reafirmen su creencia. Actuaciones, expectativas o demandas del profesorado hacia el adolescente no adaptadas a las características reales del chico/a pueden provocar situaciones parecidas.

En cuanto a la relación del autoconcepto con el comportamiento antisocial, se hace necesario tomar por separado las diferentes dimensiones del autoconcepto, ya que, la conducta antisocial se relacionaría con una baja autoestima en la familia o en la escuela, y sin embargo, se relaciona con una autovaloración muy positiva en el campo de los iguales (Romero, 1993).



## CAPÍTULO 3

---

# CONDUCTA ANTISOCIAL EN LA ADOLESCENCIA

*Un niño de doce años al llegar a un Centro de Reforma tras haber matado ese día a una panadera le espetó al Psicólogo: “ Psicólogo, pregúnteme pronto porque me pienso fugar”. Y se explicó diciendo: “Joder, entro a robarla y se me pone chula...”.*

*Otros te explican “ lo hacemos para montar bronca, para pasarlo bien. Pegamos al que sale del metro el número 30..”.*

*O aquel otro: “Le pinche la navaja porque me miró mal...queríamos divertirnos...”.\**

---

\* Estas palabras son argumentos recogidos por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, Javier Urra, a lo largo de su amplia experiencia profesional, y que fueron comentadas por él en una conferencia ofrecida en Pamplona, en mayo de 1988.



## **CONDUCTA ANTISOCIAL EN LA ADOLESCENCIA**

---

### **1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL**

Bajo el término de Conducta Antisocial se incluye una amplia gama de actividades tales como acciones agresivas, hurtos, vandalismo, piromanía, mentira, absentismo escolar y huidas de casa. Aunque estas conductas son diferentes en cuanto a la implicación personal y repercusión social, cuando tratamos de reducirlas en varias dimensiones, aparecen altamente correlacionadas. Así, los niños, niñas y adolescentes implicados/as en agresiones, peleas con golpes e insultos, etc., son propensos/as a mostrar también alguna de las otras conductas antisociales, por ejemplo, mentiras, consumo de drogas, etc. Además, todas estas conductas infringen reglas y expectativas sociales importantes, y muchas de ellas reflejan acciones contra el entorno, incluyendo a personas y propiedades.

En muchas ocasiones, existe cierta confusión entre no profesionales e incluso entre profesionales en cuanto a esta terminología similar. Así, son frecuentes utilizar como sinónimos conceptos tales como: trastorno de conducta, conducta antisocial, comportamiento agresivo, comportamiento delictivo, etc. Este constructo, “conducta antisocial” es tan complejo y puede ser abordado desde tantos puntos de vistas que precisa de un “acotamiento” previo.

- El *trastorno de conducta* se emplea para hacer referencia a los casos en que los niños y adolescentes manifiestan un patrón de conducta externalizado, típicamente antisocial. Suele existir un deterioro significativo en el funcionamiento diario del niño/a o adolescente en casa o en la escuela. A veces este comportamiento es incontrolable por padres, madres y maestros/as. Este término quedaría reservado para la conducta antisocial clínicamente significativa y que sobrepasa claramente el ámbito del normal funcionamiento.
- Pero también se llama trastorno de conducta a un patrón conductual internalizado (timidez y aislamiento), que interfiere en el desenvolvimiento normal del niño, pero que normalmente no infringe expectativas sociales (a no ser casos de pasividad exagerada). A este patrón conductual se le denomina coloquialmente *conducta inadaptada*.
- *La conducta antisocial se empleará* (siguiendo las recomendaciones de Kazdin, 1994) para referirnos ampliamente a cualquier conducta que refleje el infringir reglas sociales y/o sea una acción contra los demás. Con este uso, las conductas antisociales se refieren a distintos acciones como peleas, mentiras y otras conductas con independencia de su gravedad. Tales conductas son observables en jóvenes bajo tratamiento clínico aunque también se aprecian en distinta medida en la mayoría de los niños en el curso del desarrollo normal.
- A veces la conducta antisocial grave suele poner al joven en contacto con los sistemas de justicia penal. Entonces las conductas antisociales pasan a denominarse *conductas delictivas*. Aunque el contacto con la justicia puede



producirse por otros motivos que no serían de carácter delictivo si el sujeto fuese mayor de edad, mas bien se trata de *conductas ilegales* (conducir sin carnet, tomar bebidas alcohólicas).

- Las conductas relacionadas con la *agresión* (palabra procedente del latín “aggredior”, acometer, ir en contra de otro, y que encierra desde un punto de vista antropomórfico una significatividad intencional.), hacia personas, animales y objetos, engloban, tal vez, la dimensión más frecuentemente estudiada de las conductas antisociales en general; esto puede deberse al impacto y a las repercusiones que este tipo de conductas tiene sobre las víctimas y sobre el entorno (Quay, 1972; Patterson, Reid, Jones y Conger, 1975; A. Kazdin, 1985).

La conducta antisocial puede considerarse en un *continuum* de gravedad con puntos delimitados como clínicos o de significación social. Puede ser abordada, pues, desde el punto de vista clínico y/o desde el punto de vista legal o denunciado.

La edad del sujeto, el sexo, el contexto donde se lleva a cabo la conducta así como la magnitud y frecuencia de las mismas, contribuyen a complejizar más el constructo que estamos tratando de acotar. Consideramos pues, de especial importancia los parámetros de frecuencia e intensidad de los actos, así como la edad de quien los comete, para operativizar el comportamiento antisocial y poder prevenir o intervenir en su defecto.

Con respecto a la edad, se ha evidenciado que si las actividades empiezan antes de los doce años de edad, y se prolongan los actos durante la adolescencia, en frecuencia y magnitud, es probable que el comportamiento del chico/a esté alterado durante la madurez. El número de veces en que un niño/a se ve envuelto en peleas, hurtos, fugas, etc., determina la atención de padres, madres, maestros/as y profesionales clínicos y de justicia. Muchas conductas no son frecuentes pero pueden ser de gran magnitud dada la transcendencia que para las personas o las propiedades pueden tener. Algunas de ellas pueden convertirse en actos

considerados delictivos o ilegales, bien por la magnitud o por la edad de los/as jóvenes (fugas del hogar, consumo de alcohol, conducir sin el permiso, prostitución, etc.).

La clasificación que da el DSM IV de los trastornos de la conducta (comportamiento disocial y trastorno negativista desafiante) y de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia es una clasificación diagnóstica.

En general, los/as adolescentes que manifiestan un comportamiento antisocial, se implican en conductas violentas, no cooperan con los/as demás de forma eficiente, fracasan al intentar demostrar las habilidades sociales necesarias para llevar a cabo interacciones sociales apropiadas, y además, manifiestan un comportamiento dirigido hacia el exterior (acting-out).

Quay (1972) y Patterson, Reid, Jones y Conger (1975) identificaron muchas de las características que describen este trastorno: violencia verbal o física, burlas, provocaciones, peleas, discusiones sobre conflictos ya resueltos y violar o ignorar los derechos de los demás.

## **2. EXPLICACIONES TEÓRICAS SOBRE EL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL**

### **2. 1. MODELO PSICOPATOLÓGICO**

#### **2. 1. 1. Teorías psicoanalíticas.**

Cualquier trabajo que se precie en Psicología y que tenga que ver con el análisis y explicación del comportamiento desviado, tiene cita obligada con Sigmund Freud, pionero a gran escala de nuestra comprensión de la psicopatología, el funcionamiento de la mente humana y los modos relacionados de conducta; pionero, digo, como lo fueron Newton en física y Darwin en la biología. Algunas premisas de Freud han sido extraordinariamente perdurables, sobre todo aquellas que sugieren que personas con diferentes constituciones físicas saludables pueden llegar a enfermar psicológica o físicamente debido al conflicto y aflicción experimentados en las relaciones humanas básicas de la vida, o aquellas otras que ponen el énfasis en el papel de las experiencias tempranas del desarrollo del individuo, vividas en el seno de la familia, (destacándose principalmente el papel de los afectos) como determinación de la estructura y funcionamiento de la personalidad, son aspectos prácticamente asumidos por todas las teorías posteriores del desarrollo. En este sentido, y al hablar del papel desempeñado por las interacciones padres/hijos/as como facilitador de conflictos en la psicología sistémica, Schimelk (1975) apunta que hace más de 50 años Freud ya había señalado que el comportamiento de los miembros de la familia contribuía a los problemas de sus pacientes, es decir, ya había puesto de manifiesto la importancia de las relaciones familiares en la génesis de los trastornos neuróticos.

Con el desarrollo histórico de la terapia psicoanalítica, se ha ido ampliando el número de factores que pueden explicar la conducta desviada, evolucionando hacia la conceptualización de factores importantes del desarrollo en un contexto psicosocial, además de lo exclusivamente biológico o psicosexual, gracias a las contribuciones hechas por Klein (1948), Winnicott (1954), A. Freud (1965), Mahler (1968) y Bowlby (1964).

Otro aspecto importante en el desarrollo histórico de la Teoría Psicoanalítica y dentro de la tradición neofreudiana, ha sido la inclusión de niños y niñas en el estudio, diversos tipos de poblaciones con desórdenes del carácter y aplicar el

pensamiento analítico a situaciones no-clínicas, en la que se incluye la situación educativa.

En cuanto a la psicopatología o diversas formas de conducta inadaptada, se ha ido poniendo el énfasis en aspectos tales como el impacto de la deprivación socioafectiva o el conflicto interpersonal, así como déficits específicos en la capacidad para establecer y mantener lazos interpersonales significativos, como son los que se encuentran en la relación cuidador/a principal/hijo/a, sin abandonar las fuentes de conflicto intrapsíquico. Entre los contribuyentes más importantes de esta tendencia señalaremos a Adler (1938), Sullivan (1953) y Erickson (1968), de quienes nos hemos ocupado más detenidamente al hablar de la formación del autoconcepto y la importancia de las habilidades sociales en el proceso de individualización del adolescente.

Las aportaciones más significativas dentro del pensamiento psicoanalítico, que han favorecido distintos avances teóricos y técnicos en esta corriente de pensamiento, han sido: 1) el concepto de autonomía del Yo (Hartmann, ); 2) el modelo psicosocial del desarrollo y el énfasis en la formación de la identidad y el desarrollo de la confianza básica (Erickson, 1968); 3) concepto de separación-individuación (Mahler, 1968); 4) el concepto de cursos de desarrollo y el desarrollo de las defensas del Yo (A. Freud, 1965); 5) Importancia de la relación entrañable con los padres (padre y/o madre) para desarrollar la capacidad de entablar relaciones emocionales (Bowlby, 1951).

Las teorías psicoanalíticas siempre se han preocupado de la etiología e intervención terapéutica del comportamiento antisocial del adolescente, considerado éste como un período de transición, o bien como una forma de psicopatología significativa; Augusto Aichhorn fue la figura más representativa en cuanto la aplicación práctica y terapéutica del psicoanálisis en los jóvenes delincuentes (Vicente Castro, Fajardo Caldera, 1997).

Los postulados claves de las teorías psicoanalíticas que han contribuido al estudio de dicho trastorno son los siguientes:

- Importancia de las relaciones familiares y de la crianza durante los primeros años.
- Función central de los factores inconscientes intrapsíquicos.
- La consideración de la conducta antisocial como el resultado de un desarrollo defectuoso de la personalidad.
- La consideración de la conducta antisocial como el resultado o como la consecuencia de un “acting-out” de los conflictos neuróticos intrapsíquicos.
- La naturaleza inconsciente de los procesos que determinan las actividades mentales, con el resultado de que algunos actos delictivos tienen un significado simbólico que reflejan estos procesos intrapsíquicos.

Su énfasis en la historia de las relaciones paterno-filiales pone de manifiesto que si durante el proceso de socialización del *superyó* en el niño/a, las normas familiares entran en conflicto con las normas exigidas más tarde por la sociedad de la que forma parte como integrante activo/a, en determinadas situaciones de estrés - como por ejemplo, interacciones con las figuras de autoridad, resolución de conflictos interpersonales, etc.- se producirá cierta vulnerabilidad y el/la adolescente no tendrá recursos para frenar sus impulsos.

Otra de las cosas que puede suceder es que durante este proceso de socialización no se de la identificación paterna necesaria para el desarrollo del *superyó*, por motivos tales como “padre ausente”, “algunas situaciones de viudedad o divorcio”, etc., entonces el/la adolescente tendría problemas para manejar el autocontrol.

Donald Winnicott (1960), importante pediatra y psicoanalista de corte neofreudiano, concede una importancia capital a las relaciones madre/hijo/a y a las características del medio ambiente en el curso del desarrollo emocional, importancia que cristalizó con la idea de “holding” y sus consecuencias para la construcción del self, verdadero o falso. Un trastorno que este autor intenta explicar como consecuencia de una falla ambiental es precisamente la tendencia antisocial. En su artículo “*Clasificación: ¿Existe una aportación psicoanalítica a la clasificación psiquiátrica?*”, escribe:

“...mi tesis principal en este sentido es que, en esencia, la inadaptación y demás variados de este tipo de trastorno consisten en una inadaptación originaria del medio ambiente al niño, que se produjo en una fase no lo bastante precoz para poder dar origen a una psicosis.”(Citado en Bleichmar, 1989, pág. 279).

Para el autor, la tendencia antisocial, lejos de expresar impulsos agresivos y vengativos respecto del medio ambiente frustrante, es una manifestación de esperanza de que éste note el fallo y lo corrija.

Rutter y Giller, (1988) han puesto de manifiesto que en los últimos años se ha prestado muy poca atención a estas teorías, aunque no existe evidencia empírica de que estos postulados estén equivocados, más bien lo que ha podido suceder es que dichas teorías no hayan sido particularmente útiles para aumentar el conocimiento sobre el delito ni en proporcionar métodos efectivos de intervención. Pero lo que resulta evidente es que si hoy la nueva Ley Orgánica 1/1992 de 5 de junio sobre Reforma de la Ley Reguladora de la Competencia y Procedimiento de los Juzgados de menores, habla de *medidas de resocialización para adolescentes en conflicto*, es que estas teorías aún siguen teniendo eco en el análisis y comprensión del conflicto. Como dijo Horacio Etchegoyen en el prólogo del libro de los Bleichmar (1989) “*Psicoanálisis después de Freud*”.

“Parece evidente que no hay teoría sin fallo, pero también los grandes pensadores no escribieron en vano”(Pág. 16).

### **2. 1. 2. Teorías biológicas.**

Existen diferentes tipos de teorías biológicas de la conducta antisocial, aunque sólo vamos a describir tres como ilustrativas de este modelo:

1. Teoría de Quay (1977a y b) sobre la psicopatía como *conducta buscadora de estimulación*.

Para este autor los/as adolescentes que finalmente manifiestan conducta psicopática han nacido con un sistema nervioso, cortical y/o autonómico, que es hiporreactivo a la estimulación.

“...el niño es un buscador de estimulación...La combinación de la conducta buscadora de sensaciones junto con la refractariedad de los efectos de los castigos tanto físicos como sociales, obviamente hace un niño difícil con el cual los padres tienen que actuar...Debido a que el castigo tiene que ser de alto nivel para que produzca efecto, el niño pronto recibirá duros castigos...Los padres se refugian en la hostilidad, el rechazo y la incongruencia” (Págs. 379-380).

Dentro de este panorama general, Zuckerman (1994) ha sido, en gran parte, responsable del enorme desarrollo alcanzado por la investigación en torno al concepto Búsqueda de Sensaciones (BS). Desde que en los años 60 iniciase su línea de exploración conceptual y psicobiológica, la BS ha estado en el punto de mira de un gran número de estudios: sobre su operacionalización, su relación con otras dimensiones de personalidad, su sustrato biológico, sus correlatos sociodemográficos, actitudinales, comportamentales. La idea básica es que aquellos que sienten esa necesidad de experiencias y sensaciones variadas, nuevas y complejas, estarán motivados a asumir riesgos físicos, sociales y legales a fin de lograr ese combustible estimular. En un análisis dimensional más fino, Zuckerman, descompone esa necesidad general en algunas más específicas: búsqueda de emociones y aventuras, búsqueda de experiencias, desinhibición y susceptibilidad al

aburrimiento. Pues bien: sería inacabable la lista de referencias de resultados empíricos que avalan la implicación de tales necesidades con la producción de comportamientos antisociales.

2. Las hipótesis de Eysenck (1977, 1979) sugieren que la conducta antisocial, criminal y psicopática está relacionada con atribuciones de personalidad determinadas genéticamente.

Elabora una aproximación detallada respecto a los mecanismos neurales implicados en los comportamientos de los “extrovertidos” e “introvertidos”. Para Romero (1998) es sustancial el cuerpo de evidencia empírica respecto a la implicación de los niveles de activación cortical y responsividad simpática en los problemas de procesamiento de la estimulación sensorial y en el fracaso de los episodios de condicionamiento. El autor se pregunta entonces ¿qué es el proceso de socialización sino un largo sendero hacia la “normalidad” sustentado en múltiples episodios de condicionamiento?, es decir de “acondicionamiento” a las normas, a las convenciones, a las costumbres y a las expectativas ajenas.

Explica la delincuencia como una combinación de rasgos de personalidad, en concreto, de una alta extraversión y un elevado neuroticismo. En un reciente trabajo Romero (1996) vuelve a poner de manifiesto que, tanto la extraversión (aunque sólo en el caso de “leves” niveles de delincuencia) como el neuroticismo y el psicoticismo se asocian a la implicación en conducta antisocial.

3. Robins (1966) ha argumentado que la “personalidad sociopática” constituye un estado de enfermedad psiquiátrica, y no solamente un término explicativo. Los puntos principales sobre los cuales basó su argumentación fueron:

- Existía un conjunto de síntomas común con una edad de aparición similar.
- Los síntomas seguían un curso predecible.



- Aparecía en chicos cuyos padres, madres, hermanos/as y descendientes tenían una elevada incidencia de dicha condición.

Más tarde Robins (1978, 1980) reiteró sus argumentos y ha evidenciado, que el patrón se mantenía en muestras de población muy distinta; que cada tipo separado de conducta desviada en la niñez correlacionaba independientemente con el nivel global de trastorno en la edad adulta; y a la inversa, cada tipo separado de desviación adulta podría ser predicho por el nivel global de desviación del niño.

Los resultados de numerosas investigaciones no aportan demasiada luz sobre una relación de tipo causal entre personalidad y comportamiento antisocial. Eso sí, los rasgos de personalidad modularían tanto las historias de aprendizaje de los sujetos como sus valoraciones cognitivas sobre el delito. Ahora bien, hasta Berkowitz (1996), no duda en utilizar términos tales como "propensión", "tendencia personal", etc., hacia la conducta violenta y antisocial en general, llegando a completar las explicaciones tradicionales con el recurso a lo individual, incluyendo en ello determinados aspectos biológicos que pudieran ser predictores de vías peculiares de interactuar con el entorno. Teniendo en cuenta que, hasta el momento la manipulación genética no ha llegado hasta niveles tan sutilmente finos, la única herramienta sigue siendo la manipulación de los contextos en los que el individuo se desenvuelve, la reestructuración cognitiva a nivel de tácticas educativas, de crianza, disciplinares, etc.

## **2. 2. MODELO SOCIOLÓGICO**

### **2. 2. 1. Perspectivas situacionales**

Estos tipos de acercamientos teóricos, de corte sociológico, tratan de explicar el comportamiento antisocial como producto (causa-efecto) de unas características

específicas del ambiente sobre el individuo. Se considera a los/as infractores/as como víctimas de fuerzas sociales tales como el desempleo, el vecindario, y de fuerzas culturales tales como valores, actitudes y creencias, aceptación de conductas violentas, permisividad ante el abandono prematuro de la escuela, etc.

Ese determinismo se ve claramente en la siguiente cita de Abrams y Dean (1970):

“La residencia determina, en gran parte, la escuela a que acudirán los niños, las tiendas donde se ir a comprar, las relaciones de vecindad (...). La vivienda *fija*\*, desde luego, el medio social en que la familia absorbe sus pautas culturales”. (Pág. 263).

\* La cursiva es nuestra.

---

Tampoco se han encontrado evidencias estrictamente causales entre marginación cultural y socioeconómica y la exhibición de conductas antisociales, pero el obstáculo social mediaría en la adquisición de respuestas prosociales alternativas.

Dentro de este grupo se podría incluir los planteamientos de la *Teoría de la Anomia y de la Tensión* (Durkheim, 1893; Merton, 1938, 1957). Según esta teoría, los comportamientos antisociales deben interpretarse como un problemas de comunicación entre el individuo y el ambiente, como una falta de habilidad en la interacción con las personas y con los objetos; la inadaptación puede considerarse una respuesta al conflicto persona/situación que se va manifestando en diversos contextos, configurando así una pauta conductual habitual en el individuo. Esta peculiar forma de responder el individuo a las distintas situaciones a las que se enfrenta, no serían más que intentos por adaptarse. Es decir, el individuo inadaptado pretende alcanzar unas metas legales utilizando medios “no legales”, ilegítimos, que le resultan más asequibles en su situación.

La Teoría de la Anomia deja sin explicar la conducta antisocial observada en chicos y chicas de clases más favorecidas.

Hough y col. (1980), sugieren que los factores situacionales pueden influir en las oportunidades para delinquir a través de distintos mecanismos, incluyendo la provisión de condiciones materiales que hacen que el delito sea posible, características que constituyen incentivos para delinquir, y elementos que aseguren que los beneficios del delito pueden obtenerse con un riesgo muy bajo.

Lo cierto es que durante décadas el influjo apabullante de las posiciones sociológicas (con su énfasis en variables de orden "macro", como acabamos de ver), ha generado una situación generalizada por la presencia de un "pensamiento único" en el estudio de la conducta antisocial e inadaptada. No hace falta decir que, en ese escenario unidimensional, la persona (es decir, cada individuo como único, singular, irrepetible) era analizada desde una perspectiva de producto subsidiario que no hacía sino dejarse moldear pasivamente por un conjunto de fuerzas ajenas (las socio-histórico-económico-culturales) a las que se atribuía el rol causal. Así pues, los modos típicos de cada uno de procesar la información, el temperamento, los diferentes caminos para la interacción con ambientes similares, fueron ignorados (J. Sobral, 1985)

La dificultad de aceptar tales planteamientos estrictamente causales es tal, que hasta teóricos de corte situacionista han dejado entrever la importancia de otros factores mediadores en la vulnerabilidad, ya que tanto la persona como su ambiente son diadas en desarrollo dinámicas. En este sentido, tenemos el testimonio de Clarke (1977), quien puso de manifiesto:

“Algunas personas en virtud de las circunstancias reales de sus vidas están expuestas más frecuentemente a situaciones criminológicas de todo tipo...Sin embargo, en modo alguno toda persona que por una u otra razón se encuentre inmersa en una situación criminológica responderá actuando de forma delictiva. Si lo hace o no dependerá, en primer lugar, de cómo perciba la situación y de los juicios que emita

sobre ella, esto es, a partir de los procesos perceptivos cognitivos...Por consiguiente, la propensión a delinquir puede comprenderse mejor como una decisión alcanzada dentro de un conjunto particular de circunstancias, en vez de una disposición generalizada de comportamiento (Pág. 280).

### **2. 2. 2. Perspectivas del etiquetado acerca de la “desviación secundaria”.**

El término “perspectivas del etiquetaje” ha sido aplicado a un rango diverso de aproximaciones teóricas que se diferencian en aspectos cruciales, pero especialmente proponen una teoría acerca de las consecuencias de las reacciones llamadas “desviación secundaria”. Lemert (1972) señaló que la desviación secundaria se refiere a una clase especial de respuestas socialmente definidas que la gente da a los problemas creados por las reacciones de la sociedad a su desviación.

Algunos autores postulan que la visión que una persona tiene sobre sí misma está influida por la reacción de los otros, que una etiqueta estigmatizadora de “delincuente” la proporciona un procesamiento legal, que este etiquetaje afecta de forma aversiva la autoimagen de la persona así etiquetada, y que, como consecuencia de ello, la persona etiquetada a continuación es más propensa a enredarse en actividades delictivas.

Hay estudios que ponen de manifiesto que los efectos del etiquetado son más marcados en los delincuentes primarios, que varían según el grupo étnico y el sexo. La etiqueta no puede explicar la iniciación de la conducta antisocial, a menos que tengamos en cuenta cómo influyen las etiquetas que en el hogar son puestas a algunos/as niños/as desde su más tierna infancia: “eres un caso perdido...”, “eres un sinvergüenza..”, “vas por el camino de tu padre...”, “terminarás como tus hermanos...”, etc. (“Profecía autocumplida”). Pero no es un tipo de relación causa-efecto (etiqueta puesta: delito cometido), sino un tipo de relación interactiva, en el sentido de que la etiqueta no es mas que un proceso peculiar de interacción propiciada por la “no aceptación” del hijo o la hija como persona diferenciada, por la

dificultad de los padres y/o de las madres para controlar la conducta de su hijo o su hija, y modulada por variables tales como una historia de criminalidad, contacto con la policía y en definitiva, violencia en algún/os miembro/s del grupo familiar.

Nosotras hemos evidenciado manifestaciones estigmatizadoras de algunas madres cuando acompañaban a su hijo o a su hija al Juzgado, y de algunos profesionales de la educación a través de los informes psicoeducativos: “Llevas el camino de tu hermano/a padre/madre...”, “No harás nada en tu vida...ahora te dedicarás a vagar...”, “Acuérdate de los que te digo, pero terminarás como...”.

Esta perspectiva, con bases en los paradigmas de la teoría del aprendizaje, intrínsecamente estaría aceptando los planteamientos socio-interaccionales, en el sentido de que son los diferentes modos de relacionarse las personas entre sí (estilos educativos) y de relacionarse con su ambiente lo que contribuiría a la formación de aspectos cognitivos superiores, intrapsíquicos, los cuales a su vez, mediarían una determinada conducta.

Los teóricos del etiquetamiento han intentado describir y explicar, pues, diferentes tipos de conducta problemática partiendo del supuesto de que la autoestima se desarrolla en respuesta a las “etiquetas” que los otros y las otras colocan a un individuo y que esta autoestima a su vez, influye significativamente sobre la conducta desviada.

### **2.3. MODELO ECOLÓGICO-INTEGRADOR**

La historia de este modelo podría remontarse a la aparición del primer *Tribunal para niños* (1899), establecido en Chicago por impulso de Benjamín Lindsey, juez de niños en Denver. Esta institución abrió nuevos puntos de mira al fenómeno de la delincuencia infanto-juvenil en la primera mitad de siglo. El

psiquiatra William Healy y la psicóloga Grace Fernald, adoptando un enfoque interdisciplinario, fundaron en Chicago el Instituto Psicopático Infantil dirigido a niños delincuentes, y sus planteamientos se convirtieron en un modelo de orientación infantil, y fue Healy, quien en 1915 publicó "*The Individual Delinquent*", donde describe la intrincada confluencia de factores individuales y sociales en la génesis y desarrollo de la delincuencia. Así, se tomó conciencia de que el delincuente no suponía un perverso constitucional ni un degenerado por herencia sino el resultado de malas condiciones psicosociales (Autores citados por Vicente Castro, Fajardo Caldera, 1977: 106).

En sintonía con esta línea, se han ido sucediendo leyes y medidas de reforma para sancionar a la vez que reeducar a los/as jóvenes que cometen hechos tipificados en el Código Penal. En España, la Ley Orgánica 4/92, regula la resolución judicial en la que se impone la medida, ordena al juez valorar la personalidad, situación, necesidades del menor y su entorno familiar y social. Es decir, que la respuesta judicial ha de tener en cuenta tanto los hechos cometidos por los chicos o las chicas como todas las circunstancias de índole psicosocial que afecten al mismo.

Desde este modelo es desde donde se han dado más explicaciones e interpretaciones al comportamiento antisocial manifestado durante la adolescencia. Se trata de un modelo amplio y ambicioso en su afán de intentar conjugar y acoplar diferentes planteamientos teóricos sobre el desarrollo en general y sobre el aprendizaje en particular.

La convergencia del enfoque sistémico y del enfoque ecológico en este modelo ha proporcionado uno de los pilares más robustos sobre los que se asienta el análisis y la intervención sobre la génesis y manifestación de comportamientos antisociales, así como para diseñar modelos de intervención psicoterapéutica y psicoeducativa.

En primer lugar, el análisis de la familia como contexto de desarrollo de los adultos y niños que viven en ella requiere de ambos puntos de vista. De ellos hemos aprendido que el contexto familiar considerado en un sentido sistémico que incluye

no sólo a la familia nuclear sino a otros sistemas de influencia menos próximos al individuo, no puede definirse al margen de los individuos que participan en él, sino que tiene que incorporar sus respectivas perspectivas. A su vez, el conjunto de influencias que caracterizan el contexto familiar ayuda a configurar a los individuos y constituye una clave sustancial para entender su desarrollo.

Según este punto de vista, el primer paso hacia la delincuencia es un patrón de interacción padres-hijos/as que modele una conducta bajo coacción, bien recompensando o castigando erróneamente. Este patrón de interacción, hemos visto que ha sido facilitado por unas variables de corte bio-psico-sociales. (Pocas habilidades interpersonales, contexto, vecindad, vivienda, grupo de amigos, etc.)

En este sentido, en la última década, Patterson y sus colegas del Centro de Oregón del Aprendizaje Social iniciaron un programa con detallados análisis microsociales de las secuencias observadas sobre las interacciones familiares naturales en el propio hogar. El resultado ha sido lo que Patterson (1976, 1979, 1981a, 1982) ha llamado una “teoría sobre la ejecución” de los procesos familiares coercitivos.

Los aspectos más importantes de su aproximación son los análisis cuidadosos momento a momento de cómo la disciplina de los padres y de las madres realmente actúa en las familias de los niños agresivos y delincuentes, y la conjunción de estos análisis moleculares con los aspectos más molares del funcionamiento familiar. A través de la investigación previa, se ha podido observar que los padres de los niños agresivos tienden a castigar duramente este tipo de conductas, pero lejos de suprimirlas se ha visto un efecto potenciador.

Los resultados del grupo de Oregón sugieren que ello se debe a dos características del funcionamiento familiar: estos padres y/o madres proporcionan un conjunto de condiciones inadecuadas e inefectivas para el aprendizaje de la conducta prosocial y la evitación de la conducta antisocial ya que existe ausencia de un conjunto claro de reglas en el hogar, falta de un adecuado control de la conducta y

de las actividades del chico/a, no existe una clara definición de los que hace el/la niño/a como aceptable a no aceptable, no se dan contingencias efectivas, tampoco se da aliento e interés al niño/a, no existe una resolución efectiva de los problemas, y se da un fracaso total en el "llegar hasta el final" con la disciplina impuesta. El resultado final es un conjunto caótico y confuso de mensajes que proporcionan una guía de conducta ambigua al niño/a o adolescente acerca de cómo se espera que se comporte.

Consideremos el siguiente proceso para ilustrar lo que acabamos de decir: una joven adolescente acude al juzgado por *enfrentamientos violentos con otra joven*. A través de su historia personal, podemos comprobar que es una chica que falta frecuentemente a clase, que abusa de las drogas y es etiquetada de "agresiva". A través de su evaluación familiar se revela que el padre (un viajante de negocios, que raramente está en casa) tienen el rol de hacer las reglas, pero no el poder para aplicarlas. Cuando la hija rompe las reglas, la madre la deja en manos de su padre, para que le imponga, cuando regrese el castigo. La madre desautoriza al padre delante de la hija al no estar de acuerdo con él ni en las reglas ni en el castigo impuesto. La conducta de la adolescente podría entenderse como una forma de llamar la atención sobre la falta de acuerdo y consistencia entre sus padres, y de su relación con ellos. Esta familia, al carecer de una persona que ejerce el control, podría describirse como "caótica" con respecto al establecimiento y cumplimiento de normas, cuyo problema más serio estriba en la falta de coherencia comunicacional, en la escasa habilidad para establecer normas y perseguir objetivos; de esta manera se produce un distanciamiento que excluye cualquier encuentro gratificante.

Los hallazgos empíricos de Patterson, han puesto de manifiesto a través de los años, que en las familias de adolescentes que se ven implicados/as en conductas antisociales, los intercambios coercitivos tienden a ser más prolongados, implican a múltiples miembros familiares, tienen poca probabilidad de proporcionar una solución y tienen menos probabilidad de atajar la conducta antisocial que en las familias de adolescentes normales.



El segundo paso tiene lugar cuando el comportamiento antisocial del chico/a interfiere en sus estudios y la escuela, y le conduce a ser rechazado por el grupo de compañeros/as.

El tercer paso, el niño/a con este tipo de problemas empieza a no agradar en su ambiente habitual y se encamina hacia entornos sociales que refuerzan esa actitud y le exhorta al desarrollo de nuevas formas de problemas de comportamiento.

De acuerdo con estos planteamientos, el niño/a al llegar a la adolescencia y tener que hacer frente a diferentes transiciones, por la falta de habilidad a la hora de resolver los conflictos con sus iguales, por el déficit de habilidad para controlar sus impulsos, por el fracaso en adoptar otros puntos de vistas diferentes al suyo (habilidad perfectamente desarrollada durante este período), fracasaría en los escenarios relacionales con miembros del mismo sexo y de sexo diferente, y con otras figuras de autoridad, por tanto entraría en conflicto con los iguales y consigo mismo, llegando a autoperibirse incompetente académica, familiar y emocionalmente.

Vamos a resumir un proceso para ilustrar lo que venimos argumentando. Se trata de un chico de 16 años que se encuentra interno en un centro de reclusión por cometer *robo con intimidación* (arma blanca).

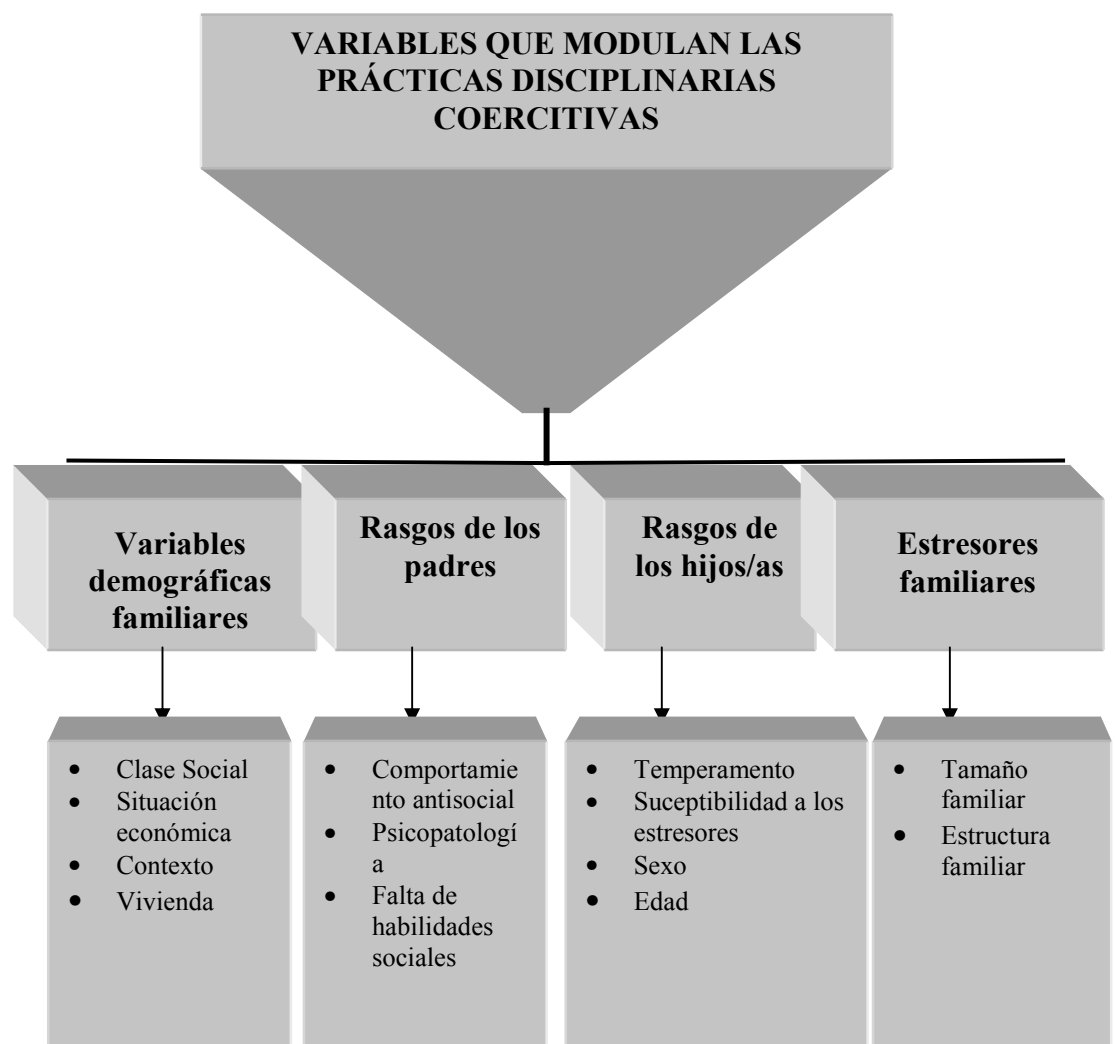
Al analizar su historia personal, nos encontramos ante un chico que ha pasado desde su nacimiento por varias instituciones de acogida. A través de los diferentes expedientes se nos revela como un chico muy tímido, con profundos problemas a la hora de relacionarse, tanto dentro como fuera de su familia, (con sus compañeros en la institución y con los profesionales de la misma), con escasas habilidades conversacionales y de manejo del espacio relacional. Nunca fue tenido en cuenta por los/as compañeros/as del centro. Para hacerse un hueco entre ellos, comienza a faltar frecuentemente a clase y emprende una relación con “colegas” que ya han tenido problemas con la policía.

La historia familiar nos pone delante a una familia numerosa, con padre alcohólico, separaciones frecuentes de la madre, a quien propina brutales palizas, denunciadas ante el juzgado. Pasa largas temporadas fuera de casa (en la cárcel o en otras partes). Su madre es una señora que fue abandonada en un Hogar, madre adolescente, con escasas habilidades en el cuidado y crianza de sus hijos/as, escasas habilidades que producen frecuentes negligencias en su cuidado, de ahí, que tengan que ser acogidos/as. Siempre ha visitado a sus hijos/as, y les ha manifestado cariño, pero ha implicado constantemente a su padre en la historia de su fracaso. Viven en una zona apartada, donde la marginación socio-económica y la conflictividad vecinal son evidentes. En la actualidad, los padres se encuentran separados, y su hermano mayor ejerce el control familiar, causándole frecuentes malos tratos a su madre.

Compartimos con Patterson y cols. (1975) su argumentación cuando dice en el capítulo 11 “*EL niño agresivo: Víctima y arquitecto de un sistema coercitivo*”:

“El proceso de socialización parece estar gravemente dificultado para muchos niños que cometen actos antisociales. Su adaptación conductual es, frecuentemente, inmadura y no parece que hayan aprendido las habilidades sociales necesarias para iniciar y mantener relaciones sociales positivas con los demás. Con frecuencia, los compañeros rechazan, evitan y/o castigan a los niños agresivos y, de este modo, los excluyen de las experiencias de aprendizaje positivo con los demás. También es bastante habitual que los niños socialmente negativos/agresivos presenten dificultades escolares, obteniendo unos niveles más bajos que los de sus compañeros de clase” (Pág. 4).

## **PRÁCTICAS DISCIPLINARIAS Y COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL**



Después de pasearnos por el amplio corpus teórico sobre las aproximaciones explicativas acerca del comportamiento que estamos estudiando, nosotras nos preguntamos: ***¿Qué Teoría nos permite, pues, identificar las causas de estos comportamientos en los anteriores procesos, sin tener que recurrir a otra?***

Como hemos podido ir comprobando, la conducta antisocial está en función del organismo y del ambiente. La importancia que se le ha ido concediendo a la intervención del propio organismo o del contexto natural sobre este tipo de conducta ha marcado la clase de teorías explicativas sobre la delincuencia y el comportamiento antisocial. Así nos hemos encontrado con teorías de corte organicista, ambientalista o interaccionista. Por el momento, no existe una teoría capaz de resolver todos los problemas, preferimos unas teorías sobre otras porque nos parecen superiores en la práctica. En cualquier caso, acabamos de dejar claro que cualquier aproximación explicativa no es en absoluto desligable del contexto de socialización primario por excelencia, es decir, del contexto familiar, de la reciprocidad de sus relaciones y de cómo éstas están moduladas por otros sistemas más complejos culturales e históricos.

Esta abundante investigación desarrollada desde distintas orientaciones teóricas durante décadas, ha permitido identificar numerosos correlatos y extraer diferentes factores de riesgo y procesos relevantes en la dinámica del comportamiento antisocial que, como hemos podido comprobar anteriormente, se corresponden con diferentes niveles de análisis. En concreto, estos estudios han dirigido su atención a variables individuales (padres e hijos/as), de interacción familiar y del contexto social y cultural, situando así el énfasis o peso específico en una u otra variable o conjunto de variables como factores explicativos de la conducta antisocial.

### **3. FACTORES DE ALTO RIESGO Y ESTRÉS DURANTE LA ADOLESCENCIA.**

El aspecto multidimensional de la socialización, previamente defendido, apunta a la construcción de diferentes itinerarios sociales por parte del adolescente. En este apartado pretendemos describir las numerosas variables que inciden en dicho itinerario. Su importancia es capital, ya que proyectan a lo largo de la vida de los individuos círculos de influencia o sistemas dinámicos que delimitan un determinado itinerario en los individuos, en la adquisición y desarrollo de formas de comportamiento y motivaciones en su tarea como ser social. A veces, por sus peculiares características, se convierten en verdaderos factores de alto riesgo para la manifestación de comportamientos patológicos o no deseados.

Para la descripción y comprensión de los itinerarios hemos adoptado una perspectiva de causalidad circular, propia de la Integración Ecológica. Así pues, cabe suponer que una descripción etiológica del desarrollo antisocial deduzca una serie de probables factores causales que operen de forma compleja, por cuanto los efectos de cualquiera de las variables deben ser examinadas en relación con todas las demás.

Urie Bronfrenbrenner en su obra *“Ecología del desarrollo humano”* (1979), establece que en la investigación ecológica, los principales efectos tienden a ser interacciones. En una de las proposiciones dice:

“En la investigación ecológica, las propiedades de la persona y las del ambiente, la estructura de los entornos ambientales, y los procesos que tienen lugar dentro y entre ellos, deben considerarse como independientes, y analizarse en términos de sistemas.” (Pág. 60).

Los siguientes conjuntos de factores asociados a la conducta antisocial en la adolescencia podrían resumir los resultados de investigaciones desarrolladas a partir

de estos niveles de análisis, y han sido identificados por nosotros/as, a través de los minuciosos análisis sobre procesos judiciales y a través de exhaustivas revisiones teóricas.

### **3. 1. VARIABLES DE LA PERSONALIDAD DEL NIÑO/A.**

#### **3. 1. 1. Factores constitucionales.**

Algunos autores/as consideran como factores de riesgo para la aparición de conductas antisociales, y más concretamente de conductas agresivas las predisposiciones constitucionales. Para McColloch y Gilbert (1995), el temperamento hace referencia al estilo normativo del comportamiento- sus formas características de responder a diferentes tipos de situaciones -. Parece que existe bastante estabilidad en el temperamento desde los primeros años de vida, independientemente del procedimiento de evaluación utilizado.

En base a las correlaciones obtenidas entre las escalas y la estabilidad de las evaluaciones en el tiempo, se han identificado tres tipos de niños/as: *fáciles*, *difíciles*, y *de lentos/as a activos/as*. El/la niño/a difícil es el que tiene un patrón comportamental más relacionado con la agresión (más inquietos/as, suelen dormir poco, prestar poca atención, presentar mayor número de quejas, patear, chillar, etc.). Parece ser que este tipo de temperamento afecta a la conducta parental. Thomas y Chess (1980) encontraron que, inicialmente, la conducta de los padres de niños/as clasificados/as como “difíciles”, no difería de la mostrada por otros padres con niños/as “normales”. Sin embargo, cuando el/la niño/a problemático/a alcanzaba el final de la infancia y la adolescencia inicial, sus padres eran mucho más negativos y aversivos en las interacciones con ellos/as.

También se ha hipotetizado que la conducta agresiva, al igual que la conducta sociopática, estaría en función de la impulsividad (originada por la formación inadecuada de los controles inhibitorios), y también del bajo arousal cortical asociado a su vez a una formación más lenta de respuestas condicionadas clásicas (Eysenck & Eysenck, 1985; Newman, Widom & Nathan, 1985. Citados por McColloch y Gilbert, 1995: 203). Se trataría, en último término, de la mayor o menor capacidad para poner en funcionamiento mecanismos efectivos de autorregulación comportamental, elemento de mayor importancia, si cabe, cuando hablamos de los problemas conductuales encontrados en muestras juveniles.

En algunas investigaciones se han observado diferencias individuales en cuanto a la búsqueda de estimulación interna y novedosa. Quay (1972, 1977a), propuso que los psicópatas estaban motivados por una necesidad anormalmente grande de estimulación.

Romero (1996) con una amplia muestra de jóvenes gallegos puso de manifiesto que las subdimensiones del constructo general BS ocuparon lugares privilegiados entre las variables seleccionadas como predictores óptimos de conducta antisocial en una serie de ecuaciones de regresión. Todo esto nos sirve para reivindicar un lugar destacado para el "síndrome impulsivo no socializado de búsqueda de sensaciones" para la comprensión del gamberrismo, vandalismo e iniciación al consumo de drogas.

Un chico procesado un número considerable de veces (actualmente se encuentra en una institución) argumentaba que le gustaba delinquir. Este fue su testimonio oral:

“Me gusta lo que siento cada vez que...me pasa algo por dentro, una vez que lo hago me encuentro mejor, pero después empiezo a pensar en algo cada vez más arriesgado...” (16 años).

•*Sexo.*

Es indiscutible que cuando se trata este tema, desde cualquier perspectiva, las diferencias en cuanto al sexo resultan ser muy notorias.

En las sociedades en las que existe una mayor igualdad entre los sexos tienden a asemejarse más las proporciones numéricas de varones y de mujeres que cometen actos antisociales; pero en aquellas sociedades en las que los roles sexuales están más diferenciados, las mujeres presentan tasas mucho más bajas que el varón en la comisión de conductas antisociales. Esto puede traducirse a diferencias reales efectivamente, o bien a diferentes prácticas policiales, en caso de los adolescentes delincuentes o a diferencias en el trato por parte de los profesores/as y/o de los padres de los niños y las niñas que presentan trastornos de conductas externalizados.

Una explicación podría ser que los chicos y las chicas responden de manera diferente a estresores tanto internos como externos, y mientras que los chicos manifiestan conductas antisociales o/y plantean problemas de conducta externalizada, las chicas presentarían problemas de tipo emocional: ansiedad, depresión, etc. Esto ha sido constatado a través de estudios longitudinales de chicos/as internados en instituciones de acogida, cuya problemática socio-familiar era similar; son más los chicos que han terminado ante los tribunales que las chicas. Puede interpretarse también que las chicas pueden recibir un apoyo diferente a través del matrimonio, como trabajadoras en el servicio doméstico, por ejemplo, etc.

Otra explicación posible sería que mientras que los chicos “vagan” ociosamente por las calles ante una situación de desamparo, o de alguna circunstancia estresante (muerte de alguno de los padres, situación de divorcio, etc.), las chicas permanecerían más tiempo en el hogar como sustitutas de la figura de cuidador/a principal, implicadas en el cuidado de la casa, de los/as hermanos/as



menores, etc.; de ahí que en muchas ocasiones nos hayan manifestado estar “agobiadas, asfixiadas, presionadas...”

Una de las primeras observaciones a partir de los estudios epidemiológicos británicos (Rutter, 1970) fue la aparente mayor vulnerabilidad de los chicos al estrés y desacuerdo familiar. Se encontró que mientras que los chicos con problemas antisociales eran mucho más comunes cuando existían familias con severos desacuerdos matrimoniales, esto sucedía de forma mucho más moderada en el caso de las chicas. Hetherington y col. (1978, 1979 a y b), también pusieron de manifiesto esta cuestión estudiando el impacto del divorcio sobre los chicos y las chicas.

En variadas ocasiones se ha atribuido, sobre todo en casos de divorcio, a que la mayor vulnerabilidad del chico se debe a que, normalmente se quedan con la madre, y entonces carecen de un modelo, de un rol masculino a imitar; una explicación para la mayor vulnerabilidad de los chicos ante el desacuerdo conyugal en familias intactas sería que aunque el chico no carece de modelo físicamente, sí carece de modelo a seguir anímicamente, sobre todo durante la adolescencia. Ese modelo no se ajusta a las percepciones de autoridad, control, afectividad, complicidad y apoyo que el chico necesita en esos momentos, y por tanto busca en el grupo de pares un líder a seguir. También puede suceder que un hermano mayor asuma el rol de padre y se convierta en modelo.

Los estudios observacionales muestran que los chicos son más agresivos que las chicas en sus relaciones con los compañeros, tanto verbal como físicamente. La agresividad constituye la conducta con diferencias de sexo mejor establecida y determinada biológicamente. Parece evidente que la diferencia entre sexos es clara desde el principio de la niñez; que la diferencia existe en todas las culturas estudiadas; la diferencia entre sexos también se halla de modo parecido en los primates subhumanos; los andrógenos prenatales tienen una función organizadora en el desarrollo temprano que influye sobre el grado de agresividad mostrado en edades

posteriores; las alteraciones en los niveles de testosterona en la edad adulta tienen efectos sobre la agresividad.

En cuanto a la tipología de delitos en que se implican chicos y chicas a lo largo de nuestro trabajo hemos observado algunas diferencias:

- Las chicas están estadísticamente más implicadas en delitos de hurtos cometidos en supermercados y grandes almacenes en comparación con los chicos.
- Las chicas acuden a los tribunales por peleas y agresiones con otras chicas amigas suyas, del mismo barrio y circunstancias socio-familiares parecidas. Esto podría interpretarse como formas aprendidas de resolver situaciones o problemas de relación.
- Los chicos normalmente son los ejecutores de robos, sustracciones, etc., mientras que las chicas están implicadas en conductas de vigilancia o complicidad.
- Existen grandes diferencias entre los sexos en delitos tales como robo con intimidación, siendo los varones normalmente los que cometen este tipo de transgresiones.

### **3. 1. 2. Procesos perceptivo-cognitivos.**

Otro grupo de variables de indudable importancia son las relacionadas con los procesos perceptuales y cognitivos del chico/a.

Los estilos y tendencias perceptivas y atribucionales de los/as jóvenes tienen mucha implicación en el mantenimiento del patrón de comportamiento disocial. Dodge (1980) mostró que los/as adolescentes que manifestaban conductas agresivas tenían más probabilidad de percibir señales ambiguas como indicadoras de

intenciones negativas y sugirió varias formas en las que sus sesgos perceptivos se incrementarían y exacerbarían con el tiempo.

Una de estas formas comprende las percepciones hostiles como profecía autocumplida, es decir, estas percepciones conducen a una conducta en el/la adolescente que elicitaba reacciones hostiles en los/as otros/as.

Además, Dodge (1982) encontró que los /as chicos/as agresivos/as tenían el doble de probabilidad que los/as chicos/as no agresivos/as de atribuir tanto intenciones hostiles a determinadas situaciones hipotéticas como de sugerir que la respuesta apropiada a estas situaciones tendría que ser vengándose agresivamente. El trabajo original de Dodge (1980) mostró que el sesgo atribucional hostil en los niños agresivos ocurre sólo con señales ambiguas. Dodge y Frame (1982) exploraron algunas posibles causas de este sesgo atribucional negativo: los/as niños/as agresivos/as no eran diferentes de los no agresivos/as cuando había que atribuir intenciones hostiles a las provocaciones dirigidas hacia un/a compañero/a. Sin embargo, cuando la provocación se dirigía contra el/la niño/a agresivo/a, aumentaba mucho la probabilidad de que éste calificara las intenciones como hostiles en comparación con los/as niños/as no agresivos/as.

A través del estudio confirmaron la hipótesis de la existencia de posibles efectos sesgadores causados por ciertos estados emocionales. Desde esta perspectiva, se espera que un estado emocional cortocircuite el procesamiento normal de la información y conduzca directamente a las atribuciones hostiles.

Una explicación general es que el sesgo se basa en una actitud personal paranoide del mundo, haciendo especial hincapié en el poco desarrollo adquirido de las habilidades de procesamiento de la información (por ejemplo, pobre habilidad para aprender los roles sociales) o el haber estado sometido a circunstancias inductoras del sesgo (situaciones ambiguas); habilidades estas, directamente relacionadas con el estilo de educación parental recibido.

Encontramos también cierto apoyo para esta hipótesis a partir de otros datos obtenidos sobre el arousal emocional. Cuando los/as niños/as se encuentran en estado emocional negativo, es más probable que tiendan a escoger una recompensa pequeña e inmediata antes que una recompensa que se vaya a retrasar mucho (Seeman & Schwarz, 1974; Schwarz & Pollach, 1977), y menos probable que se resientan a las tentaciones y consideren otras formas alternativas de acción (Mischel y Baker, 1975).

### **3. 1. 3. Desarrollo moral**

Dado que muchas de las conductas características del trastorno disocial violan las reglas o normas sociales, algunos investigadores han vinculado el proceso del desarrollo moral con los problemas de conducta. La investigación llevada a cabo a lo largo de varias décadas ha documentado el papel de los padres, de los colegios, de los iguales, de la socialización mediante el papel sexual, de la televisión, de la culpabilidad, la empatía y el desarrollo cognitivo en el desarrollo moral, pero todavía queda mucho por aprender (Earls, 1994; Ellis, 1982; Hoffman, 1979; Rest, 1983).

Las conceptualizaciones de Kohlberg (1964, 1976) han generado gran cantidad de trabajos de investigación sobre el tema. El hallazgo de niveles bajos de razonamiento moral en niños y adolescentes delincuentes ha servido de base para gran parte de las especulaciones en esta área (Nelson, Smith y Dodd, 1990). Pero también la contribución del pensamiento moral al desarrollo de comportamientos antisociales se ha estudiado a través de la disciplina parental. Parece que unos padres coercitivos no dan explicaciones razonadas de manera que sus hijos/as no tendrían la experiencia necesaria para crear los esquemas cognitivos necesarios para un comportamiento social adecuado.

### **3. 2. FACTORES AMBIENTALES: VARIABLES DE REFERENCIA SOCIAL.**

#### **3. 2. 1. Clase social.**

Desde siempre ha existido la creencia pública de que los comportamientos antisociales durante la niñez y la edad juvenil, así como la delincuencia juvenil y la adulta son mucho más frecuentes en los individuos de clase social baja, pero según las últimas revisiones, parece que no está tan claro que bajo el sólo denominador de clase social baja se puede sostener esta creencia. Bajo el constructo clase social se han encontrado varias relaciones:

- La delincuencia juvenil está relacionada con las medidas de desempleo y dependencia de la asistencia social (subsidio).
- Las medidas de clase social se solapan mucho con el desarrollo ontogenético y las medidas de conducta de los padres (sobre todo con conductas antisociales y delictivas de padres y/o hermanos/as) y relaciones familiares conflictivas (disputas conyugales, separación, falta de control paternos, etc.), pero esto se da en todos los grupos sociales. Sería interesante saber si se da en la clase social baja per se o en las familias de clase social baja con circunstancias socio-familiares adversas, tales como: situación de paro prolongado, conflictividad matrimonial, falta de apoyos afectivos-materiales, etc. Es decir, la cuestión estriba en dilucidar si el estatus social bajo está relacionado con la delincuencia cuando éste no está acompañado de otros estresores.
- Existe una proporción muy elevada de chicos/as implicados/as en conductas antisociales, que cuentan en su historial familiar con padres que también han estado implicados o están implicados en conductas delictivas.

- Se ha evidenciado a través de los autoinformes que las diferencias entre clases sociales son prácticamente despreciables en el caso de los delitos menores, (tratar de no pagar el billete del autobús, robar algo en un supermercado, destrozar por gamberrada alguna propiedad, etc.). Estos delitos son considerados “normales” entre la mayoría de los grupos sociales, y son aceptados como constitutivos de una etapa de paso, sin secuelas identificables. Es la llamada “delincuencia adolescente”, (Moffitt (1993a) propone el término de *comportamiento antisocial limitado a la adolescencia*), cuando estas conductas aparecen durante este período, de forma aislada y sin reincidencia (R. Moore, 1979).
- Se mantiene la creencia de que algunos comportamientos antisociales son normales y admitidos entre algunas clases sociales, pero esto no es del todo cierto, ya que existe evidencia a través de análisis de casos que los chicos que presentan trastornos de conducta en la escuela son los más impopulares y menos aceptados por sus compañeros/as de su clase, y en su trayectoria vital, se han visto implicados en acontecimientos antisociales. El/la adolescente con un estilo de vida marcadamente antisocial, al no agradar en su ambiente habitual, se encamina hacia entornos sociales que refuerzan más esta actitud.

### **3.2 .2. Marginación socioeconómica.**

La marginación socioeconómica es otra variable de referencia social, que frecuentemente ha sido relacionada con este tipo de comportamientos. La pobreza, la masificación y pobres condiciones de vivienda, son algunos de los fenómenos de marginación relacionados con la manifestación de comportamientos antisociales. Estos fenómenos de marginación tienen un efecto adverso sobre los padres y están considerados como fuente de estrés emocional, impidiéndoles en muchas ocasiones funcionar y asumir el rol que les corresponde.

Un factor de riesgo muy importante relacionado con la aparición de comportamientos disociales en jóvenes y adultos es el medio físico en el que transcurren sus vidas, mediatizando las relaciones, las percepciones sociales e incluso el desarrollo de su personalidad.

La vivienda puede considerarse como el primer lugar físico donde tiene lugar el proceso de socialización y maduración del individuo. De entre las características más importantes cabe destacar el grado de hacinamiento y la calidad del espacio. Cuando la situación es precaria genera en el individuo ansiedad y tensión que va a recaer sobre los/as más jóvenes e inmaduros/as y no solamente afectará a sus relaciones familiares sino también a las extrafamiliares, dando lugar a una escasa resistencia a la frustración y una elevada agresividad.

El crecer en un barrio donde la conflictividad vecinal sea patente, donde el robo, la violencia e incluso la venta de drogas en la calle sean persistentes, parece ser motivo suficiente para instituir la delincuencia como una norma, cuyo inicio podría situarse cada vez más cerca de la niñez y durante la preadolescencia.

### **3. 3. VARIABLES “MICRO” RELACIONADAS CON EL SISTEMA FAMILIAR.**

#### **3. 3. 1. Tamaño familiar.**

Una de las primeras variables contempladas cuando se trata este tema es el tamaño familiar grande, según varios estudios llevados a cabo por Rutter, Tizard y

Whitmore, 1970. Pero, más que el tamaño familiar, es decir, el número de hijos/as, las características de ese tamaño, como son la distancia entre los hermanos o las hermanas, presencia de otros miembros conviviendo en el núcleo familiar de origen (tíos/as, abuelos/as, compañeros/as de los padres o de las madres, etc.), parecen ser las más relacionadas con la desestructuración familiar y de forma indirecta con la manifestación de comportamientos antisociales en niños/as y adolescentes.

Debemos suponer que cuanto mayor sea la familia menor será la interacción padres/hijos (tiempo dedicado a los/as hijo/as) y mayor la interacción con los compañeros/as y/o con los hermanos/as. El hecho de que existan más interacciones con los compañeros con menor control por parte de los padres, podría explicar el que se produzca mayor agresión física.

### 3. 3. 2. Estructura familiar.

El comportamiento antisocial de los/as adolescentes se ha visto frecuentemente relacionado a la procedencia de una estructura familiar rota, fruto de la separación de la pareja, fruto de la muerte de alguno de los miembros que la componen o fruto de que la madre sea una adolescente sin pareja.

**“Vecinos de la calle José Linot, asustados por las fechorías de un grupo de niños” (Titular del Periódico “HOY”. Julio, 1988).** El artículo continúa: (...) El barrio ha pasado a convertirse en un lugar inseguro. Esta situación consideran que se da desde que se instalara en un inmueble una nueva familia, compuesta por la madre, tres hijos de no más de doce o trece años. (...) Robos en los coches, destrozos en el barrio e intimidaciones a los vecinos...”. Titulares como estos son frecuentes en todos los periódicos del país.

- El *proceso de divorcio o separación*.



El proceso de separación y/o divorcio de una pareja es uno de los factores de riesgo más importante para el desarrollo social del niño y la niña. Es un acontecimiento que no puede considerarse como un hecho aislado, sino como una consecuencia de experiencias que implican una transición “ecológica” en la vida de los/as niños/as que supone una modificación en el microsistema y en todos sus elementos: actividades, relaciones interpersonales y roles.

Las pruebas aportadas por las investigaciones sugieren que la mayoría de los niños y de las niñas pueden hacer frente y adaptarse a la crisis a corto plazo que supone el divorcio al cabo de pocos años. Sin embargo, si la crisis está mezclada con múltiples estreses y una situación adversa continuada, pueden producirse trastornos en el desarrollo. La adaptación del niño/a a más largo plazo está asociada a la calidad de la vida en el hogar encabezado por uno solo de los progenitores\*: alteraciones en los sistemas de apoyo, creciente preeminencia de aquél miembro que tiene la custodia, falta de acceso al que no la tiene, presencia de un adulto menos significativo en el hogar que participa en las decisiones, sirve de modelo, impone disciplina o asume responsabilidades en las tareas domésticas y el cuidado de los niños y de las niñas.

Las respuestas del niño/a y su capacidad de adaptación a las nuevas circunstancias, parecen depender del temperamento del niño/a, del estrés acumulativo durante el proceso, de la etapa del desarrollo en que se encuentre. Si la situación familiar es especialmente penosa, los/as adolescentes tienen más posibilidades que los/as niños/as más pequeños/as de desvincularse de la familia y buscar una gratificación en otra parte, ya sea en el barrio, grupo de compañeros/as, etc.

---

\* Utilizamos **progenitor** en el sentido de que es indiferente que se trate del padre o de la madre (bien biológicos o adoptivos)

También se han evidenciado respuestas diferentes dependiendo del sexo del chico/a. Así, el impacto parece más profundo y duradero en los chicos que en las chicas (Hetherington, Cox, 1979; Porter y O'Leary; Rutter, M. 1977a). Los chicos de las familias divorciadas, a diferencia de las chicas de las familias divorciadas y de los niños de familias nucleares, muestran una tasa superior de desórdenes de conducta y problemas en las relaciones interpersonales en la familia, en la escuela, con sus compañeros y con el profesorado. Esto podría atribuirse a que la pérdida del padre provoca más estrés en los chicos, al necesitar su rol masculino el uso de una disciplina más firme y coherente en el control. A. Aguirre y M. Gutiérrez (1996), en un estudio que realizaron sobre las tribus urbanas en la ciudad de Barcelona "*Skins, punkis, okupas y otras tribus urbanas*", señalan que para la mayoría de los skinheads, el padre no existe, bien a causa de su muerte, del divorcio, del desentendimiento o de su propia debilidad psicológica. La madre, psicológicamente depauperada por el abandono real o virtual del marido, se dedica a sobreproteger y culpabilizar al niño/adolescente. Madre sumisa, que tiene miedo a que su hijo termine en la cárcel. Es vista por ellos como fracasada, no ofreciendo seguridad porque ella misma no es segura, etiquetando al hijo constantemente "fracasado..".

La madre que debe enfrentarse a unos/as hijos/as con una conducta desobediente se vuelve cada vez más angustiada e inepta en su rol parental\*. Parece ser que los adultos divorciados tienen más problemas de salud y emocionales, incluso después de la crisis inicial del divorcio, que los adultos casados (Bloom, Asher y White, 1978). Esto sugiere que el adolescente puede tener que vérselas con una madre que no sólo se enfrenta a muchos estreses sino que además

---

\* Cuando decimos **rol parental** queremos referirnos al rol tradicionalmente adjudicado al padre: control guía de la conducta, de la norma.

puede estar física y psicológicamente menos capacitada para hacer frente a la adversidad. Cuando se muestra hostil y crítica hacia el padre, el chico comienza a ver a éste de una forma más ambivalente o negativa y como un modelo de rol menos aceptable. De esta manera pueden romperse las expectativas de idealización que el niño había ido construyendo sobre su padre a lo largo de su desarrollo. En los más pequeños esto puede ir asociado a problemas en la tipología sexual, y en los adolescentes a trastornos en las relaciones heterosexuales.

- *Situaciones de viudedad.*

En la literatura especializada sobre el tema es frecuente encontrar correlaciones altas entre la estructura familiar monoparental por causa de viudedad y la manifestación por parte de los niños/as y/o adolescentes de problemas externalizados.

En este tipo de estructura familiar se podría definir el conflicto de tipo emocional, como una llamada de atención. Las familias monoparentales fruto de la muerte de uno de los cónyuges, tienen algunas características en común con las familias monoparentales fruto de un divorcio o una separación; por ejemplo, reajustes en la economía familiar, disminución de los ingresos económicos, tal vez cambio de vivienda (barrio, vecindad, etc.), multiplicación de roles en el cónyuge al cargo de los hijos, privación de los modelos paterno o materno, según se trate, etc.

Qué duda cabe que existen también notables diferencias; de forma un tanto atrevida, podríamos argumentar que en las familias monoparentales consecuencia de un divorcio o separación, la situación de “después” se podría calificar de calma y sosiego, liberación del estrés, con sus correspondientes cambios de roles y expectativas,

mientras que la familia que ha perdido a uno de los cónyuges, los reajustes necesarios de la situación de después pueden ser la causante de estrés y desasosiego.

A través de nuestros minuciosos exámenes de historias sobre el tema, nos hemos encontrado con numerosos casos que encuadran con el siguiente patrón:

- \* Hijo adolescente, madre viuda en estado depresivo, hijo implicado en conductas antisociales, con baja autoestima, con necesidad de ayuda y excesivamente preocupado por el estado de su madre, madre ausente, falta de control y supervisión.

Estas “fallas” de la madre en la relación empática con su hijo, suelen vulnerar la autoestima de éste por esa falta de reconocimiento de sus necesidades.

- *Estructura familiar compuesta por una madre soltera.*

Las familias monoparentales constituidas por una madre soltera suelen tener unas características que las diferencia del resto. Por lo general, se trata de familias constituidas por jóvenes adolescentes. Este hecho puede contribuir de forma importante a una confusión en la búsqueda de identidad de la adolescente, ya que debe resolver el conflicto importante entre lo que debería ser y hacer como adolescente y la asunción de roles y comportamientos correspondientes a su condición de adulto (madre). En tales condiciones el Yo y el autoconcepto de estas jóvenes se encuentran inclinados a la inestabilidad y falta de coherencia interna de las autopercepciones correspondientes.

La práctica clínica con madres adolescentes nos revela que, comparadas con otras adolescentes no madres de la misma edad, tienen autoconceptos más difusos, menor autorrespeto y menor satisfacción con las relaciones familiares y sociales. Además, muchas de estas madres experimentan sentimientos de impotencia y soledad.

Existen algunos sistemas de apoyos que pueden considerarse mediadores decisivos para elaborar el conflicto. Así, la situación de la familia de origen (situación socio-afectiva, situación económica, nivel cultural, expectativas de los progenitores con respecto a la hija “madre soltera”, etc.) y la implicación del padre biológico en la responsabilidad de la crianza y el cuidado del hijo/a, han sido considerada como los sistemas de apoyos más efectivos.

Debido a la edad y a los pocos recursos, las madres solteras suelen delegar sus funciones como madres en los/as abuelos/as y se genera lo que podríamos denominar “abuelismo”. Esta circunstancia provoca unas consecuencias sobre el desarrollo de los/as niños/as que aún no están del todo bien estudiadas. De todas formas, los abuelos y las abuelas se encuentran en un período de su ciclo vital caracterizado por reajustes de roles (cambios producidos por el proceso de jubilación), merma económica, deterioro físico y psicológico, lo que influye directamente sobre los contenidos y las formas de educar a los nietos o las nietas. Normalmente se trata de formas faltas de sistematización y control de las conductas, con las repercusiones que esto tiene sobre la adquisición y mantenimiento de conductas adaptativas durante la infancia y la adolescencia.

Aquí se pone de manifiesto como la presencia de miembros de la tercera edad en el hogar puede ser una variable moduladora del desarrollo. En familias estructuradas “normales” la presencia de los

abuelos/as es una fuente de apoyo y crecimiento para los nietos ya que tienen la labor de complemento para la formación (y digo complemento) pero no de sustitutos como ocurre en el caso de la educación de un/a nieto/a.

De los casos que hemos examinados para la presente investigación hemos elaborado el perfil del adolescente con una madre soltera e implicado en actividades antisociales. Respondería al patrón siguiente:

- \* “Chico implicado en actividades antisociales, madre viviendo con una familia formada con posterioridad al nacimiento de su primer hijo, chico criado por sus abuelos (ya fallecidos), falta de interacción entre el chico y su nueva familia, baja autoestima y sentimientos de soledad, falta de control y supervisión.”

Estos chicos, a lo largo de su desarrollo han podido estar expuestos a inciertas respuestas empáticas con su madre, a perturbaciones a la hora de percibir la ilusión de la fusión omnipotente, y sumado a la carencia de un padre para poder formarse una “Imago parental idealizada”, promotora de ideales y metas (Kohut, 1971), han recorrido un itinerario ambiguo facilitador de una trayectoria antisocial.

A través de lo dicho sobre los factores de riesgo asociados a la falta de algún cónyuge, se deja entrever, que el hecho de que el/la adolescente forme parte de un entorno diferente al de la familia convencional compuesta por el padre y la madre, no conduce necesariamente a desviaciones psicológicas; en todos los casos, la calidad de las relaciones que prevalecen en el hogar, junto con el control del cónyuge que queda, son los factores más importantes a tener en cuenta, y las buenas relaciones o malas no son monopolio de ningún tipo de estructura familiar.

En definitiva, una ruptura puede dejar a un chico o una chica en un estado muy vulnerable, pero no necesariamente le producirá una patología permanente. Una situación inestable continuada representa un riesgo mucho mayor. Cuando gran parte de la infancia es inestable, las perspectivas de futuro son mucho más graves.

La cotidianidad nos revela que pueden desarrollarse personalidades psicológicamente sanas en una gran variedad de grupos sociales, independientemente de su estructura, siempre y cuando las relaciones que se establezcan formen parte de la realidad y de las experiencias cotidianas y sean satisfactorias para todos los miembros.

Con respecto a las variables intrafamiliares que se han tenido en cuenta para percibir el clima y funcionamiento familiar nos hemos encontrado con las siguientes:

### **3. 3. 3. Conducta antisocial de los miembros del sistema familiar.**

Kagan y Moss (1962) encontraron que los padres de los/as niños/as agresivos eran individuos enojados. Mostraban deficiencias en habilidades cognitivas, sociales y paternas, así como poca habilidad general para afrontar los problemas. El progenitor se convierte en un modelo de competencia social difuso y de afecto negativo, y además contribuye a un estilo de interacción familiar negativo.

Sin duda alguna, la probabilidad de tener hijos/as con algún tipo de alteración comportamental de tipo disocial se incrementa en padres que se enfrentan a las expectativas sociales (por ejemplo, criminales, promiscuos, alcohólicos,...). West y Farrington (1973), Farrington y col. (1975), en un estudio prospectivo de la población general, encontraron que el 39% de los chicos con padres criminales tenían historiales delictivos en comparación con el 16% de los que no tenían padres delincuentes. Pero en la génesis de la delincuencia, más que la conducta criminal del padre per se, han resultado ser de gran importancia otras variables psicosociales; el hecho de que el padre sea reincidente le suele llevar a pasar largos períodos de su

vida en la cárcel, delegando sus funciones de padre en tutores (abuelos, tíos, centros de acogida, etc.). A esta circunstancia, suelen sumarse las dificultades de encontrar trabajo cuando sale de la cárcel, los problemas con la bebida o con otro tipo de drogas, incluso a anomalías en la personalidad, etc. Acontecimientos todos que hemos detectado directamente relacionados con la falta de supervisión de las conductas de los hijos/as, en definitiva, hándicaps físicos o psíquicos que pueden modular la capacidad de los miembros del sistema familiar para actuar de forma competente y eficiente.

En las familias que son muy numerosas, se ha encontrado menor control paterno, y puede ser que un hermano/a mayor ejerza de modelo negativo si éste está implicado en actividades antisociales, además cuando se trata de un comportamiento agresivo, puede tener a su disposición un hermano/a pequeño/a como víctima potencial con la que practicar.

### **3. 3. 4. Prácticas disciplinarias coercitivas y actitudes hostiles con los/as hijos/as.**

Factores que tienen que ver con la interacción entre padres e hijos/as, como son las prácticas disciplinarias y las actitudes, se han estudiado con especial detalle.

Los padres de niños/as con trastornos de conducta tienden a ser duros en sus actitudes y prácticas disciplinarias. Prácticas relajadas, irregulares e inconsistentes de uno de los padres y entre los padres, es decir intraagentes o interagentes.

Se ha hipotetizado que la falta de cooperación de los padres a la hora de disciplinar a los hijos interfiere en la habilidad de los mismos para poner límites a sus conductas y conduce al retraso en el desarrollo social del niño o de la niña. Suelen ser propensos a dar órdenes a sus hijos/as, a recompensar la conducta desviada directamente por medio de la atención y conformidad.



Existen evidencias al respecto de que la agresión es enseñada de forma sistemática en los hogares de niños/as antisociales. Son padres menos propensos a controlar dónde van sus hijos o preocuparse de su cuidado cuando faltan de casa, permitiendo que vaguen por las calles y realicen muchas actividades independientes y no supervisadas (Wilson, 1.980). Hogares con ausencia de reglas, de normas familiares sobre dónde pueden ir los/as niños/as y cuándo deben volver.

En el contexto clínico, y desde el marco de una terapia familiar sistémica, se ha constatado que los padres y las madres de jóvenes antisociales, comparados/as con los que no reciben tratamiento, muestran menor aceptación de sus hijos/as, menor calor, afecto y apoyo emocional, y menor apego. En sus relaciones se observa una comunicación con menos apoyo y más defensiva, manifestaciones, por su parte, de dificultades para contactar con los hijos/as.

En cuanto a los/as hijos/as, las pobres relaciones con los padres se traducen en falta de comunicaciones íntimas, ausencia de identificación afectiva y en general, percepción de ausencia de calor y afecto paternos, percepción de falta de apoyo material y apoyo afectivo. Es posible que los hijos/as finjan identificarse con ellos (“como jamás podré vencerlo me conviene unirme a él”), pero conforme van creciendo y los igualan en tamaño y fuerza se van enajenando de ellos. Don E. Hamachek (1981), transcribe los sentimientos filiales de un joven de 17 años que se encontraba en una escuela correccional:

“El muy canalla me golpeaba cuando yo era niño, me golpeaba todo el tiempo; yo tenía que soportarlo. A veces me acercaba a él y me abrazaba a sus piernas para que creyese que lo amaba, pero seguía golpeándome,...me gustaría que ahora viera quién soy”.(Pág. 147).

Las discordias intrafamiliares relacionadas con el comportamiento antisocial, han sido evidentes en una gran cantidad de formas distintas: discusiones frecuentes y prolongadas, separación temporal de los padres, expresión de sentimientos hostiles hacia algunos de los miembros del sistema familiar, conductas de desprecio y

desprotección hacia los/as hijos/as, chillidos y castigos frecuentes, esto se traduce en una atmósfera o clima familiar negativo.

Como podemos ir observando, las técnicas paternas inefectivas son un ingrediente necesario, e incluso suficiente, para el desarrollo de un comportamiento disocial persistente.

Aunque algunos/as autores/as describen a los padres como permisivos y otros autores como padres y madres inefectivos/as, ambas posturas parecen referirse a un mismo tema: no controlar la conducta del hijo/a. Estas dos descripciones implican interpretaciones distintas de la motivación y la habilidad de los padres. La permisividad hace referencia a la tolerancia por parte de los padres de las conductas del hijo/a por falta de motivación o por carecer de unos valores básicos para la convivencia; mientras que la inefectividad implica normalmente un déficit en habilidades. Estas consideraciones tienen implicaciones distintas de cara al tratamiento. La falta de motivación sugiere que los padres tienen un nivel de habilidad paterna apropiado pero, debido al afecto o la motivación no consiguen aplicarlas correctamente. Un déficit en habilidades sugiere tener que entrenar a los padres en las habilidades paternas necesarias para el cuidado y desarrollo de sus hijos/as y su aplicación.

También Rutter (1978) y Olweus (1980) encontraron en sus investigaciones relaciones significativas entre distintos estilos de interacción familiar y la aparición de conductas agresivas. Dichos estilos se caracterizan por el rechazo de los/as hijos/as, por la falta de sensibilidad ante las necesidades del niño/a, y por la inconsistencia de las estrategias de control utilizadas, tanto si son de absoluta permisividad como de imposición autoritaria y punitiva de las normas de comportamiento. Sanford (1943) (Citado por Becker, 1964: 183), definió un

síndrome que él llamó “Hogar inestable” al estudiar poblaciones de jóvenes antisociales. Este tipo de hogar fue definido en términos de uso de una disciplina caprichosa y una estimulación excesiva al niño. La estimulación excesiva hacía que el chico llegase a un punto elevado de fatiga y después lo castigaban por el comportamiento resultante.

*Cuadro nº 6 Relaciones entre la disciplina de los padres y las conductas de los/as adolescentes no valoradas socialmente.”*

<i>Conductas de los/as adolescentes</i>	<i>Apoyo de los padres</i>	<i>Intentos de control induc.</i>	<i>Coerción de los padres</i>
Agresión	---	-/+	+++
Problemas de conducta	---	+++	+
Abuso de drogas	-	-/+	+
Problemas de aprendizaje	---	-	+++
Esquizofrenia	--	-	+++
<b>APOYO PARENTAL</b> +++		<b>COERCIÓN PARENTAL</b> ---	
+++ , ++ , + : Relación positiva de más fuerte a más débil			
--- , -- , - : Relación negativa de más fuerte a más débil			

***Fuente: Musitu, G., Román, J. M. Y Gutiérrez, M. “Educación familiar y socialización de los hijos”. Pág. 134***

### **3. 3. 5. Supervisión paterna.**

En cuanto a la variable, *supervisión paterna* Wilson (1980) encontró que, de todas las variables examinadas, una supervisión débil por parte de los padres era la variable más estrechamente relacionada con la delincuencia. La ausencia de supervisión paterna se caracteriza por conductas tales como: no decir el chico/a a dónde va, cuando volver, vagar por las calles sin implicarse en actividades domésticas o sin asistir a clase, el no saber los padres dónde está el chico/a, entre otras.

### **3. 3. 6. “Síndrome de padre ausente”.**

La no implicación del padre en el curso del desarrollo y educación de los hijos y de las hijas ha sido también considerada como una variable frecuentemente asociada a este tipo de comportamiento disocial. A tal respecto, existe el riesgo actual de que los padres no dediquen a los/as hijos/as todo el tiempo que estos necesitan, no estén suficientemente accesibles, estén demasiado ocupados con sus preocupaciones extradomésticas, no respondan, en definitiva, a las necesidades de sus hijos y de sus hijas porque “tienen la cabeza en otra parte”. Los padres deberían considerar que no son los propietarios de sus hijo/as pero sí son responsables de sus desarrollo.

Aquilino Polaino Lorente (1996) ha estudiado las consecuencias de este tipo de conducta parental y sus consecuencias sobre los hijos adolescentes varones. Este autor entiende por *síndrome de padre ausente* el conjunto de privaciones afectivas, cognitivas, físicas y espirituales que al hijo/a le sobrevienen como consecuencia del

vacío que se opera en las relaciones paterno-filiales; padre *desentendido*, o *psicológicamente débil*, para Aguirre (1996).

La ausencia del padre designa la falta de dedicación a la educación de los hijos/as, cualquiera que sea el tiempo presencial que esté en el hogar. Puede suceder que el padre viva en el mismo espacio físico, pero distinto espacio relacional que sus hijos/as, que abdique de los deberes que como progenitor tiene; padre huidizo y pasivo que delega todas las funciones parentales en la mujer, que genera una atmósfera impenetrable en torno a él hasta el punto de obstruir cualquier posibilidad de comunicación con los hijos y con las hijas, el que es incapaz de mostrarles una manifestación apropiada de cariño y se refugia en el éxito profesional.

El efecto psicopatológico que esto puede tener en sus hijos es evidente:

- Los hijos se perciben como personas inacabadas, jóvenes desfinalizados, permanentes hombres-adolescentes incapaces de tomar decisiones o de realizar cualquier pequeño esfuerzo.
- Hijos falto de afecto, con una autoestima deficitaria.
- Bronfrenbrenner (1993) señala la existencia de trastornos de conducta y aprendizaje, hiperactividad, déficits de atención, fracaso escolar, comportamientos encaminados al consumo abusivo de drogas y alcohol, tempranas e insatisfactorias experiencias sexuales, vandalismo y violencia indiscriminada.

Con la descripción y análisis de todos estos factores no solo hemos querido poner de manifiesto que se trata de indicadores que deberían ser examinados, sino que pueden, y de hecho forman parte del modelo integrador basado en la investigación multivariada, y que proporciona un marco global que permite la comprobación de hipótesis acerca de las múltiples variables mediadoras de la conducta antisocial.

**CUADRO N° 7: “FACTORES DE RIESGO PARA LA APARICIÓN DE CONDUCTAS ANTISOCIALES: NIVELES ECOLÓGICOS”**

<b>FACTORES DE RIESGO</b>			
<b><i>DESARROLLO ONTOGENETICO</i></b>	<b><i>MICROSISTEMA</i></b>	<b><i>EXOSISTEMA</i></b>	<b><i>MACROSISTEMA</i></b>
Historial antisocial	<i>Interacción paterno filial:</i> - Desadaptada. -Técnicas de disciplina coercitiva	<i>Trabajo:</i> - Desempleo	<i>Políticas de empleo del país</i>
Carencia de experiencias en el cuidado del niño/a	<i>Relaciones conyugales:</i> - Conflicto conyugal - Violencia y agresión - Estrés permanente	<i>Vecindario y comunidad:</i> - Conflictividad vecinal - Aislamiento social	<i>Legislación sobre la infancia y la familia</i>
Ignorancia de las características evolutivas del niño/a	<i>Características del niño/a:</i> - Temperamento difícil	<i>Cambios sucesivos de barrios</i>	<i>Aceptación cultural de este tipo de conductas</i>
Historia de desarmonía y ruptura familiar		<i>Falta de apoyo social</i>	
Pobre autoestima		<i>Case social baja</i>	
Pocas habilidades interpersonales			
Hándicaps físicos o psíquicos			

#### **4. COMPETENCIA SOCIAL Y FUNCIONAMIENTO ADAPTATIVO DURANTE LA ADOLESCENCIA**

La maladaptación social infanto-juvenil ha sido relacionada por numerosos investigadores, con una variedad de futuros problemas, que incluyen la maladaptación escolar, el abandono de la escuela, la delincuencia, y problemas de salud mental en la vida adulta. Y a la inversa, la competencia social en la infancia y en adolescencia está relacionada con unos logros escolares superiores y con una adecuada adaptación interpersonal posterior en la vida.

La investigación sugiere que con la edad no mejora la falta de competencia social de muchos niños y de muchas niñas. Los déficits en habilidades sociales se han relacionado con baja autoestima (Percell, Berwick y Beigel, 1974), con un locus de control externo (Nowicki y Strickland, 1971) y con la depresión (Lazarus, 1968; Wolpe, 1971, 1973). Estos déficits contribuyen a un pobre reforzamiento social positivo en situaciones interpersonales, lo que podría ser considerado como un antecedente de la depresión, de la delincuencia y de cualquier otro tipo de psicopatología.

Como ya venimos argumentando, en las numerosas producciones científicas que sobre este tema están apareciendo tanto dentro como fuera de nuestras fronteras, se ha observado frecuentemente que los/as niños/as que presentan un comportamiento antisocial tienen deficiencias en el área de las habilidades sociales.

Su importancia y la relación de la carencia de las mismas con la transgresión, lo puso de manifiesto Clemente, (1986), quien comparó a dos grupos de mujeres con características similares en cuanto a edad, nivel cultural y nivel socioeconómico; una muestra representaba a un grupo cualquiera de mujeres inscrita en las oficinas del INEM; el segundo grupo estaba formada por mujeres que se encontraban en prisión. Todas las

mujeres de las dos muestras contestaron una serie de pruebas psicológicas relacionadas con la delincuencia: inteligencia, locus de control, autoestima y personalidad. Los dos grupos de sujetos obtuvieron puntuaciones muy similares en todas las pruebas; sólo se diferenciaron en una variable: la capacidad de desenvolverse en el ambiente social: inteligencia social. Las mujeres encarceladas obtuvieron puntuaciones más bajas en esta variable. Podría concluirse que tal vez esa escasa habilidad social les haya podido predisponer a terminar en la cárcel.

McCord (1979) demostró el valor de ciertas características específicas paternas que explicarían la adaptación adulta. Este estudio clasificó el ambiente familiar de más de 200 adolescentes de acuerdo con el tipo de disciplina paterna, el estilo de interacción paterna (por ejemplo, agresivo, afectuoso, etc.) y el estatus social de la familia. Treinta años más tarde se determinaron los registros criminales y el grado de adaptación a la vida de estos antiguos adolescentes. Los factores familiares fueron entonces utilizados en un análisis de regresión múltiple para explicar la conducta criminal adulta. McCord encontró que el 39% de la varianza de la situación adulta quedaba explicado por el estilo y la coherencia de la supervisión del niño (26%), el estilo de la interacción (7%) y el estatus social (6%). Un análisis discriminante, utilizando las variables del ambiente familiar, identificó correctamente el 74% de todos los hombres de acuerdo con su ficha criminal (es decir, tanto criminales como no criminales). Estos resultados señalaron claramente la importancia de los estilos de supervisión paterna en la determinación de los patrones de adaptación a lo largo de la vida.

El comienzo temprano, la diversidad y gravedad de la conducta antisocial de estos/as chicos/as refleja una incapacidad para funcionar dentro de los límites de una sociedad normal. Aunque estos patrones de conducta pueden no encajar con la mayoría de los conceptos de la psicopatología sirven de base para posteriores trastornos adultos que caen de lleno en la nosología psiquiátrica.



**CUADRO N° 8: “CARACTERÍSTICAS EN LA ETAPA ADULTA”**

<b>1. Estado psiquiátrico</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mayor deterioro psiquiátrico con personalidad sociopática.</li><li>• Consumo de drogas y alcohol, y síntomas aislados (ej.: ansiedad, quejas psicósomáticas, etc.).</li></ul>
<b>2. Conducta delictiva</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mayores índices de conducción bajo efectos de alcohol o drogas.</li><li>• Conducta delictiva, arrestos, condenas y períodos de cárcel.</li></ul>
<b>3. Ajuste laboral</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Menos probabilidad de ser contratados.</li><li>• Historial de contratos más breves, trabajos menos cualificados, cambios frecuentes de trabajo, menor salario y dependencia más frecuente de ayudas sociales.</li></ul>
<b>4. Logros escolares</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mayores índices de abandono de los estudios, peores resultados entre los que continúan el colegio.</li></ul>
<b>5. Estatus matrimonial</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mayores índices de separaciones y divorcios.</li></ul>
<b>6. Participación social</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Menor contacto con familiares y amigos.</li></ul>
<b>7. Salud física</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mayor tasa de mortalidad y de hospitalización por problemas físicos y psíquicos.</li></ul>

***Fuente: Adaptado de Kazdin, A. (1994) "La conducta Antisocial".***

---

\* (NOTA: Estas características están basadas en comparaciones de niños identificados por conducta antisocial y tratados clínicamente en relación con casos clínicos de control o normales, o de comparaciones de jóvenes delincuentes y no delincuentes.)

Estas mismas características, así como su relación con variables de referencia social, han sido encontradas por nosotras a lo largo de nuestras revisiones sobre *las memorias de las prácticas de enseñanza* del alumnado de esta Facultad de Educación, al describir las diferencias comportamentales del adolescente que ha repetido varios cursos, con problemas de adaptación al contexto escolar (problemas con la autoridad, problemas de relación con sus compañeros/as y absentismo escolar). Este trabajo ha sido realizado durante cuatro años, revisando más de 200 memorias. Además, en la historia del niño/a siempre aparecía un conflicto familiar.

Una contribución fundamental de la Psicología al mejor análisis y comprensión de esta problemática ha sido la inclusión, precisamente del concepto de conducta antisocial. La virtud principal es la de permitir superar la aproximación legalista al fenómeno de la delincuencia, al referirse a un conjunto de conductas, entre las cuales se incluyen, además de delitos propiamente dichos, un amplio espectro de comportamientos no necesariamente tipificados como delitos, encuadrables en lo que se podría llamar gamberrismo, vandalismo, además del consumo de drogas. Comprendemos, pues, la conducta antisocial desde una perspectiva “gradualista”, lo cual permite que pueda ser entendida como un continuo bipolar, es decir, como una dimensión, a lo largo de la cual todos y todas podamos situarnos.

# MARCO EMPÍRICO



# CAPÍTULO 1

---

## CONDUCTA ANTISOCIAL DENUNCIADA

*Aunque asumimos que la centralización del estudio de la conducta antisocial a través de contextos en los ámbitos de protección sesga el estudio general del problema, estamos de acuerdo con G. Hualde cuando asume: “La reducción que ocasiona esta focalización va a permitir articular propuestas de intervención al menos en los ámbitos de más necesidad”\**

---

\* Gabriel Hualde Urralburu. Pamplona, mayo 1988.



## **OBJETIVOS**

---

### **1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

Los objetivos que nos propusimos en este primer momento fueron los siguientes:

1. Detectar el tipo de factores bio-psico-socio-familiares, que pueden ser considerados de alto riesgo para el desarrollo social del chico/a y que de forma acumulativa pueden predisponerlo/a a la manifestación de conductas antisociales y contacto con la policía y/o los tribunales.
2. Analizar las diferencias existentes entre los chicos y las chicas y la implicación en actividades antisociales.

3. Analizar las diferencias existentes entre los “reincidentes” y no reincidentes” en actividades antisociales debidas al sexo.
4. Analizar si existen diferencias entre los “reincidentes” y “no reincidentes” en la implicación en actividades antisociales debidas a la clase social de procedencia.
5. Analizar las características del contexto físico, ambiental y cultural en que se desenvuelve el chico o la chica infractor/a para ver si modulan dicho comportamiento.
6. Analizar la estructura, constelación familiar así como las relaciones paterno-filiales del chico/a que acude ante los tribunales.
7. Estudiar las características del comportamiento paterno y materno que pueden estar relacionadas con el comportamiento delictivo de los sujetos que acuden a los tribunales.
8. Explorar la adaptación socio-escolar del chico/a implicado/a en actividades antisociales así como sus niveles de dificultad en el aprendizaje.
9. Orientar sobre pautas de prevención e intervención para la población de alto riesgo que acude a los tribunales.



## **METODOLOGÍA DEL TRABAJO**

---

### **1. METODOLOGÍA DEL TRABAJO**

Para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación hemos necesitado una metodología compleja que nos permita el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos.

En primer lugar hicimos diferentes búsquedas bibliográficas a través de las bases de datos existentes sobre el tema tanto en lengua castellana como en lengua inglesa para documentarnos teóricamente.

De la síntesis de las diferentes búsquedas efectuadas delimitamos las variables que nos interesaban y que a nuestro juicio mejor predecían la implicación en

conductas antisociales y delictivas; estas fueron: sexo, procedencia rural o urbana, características de la zona o contexto, características de la vivienda, situación económica del grupo familiar, nivel socio-cultural de los miembros del grupo familiar, clase social percibida, estructura y constelación familiar.

Una vez extraídos estos grupos de variables quisimos comprobar o incrementar la validez mediante la presencia prolongada en el campo a través del estudio y análisis de los procesos abiertos a los chicos y a las chicas en el Juzgado de Menores de la ciudad de Badajoz, y de la revisión de los expedientes de los/as jóvenes que se encontraban en régimen de internado en el Centro de Reclusión “Núñez de Balboa” (Actualmente se llama “Marcelo Nessi”).

Para ello, en primer lugar pedimos los oportunos permisos al Sr. Juez de Menores, y a la Sra. Fiscal del Juzgado de Menores, así como la conformidad del Equipo Técnico para trabajar en su gabinete y del Director del Centro de Menores para trabajar con los chicos/as en régimen de internado. Una vez concedidos los permisos oportunos, comenzamos a realizar nuestra labor investigadora, la cual se prolongó por un período de tres meses –junio, julio y septiembre de 1996-, en horario de nueve a dos de la mañana.

Con la finalidad de reducir los datos, informaciones primarias, y poder transformarlos en datos numéricos para su descripción e interpretación, agrupamos todas las variables que nos interesaba comprobar en torno a tres niveles de análisis, según las indicaciones de:

1. Variables distales
2. Variables próximas
3. Variables intermedias

Para ayudarnos en esta parte de la investigación, confeccionamos un cuestionario-guía (el cual adjuntamos en el ANEXO I). En cada una de las variables

que componían cada nivel de análisis quisimos que quedasen identificados la presencia o ausencia de determinados elementos, los cuales redactamos unas veces de forma dicotómica y otras en forma de opción múltiple.

La muestra que elegimos para nuestra investigación la conformaban 350 procesos abiertos a los chicos y a las chicas que durante el año 1995 habían sido llamados ante el Juez por infringir alguna norma o presentar algún tipo de comportamiento antisocial, (N= 350).

Cuando comenzamos a analizar los procesos, nos encontramos con la gran dificultad que suponía la falta de sistematización de las informaciones debido a que durante la primera entrevista llevada a cabo por el equipo técnico al menor y/o a su familia (padre y/o madre, hermanos/as, tutor/a, etc.), la obtención de los datos se veía afectada por el perfil del profesional que estaba presente en ese momento y se encargaba de dirigir la entrevista; así pues, nos encontramos procesos con una amplia información de índole sociológica, otros con un abordaje estrictamente psicológico y otros, con una amplia gama de informaciones con sobresalencia de lo educativo, según hubiese sido efectuada por, el/la trabajador/a social, el/la psicólogo/a o el/la educador/a social.

Esta falta de uniformidad a la hora de recoger la información nos obligó a replantear la investigación de manera que de los 350 procesos sólo extrajimos los datos de carácter general (sexo, procedencia, edad, distribución geográfica por delitos o faltas, reincidencia, forma de actuar, los antecedentes delictivos del grupo familiar, nivel cultural de los padres y de las madres, la situación laboral de los padres y de las madres y el número de hijos/as) que a continuación exponemos, y que son exactamente los datos que aparecían en la totalidad (o casi totalidad) de los mismos. De ahí que la muestra final estuviese formada por setenta y cinco procesos (N= 75) que fueron los que más ampliamente recogían las informaciones objeto de nuestro análisis y estudio, es decir el 21,42% del total. Esta muestra la dividimos en dos grupos: “reincidentes” y “no reincidentes”, e hicimos una comparación de las variables que estaban presentes en uno y otro grupo.

En cuanto a la disposición y transformación de los datos para la simplificación de la información se ha llevado a cabo a través de procedimientos de tablas numéricas y de gráficas, operaciones efectuadas desde la hoja de cálculo Excel 7.0.

Por último, presentamos un grupo de conclusiones que no hacen sino ponderar la evidencia sobre el tema y comprobar la coherencia estructural.

## **DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA**

---

### **1. DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS GENERALES (N= 350)**

Los datos de carácter general de los 350 procesos revisados fueron los siguientes:

<b>SEXO</b>	<b>Número</b>	<b>Porcentajes</b>
➤ Hombres	304	88,11%
➤ Mujeres	41	11,90%

**Tabla n° 1: “Sexo de los sujetos”**

---

La incidencia de la conducta antisocial se observa significativamente superior en los varones que en las mujeres.

<b>EDAD</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
➤ 12	90,47%	9,52%
➤ 13	92,10%	7,89%
➤ 14	90,38%	9,61%
➤ 15	82,55%	17,44%

**Tabla n° 2: “Edad de los sujetos”**

---

La constante de incidencia masculina se vuelve a poner de manifiesto. El sexo predominante es el masculino a cualquier edad.

Los datos confirman lo que ya se ha señalado en otras partes del trabajo: que la adolescencia es una etapa difícil en el desarrollo humano, y que en su proceso de incorporación a la sociedad las infracciones son bastantes generalizadas en los/as adolescentes.

<b><u>DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LOS DELITOS</u></b>	<b>Porcentajes</b>
➤ Badajoz	27,22
➤ Mérida	16,11
➤ Resto de la Provincia	56,67

**Tabla n° 3: “Distribución geográfica de los delitos”**

El porcentaje de faltas tan importante que se registra en la provincia de Badajoz puede tener su explicación en la extensión geográfica de la misma, así como en el asentamiento de importantes grupos de población en algunas zonas.

<b><u>FALTA O DELITO</u></b>	<b>Hombres</b>		<b>Mujeres</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
➤ <b><i>Robo con fuerza</i></b>	<b>75</b>	<b>21,73</b>	3	0,87
➤ Hurto	<b>61</b>	<b>17,72</b>	4	1,16
➤ Daños	<b>50</b>	<b>14,49</b>	5	1,45
➤ Lesiones	<b>32</b>	<b>9,27</b>	10	2,9
➤ Lesiones en agresión	<b>18</b>	<b>5,21</b>	10	2,9
➤ Insultos/amenazas/coacciones	<b>16</b>	<b>4,64</b>	1	0,29
➤ Atentado/Desobed./Resist. A. A.	12	3,48	-	-
➤ Contra la libertad sexual	8	2,32	-	-
➤ Infracción ley de caza	8	2,32	-	-
➤ Malos tratos	6	1,74	3	0,87
➤ Vejaciones injustas	4	1,16	-	-
➤ Daños y Robo	3	0,87	-	-
➤ Robo con violencia e insultos	3	0,87	2	0,58
➤ Incumplimiento resolución judicial	3	0,87	-	-
➤ Rapto	1	0,29	-	-
➤ Violación /aborto	-	-	1	0,29
➤ Fuga domicilio	-	-	1	0,29
➤ Salud pública	1	0,29	-	-

**Tabla n° 4 : “Falta o delito cometido por los sujetos**

Como se puede observar en la tabla nº 4 el 41,19% de los delitos de los menores de 16 años son delitos contra la propiedad, en su mayor parte robos, seguidos de delitos de agresión, 20,71%. No es necesario señalar al respecto que algunos de estos hechos son expresión y fuente de gran conflictividad social.

El tema de la reincidencia es un tema importante ya que puede suponer que el adolescente llegue a los tribunales de forma casual, por la “típica gamberrada de la edad”, o puede convertirse en un patrón estable de conducta, en cuyo caso precisa de una actuación, como veremos más adelante, multidimensional y compleja, que no sólo afectará al chico/a en solitario, sino a todos los miembros que componen los escenarios de actuación en donde se ha desarrollado la biografía del chico o la chica. En estos casos hay, sin duda, riesgos de alteración en su proceso de incorporación a la sociedad en la medida en que su reiteración y normalización puedan alumbrar una inadecuada socialización.

<b><u>REINCIDENCIA</u></b>	<b>% Hombres</b>	<b>% Mujeres</b>
➤ No Reincidencia (1 expediente)	79,25	0,05
➤ Dos expedientes	11,20	0,05
➤ Tres expedientes o más	9,40	0,05

**Tabla nº 5: “Reincidencia de los sujetos”**

---

En la tabla nº 5 “Reincidencia de los sujetos” podemos observar que sólo un 20,6% de la población es reincidente.



<b><u>FORMA DE ACTUAR</u></b>	<b><u>DELITO O FALTA</u></b>	<b><u>%</u></b>
<b>A) EN GRUPO</b>	➤ Contra la salud pública	➤ 0,75
	➤ Insultos	➤ 0,75
	➤ Robo	➤ 43,93
	➤ Daños	➤ 7,57
	➤ Hurto	➤ 11,36
	➤ Lesiones en agresión	➤ 16,67
	➤ Coacciones	➤ 2,27
	<b>B) Total= 84,81</b>	
<b>C) EN SOLITARIO</b>	➤ Lesiones en agresión	➤ 9,09
	➤ Hurto	➤ 2,27
	➤ Daños	➤ 3,03
	<b>D) Total= 15,14</b>	

**Tabla n° 6: “Forma de actuar de los sujetos”**

---

En la tabla n° 6 “Formas de actuar de los sujetos” se aprecia fácilmente que la forma de actuar de nuestra población mayoritariamente es en grupo: el 84,81%. A través de estos datos inferimos de nuevo la importancia que tiene el grupo para este franja de edad. Grupo y riesgo son conceptos que a veces van unidos. Pero como dice, Hualde G. (1998), para el adulto el riesgo es un problema de futuro, no así para el adolescente; incluso puede sentirse atraído a una actividad por el riesgo que en ella percibe a través de las transmisiones de sus iguales.

<b><u>ANTECEDENTES DELICTIVOS</u></b>	
➤ Padre	➤ 10%
➤ Madre	➤ 3%
➤ Hermanos	➤ 7%

**Tabla n° 7: “Antecedentes delictivos en la familia de los sujetos”**

Se observa un mayor porcentaje de padres con antecedentes delictivos (10%) en la totalidad de la muestra, y esto es especialmente importante si se tiene en cuenta la importancia del padre como modelo a imitar y como fuente de identificación.

<b><u>NIVEL CULTURAL DE LOS PADRES Y DE LAS MADRES</u></b>		
	<b>E) PADRE</b>	<b>F) MADRE</b>
➤ Analfabetismo	➤ 10,61%	➤ 11,11%
➤ Estudios primarios	➤ 11,11%	➤ 11,62%
➤ Estudios medios	➤ 3,03%	➤ 2,52%
➤ Estudios superiores	➤ 2,02%	➤ 0,50%
➤ Fallecidos	➤ 4,00%	➤ 3,07%
➤ Sin datos	➤ 21,21%	➤ 19,19%

**Tabla n° 8: “Nivel cultural de los padres y de las madres”**

El nivel cultural de los progenitores, en general, es bajo. Esto puede incidir en su baja cualificación profesional y, por tanto, también en la dificultad a la hora de obtener un trabajo (ausencia de aspiraciones laborales).

<b>SITUACIÓN LABORAL DE LOS PADRES Y DE LAS MADRES</b>		
	<b>G) PADRE</b>	<b>H) MADRE</b>
➤ Fallecido	➤ 3,19%	➤ 0,58%
➤ Desempleado	➤ 5,88%	➤ 0,50%
➤ Pensionista	➤ 2,32%	➤ -
➤ Trabajo eventual	➤ 4,06%	➤ 1,16%
➤ Trabajo autónomo	➤ 10,43%	➤ -
➤ Ama de casa	➤ -	➤ 30,46%
➤ Trabajos marginales(chatarra, venta ambulante, etc.)	➤ 2,32%	➤ 0,58%
➤ Albañil, fontanero, carpintero	➤ 5,93%	➤ -
➤ Trabajo en cooperativa	➤ -	➤ 0,50%
➤ Ayudante carnicero	➤ 0,50%	➤ -
➤ Limpiadora	➤ -	➤ 5,38%
➤ Peluquera	➤ -	➤ 0,50%
➤ Trabajo fijo	➤ 8,69%	➤ 3,48%
➤ Policía nacional	➤ 0,50%	➤ -
➤ Prostitución	➤ -	➤ 0,50%
➤ Camionero	➤ 1,74%	➤ -
➤ Sin datos	➤ 4,64%	➤ 7,07%

**Tabla n° 9: "Situación laboral de los padres y de las madres"**

En cuanto a las profesiones de los padres y de las madres, destaca el porcentaje tan elevado de trabajadores autónomos (10,43%). Nos atreveríamos a lanzar una hipótesis de que los chicos y las chicas cuyos padres tienen trabajos autónomos, al dedicarles tanto tiempo al trabajo, los hijos/as adolecen de supervisión y control (es decir, están la mayor parte del tiempo solos/as), y esto podría contribuir a la implicación en actividades antisociales.

Destaca así mismo el importante porcentaje de amas de casa junto al número de mujeres que realizan trabajos de “ayuda” a su marido en labores marginales y no reconocidas.

<b><u>NÚMERO DE HIJOS/AS</u></b>	
➤ Un hijo/a	➤ 3,52%
➤ Dos hijos/as	➤ 20,42%
➤ Tres hijos/as	➤ 28,17%
➤ Cuatro hijos/as	➤ 13,38%
➤ Cinco hijos/as	➤ 9,86%
➤ Más de cinco hijos/as	➤ 14,97%
➤ Sin datos	➤ 9,86%

**Tabla n° 10: “Número de hijos/as de los progenitores de los sujetos”**

Según la información judicial, todos los chicos y las chicas eran *conscientes*, en el sentido de que conocían lo que hacían. En cuanto al tema de la *responsabilidad*, no podemos afirmar de forma categórica que fueran responsables, ya que la responsabilidad es un constructo multidimensional que depende de cada sujeto, pero en todo caso requiere una maduración cognitiva y afectiva, lo que conlleva un aprendizaje (de respuestas alternativas) y un desarrollo (de las etapas morales), y los chicos y chicas de nuestra investigación se deberían encontrar a nivel cronológico en un proceso de adquisición de estas características psicoevolutivas. Urra, J. (1988) se pronuncia al respecto diciendo que no se puede exigir responsabilidad, si antes no han existido modelos que hayan permitido su aprendizaje e interiorización.

## **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

---

### **1. SÍNTESIS DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS (N=75)**

Los resultados de la investigación son concluyentes: existen ciertas situaciones que, de manera consistente, facilitan la aparición de diversos trastornos de inadaptación socio-escolar en los niños, las niñas, los adolescentes y las adolescentes. Los problemas, la conflictividad familiar, la estructura de la familia, la psicopatología de los padres y de las madres, entre otros, contribuyen al desarrollo de trastornos psicopatológicos en los hijos y en las hijas. La relación entre los factores de riesgo y la psicopatología infanto-juvenil, sin embargo, dista mucho de estar aclarada, por cuanto suelen estar presentes diversos factores, procesos o mecanismos intermedios que la modulan.

Hemos creído conveniente agrupar las variables de riesgo que inciden en el comportamiento antisocial durante la adolescencia, en torno a tres niveles de análisis según criterios de Baldwin, Baldwin, Kasse, Zax, Semeroff y Seifer (1993):

**1. Variables distales** (macro), que pueden operar a través de variables familiares más próximas. El factor de riesgo más sobresaliente es:

*1. 1. Situación de marginación socio-económica.* Los elementos definitorios son los siguientes:

- La vivienda
- El contexto
- La penuria económica

**2. Variables próximas** (micro), con una incidencia directa sobre los procesos íntimos de interacción relacional entre los individuos. Los factores de riesgo más sobresalientes dentro de este tipo de variables han sido tres:

*2. 1. La estructura familiar,* cuyos elementos definitorios son:

- La monoparentalidad (situaciones de divorcio, las situaciones de viudedad, las situaciones de madres solteras).ç
- biparentalidad (integración familiar frente a desintegración).

2. 2. *La psicopatología familiar*, cuyos elementos definatorios son:

- Los hándicaps físico y psíquicos.
- La conflictividad.
- La presencia de figuras de autoridad difusas.

2. 3. *Las discordias intrafamiliares*, cuyos elementos definatorios han sido:

- Las interacciones paterno-filiales conflictivas.
- Las dificultades emocionales.

**3. Variables intermedias** que operan en el exosistema del chico o la chica, modulando las relaciones dentro del sistema familiar. Los factores de riesgo más sobresalientes han sido:

3. 1. *El grupo de amigos/as.*

3. 2. *El contexto escolar*, cuyos elementos definatorios han sido:

- El nivel de escolaridad.
- La competencia socio-escolar.

A continuación presentamos un cuadro clarificador de dicho análisis:

**Cuadro n° 9: “Niveles de análisis de las variables”**

<b><u>1. Variables distales</u></b>	<b><u>2. Variables próximas</u></b>	<b><u>3. Variables intermedias</u></b>
<p>1. 1. <i>Situación de marginación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La vivienda</li> <li>▪ El contexto</li> <li>▪ Penuria económica</li> </ul>	<p>2. 1. <i>Estructura familiar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Monoparentalidad                             <ul style="list-style-type: none"> <li>* Situaciones de divorcio</li> <li>* Viudedad</li> <li>* Madres solteras</li> </ul> </li> <li>▪ Biparentalidad                             <ul style="list-style-type: none"> <li>* Íntegra</li> <li>* Desintegrada</li> </ul> </li> </ul>	<p>2. 1. <i>Grupo de amigos/as</i></p>
	<p>2.2. <i>Psicopatología familiar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Háncaps físico y/o psíquicos</li> <li>▪ Conflictividad</li> <li>▪ Figuras de autoridad difusas</li> </ul>	<p>3. 2. <i>Contexto escolar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escolaridad</li> <li>▪ Nivel</li> <li>▪ Competencia socio-escolar</li> </ul>
	<p>2. 3. <i>Discordias intrafamiliares:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interacciones conflictivas</li> <li>▪ Dificultades emocionales</li> </ul>	

**Fuente: Adaptación de Baldwin et al. (1993) en Buendía “Psicopatología en niños y adolescentes”**



## **1. Variables distales.**

En este apartado, siguiendo a Baldwin y otros (1993) hemos incluido variables del contexto ecológico en que transcurren las vidas de nuestros sujetos. El impacto negativo de este tipo de variables ha sido abordado en numerosas ocasiones de forma unidireccional como causa principal del bajo rendimiento académico del alumnado, de trastornos emocionales de chicos y de chicas jóvenes, del incremento de la delincuencia juvenil, de la aparición de perturbaciones conductuales, especialmente psicopatología externalizada, problemas de conducta y de atención.

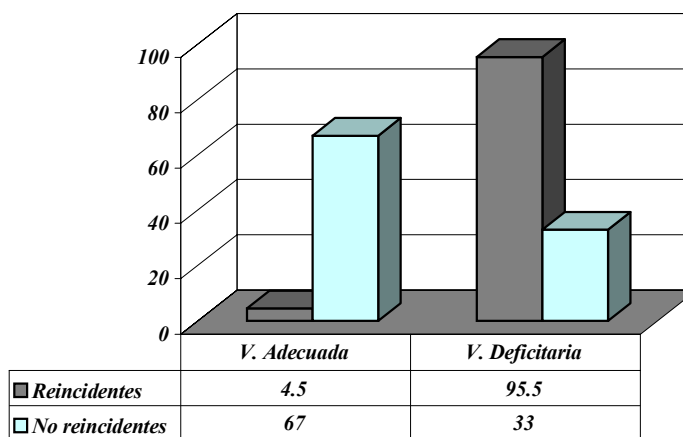
### *1. 1. Marginación socio-económica.*

La pobreza, la masificación y las pobres condiciones de vivienda, son las dimensiones de la marginación que más directamente se han relacionado con la implicación en actividades antisociales en la población infanto-juvenil, operando de forma circular, tienen un efecto adverso sobre los padres y/o las madres, impidiéndoles en muchas ocasiones funcionar y asumir el rol que les corresponde.

- La vivienda:

De entre todas ellas, analizaremos en primer lugar *la vivienda*, por ser el primer espacio vital donde se inicia, desde donde arranca el proceso de socialización del individuo.

**Gráfico n° 1: “Tipo de vivienda en que habita el sujeto”**



A través del gráfico vemos claramente que el 95% de los jóvenes “reincidentes” viven de forma deficitaria, frente a un 33% de los “no reincidentes”. Espacios reducidos, mal acondicionamiento, carencia de servicios mínimos son algunas de las características de las viviendas que dan cobijo a la población objeto de análisis, y que hemos definido bajo el epígrafe de “vivienda deficitaria”.

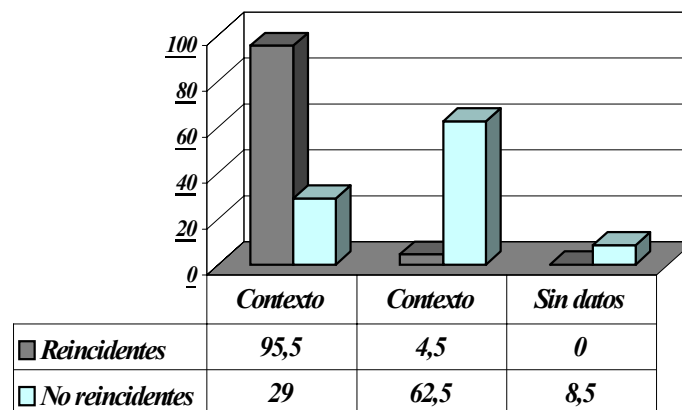
Lo que refleja el gráfico ha sido puesto de manifiesto por numerosos autores anteriores a nuestra investigación. Ya Montesquieu consideraba el comportamiento humano afectado y condicionado por el ambiente físico. En sintonía con esto, Corraliza, J. A. (1.987) enfatizan el papel de las características físicas y del entorno cultural donde se sitúa el individuo como potencialmente decisivas en su desarrollo y en sus relaciones sociales.

Del mismo modo que durante la infancia se tiene un esquema corporal y personal determinado por la vivencia del propio cuerpo, por su expresión y por sus relaciones, se va adquiriendo también un esquema social a base de unos puntos de referencia, entre los que se encuentra la propia casa. Así, al llegar a la adolescencia, los chicos y las chicas sienten la necesidad de un espacio físico-psíquico para colocar sus cosas e incluso la posibilidad de beneficiarse de una soledad voluntaria. Cuando tiene que estar continuamente entre adultos, dada la imposibilidad de controlar la presencia de los/as otros/as en un hogar donde las actividades diarias de cualquiera pueden ser fácilmente observadas, aumenta su tensión, y ésta, a su vez, aumenta la irritación y las coacciones de los adultos. Las dificultades para conservar su intimidad los hace madurar con mayor rapidez.

- El contexto

Estas viviendas suelen estar situadas en zonas marginales, carentes de sistemas de apoyo y ayuda. Es pues ese *contexto* el segundo factor objeto de nuestro análisis.

**Gráfico n° 2: “Características del contexto”**

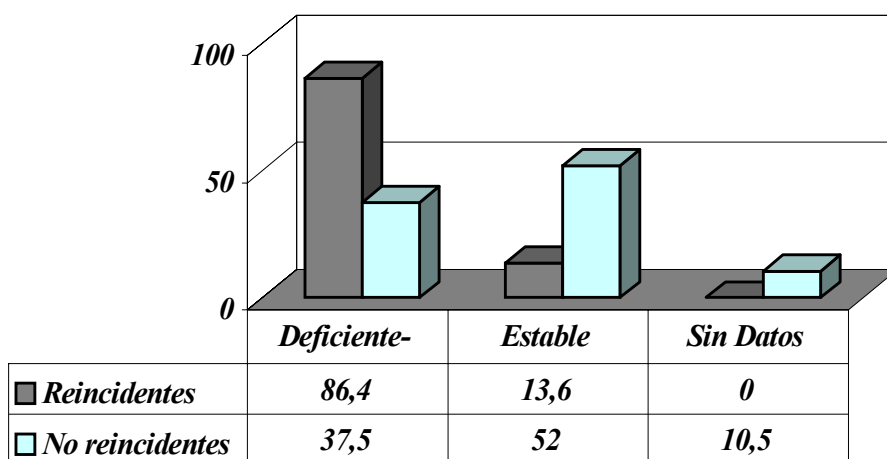


El 95% de la población “problemática” de las ciudades de Badajoz y Mérida, principalmente, como podemos ver a través del gráfico, viven en zonas marginales, carentes de espacio de recreo, de jardines, etc., características que hemos definido como "contexto marginal", frente a un 4,5% de los “reincidentes” que vive en un contexto normalizado.

▪ Penuria económica

Otra dimensión del constructo marginación que hemos analizado ha sido el de *penuria económica* del grupo familiar. Situación de paro prolongado en uno o los dos miembros de la pareja, dependencia de subsidios, empleos esporádicos y marginales, definen el constructo de penuria económica.

**Gráfico nº 3: “Situación económica del grupo familiar”**



Esta situación de marginación económica también diferencia a la población de nuestro estudio “reincidente”, frente a la población de nuestro estudio “no reincidente”, como podemos apreciar en el gráfico nº 3 “Situación económica del grupo familiar”. A tal respecto podemos anunciar que en el 86,4% de los procesos revisados se detectaba una situación económica del sistema familiar precaria, manifestando en la mayoría de las ocasiones que sus únicos recursos son las prestaciones sociales y algunos empleos marginales como la recogida de chatarra, la

venta ambulante de frutas y verduras, etc. Sólo en un 13,6% de los casos “reincidentes” se vislumbraba una economía estable.

Cuando existe una penuria económica grave, cuando los padres y/o las madres desatienden las necesidades de los hijos y de las hijas, y cuando éstos/as no tienen la oportunidad de ejercer sus roles infantiles, se produce en el adolescente un deseo de "crecer", de convertirse en adulto precozmente, y de esta manera puede ensayar conductas tales como estar fuera de casa sin control, relaciones sexuales precoces, consumo de bebidas alcohólicas, fumar, etc. Para esto necesitará dinero, necesitará insertarse en contextos facilitadores de estas actividades, y así, puede ir recorriendo un camino fácil hacia la marginación o tomar forma de aislamiento social, es decir, comportamientos insanos tanto física como socialmente.

## **2. Variables próximas.**

Las circunstancias familiares adversas configuran un estilo de interacción disfuncional que puede traducirse en multitud de problemas psicopatológicos. En la inmensa mayoría de los estudios y de los casos revisados sobre delincuencia juvenil “reincidente”, las variables socio-familiares adversas antecedían a la condena del chico o la chica.

*1. La estructura familiar.* La estructura familiar se ha alzado como la variable por excelencia en el análisis de multitud de problemas psicopatológicos tanto externalizados como internalizados.

- Monoparentalidad. Particularmente, la exposición de los adolescentes y de las adolescentes a ambientes de riesgo como:
  - \* a separación o divorcio de los padres
  - \* la convivencia con una madre soltera o

- \* el fallecimiento del padre o de la madre, han sido especialmente consideradas como potenciales factores de riesgo para que los chicos y las chicas se impliquen en actividades antisociales.

<b>Tipo de estructura</b>	<b>Reincidentes</b>	<b>No reincidentes</b>
<b>Monoparental</b>		
• Monoparental madres solteras	1,4%	0,0%
• Monoparental padres separados	4%	18,78%
• Monoparental viudedad	23%	10,42%
<b>Biparental</b>		
• Íntegra	12,5%	60,8%
• Desintegrada	60%	10%

**Tabla n° 11: “Tipo de estructura familiar de la que proceden los sujetos”.**

---

Como podemos ver en la tabla n° 11 “Tipo de estructura familiar”, los elementos definitorios de la estructura familiar han sido: monoparentalidad y biparentalidad. A su vez la familia monoparental puede presentar esa estructura según se trate de madres solteras, situaciones de divorcio o situaciones de viudedad, y la familia biparental a su vez puede considerarse como íntegra o desintegrada.

Con respecto a la estructura monoparental fruto de una separación o divorcio, es notorio resaltar como en el 18,78% de la población “no reincidente”, sus padres estaban en trámites de separación o habían consumado el divorcio, frente a un 4% de la población "reincidente". Esto es normal si consideramos que en este tipo de población no es frecuente el divorcio "legalizado" sino las separaciones temporales, el abandono, etc. Tenemos que añadir que junto a esa implicación en actividades antisociales de ese grupo de "no reincidentes" cuyos padres estaban en situación de

divorcio, en los procesos se resaltaba la presencia de altos niveles de ansiedad en estos chico/as cuando se les avisaba desde el juzgado, además de una bajada repentina del rendimiento escolar, según las informaciones de los/as maestros/as.

Si nos fijamos en la tabla nº 11 el 33,42% de los chicos/as que han cometido algún acto antisocial proviene de una familia monoparental (situación de viduedad).

Kranzler et al., 1990, pusieron de manifiesto que los hijos/as que mostraban problemas de conducta después de la muerte de algún progenitor eran:

- Los que vivían con un padre o madre con muchos síntomas de abatimiento y psiquiátricos tras la muerte del esposo o esposa.
  - Aquellos cuyo padre superviviente tenía escasa implicación en su cuidado, antes de la muerte del otro progenitor.
  - Aquellos cuya familia había experimentado dificultades económicas tras la muerte del padre.
- Biparentalidad. El 60,8% de los chicos/as “no reincidentes” posee una familia biparental íntegra o completa normalizada, donde el padre y la madre están implicados en el cuidado y la educación de sus hijos/as, frente al 12,5% de los “reincidentes”. Muchas de las familias a las que pertenecen los/as chicos/as “reincidentes” de la muestra poseen padre y madre, pero en la mayoría de las ocasiones no cumplen con las funciones que la paternidad y la maternidad llevan asociadas, cumpliendo esta función algún otro miembro del sistema familiar (hermanos/as mayores, tío/as, abuelos/as). Se trata de familias desintegradas, donde en ocasiones cada hermano/a vive en un hogar diferente, donde los padres se separan y se juntan según su propio interés, donde es normal que convivan otros individuos compañeros/as del padre o/y la madre, familias desestructuradas por implicación del padre o la madre o los hermanos y hermanas en actividades antisociales, o por



encarcelamiento, por hándicaps físicos o psíquicos, lesiones, toxicomanías, alcoholismo, etc.

3. 2. *La psicopatología parental.* La psicopatología parental es considerado como un factor de riesgo de ulteriores trastornos en los hijos y en las hijas. Rojas Marcos (1998) hace referencia a este tema argumentando que:

“Hoy en día sabemos que el origen del adolescente violento no radica en los nuevos modelos de familia, en las familias monoparentales o en hogares de padres divorciados, como algunos han postulado, sino en los hogares patológicos azotados por el abuso, las discordias continuas y los malos tratos psicológicos y físicos.” (Pág. 184).

Los elementos definatorios de la psicopatología han sido:

- Los hándicaps físicos y psíquicos.

Objeto de múltiples investigaciones, los problemas afectivos, el alcoholismo, la esquizofrenia y las toxicomanías han sido los más estudiados (Gotlib y Avison, 1993).

<b><u>Hándicaps físicos o psíquicos</u></b>	<b>Reincidentes</b>	<b>No reincidentes</b>
• Depresión/esquizofrenia	81,81%	29,16%
• Toxicomanías	63,63%	4,16%
• Alcoholismo (padre)	77,27%	35,41%
• Alcoholismo (madre)	22,72%	0,0%
• Sin datos	18,19%%	0%

**Tabla n° 12: “Hándicaps físicos o psíquicos detectados en los progenitores de los sujetos”**

---

Como podemos observar en la tabla nº 12 “Hándicaps físico o psíquicos”, de nada sirve que el chico/a tenga una familia completa si los padres están sufriendo las consecuencias de una toxicomanía en el 63,63% de los casos “reincidentes” o de una enfermedad alcohólica, en el 77,27% de los padres de los “reincidentes” y del 35,41% de los “no reincidentes”.

En estas condiciones, difícilmente se puede implicar una persona en el cuidado, educación, supervisión de los hijos y de las hijas, y más aún cuando éstos/as se encuentran en unos períodos evolutivos donde la escucha atenta, las discusiones sobre temas teóricos y existenciales, el cambio de actitudes relacionales, el ofrecimiento de asistencia instrumental y emocional y el compartir expectativas sociales con los hijos y con las hijas, se convierten en los factores más importantes para su crecimiento y su autonomía.

Estos datos coinciden con lo señalado por Beardslee, Keller y Kleman, 1985, quienes señalaron que la mayor probabilidad de desarrollar psicopatologías externalizadas los/as adolescentes de padres/madres que sufren hándicaps físicos o psíquicos se debe a las carencias sufridas en recursos vitales para el desarrollo (falta de habilidades y dedicación de los padres).

Además, indicaron que otras circunstancias derivadas de la propia enfermedad: pérdida del nivel económico y laboral, pérdida de amistades y apoyo social, incapacidad para afrontar tareas de la casa, etc., podrían aumentar el riesgo.

- La conflictividad familiar

Una dimensión de la psicopatología es precisamente la *conflictividad familiar* definida por el desacuerdo parental, la implicación de algunos miembros del sistema familiar en actividades antisociales o el haber tenido contacto con los tribunales.

<b><u>Comportamientos habituales de algunos miembros del grupo familia</u></b>	<b>Reincidentes</b>	<b>No reincidentes</b>
• Sin datos	9,09%	0,0%
• Comportamiento normalizado	9%	83,42%
• Actividades antisociales hermanos/as	50%	6,25%
• Actividades antisociales madre	13,64%	2%
• Actividades antisociales padre	45,45%	8,33%
• Violencia familiar	54,54%	6,25%

**Tabla n° 13: “Conductas habituales detectadas en algunos miembros del sistema familiar”**

---

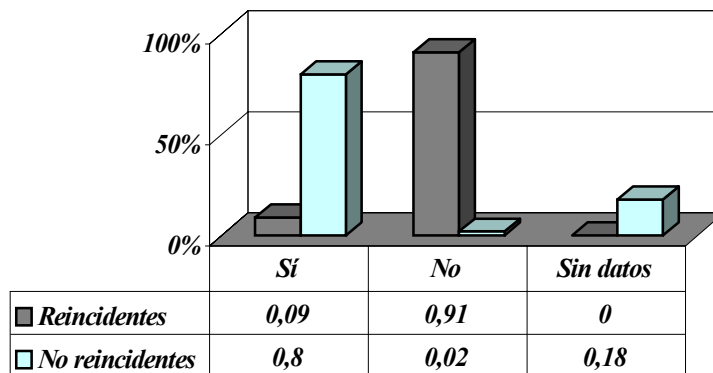
En el tabla n° 13 “Conductas habituales de los miembros del sistema familiar”, podemos observar una proporción elevada de padres y hermanos/as de los jóvenes “reincidentes” que están o han estado implicados/as en comportamientos antisociales y/o delictivos y que han tenido contacto con tribunales y cárceles, frente a un bajo o nulo porcentaje de padres y/o hermanos/as de jóvenes “no reincidentes”. La violencia es ejercida en las familias de los jóvenes “reincidentes” según consta en sus procesos, en un 54,54% de los casos.

Todos estos factores han resultado tener efectos negativos en la adaptación de los hijos y de las hijas, manifestados a través de trastornos de conducta, agresividad, depresión, ansiedad y comportamiento antisocial. En primer lugar, estas interacciones provocan ansiedad y sentimientos de miedo y rechazo en los hijos y en las hijas; en segundo lugar, las disputas entre los padres y la agresión hacia los hijos, tienen efectos de modelado, facilitando la posible imitación en el futuro.

- Figuras de autoridad difusas.

Otra variable que modula y opera dentro de la psicopatología familiar es la *transmisión de figuras parentales difusas* como modelos a imitar.

**Gráfico n° 4 "Modelo de autoridad percibido por los sujetos"**



En el gráfico n° 4 “Modelo de autoridad”, podemos comprobar como el 91% de los "reincidentes" carecen de una figura de autoridad clara. Desde nuestro punto de vista, consideramos esta falta de modelo de autoridad durante la adolescencia como un factor que posibilita la integración social precoz del hijo/a en pares de conducta no convencional y/o consumidores de drogas, interfiere en la consolidación de su identidad y dificulta el aprendizaje de control de los impulsos.

Los modelos más cercanos a imitar por el niño y la niña son sus padres, sus madres, y demás componentes del medio familiar; los hijos imitan el comportamiento de sus padres haciendo suyas tanto las conductas adaptadas como las inadaptadas, y si en algún caso reciben castigos por imitar sus conductas, lo que

se genera ante esta contradicción es agresividad y frustración; aspectos que, ya de por sí, pueden incidir directamente en un posterior alto riesgo de marginación social.

3. *Las discordias intrafamiliares*. Otras variables próximas relacionadas con la implicación en actividades antisociales que hemos considerado han sido: *Las discordias intrafamiliares*. Este grupo de variables configuran un factor de riesgo evidente en una gran cantidad de formas distintas, las dificultades emocionales, las discusiones frecuentes y prolongadas, la separación temporal de los padres, la expresión de sentimientos hostiles hacia alguno de los miembros del sistema familiar, conductas de desprecio y desprotección hacia los hijos y las hijas, chillidos y castigos frecuentes; formas que dibujan una atmósfera o clima familiar negativo, facilitan la aparición de trastornos y degeneran en separaciones traumáticas.

- Interacciones padres/hijos/as conflictivas.

A continuación mostramos unas tablas (nº 14 y nº 15) que tratan de recoger las interacciones que se producen entre los padres (padre y/o madre) y los hijos o las hijas durante las entrevistas.

INTERACCIONES PADRES*/HIJOS/AS (% verticales)** <i>Manifestaciones de los padres (durante la entrevista).</i>	Reincidentes	No reincidentes
Los padres manifiestan estar muy apegados al niño/a: demuestran afecto e interés por él.	22%	65%
Los padres manifiestan de forma verbal que ese chico/a “es un caso perdido”, u otros comentarios de tipo negativo.	19%	0%
La madre manifiesta que el padre “pasa” de la conducta del hijo.	22,72	6,25%
Los padres amenazan al chico/a con castigarle físicamente.	65%	5%
Los padres manifiestan que no existe comunicación con el chico/a. (“Cuando lo intentamos salimos discutiendo”).	78%	16%
Los padres manifiestan que el chico/a colabora en las tareas domésticas.	12%	47%
Los padres manifiestan que el chico/a plantea problemas de disciplina en el hogar.	83%	14%

**Tabla n° 14: “Interacción familiar desde la perspectiva de los padres”**

\*\* No suman 100 porque son respuestas múltiples

\* Padres hace referencia a *padre y/o madre*.

<i>Percepciones (manifestaciones) de los/as hijos/as</i>	Reincidentes	No reincidentes
El chico/a manifiesta que se comunica poco con sus padres. [(padre y/o madre)]	89%	35%
El chico/a manifiesta que sus padres no le hacen caso (casi nunca están en casa). [(padre y/o madre)]	79%	16%
El chico/a manifiesta que sus padres le apoyan emocional y materialmente. [(padre y/o madre)]	8%	49%
El chico/a manifiesta sentir miedo de sus padres. [(padre y/o madre)]	17%	23%
El chico/a manifiesta no querer mantener contacto con sus padres. [(padre y/o madre)]	15%	0%

**Tabla n° 15: “Interacción familiar desde la perspectiva de los hijos y de las hijas”**

\* No suman 100 porque son respuestas múltiples

- Dificultades emocionales.

Parece que las *dificultades emocionales* se convierten en un factor de riesgo de primer orden para padecer un trastorno antisocial. Y son la *falta de supervisión paterna y los acontecimientos vitales estresantes* en el sistema familiar, las dimensiones estudiadas con especial detalle.

Wilson (1980) encontró que, de todas las variables examinadas, una *supervisión paterna débil* por parte de los padres y/o de las madres era la variable más estrechamente relacionada con la implicación en actividades antisociales. La ausencia de supervisión paterna o materna se caracteriza por conductas tales como: no decir el chico/a a dónde va, cuándo volver, vagar por las calles sin implicarse en actividades domésticas o sin asistir a clase, el no saber los padres dónde está el chico/a, entre otras.

(% verticales)\*

<u><b>Supervisión de los padres de las conductas y actividades de los hijos/as).</b></u>	<b>Reincidentes</b>	<b>No reincidentes</b>
Los padres manifiestan estar al tanto de las conductas en que su hijo/a está implicado.	65%	23%
Los padres manifiestan tener pactados unos horarios de salidas y entradas con sus hijos/as.	5%	87%
Los padres manifiestan no poseer recursos para controlar a su hijo/a.	89%	46%
Los padres conocen las amistades de sus hijos/as.	98%	99%
Los padres manifiestan y así se lo han expresado a sus hijos/as que “eso amigos/as no nos gustan”.	98%	12%
Los padres no acuden cuando se les avisa desde el juzgado.	2%	0%
Los padres manifiestan extrañeza ante la citación y conducta de su hijo/a	12%	87%

**Tabla n° 16: “Manifestaciones sobre la supervisión parental”.**

\* No suman cien porque son repuestas múltiples

---

Como indicamos anteriormente, algunos acontecimientos vitales estresantes, daban lugar a dificultades emocionales en los padres y/o en las madres, modulando la relación con sus hijos y con sus hijas.

La tabla que a continuación presentamos trata de ilustrar en que magnitud están presentes estos acontecimientos en la población "reincidente" y "no reincidente" de nuestro estudio.

<u>Acontecimientos estresantes ocurridos en el sistema familiar</u>	<i>Reincidentes</i>	<i>No reincidentes</i>
Muerte de algún hijo/a.	18,2%	0,0%
Paro prolongado.	36,36%	10,4%
Muerte cónyuge.	27,27%	6,25%
Cambio de residencia.	13,63%	8,33%

Tabla nº 17: "Acontecimientos estresantes ocurridos en la familia del sujeto".

Como se puede apreciar, la situación de paro prolongado (36,36% de los procesos de los "reincidentes") y la muerte de algún cónyuge (en el 27,7% de los casos de "reincidentes" revisados) son los acontecimientos estresantes más directamente relacionados con la manifestación de actividades antisociales.

### **3. Variables intermedias.**

Los problemas en el entorno escolar (fracaso en los estudios, falta de control de los impulsos, etc.) y el retraso en el desarrollo de algunas habilidades importantes para la iniciación y mantenimiento de relaciones sociales gratificantes, son



considerados como factores de riesgo que facilitan la implicación de los adolescentes y de las adolescentes en actividades antinormativas.

#### 4. 1. *Grupo de amigos/as.*

La primera variable intermedia analizada es el *grupo de amigos/as*. Durante el proceso de la adolescencia nos encontramos con la “exaltación” del sentimiento de amistad. Refugio frente a conflictos familiares y sociales, los amigos y las amigas son personas con las que se pueden hacer cosas; se trata de díadas o de tríadas que se encuentran en unas condiciones vitales semejantes y que suelen exhibir modelos de actuación cercanos en cuanto a ideales se refiere. La relación con los amigos y con las amigas, independientemente de la forma que adopte, cumple en esta fase una función importante de apoyo psicológico, para lograr autonomía e independencia de los padres y de las madres.

La inserción en este escenario de la “amistad”, a veces facilita las transiciones a contextos límites o no normativos, donde pueden ensayarse una amplia gama de actividades tales como acciones agresivas, hurtos, vandalismo, piromanía, mentira, absentismo escolar y huidas de casa, acciones diagnosticadas como conductas disociales, (Carrobbles, 1992).

Esto lo pusimos de manifiesto al analizar la Tabla nº 6: “Forma de actuar de los sujetos”, donde se puede comprobar cómo la mayoría de los chicos y las chicas cometen sus actos antisociales en compañía de otros amigos y/o amigas o conocidos/as. Siendo las actividades de “robos” y “agresiones” aquellas que más se realizan en compañía.

El microsistema grupal, como diría Bronfrenbrenner, se puede conceptualizar de dos formas: como un lugar en el que el sujeto pasivo busca una compensación y un refugio o como el escenario donde el sujeto activo puede encontrar personas que sigan sus indicaciones o instrucciones; en el primer caso, a la persona le preocupa, ante todo la aceptación de quienes ya componen el grupo, en el segundo, su

preocupación es más bien la de utilizarlo para conseguir realizar acciones de alto nivel de dificultad (búsqueda de estimulación). Ya hemos hecho referencia a autores tales como Quay (1965 1977a) o Zuckerman, M. (1994) quienes han arrojado bastante clarividencia al tema.

<b><u>¿Por qué lo hiciste?</u></b>	<b><i>Reincidentes</i></b>	<b><i>No reincidentes</i></b>
Estaba aburrido “íbamos por la calle y a “fulanito” se le ocurrió...”	75,5%	23,0%
Para pasarlo bien y montar la “bronca”.	60,0%	12,5%
Quería demostrarle “quién soy”.	65,45%	14,75%
Fue una prueba para que me acepten mis colegas; no me encuentro bien con los amigos del colegio.	45%	4,0%

**Tabla n° 18: “Motivación hacia la conducta antisocial”.**

Como se puede apreciar en la tabla, situaciones de vagancia, de aburrimiento, de necesidad de aceptación están presentes en un porcentaje elevado de jóvenes “reincidentes”.

La tipología de amigos que poseen los chicos y las chicas de nuestra muestra queda reflejada en la tabla que ofrecemos a continuación.

<b><u>Amistades</u></b>	<b><i>Reincidentes</i></b>	<b><i>No reincidentes</i></b>
No posee amigos/as.	9,0%	2,0%
Amigos conflictivos.	59,0%	12,5%
Mayores.	45,45%	28,75%
Amigos del mismo barrio.	75%	99%

**Tabla n° 19: “Características de las amistades de los sujetos”**

Tanto los chicos de la muestra “reincidente” en el 75% de los casos como los “no reincidentes”, en el 99% de los casos, tienen amigos de su mismo barrio. Sin embargo, los “reincidentes” manifiestan juntarse con chicos mayores que ellos en un porcentaje del 45,45% y bastante conflictivos en el 59,0%, a veces implicados también en actividades antisociales.

Los/as adolescentes suelen escoger a sus amigos y a sus amigas con rasgos muy similares a los suyos, de manera, que la influencia entre ellos y ellas los hace más parecidos, tal vez luchando para diferenciarse de sus padres y/o de sus madres les resulte necesario contar con el apoyo de personas que se les parezcan.

## *2. Contexto escolar*

*El contexto de socialización escolar* es el segundo contexto (después del familiar) durante la adolescencia. Las interacciones que en él se producen son de vital importancia para un buen ajuste físico y emocional.

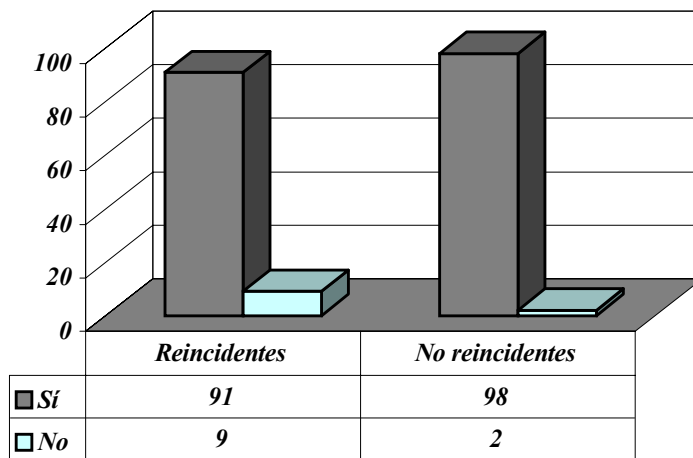
Hemos tenido en cuenta para el análisis del contexto escolar de los sujetos las siguientes variables:

- Escolaridad.
- Nivel

- Escolaridad

A través de nuestros análisis hemos detectado que el porcentaje de chicos escolarizados supera el 90%, tanto de los “reincidentes” como de los “no reincidentes” (Gráf. N° 5). Y esto es normal en nuestro país, ya que la enseñanza es obligatoria hasta los 16 años; por tanto, escolarizados deben estar. Otra cosa es que verdaderamente asistan a clase o practiquen un absentismo evidente.

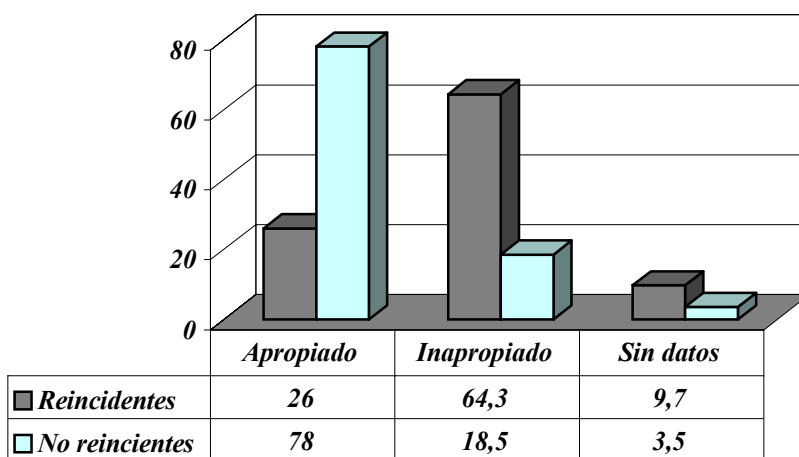
**Gráfico n° 5: "Escolaridad de los sujetos"**



Pasamos, a través del gráfico siguiente a analizar el nivel de escolaridad.

- Escolaridad:

**Gráfico n° 6: "Nivel de escolaridad"**



Con respecto al nivel, como podemos apreciar en el gráfico n° 6 “Nivel de escolaridad”, son muy pocos los chicos de la población “reincidente” que van acorde con su edad cronológica, sólo el 26% de ellos. Observamos, pues, en este apartado también, notables diferencias en los dos grupos.

- Competencia socio-escolar

No sólo hemos considerado importante descubrir si la población de nuestro estudio cursaba niveles apropiados, sino también como se desenvolvía en el ambiente escolar, y para ello tratamos de analizar un grupo de variables sobre las que numerosos/as autores/as han puesto el acento a través de la evidencia empírica de correlaciones significativamente altas entre habilidades sociales, interacciones entre compañeros/as, popularidad y comportamientos problemáticos (trastornos de conducta e implicación en actividades antisociales).

Para el análisis de las habilidades sociales nos hemos servido de las manifestaciones de los maestros o maestras las cuales incluyen un juicio valorativo general referente a la adecuación del comportamiento socio-escolar del adolescente.

En la tabla nº 20 “Valoración de la competencia socio-escolar por parte de los profesores/as”, podemos observar un índice más elevado de llamadas de atención continuadas, de problemas de conducta, de dificultades de aprendizaje en los chicos “reincidentes” comparándolos con sus iguales “no reincidentes”, todo lo cual nos indicaría una falta de competencia social aparente, lo que podría incidir en esa falta de interés por el medio escolar, en ese sentimiento de marginación y en ese comportamiento inapropiado manifestado por el propio chico/a.

**COMPETENCIA SOCIO-ESCOLAR**

<b><i>Comportamiento en clase (manifestado por el maestro/a a través de informes escritos, fax, o contacto telefónico). (% verticales)*</i></b>	<b>Reincidentes</b>	<b>No reincidentes</b>
El /la maestro/a manifiesta que el chico/a exhibe un comportamiento normal en el contexto escolar (clase y patios de recreo).	18%	44%
El/la maestro/a manifiesta que el chico/a llama la atención de forma inapropiada al resto de los compañeros/as).	35%	7%
El/la maestro/a manifiesta que el chico/a presenta problemas de conducta.	32%	5%
El /la maestro/a manifiesta que el chico/a falta con mucha frecuencia a clase.	46%	13%
El/la maestro/a manifiesta que el chico/a presenta D. A. (Dificultades de aprendizaje).	23%	4%
El/la maestro/a manifiesta que la familia no se interesa por la conducta y el hijo/a en el colegio.	9,5%	85%

**Tabla n° 20: “Valoración de la competencia socio-escolar de los sujetos por parte de los maestros/as”.**

\* No suman 100 porque son respuestas múltiples

<b><i>Percepciones del chico/a del contexto escolar</i></b>	<b>Reincidentes</b>	<b>No reincidentes</b>
El /la chico/a manifiesta que no le gustan los estudios.	27%	8,3%
El/la chico/a manifiesta y reconoce que su comportamiento en clase no es el adecuado.	18%	18%
El/la chico/a manifiesta que se encuentra marginado/a, apartado/a de los compañeros/as.	27%	8,3%

**Tabla n° 21: “Autovaloración de la competencia socio-escolar”.**

La deserción escolar se puede predecir desde variables tales como: problemas de conducta y bajo rendimiento académico. Si nos fijamos en las tablas anteriores, éstas son variables presentes en el grupo de "reincidentes".

El abandono de la escuela de forma prematura hace más difícil iniciar un trabajo estable y bien remunerado, ya que la mayoría de los empleos exigen un diploma y destrezas básicas, que sólo una educación sólida debería proporcionar.

Como vimos anteriormente, juntarse con amigos y amigas conflictivos/as, contribuye a acentuar el conflicto entre sus valores culturales y los académicos, y muchos de los/as jóvenes sucumben ante la presión grupal, favoreciendo la carencia de un bienestar futuro, el empleo, y el encontrarse envueltos/as en actividades antisociales.

Existe la hipótesis de que el fracaso educacional está asociado al desarrollo de trastornos de conducta y de actividades antisociales, y mediatizado por la baja autoestima y los trastornos de tipo emocional. Tratando de probar esta hipótesis numerosos investigadores han puesto de manifiesto que la inadaptación socio-escolar durante esta etapa del ciclo vital se relaciona con una variedad de futuros problemas, que incluyen el abandono de la escuela, la delincuencia y problemas de salud mental en la vida adulta (López et al., 1985; Gurney, 1988; Kazdin, A., 1994).

Hemos creído conveniente profundizar en este aspecto porque se trata de fenómenos sociales y psicológicos que tienen efectos acumulativos. Sobre el fracaso escolar, (que es una situación que crea ansiedad y en la que surgen sentimientos de inadecuación, inferioridad, culpabilidad e inseguridad en las relaciones sociales durante la adolescencia) se añade el medio ambiente familiar, sobre estos dos el medio cultural del barrio (Vicente Castro y otros, 1994).

Si durante la infancia se fracasa en la escuela, ésta puede volverse marginadora, creando en el adolescente o la adolescente atribuciones de falta de habilidad, aburrimiento en clase, faltas al profesor/a, pocas relaciones con los compañeros/as, absentismo, rechazo, perfil éste que se ha dejado entrever a través de los procesos analizados de la población “reincidente”.



## **MEDIDAS DE INTERVENCIÓN**

---

### **1. MEDIDAS DE INTERVENCIÓN**

En la ley Orgánica 4/92 de 5 de junio sobre Reforma de la Ley Reguladora de la Competencia y Procedimiento de los juzgados de menores, se establece el procedimiento para exigir responsabilidad a los menores que cometen hechos tipificados en el Código Penal. El juez juzga y aplica la medida, mientras que el fiscal (las competencias son sin duda de protección de menores) postula el interés social puesto de manifiesto en el interés del menor al que se le aplican las medidas sancionadoras y educativas que prevé la Ley, mientras que la Administración Autonómica es la encargada de la aplicación de las medidas educativas dictadas por el juez, y de la dotación de recursos sociales a tal fin.

Si bien la Ley Orgánica referida tiene como objetivo establecer un procedimiento para aquellos menores de dieciséis años y mayores de doce que han infringido las leyes penales (código penal y leyes penales especiales) y, en consecuencia, expresar el reproche social de sus conductas, no cabe duda de que la pretensión procesal que se desprende de una interpretación sistemática de la ley es evidentemente *educativa*.

La citada Ley regula la resolución judicial en la que se impone la medida, ordena al juez valorar la personalidad, situación, necesidades del menor y su entorno familiar y social. Es decir, que la respuesta judicial ha de tener en cuenta, tanto los hechos cometidos por el menor como todas las circunstancias de índole psicosocial que afecten al mismo.

Los jueces de menores, teniendo en cuenta el informe de técnicos y profesionales darán una respuesta individualizada a los infractores o las infractoras. Y nada de esto sería posible sin tener en cuenta lo que establece la regla cuarta del artículo 15 que ordena al fiscal solicitar del equipo técnico la elaboración de un informe sobre la situación psicológica, educativa, familiar y del entorno social del niño y la niña, y en general sobre cualquier otra circunstancia que pueda haber influido en el hecho que se le atribuye. La actuación del Fiscal se refiere por tanto, a la acreditación de los hechos imputados y la valoración de otros aspectos psico-socio-familiares, antes de adoptar alguna decisión con respecto al menor.

El proceso de menores se trata de un proceso educativo a la vez que sancionador, al tratar de responder a los/as menores que han infringido lo establecido en el Código Penal a través de unas resoluciones judiciales que contribuyan al desarrollo de su personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

A continuación describiremos brevemente las medidas “Resocializadoras” de actuación ante la infracción.

### **1. 1. AMONESTACIÓN.**

Es una respuesta que puede dar el Juez directamente al chico o la chica que ha cometido una infracción. El juez trata, mediante su discurso, de hacer reflexionar al menor sobre las repercusiones de su actuación e insiste en disuadirlos para que los hechos no vuelvan a repetirse. La intención es proporcionar una indicación firme de desaprobación de la conducta delictiva evitando la estigmatización y los posibles efectos secundarios de otro tipo de medidas.

### **1. 2. SEVICIO A LA COMUNIDAD.**

Esta respuesta consiste en la asignación del chico o la chica a un grupo colaborador con el juzgado. Se trata, normalmente de voluntariado social; con este equipo llevará a cabo un programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales, de Resolución de Problemas Sociales, etc., y, además, se encargará, durante el tiempo que se estime oportuno, de prestar ayuda en algún tipo de institución (asilo de ancianos, hospitales, limpieza de jardines y de parques, etc.). Esta medida es de índole reparadora de los hechos. Las entidades colaboradoras con el juzgado, durante la estancia del chico/a en ese régimen, deberán informar al equipo técnico y al fiscal de la evolución del chico o de la chica. Una vez concluido el plazo, realizarán una valoración de la conducta del joven y enviarán el informe al equipo técnico y al fiscal.

Si bien esta medida tiene la ventaja que supone la reflexión desde la acción reparadora, donde se posibilita la puesta en marcha de mecanismos alternativos prosociales de actuación, no es menos cierto que cuenta con el inconveniente de que al contar con insuficientes grupos colaboradores, de esta manera los chicos o las chicas tienen que esperar algún tiempo para poder cumplir su medida. La falta de contingencia a la infracción, ya se sabe que pierde parte de su eficacia.

### **1. 3. LIBERTAD VIGILADA.**

Cuando el Juez considera que el chico o la chica con la ayuda de una supervisión externa encauzaría su conducta, ordena la vigilancia de sus actividades ( asistencia al colegio, control de horarios en casa, alejamiento de pandillas conflictivas, vigilancia para no consumir drogas, etc.).

Este tipo de medidas, si no se complementa con otro tipo de programa de entrenamiento cognitivo, resolución de problemas, autocontrol, entrenamiento en habilidades sociales u otros, tiene los mismos problemas que todos los programas de modificación de la conducta que utilizan reforzadores externos, es decir, si no se internaliza la norma, la conducta puede extinguirse.

### **1. 4. INTERNAMIENTO.**

Esta respuesta consiste en apartar al menor de su entorno y de su familia durante un período de tiempo (desde un día hasta varios meses) y acogerlo en un Centro Educativo que la Junta de Extremadura tiene a disposición para estos casos.

En el Centro un grupo de expertos colabora y trata de elaborar un programa de atención y *resocialización* del chico o la chica, objeto de reclusión.

El internamiento tiene multitud de inconvenientes y no es nuestra intención aquí hacer repaso de todos ellos. Sólo queremos hacer constar, para que se pueda reflexionar sobre ello, que a un mismo centro acuden chicos y chicas con una historia psico-socio-familiar muy diversa, y que han cometido infracciones también muy diversas; por poner algún ejemplo, se ha comprobado, que algunos chicos y/o chicas comienzan su historia con relación a la droga precisamente en este tipo de centros.

Hemos reiterado varias veces que el comportamiento antisocial es un “problema multidimensional”, donde las distintas dimensiones tienen efectos interactivos, de afectaciones bidireccionales mutuas, tal vez, estas sean algunas de las razones que nos impiden comprender cómo se puede intentar resolver el problemas tratando sólo a una de las partes. En este sentido nos sumamos a Gottlieb (1992), quien postula la necesidad de crear las condiciones necesarias para que los programas y estrategias de intervención sean aceptables psicológicamente y, por tanto, capaces de estimular la participación, retención y, en definitiva, la efectividad de todos los elementos que componen el sistema.



## **CONCLUSIONES**

---

A lo largo del análisis de los datos, hemos ido ofreciendo una panorámica de corte psicosociológico sobre los escenarios y sucesos significativos por su problematicidad en los procesos de transición del adolescente. En el presente estudio, no hay, pues, una visión psicosociológica completa de la realidad social y cultural del colectivo adolescente, sino una perspectiva sesgada de la misma, fruto de opciones preestablecidas. Al focalizar así el análisis hemos intentado priorizar la articulación de respuestas positivas que palien esas carencias y traten de resolver los conflictos de forma más adecuada.

Con el grupo de conclusiones que a continuación exponemos hemos contribuido a sostener lo evidenciado hasta el momento de que no son tanto los acontecimientos aislados, por muy traumáticos que éstos sean en un momento determinado, los responsables de problemas serios del comportamiento infanto-juvenil, sino, más bien,

la adversidad persistente. Por otra parte, hemos detectado la presencia de mediadores de tipo perceptivo-conductuales que nos han motivado a proseguir y profundizar sobre el tema.

Nuestros datos están en la línea de lo manifestado por un buen número de autores (Mirón, Otero y Luengo, 1988; Garrido, 1989; Mayor y Urra, 1991; Urra, 1992), que la dinámica del propio círculo familiar y su entorno es lo que modula las actitudes y los comportamientos, al menos de los jóvenes que presentan conductas antisociales y problemáticas.

Las conclusiones son las siguientes:

1. Los/as chicos/as infractores/as “reincidentes” difieren de los/as chicos/as infractores/as “no reincidentes”, no sólo en términos de frecuencia con que están implicados/as en actividades delictivas, sino por la magnitud de las mismas.
2. También difieren en sus patrones emocionales (bajo autoconcepto, persona influenciable, impulsividad o retraimiento), conductuales (problemas de conducta y de aprendizaje) y relacionales (falta de habilidades sociales), según las manifestaciones de profesionales clínicos (Psicóloga del juzgado de menores) y maestros/as de los chicos/as. Sus manifestaciones están avaladas por la aplicación de los cuestionarios pertinentes.
3. El “estilo de vida” de los “reincidentes”, marcado por el aburrimiento, el absentismo escolar, la pertenencia a pandillas conflictivas, el contacto con la droga y la violencia..., difiere sustancialmente del estilo de vida de los “no reincidentes”.
4. Se observa en los “reincidentes” una marginación socioeconómica, un conflicto intrafamiliar elevado y unas relaciones paternofiliales infelices.



5. Se podrían resumir los resultados de las características familiares asociadas a la conducta antisocial "reincidente" en cuatro apartados principales:

- Ausencia de reglas en el hogar.
- Ausencia de control por parte de los padres de la conducta de los hijo/as.
- Ausencia de contingencias efectivas.
- Ausencia de técnicas para tratar las crisis familiares o los problemas.

6. Muchos jóvenes son procesados por delitos triviales, y estos individuos se diferencian muy poco del resto de la población joven que nunca ha tenido contacto con los tribunales. Parece que estos delitos "menores" constituyeran una etapa de paso, sin secuelas identificables. No puede decirse que estas conductas sean deseables, ni tampoco debe suponerse que no tienen significado, pero poseen una significación personal y social menor cuando son consideradas en relación con una actividad antisocial "reincidente".

Una vez analizadas las medidas de intervención y extraídas las conclusiones más generales, nos vamos a atrever a dar unas oportunas sugerencias:

- Serían preferibles medidas alternativas al internamiento de los jóvenes y de las jóvenes, como el tratamiento de éstos/as en la comunidad, pero con la inmediatez que haga efectiva la medida ya que como se deduce de lo anterior la justicia dilatada en el tiempo se convierte en una injusticia.
- Se deben ecologizar las respuestas; existe la necesidad de una decisión política que desarrolle e invierta en diseño arquitectónico, donde prime la prevención primaria (ya que se ha observado que la gran mayoría de

los “reincidentes” provienen de barrios marginales), donde se reconozcan los derechos de las víctimas y se atiendan adecuadamente.

- Y finalmente aconsejamos abordar de forma eficiente los problemas de la infancia que se han considerado de alto riesgo, para prevenir algunas manifestaciones de carácter delictivo:
  - \* Problemas de conducta y de aprendizaje.
  - \* Carencia de habilidades sociales.
  - \* Falta de supervisión paterna.
  - \* Empleo de un tipo de disciplina coercitiva o permisiva.
  - \* Malos tratos.
  - \* Desavenencias conyugales.
  - \* Marginación socioeconómica.
  - \* Etc.

Las pruebas acumuladas a través de este y de otros trabajos similares sobre la constelación de síntomas, factores de riesgo y curso en la infancia y adolescencia demuestran que no es suficiente centrarse en sujetos individuales. Hay una estructura adolescente-familia-contexto que produce influencias múltiples y recíprocas que afectan a cada participante y a los sistemas en que operan.

Como acabamos de ver no hay una sola variable que explique una determinada conducta en toda su dimensión; por el contrario, son muchas las variables que confluyen para dar sentido a todos los comportamientos. Recordemos a Ottaway (1965) cuando dice:

“Hay siempre una interacción entre factores innatos y culturales, y cualquier determinismo total es improbable” (Pág. 27).

Insistimos, por tanto, en que es una responsabilidad social de los gobiernos y una oportunidad científica para el investigador el esclarecer la naturaleza, consecuencias y valor potencial de estas interrelaciones para el bienestar de los individuos y de la sociedad en su conjunto.



## CAPÍTULO 2

---

# CONDUCTA ANTISOCIAL EN LOS CENTROS ESCOLARES

*“Familia y escuela están íntimamente ligadas. Los conflictos en la familia influyen, a su vez, en la educación recibida en las instituciones de enseñanza. Éstas se quejan de conflictividad en las aulas relacionadas con el cambio en valores y en prácticas de crianza y control del comportamiento en la familia. (...)”.\**

---

\* María Victoria Trianes, 1997: *“Competencia Social: su educación y su tratamiento”*. (Pág. 185).



## **PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO**

---

### **1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

En este segundo momento de la investigación nos proponemos dar cumplimiento a los siguientes objetivos:

1. Examinar las diferencias individuales entre los distintos niveles de las dimensiones de la educación familiar, el autoconcepto y las habilidades sociales atendiendo a la edad, el nivel de escolaridad, el sexo, la zona de residencia, la estructura familiar y la situación de repetidor .
2. Determinación y análisis de la forma específica en que se relacionan las dimensiones de la socialización familiar, el autoconcepto y las habilidades sociales.

3. Conocer el efecto de la edad, el nivel de escolaridad, el sexo, la estructura familiar, la zona de residencia y la situación de repetidor sobre la implicación de los adolescentes y las adolescentes en actividades antisociales y delictivas.
4. Establecer las diferencias que existen entre los tres grupos “adaptativo”, “agresivo” y “retraído” en cuanto a la implicación en actividades antisociales y delictivas.
5. Analizar las relaciones existentes entre la educación familiar que perciben los chicos y las chicas y la implicación en actividades antisociales y delictivas.
6. Analizar las relaciones existentes entre el autoconcepto que perciben los chicos y las chicas y la implicación en actividades antisociales y delictivas.
7. Analizar las relaciones existentes entre las habilidades sociales de carácter conductual de los chicos y de las chicas y la implicación en actividades antisociales y delictivas.
8. Establecer los componentes de las habilidades sociales de tipo conductual a partir de la factorización de los ítems de un cuestionario sobre la competencia social del alumnado.
9. Conocer las diferencias que existen entre los tres grupos “adaptativo”, “agresivo” y “retraído” en cuanto a la ejecución de las diferentes habilidades sociales en el contexto escolar.
10. Analizar la capacidad predictora de la educación familiar, el autoconcepto y las habilidades sociales de carácter conductual respecto a la implicación en actividades antisociales y delictivas.
11. Señalar y prescribir las pautas para la prevención e intervención sobre el comportamiento antisocial en adolescentes.



## **FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS**

---

### **1. SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LAS DISTINTAS DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR, EL AUTOCONCEPTO Y LAS HABILIDADES SOCIALES.**

Con este grupo de hipótesis intentaremos analizar y determinar la relación concreta que mantienen las diferentes dimensiones de la socialización percibida por los/as hijos/as, su autoconcepto y la exhibición de diferentes áreas de las habilidades sociales.

En este trabajo afirmamos que:

- Las técnicas de socialización percibida por los/as hijos/as se relacionan de forma significativa con distintos aspectos constitutivos de su autoconcepto.
- Las técnicas de socialización percibidas por los/as adolescentes se relacionan con diferentes dimensiones de las habilidades sociales.
- Los diferentes componentes del autoconcepto adolescente se relacionan con las dimensiones de las habilidades sociales.

## **2. SOBRE LA IMPLICACIÓN EN ACTIVIDADES ANTISOCIALES Y DELICTIVAS.**

Las hipótesis que formulamos a continuación llevan como objeto el análisis de distintos aspectos individuales que modulan la implicación de los /as adolescentes en diferentes conductas antisociales y delictivas. El planteamiento específico de estas hipótesis, y la dirección de las mismas, se encuentran justificados en los resultados de los trabajos más relevantes analizados en el marco teórico.

### **2. 1. RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES ESTRUCTURALES (SEXO, EDAD, NIVEL DE ESCOLARIDAD, ZONA DE RESIDENCIA, ESTRUCTURA FAMILIAR, SITUACIÓN DE REPETIDOR) Y LA IMPLICACIÓN EN ACTIVIDADES ANTISOCIALES Y DELICTIVAS.**

- Existen diferencias significativas en la implicación de los/as adolescentes en actividades antisociales y delictivas como efecto de la edad, el sexo, la situación de repetidor, la zona de residencia y el nivel de escolaridad.

## **2. 2. RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES: VALORACIÓN DEL PROFESOR/A Y LA IMPLICACIÓN EN ACTIVIDADES ANTISOCIALES Y DELICTIVAS.**

- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de valoración tutorial –agresivo, retraído y adaptativo- y la implicación en actividades antisociales y delictivas.

## **2. 3. RELACIÓN ENTRE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR, AUTOCONCEPTO, HABILIDADES SOCIALES E IMPLICACIÓN EN ACTIVIDADES ANTISOCIALES Y DELICTIVAS.**

### **2. 3. 1. Sobre la relación entre la percepción de la socialización y la implicación en actividades antisociales y delictivas.**

- El nivel de percepción de apoyo parental influye significativamente sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.
- El nivel de percepción de castigo parental influye significativamente sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.
- El nivel de percepción de sobreprotección parental influye significativamente sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.

- El nivel de percepción de reprobación parental influye significativamente sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.

### **2. 3. 2 Sobre la relación entre el autoconcepto y la implicación en actividades antisociales y delictivas.**

- El nivel de percepción de autoconcepto académico influye significativamente sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.
- El nivel de percepción de autoconcepto familiar influye significativamente sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.
- El nivel de percepción de autoconcepto emocional influye significativamente sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.
- El nivel de percepción de autoconcepto social influye significativamente sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.

### **2. 3. 3. Sobre la relación entre las habilidades sociales y la implicación en actividades antisociales y delictivas.**

- El nivel de ejecución de las habilidades sociales relacionadas con el autocontrol influye significativamente sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.
- El nivel de ejecución de las habilidades sociales conversacionales influye significativamente sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.
- El nivel de ejecución de las habilidades sociales relacionadas con la cooperación y ayuda influye significativamente sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.

- El nivel de ejecución de las habilidades sociales relacionadas con la defensa de los propios derechos influye significativamente sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.
- El nivel de ejecución de las habilidades sociales básicas influye significativamente sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.

### **3. SOBRE LAS VARIABLES PREDICTORAS DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL Y DELICTIVO.**

Con el último grupo de hipótesis intentaremos predecir el comportamiento antisocial y delictivo de los/as adolescentes a partir de las variables predictoras de la educación familiar, el autoconcepto y las habilidades sociales. En este sentido hipotetizamos que:

- El comportamiento antisocial y delictivo puede ser predecible mediante variables perceptivas como son, las dimensiones de apoyo y reprobación parentales, autoconcepto académico, emocional y social y mediante variables conductuales como son las habilidades sociales básicas, las habilidades conversacionales y las habilidades relacionadas con el autocontrol.



## **DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA**

---

### **1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA Y DEL PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.**

Han sido dos las muestras que nos han servido de base para llevar a cabo la presente investigación: Grupo Piloto y Muestra Final.

Con el “Grupo Piloto” queremos referirnos a tres grupos de alumnos y alumnas, uno de ellos de 8º de E.G.B. y dos de ellos del 2º de E.S.O, pertenecientes a tres colegios de la provincia de Badajoz, a quienes hemos ido aplicando en diferentes momentos de la investigación, cada uno de los instrumentos que posteriormente

habríamos de pasar a la muestra final. Para nosotras, estos grupos han sido muy importantes porque nos han servido de guía respecto a la comprensión, dificultades y problemas que podrían presentárenos en una aplicación definitiva de las pruebas. Sus respuestas y observaciones nos han ayudado a decidirnos por unos cuestionarios, a rechazar otros o a adaptar, en la medida de lo posible aquellos que, pareciéndonos interesantes, sin embargo no se ajustaban plenamente a nuestros objetivos.

Denominamos “Muestra Final” al grupo de alumnos/as a quienes hemos aplicado la batería de pruebas que aparece en el Anexo II, material básico y necesario para el desarrollo del presente trabajo. Este grupo ha estado formado por 335 alumnos y alumnas, de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, estudiantes todos ellos y ellas de 8º de E.G.B y de 1º de la ESO, pertenecientes a colegios públicos y privados-concertados de la ciudad de Badajoz, distribuidos según muestra la tabla nº 22 “Distribución de la muestra según diferentes variables estructurales”.



**Distribución de la muestra según diferentes variables**

<b>VARIABLES</b>	<b>PORCENTAJES</b>
<b>Sexo</b>	
➤ Hombres	72,0%
➤ Mujeres	28,0%
<b>Edad</b>	
➤ 12	25,3%
➤ 13	36,7%
➤ 14	18,3%
➤ 15	7,3%
➤ 16	12,3%
<b>Nivel</b>	
➤ 1° ESO	66,3%
➤ 8° EGB	33,7%
<b>Repetidor</b>	
➤ Sí	29,7%
➤ No	70,3%
<b>Zona de residencia</b>	
➤ Centro	55,7%
➤ Periferia	44,3%
<b>Estructura Familiar</b>	
➤ Convencional	88,3%
➤ MN. P. Separados	7,3%
➤ MN. Viudedad	4,0%
➤ MN. M. Soltera	,3%

**Tabla n° 22: “Distribución de la muestra según diferentes variables estructurales”.**

---

El procedimiento que seguimos para obtener la muestra fue el siguiente: de todos los distritos de la ciudad de Badajoz, escogimos aleatoriamente dos o tres

centros de cada distrito, dependiendo del volumen de la población que nos interesaba.

Teniendo como referencia los datos que nos facilitó el Ministerio de Educación y Cultura sobre el número de colegios de la ciudad y el número de alumnos/as por nivel, hicimos el proceso de selección de centros de forma aleatoria y establecimos el número de sujetos que necesitábamos para poder trabajar a un nivel de confianza no inferior al 95%. Se le pidió un permiso al director o la directora de los centros; una vez concedido, se les explicaba a los tutores y las tutoras en qué consistía la investigación. Los tutores o tutoras repartían a todos los adolescentes y las adolescentes unas autorizaciones confeccionadas por nosotras, donde se les informaba a los padres sobre el objetivo de la investigación, para que si algún padre no estuviese de acuerdo en que su hijo o su hija rellenase los cuestionarios, lo indicara al centro en un plazo de tres días. Una vez excluidos/as los/as alumnos/as cuyos padres habían manifestado una negativa, se seleccionaron al azar diez alumnos y alumnas de cada curso.

En el momento de pasar las pruebas nos encontramos con el siguiente inconveniente: un número considerable de centros ubicados en zonas de la periferia de la ciudad después de haber dado el visto bueno lo pensaron mejor y se negaron a participar en la investigación *porque no querían tener relación con nada que tuviese que ver con la Universidad*. Esto tiene una explicación: el año en que pasamos las pruebas fue el 1996, año en que el Ministerio restringió las matrículas gratuitas para la formación universitaria a los maestros y a las maestras. Esta situación sumada al desgaste físico y psicológico que sufre el profesorado que ejerce en esas zonas, produjo un dolor, un sentimiento de desvalorización personal y profesional, y nos tocó a nosotros ser el objeto contra el que descargaron su frustración y agresividad.

Toda la problemática anterior trajo consigo una serie de consecuencias para la presente investigación, entre las que se encuentran, la reducción del número de sujetos y la proporcionalidad en el proceso de aleatorización, de manera que nos quedamos con un número desigual de sujetos provenientes de las distintas zonas.

Hemos querido dejar claro esta circunstancia para que las conclusiones extraídas sean tomadas con la debida cautela. Con todo ello creemos que el proceso de selección, aunque afectado por circunstancias ajenas a nosotras, se ha basado en estrategias que han garantizado suficientemente las exigencias de representatividad.

Finalmente, y por lo que se refiere a la recogida de la información, hay que señalar que se procedió de forma colectiva. Las pruebas de evaluación han sido cumplimentadas en el aula misma en que se encontraba el grupo-clase, y han sido administradas en el mismo día.







## **INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

---

### **1. INSTRUMENTOS: PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS**

Nuestro propósito en este apartado de la investigación es ofrecer una descripción de los fundamentos teóricos y analizar las características psicométricas de los instrumentos de evaluación utilizados, así como la idoneidad de los mismos (ver ANEXO II). Como es lógico, prestaremos menos atención a aquellos que se encuentran comercializados puesto que de ellos ya se dispone de manuales en los que se ofrecen todo tipo de detalles respecto a la muestra y análisis estadísticos. Si además de esto, nos encontramos con que son muy conocidos y utilizados en la investigación, entonces parece innecesario abordarlos con detenimiento.

En esta investigación se analizan las relaciones que mantienen tres tipos de variables cognitivo-conductuales (percepción de la educación familiar, autoconcepto, y habilidades sociales), sobre la implicación de los/as adolescentes en actividades antisociales y delictivas. Para la evaluación de cada una de estas variables, así como para la evaluación de las actividades antisociales y delictivas, hemos escogido un instrumento. Seguidamente los examinaremos.

### **1. 1. SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR**

Para evaluar la percepción que tienen los chicos y las chicas sobre la educación recibida, hemos utilizado la escala de *Socialización Familiar SOC-30*. Esta escala consta de 30 ítems que evalúan la percepción que el/la adolescente tiene acerca del estilo de socialización empleado por sus padres. Es una escala tipo Likert con tres pasos de respuestas (1 = Siempre, 2 = Algunas veces, 3 = Nunca).

Esta Escala, aunque no está comercializada cuenta con una rica trayectoria en la investigación familiar de nuestro país, al ser utilizada por un grupo de profesionales dirigidos por el Prf. Musitu.

Para la elaboración de la Escala de Socialización SOC 30, se partió del Inventario EMBU, desarrollado en la Universidad de Umea (Suecia) por Perris y colaboradores ,1980. (Citados por Gutiérrez, 1984: 237). Con el EMBU, los autores intentaban valorar el recuerdo de la disciplina y educación familiar. Estaba compuesto por 81 ítems que se agrupaban en 15 subescalas, y dos cuestiones adicionales que hacen referencia a la coherencia y severidad en la disciplina parental. Cada ítem se responde a través de cuatro pasos, diferenciándose en cada uno de ellos entre padre y madre.



Los factores obtenidos por Perris y col. (1980), a través de una rotación ortogonal varimáx fueron: abuso, deprivación, castigo, vergüenza, rechazo, sobreprotección, sobreimplicación, tolerancia, afecto, orientación conductual, sentimiento de culpabilidad, estímulo, favoritismo y predilección hacia otros miembros.

En 1984, Gutiérrez hizo una adaptación del EMBU, para estudiar la relación entre *estilos de socialización familiar, autoconcepto y conducta prosocial* con una muestra de alumnos/as de 12 a 14 años, teniendo en cuenta que estos chicos se encontraban en el seno de una familia viviendo directamente la influencia y las experiencias de unos determinados estilos de educación familiar, se cambió la forma temporal del enunciado del ítem. En el inventario original se efectuaba en pasado, y Gutiérrez pregunta en tiempo presente. Este autor, tras aplicar los análisis estadísticos correspondientes encontró los siguientes factores: apoyo-afecto, atribución de culpa, rechazo, permisividad, castigo y presión hacia el logro.

Herrero et.al, en 1992, con la idea de comprobar hasta qué punto el tipo de socialización familiar en la infancia influye en la adaptación de la mujer al mundo laboral, confeccionaron el **SOC-30**, en su versión actual.

Musitu et al. (1994), utilizaron esta escala en una investigación transcultural, en la que se contrastaba la escala en cinco culturas diferentes- España, Colombia, Portugal, Inglaterra y Polonia- con una muestra de 1792 sujetos de ambos sexos y edades comprendidas entre los 14 y los 18 años.

María Soledad Lila, (1994) utilizó la escala de socialización familiar **SOC-30** en una investigación transcultural con una muestra de adolescentes de ambos sexos.

Los factores de socialización familiar que se replican a través de todas estas investigaciones son: Apoyo, Castigo, Sobreprotección y Reprobación.

## 1. 2. SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL AUTOCONCEPTO

Del amplio repertorio de pruebas estandarizadas de evaluación multidimensional del autoconcepto, hemos seleccionado para nuestro trabajo el *AFA forma A* (de TEA Ediciones, S. A., 1991), de Musitu, F. García y M. Gutiérrez, porque satisfacía, razonablemente, las exigencias de nuestra investigación.

La presente escala fue construida inicialmente por Musitu et al. (1981) con motivo de una investigación sobre *La integración del rechazado escolar*, siendo aplicado posteriormente en diversas ocasiones y objeto de investigación socio-educativa. Para su elaboración se extrajeron ítems de la escala Tennessee Self-Concept Scale.

Este instrumento se basa en la teoría del autoconcepto en donde todas las facetas se estructuran en una organización global jerarquizada defendida por Shavelson (1976). Consta de 36 ítems que se valoran en una escala de 1-3 en orden a la frecuencia de su aparición. Tiene cuatro factores: Académico, Social, Emocional y Familiar. Su fiabilidad es de 0,82, obtenida mediante el *alfa* de Cronbach, y 0,66 mediante test-retest con intervalo de tres meses. La validez criterial es variable según factores, siendo el factor Emocional el más débil; la validez predictiva respecto de Comunicación es del 63 al 69 por 100. Los baremos están específicamente contruidos para 7º y 8º de EGB y BUP.

## 1. 3. SOBRE LAS HABILIDADES SOCIALES

Este cuestionario de habilidades sociales *Escala -C* de tipo conductual ha sido creado por nosotras para desarrollar la presente investigación. Haciéndonos eco de las recomendaciones de Galassi y Galassi (1979) hemos confeccionado un inventario

de habilidades sociales que está compuesto por subescalas situacionalmente específico, que son relevantes para la población de interés y ha sido validado frente a criterios conductuales específicos. Caballo (1993), contribuye diciendo que se deberían tener en cuenta estos aspectos para la investigación futura en el campo de la evaluación de las habilidades sociales,:

"No obstante, en una etapa intermedia o de transición podría ser el empleo de las puntuaciones en cada una de las dimensiones (factores) recogidas en la escala de observación correspondiente, y no tanto la consideración de la puntuación total de la misma" (pág. 228).

Las fuentes utilizadas para la elaboración han sido las siguientes:

- Revisión de la literatura científica sobre el tema.
- Propuesta de educación para las relaciones interpersonales a través del nuevo *currículum* educativo.
- Análisis de la competencia socio-escolar de los niños y de las niñas de la provincia de Badajoz, a través de las *Memorias sobre Las Prácticas de Enseñanza* de los alumnos y alumnas de la Facultad de Educación de Badajoz, a lo largo de tres años.

Uno de los apartados sobre las Memorias de Prácticas de Enseñanza es la "*Descripción de las características conductuales de los alumnos y de las alumnas*" de la clase que se le asigna a cada estudiante de magisterio para realizar sus prácticas. Este/a estudiante, ha servido como un/a observador/a natural de las interacciones maestro/a/niño/a, niños/as. Un prisma para acercarnos a ese exosistema de interacción como es el aula.

Algunos utilizan la técnica del sociograma para analizar la constelación relacional dentro del aula y en los patios de juego. Más tarde, nos describen las conductas características de cada grupo sociométrico. Por ejemplo:

- Popular: Es elegido/a por el “x” % de sus compañeros/as, coopera con los demás, cede su material a otros/as cuando lo necesitan, etc.
- Retraído: No es elegido por sus compañeros/as para realizar actividades de clase o para jugar en el patio, nunca sale voluntario/a a la pizarra, cuando le preguntan algún tema en clase baja la cabeza y su voz parece entrecortada, etc.
- Agresivo: Es rechazado/a por un "Y"% muy elevado de compañeros/as, molesta a los compañeros/as, falta el respeto al maestro/a, no respeta las reglas del juego, etc.

Otros estudiantes de magisterio no utilizan la técnica del sociograma, y sólo describen las conductas de algunos niños/as que no están adaptados/as al contexto escolar:

“...el niño/a “X”, no lleva el material a clase, falta con mucha frecuencia sin justificación, no respeta el turno de palabra para hablar, molesta a los/as compañeros/as cuando están trabajando...”

Hemos tenido la oportunidad de observar, como a esta descripción de conductas acompañaba la siguiente argumentación:

“...Según consta en el expediente del tutor/a del niño/a “X”, la familia a la que pertenece presenta una problemática elevada: padres en trance de separación, malos tratos, desinterés de los padres por el proceso educativo, no acuden al colegio cuando se les avisa, los/as niños/as se encuentran viviendo con los abuelos porque se trata de una madre soltera...”

“Se notan diferencias interindividuales entre los/as niños/as que tienen un hogar estable: se encuentran más relajados/as en clase, atienden a las explicaciones, cooperan, respetan las normas establecidas, tienen soltura al hablar y saben dirigirse a las personas adultas. Los que proceden de un hogar inestable suelen estar llamando la atención de sus compañeros/as y del profes/a, pegan a sus compañeros/as, ridiculizan

a los demás...(Esta fue una descripción de una alumna de 2º curso de Educación Especial).

De esta manera fuimos anotando todas las conductas aparecidas, tanto facilitadoras de la interacción como las inhibidoras de la misma. Más tarde se eliminaron aquellas conductas que presentaban gran similitud, así como también aquellas otras cuya frecuencia de aparición era mínima, y las codificamos en tres grandes categorías:

1. *Agresión*, donde se incluyeron las conductas que hacían referencia a la interrupción, incumplimiento de normas y reglas, agresividad física y verbal, negativismo desafiante, etc.
2. *Aislamiento*, donde se incluyeron aquellas conductas que hacían referencia a conductas de evitación y posible ansiedad (morderse las uñas en la pizarra, retorcerse la manos para hablar, bajar la cabeza, etc.)
3. *Asertividad*, formada por aquellas conductas facilitadoras de la interacción social (participación en juegos y trabajos en equipos), capacidades de conversación (plantear preguntas, pedir la palabra, hablar con corrección ante un público etc.), relaciones amistosas (hacer amigos, pedir perdón, pedir favores, hacer cumplidos, etc.).

Para este meta-análisis tuvimos en cuenta el efectuado por Newcomb, Bukowski y Pattee (1993), quienes revisaron 41 estudios publicados entre 1982 y 1991, realizados con una población entre cinco y doce años.

De esta manera llegamos a la primera versión de nuestro Cuestionario sobre la dimensión observable de la conducta del niño/a en clase, formado por 90 ítems.

En un segundo momento, teniendo presente un rastreo bibliográfico sobre el tema de la competencia social y de las habilidades sociales, junto con la propuesta de educación de la competencia para las relaciones interpersonales a través del nuevo

*currículum* educativo, agrupamos nuestras conductas según llevasen implícito un componente verbal, no verbal o paralingüístico.

Y, finalmente, guiándonos de los contenidos tenidos en cuenta por Inés Monjas (1993) en su programa de habilidades sociales dirigido a la población infantil y juvenil, confeccionamos el cuestionario según se adjunta en el ANEXO II.

La *Escala-C* incluye al final un apartado donde se le pide al profesorado que haga una valoración general sobre el alumno o la alumna a quien le ha correspondido evaluar, según los siguientes criterios:

"Después de haber evaluado usted la habilidades sociales del alumno/a (Nombre del chico), diría que se trata, según su valoración, de un/a chico/a:

- **Adaptado/a** al contexto escolar
- Con propensión al **retraining**
- Con tendencia a reaccionar de forma **impulsiva y/o agresiva**.

Como puede observarse este tipo de cuestionario entra dentro de la categoría de (rating scales) escalas de calificación de la conducta, en las que el maestro/a debe puntuar ciertas conductas de los/as chicos/as observadas a lo largo del tiempo; se trata de una estrategia de evaluación indirecta. Tiene la ventaja de que se contesta en poco tiempo y se pueden obtener datos de muy diversas situaciones en que el alumnado se manifiesta de modo espontáneo y habitual. A pesar de la ventaja de su *validez ecológica*, somos conscientes de la limitación del “sesgo de la información” que supone la evaluación de un observador.

Este instrumento (***Escala-C***) consta de 5 escalas tipo Likert con tres alternativas de respuesta: 3 = Siempre, 2 = Algunas veces, 1 = Nunca, cada una de las cuales creemos que miden una dimensión de la Competencia Social





Factor nº	Varianza explicada por cada factor	Nº ítems	Saturación	Comunalidad	Varianza explicada en porcentaje acumulado	Descripción del ítem
F: 1	34,1	43	.5081	.5768	34,1	Cuando tiene que dirigirse al maestro/a el niño/a lo hace seramente y le pide cortésmente lo que necesita
		44	.6352	.6786		Cuando el maestro/a corrige por cualquier motivo, el niño/a adopta una postura respetuosa.
		46	.4336	.5879		El niño al hablar con el maestro/a hace uso correcto de sus gestos: le mira para hablar, mantiene una proximidad física adecuada, postura recta, expresión facial natural en la cara, asiente con la cabeza, etc.
		11	.4197	.5674		El niño/a durante la conversación da oportunidades a que otros/as participen.
		34	.4801	.6111		El niño/a ante una acusación injusta sabe defenderse de forma apropiada, sin recurrir a expresiones verbales o no verbales que indiquen violencia.
		35	.4286	.5287		Ante una discusión intenta ponerse en el lugar de los demás.
F: 2	5,3	40	.6986	.6469	39,4	El niño/a cuando fracasa en una actividad (examen, deporte, etc.) sabe reconocer su responsabilidad.
		41	.7702	.7249		Cuando hace algo mal y se le recrimina por ello, sabe reconocer su responsabilidad.
		42	.7259	.6662		El niño/a demuestra interés por corregirse cuando le demuestran que está equivocado/a.
		29	.4828	.5653		El niño/a apoya y anima a sus compañeros/as ante las dificultades.
		30	.4736	.5716		El niño/a dispone de argumentos para razonar. Intenta persuadir a los/as demás de que sus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad.
		9	.4728	.4092		El niño/a cuando quiere participar en una conversación, primero escucha el tema del que se está hablando y después se introduce haciendo comentarios adecuados.
F: 3	3,7	10	.6916	.6815	43,1	Durante la conversación, sus preguntas y sus respuestas son adecuadas al tema. El niño/a se esfuerza por comprender lo que le están diciendo en ese momento.
		12	.4454	.5355		El niño/a valora y tiene en cuenta la opinión de los demás.
		133	.5651	.5353		El niño/a plantea las preguntas con precisión, coherencia y corrección.
		13	.4636	.5717		El niño/a se esfuerza por comprender lo que los demás le están diciendo.
		16	.4759	.5956		El niño/a si no comprende, una vez terminada la conversación, o durante alguna pausa, pide información adicional.
		18	.4370	.5186		El niño/a mira a la cara del interlocutor con actitud receptiva, asintiendo con la cabeza y manteniendo una proximidad física correcta.
		19	.5532	.6151		El niño/a utiliza un volumen de voz adecuado a las circunstancias del contexto.
		20	.6792	.5465		El niño/a cambia de entonación dependiendo de lo que quiera expresar en ese momento.
		22	.4760	.5367		Su expresión corporal le acompaña a su expresión oral.
		23	.5365	.4533		El niño/a acepta los acuerdos de la mayoría.
		24	.7043	.6578		El niño/a sabe separar su turno sin mostrar impaciencia.
		25	.6407	.6779		Cuando se establece un debate, respeta las normas que previamente se hayan acordado.
		12	.4298	.5355		El niño/a valora y tiene en cuenta la opinión de los demás.
21	.5578	.6585	El niño/a sabe guardar silencio cuando la situación así lo requiere.			
F: 4	3,2	45	.4770	.6605	46,3	Cuando el niño/a se siente tratado/a injustamente por el maestro/a, se dirige a él(ella) y trata de resolver el conflicto de manera apropiada, indicando una explicación y dando las razones por las que se siente injustamente tratado/a.
		31	.8026	.6824		Cuando alguien lo está molestando el niño expresa su deseo de que cambien de conducta con él.
		33	.4045	.6567		Cuando sus compañeros/as tratan de implicarlo/a en alguna cuestión en la que él(ella) no está de acuerdo, dice "No" argumentando el por qué.
		36	.6901	.6477		El niño/a discute las reglas y las normas que le parecen injustas.
		8	.4648	.6196		Cumple sus tareas escolares con asiduidad.
		28	.6741	.5991		El niño/a acepta lo que se le encarga con responsabilidad.
F: 5	3,0	16	.4759	.5956	49,3	El niño/a si no comprende, una vez terminada la conversación, o durante alguna pausa, pide información adicional.
		17	.4384	.6851		El niño/a cuando quiere terminar una conversación, expresa su deseo de terminar con expresiones que así lo indican: "terminaré esta conversación diciendo...", "Lo siento, pero tengo que marcharme en otra ocasión podemos continuar...",
		3	.4354	.6493		Hace uso de las normas básicas: saludar a la entrada, despedida, etc.
		33	.5182	.6567		Cuando sus compañeros/as tratan de implicarlo/a en alguna cuestión en la que él(ella) no está de acuerdo, dice "No" argumentando el por qué.
		38	.6333	.6272		El niño/a se mantiene al margen de las situaciones que puedan acrecentar los problemas.
		39	.6273	.5685		En ocasiones en que se ve implicado injustamente en conflictos con los compañeros/as indica los pasos que va a seguir para solucionar el problema (y los cumple), sin necesidad de recurrir a las amenazas.
F: 7	2,6	2	.6954	.5569	57,2	Llega a clase con puntualidad.
		7	.6489	.5474		Cuando trabaja en solitario, permanece quieto, callado, sin molestar a sus compañeros/as.
		3	.4354	.6693		Hace uso de las normas básicas: saludar a la entrada, despedida, etc.
F: 8	2,5	8	.4648	.6196	57,2	Cumple sus tareas escolares con asiduidad.
		14	.4493	.6021		El niño/a presta atención a la persona que está hablando.
		7	.6489	.5474		Cuando trabaja en solitario, permanece quieto, callado, sin molestar a sus compañeros/as.
F: 9	2,2	17	.4384	.6851	59,4	El niño/a cuando quiere terminar una conversación, expresa su deseo de terminar con expresiones que así lo indican: "terminaré esta conversación diciendo...", "Lo siento, pero tengo que marcharme en otra ocasión podemos continuar...",

Tabla nº 23: "Análisis factorial de la Escala-C"



### **1. 3. 1. Análisis psicométrico de la escala -c**

Dada la multidimensionalidad de las habilidades sociales y la independencia de estas dimensiones entre sí, creímos que sería útil poder disponer de datos psicométricos sobre la misma. Mientras que un individuo puede ser relativamente habilidoso en una clase de conductas, pudiera tener problemas importantes en otra. En estos casos, los datos referentes a cada una de estas distintas dimensiones serían los más útiles.

### **1. 3. 2. Procedimiento.**

Los/as profesores/as rellenaron las escalas de observación de sus alumnos o alumnas en el mes de noviembre, cuando tenían un conocimiento más o menos fiable del grupo. En el mes de marzo volvieron a completar la escala.

### **1. 3. 3. Resultados.**

La media y la desviación típica de la Escala-C con N= 295 sujetos fueron de 74,37 y 17,31 respectivamente. El  $\alpha$  de Cronbach para la consistencia interna fue 0,9484. La fiabilidad test-retest (con un intervalo de cuatro meses entre la primera vez y la segunda vez que se pasó la escala) para N= 70, fue de 0,90.

Se llevó a cabo el análisis factorial de la escala con N= 295 sujetos. Empleamos el paquete estadístico SPSS para Windows, versión 6.0 y utilizamos la rotación varimax de componentes principales con dimensiones ortogonales.

En un primer momento se obtuvieron nueve factores, con un autovalor ("eigenvalue")  $\geq 1$ , que explicaban el 59,4% de la varianza total; la tabla nº 23 recoge la estructura analítico-factorial de la Escala-C. Se consideró que un ítem saturaba significativamente en un factor si su peso era, por lo menos de  $\pm 40$  en ese factor, lo que es notablemente correcto para propósitos de interpretación (Stevens, 1986).

Los nueve factores obtenidos en el análisis factorial de la Escala-C, se aproximan a las cinco dimensiones que hipotéticamente evaluaba la Escala-C. El *factor I, Autocontrol*, explica el 34,1% de la varianza y se centra en la expresión de sentimientos y opiniones en situaciones interpersonales conflictivas. El *factor II* trata de las *habilidades conversacionales* y explica el 5,3% de la varianza. El *factor III, Habilidades de cooperación y ayuda* durante el trabajo en equipo explica el 3,7%. El *factor IV, defender los propios derechos* trata de la expresión de molestia y desagrado, y explica el 3,2%. Los *factores V, VI, IX*, han sido anulados por considerar que sus ítems saturaban en más de un factor. Con respecto a los *factores VII y VIII*, hemos considerado conveniente reagruparlos por estar relacionados ambos con las *habilidades básicas* para la interacción socio-escolar. Los ítems que a continuación referimos no participan de ningún factor empírico y sí participaban de los factores racionales, de manera que decidimos dejarlos incluidos en el factor denominado *habilidades básicas* para la interacción socio-escolar.

21\_ Se presenta como un chico/a agradable y de sonrisa fácil.

34\_ El/la niño/a respeta las instalaciones del centro.

29\_ Cuando tiene que pedir algo, lo pide por favor, y después da las gracias.

La *Escala-C* definitiva consta pues de cinco factores o dimensiones que son los siguientes:

- Factor I: *Habilidades de Autocontrol*. (Expresión de sentimientos y opiniones en situaciones interpersonales conflictivas).

- Factor II: Habilidades *Conversacionales*.
- Factor III: Habilidades de *cooperación y ayuda durante el trabajo*.
- Factor IV: Habilidades relacionadas con la *defensa de los propios derechos*.
- Factor V: Habilidades *básicas* para la interacción socio-escolar.

Posteriormente obtuvimos la media y la desviación típica para cada uno de los factores.

La tabla nº 24 “ Medias y desviaciones típicas de la Escala-C”, clarifica estos datos.

Nombre del factor	Media	Desviación típica
<b>H. Autocontrol</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	24,96	5,46
<b>H. Conversacionales</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	31,81	6,34
<b>H. Cooperación y ayuda</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	17,70	3,84
<b>H. Defensa de los propios derechos</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	9,56	2,26
<b>H. Básicas</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	19,95	3,32

*Tabla nº 24: “Medias y desviaciones típicas de la Escala-C”*

---

Finalmente, para determinar y analizar las posibles diferencias entre los grupos “adaptativo”, “agresivo” y “retraído” (según la valoración global del profesor/a) sobre la ejecución de cada una de las dimensiones de las habilidades sociales de carácter conductual, obtuvimos una serie de ANOVAS, donde la variable independiente fue

siempre la valoración del profesor/a con tres niveles: adaptativo, retraído y agresivo y la variable dependiente la media obtenida en cada dimensión de las habilidades sociales.

Las hipótesis de partida fueron las siguientes:

- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos: adaptativo, retraído y agresivo, en las habilidades sociales relacionadas con el *autocontrol*, siendo el grupo adaptativo el que obtiene puntuaciones más altas y el grupo agresivo puntuaciones más bajas.
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos: adaptativo, retraído y agresivo, en las habilidades sociales *conversacionales*, siendo el grupo adaptativo el que obtiene puntuaciones más altas y el grupo agresivo puntuaciones más bajas.
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos: adaptativo, retraído y agresivo, en las habilidades sociales *de cooperación y ayuda*, siendo el grupo adaptativo el que obtiene puntuaciones más altas y el grupo agresivo puntuaciones más bajas.
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos: adaptativo, retraído y agresivo, en las habilidades sociales relacionadas con la *defensa de los propios derechos*, siendo el grupo adaptativo el que obtiene puntuaciones más altas y el grupo agresivo puntuaciones más bajas.
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos: adaptativo, retraído y agresivo, en las habilidades sociales *básicas* para la interacción escolar, siendo el grupo adaptativo el que obtiene puntuaciones más altas y el grupo agresivo puntuaciones más bajas.

La tabla nº 25, que aparece a continuación, refleja una síntesis de los distintos análisis de la varianza de un solo factor que hemos realizado para tal efecto.

<b>Dimensiones de las H. Sociales</b>	<b>F</b>	<b>N.S.F.</b>	<b>ADAPTATIVO</b>	<b>RETRAÍDO</b>	<b>AGRESIVO</b>
<b>AUTOCONTROL</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	16,16	,0000	26,26	26,53	19,95
<b>CONVERSACIONALES</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	32,18	,0000	34,20	30,53	24,62
<b>COOPER. Y AYUD.</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	39,27	,00007	19,16	16,84	13,04
<b>DEFENSA PROP. DERECHOS</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	31,59	,0000	10,38	9,38	7,12
<b>BASICAS</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	47,33	,0000	21,25	18,50	16,24

**Tabla nº 25: “Medias correspondientes a las dimensiones de las habilidades sociales para los grupos adaptativo, retraído y agresivo”**

---

De las observaciones de los coeficientes y su significación estadística en la tabla anterior, deducimos que las hipótesis planteadas se confirman totalmente, ya que:

- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de valoración global del profesor/a: adaptativo, retraído y agresivo, en todas las dimensiones de las habilidades sociales, con un nivel de significación alcanzado por  $p < 0,0000^{***}$  para todas las dimensiones. Quedan confirmadas, pues, nuestras hipótesis de partida plenamente.

A continuación presentamos los análisis de las distintas comparaciones grupo a grupo, para cuya contrastación hemos utilizado el tests de rango múltiple modificado LSD Bonferroni con un nivel de significación de ,05 y un rango crítico de 3,40.

**CONTRASTES (Valoración del Profesor/a)**

	Adaptativo/Retraído	Adaptativo/Agresivo	Retraído/Agresivo
<b>Autocontrol</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	_____	*	*
<b>Conversacionales</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	*	*	*
<b>Cooper. Y ayud.</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	*	*	*
<b>Defensa prop. Derec.</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	*	*	*
<b>Basicas</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	*	*	*

**Tabla n° 26: “Contrastes grupo a grupo para todas las dimensiones de las habilidades sociales.”**

(\*) indica diferencias significativas entre los dos grupos

(\_\_\_\_) indica que no existen diferencias entre los dos grupos

Si observamos detenidamente la tabla n° 26 “Contrastes grupo a grupo de todas las dimensiones de las habilidades sociales”, encontramos que existen diferencias estadísticamente significativas en la comparación de todos los grupos y para todas las dimensiones, excepto la comparación entre el grupo adaptativo y el grupo retraído en la dimensión *Autocontrol* que ha resultado ser no significativas.



#### **1. 3. 4. Conclusiones:**

Los datos psicométricos obtenidos en este estudio sobre la *Escala-C* proporcionan una fiabilidad y una validez adecuadas para el uso de la escala, tanto a nivel de investigación como a nivel psicopedagógico.

Los resultados del presente trabajo apoyan también el concepto de multidimensionalidad del constructo de las habilidades sociales. Gran parte de las dimensiones que hemos encontrado aquí, se han obtenido también en otros estudios, con otros inventarios de habilidades sociales y/o con otras poblaciones (por ejemplo: Monjas, 1995; Caballo y Buela, 1988; Caballo, 1993).

Podemos decir entonces, que existe todo un conjunto de dimensiones que aparecen como componentes claros del constructo de las habilidades sociales y que son conductas importantes en nuestra vida social, y especialmente importantes en la población infanto-juvenil, en el contexto escolar: la iniciación de las relaciones, la expresión de sentimientos, la defensa de los propios derechos y el enfrentarse con la autoridad, son algunos ejemplos.

No obstante la presente Escala-C deja sin explicar el 30% de la varianza. Algo parecido sucede en el análisis factorial de otras escalas, como, por ejemplo, la EMES-M de Caballo (1993).

#### **1. 4. SOBRE LAS CONDUCTAS ANTISOCIALES Y DELICTIVAS**

Hemos seleccionado para nuestro trabajo la versión española de las escalas de conducta Antisocial y Delictiva (ASB y CC) de Allsopp y Feldman (1976), adaptadas

por Nicolás Seisdedos Cubero (1988): ***Cuestionario A-D, conductas antisociales-delictivas***", (de TEA Ediciones, S. A.), porque satisfacía, razonablemente, las exigencias de nuestra investigación.

Dichas escalas constituyen un inventario de diferentes situaciones en las que se recogen muestras de conducta antisocial y comportamientos tipificables como delictivos. En ambas escalas existe una notable diferencia en cuanto al contenido de unos ítems a otros, abarcando un abanico en el que se incluye desde "*decir tacos o palabras fuertes*" hasta "*planear de antemano entrar en una casa para robar cosas de valor*". Ello justifica la existencia de lo que los autores de la adaptación española de las escalas denominan como "*índices de atracción*" para los diferentes elementos de las escalas, definidos como el porcentaje de sujetos normales que contestan en dirección afirmativa dicho elemento. Esta situación implica un importante peso de la sinceridad de los sujetos de la muestra, entendiendo esta como la capacidad para reconocer como propias conductas socialmente punibles o indeseables.

El instrumento consta de 40 ítems, 20 hacen referencia a la conducta antisocial y 20 a la conducta delictiva. Tienen dos alternativas de respuestas: si-no.

Posee una fiabilidad de 0,866 la escala A para los varones, y 0,860 para las mujeres; 0,862 para la escla D en los varones, y 0,860 para las mujeres. Para más información sobre la validez y las correlaciones del presente cuestionario con otras variables, el interesado o la interesada puede consultar el manual de intrucciones editado por TEA.

## **PROCEDIMIENTO: DISEÑO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS**

---

### **1. PROCEDIMIENTO: DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS.**

Los resultados de una investigación y las conclusiones que de ellos puedan ser extraídos, dependen grandemente del tipo de estrategias de investigación (diseños) y de las técnicas específicas de análisis utilizadas. Los resultados de los análisis estadísticos de un estudio son, con toda seguridad artificiosos y sesgados siempre que no sea utilizada la estrategia y la técnica de análisis pertinente al tipo de variables, al número de sujetos, las hipótesis de la investigación, etc. Siempre existen unas técnicas más apropiadas que otras para el estudio correcto de los objetivos de un trabajo. Por lo tanto,

deberíamos utilizar aquellas técnicas que se adecuasen lo mejor posible a las características de la investigación.

En ocasiones, por el motivo que sea, no es posible utilizar la técnica más adecuada para el estudio correcto, en cuyo caso optaremos, de entre las posibles, por la menos inadecuada. Cuando esto sucede debemos interpretar los resultados con toda la cautela que la prueba nos recomiende, procurando realizar las menos inferencias posibles; únicamente aquellas que se encuentren plenamente justificadas. Pero aún eligiendo correctamente la técnica de análisis a utilizar, todavía el sesgo puede provenir de la falta de conocimiento sobre las propiedades específicas de dicha técnica, e incluso sobre el contexto teórico (teoría) en la cual se interpretan los resultados. En suma, la elección y utilización de las técnicas de análisis de datos constituye una labor muy importante en el marco de una investigación, también relevante, sobre todo por la dependencia que de ésta tienen los resultados del trabajo.

Dado el carácter descriptivo, explicativo, explorativo y predictivo del estudio, se han ido utilizando técnicas que van desde los análisis de frecuencias clásicos a técnicas de análisis multivariantes (factoriales, clusters), así como otras técnicas (análisis de la varianza, tablas de frecuencias) que nos han ayudado a poner de manifiesto las relaciones existentes entre las variables que conforman la realidad estudiada. Así hemos utilizado:

### **1. 1. ANÁLISIS DE CLUSTERS.**

Mediante la técnica de K-means hemos clasificado a los sujetos en tres grupos: bajo, medio y alto de percepción de cada una de las dimensiones de socialización

familiar (apoyo, castigo, sobreprotección y reprobación), de percepción de su autoconcepto (académico, social, familiar y emocional), de las habilidades sociales (autocontrol, conversacionales, de cooperación y ayuda, defensa de los propios derechos y habilidades básicas) y la implicación en actividades antisociales y delictivas.

## **1. 2. LA TÉCNICA DE ANÁLISIS FACTORIAL.**

Este tipo de análisis es una técnica multivariada cuyo objetivo es explicar el patrón de covariación de los datos en base a un número más reducido de variables que son combinaciones lineales de las variables originales o medidas. Con él hemos dado cumplimiento a nuestro objetivo de dimensionalizar el constructo de habilidades sociales.

## **1. 4. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DESCRIPTIVOS.**

Este tipo de técnicas han proporcionado la distribución de frecuencias, las puntuaciones medias y la desviaciones típicas de cada una de las variables, tal y como lo habíamos programado en nuestros objetivos. A menudo, por razones de claridad, los datos se han expresado mediante porcentajes.

### **1. 5. CONTRASTES DE MEDIAS.**

Hemos utilizado *contrastes de medias* para establecer las posibles diferencias en la implicación en actividades antisociales y delictivas en función de algunas variables estructurales: sexo, edad, nivel de escolaridad, zona de residencia, estructura familiar y situación de repetidor o no.

### **1. 6. ANÁLISIS FACTORIALES DE LA VARIANZA.**

Para la contrastación de las hipótesis que hacen referencia a la influencia de los distintos niveles de percepción de las dimensiones de la socialización familiar, autoconcepto y habilidades sociales sobre la implicación de los/as adolescentes en actividades antisociales y delictivas, únicamente señalar que los análisis realizados consisten en diversos *análisis factoriales de la varianza* en los cuales las variables "independientes" han sido los distintos niveles: bajo, medio y alto de percepción de las dimensiones de la socialización familiar, dimensiones del autoconcepto y dimensiones de las habilidades sociales, y, como variable dependiente la puntuación media en la implicación de actividades antisociales y delictivas.

Para analizar las posibles diferencias existentes entre los tres grupos "adaptativo", "retraído" y "agresivo" y la ejecución de las distintas dimensiones de las habilidades sociales hemos utilizado diversos *análisis factoriales de la varianza* en los cuales las variables "independientes" han sido las distintas valoraciones: adaptativo, retraído y agresivo, del profesor/a, y, como variable dependiente la puntuación media en cada una de las dimensiones de las habilidades sociales.

Con la finalidad de establecer las diferencias en cuanto a la implicación en actividades antisociales y delictivas en los tres grupos de valoración del profesor, también hemos utilizado distintos *análisis de la varianza*, en los cuales las variables "independientes" han sido las distintas valoraciones: adaptativo, retraído y agresivo del profesor/a, y como variable dependiente la puntuación media en la implicación en actividades antisociales y delictivas.

#### **1. 7. ANÁLISIS CORRELACIONALES.**

Hemos empleado distintos *análisis correlacionales* para analizar en qué medida y en que dirección se relacionan las dimensiones de la socialización familiar, el autoconcepto y las habilidades sociales.

#### **1. 8. ANÁLISIS DISCRIMINANTE.**

Para la contrastación de la hipótesis general correspondiente al último objetivo de la investigación (analizar la capacidad predictora de la educación familiar, el autoconcepto y las habilidades sociales respecto a la manifestación de conductas antisociales y delictivas) utilizaremos *la técnica del análisis discriminante*. Esta técnica permite establecer las diferencias entre dos o más grupos de una variable (en este caso, implicación en actividades antisociales y delictivas) con respecto a un conjunto de variables tomadas simultáneamente (en este caso: los estilos de la socialización familiar, las dimensiones del autoconcepto, y las dimensiones de las habilidades sociales).





## **DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

---

### **1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE LOS FACTORES**

Con respecto a todas las variables hemos realizado análisis descriptivos que nos han ido proporcionando la distribución de frecuencias, las puntuaciones medias y desviaciones típicas de cada una de ellas. A menudo, por razones de pertinencia o de claridad, los datos se han expresado mediante porcentajes.

#### **1. 1. ESCALA DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR SOC 30 DESCRIPCIÓN DE LAS DIMENSIONES DE LA SOCIALIZACIÓN FAMILIAR.**

El procedimiento seguido ha sido el siguiente: se agruparon los sujetos de la muestra objeto de nuestra investigación siguiendo el criterio de máxima semejanza en sus percepciones de las distintas dimensiones de la socialización parental con los miembros de su grupo y máxima diferencia con respecto a los restantes grupos, aplicando la técnica de *clusterización* K-means. Una vez obtenidos estos tres grupos para cada dimensión, hemos analizado cómo se distribuyen respecto a algunas variables estructurales (sexo, edad, nivel de escolaridad, estructura familiar, zona de residencia y situación de "repetidor" de algún curso o no). De esta manera obtenemos información del tanto por ciento de los sujetos incluidos en cada grupo según el sexo, edad, nivel de escolaridad, etc.

### **1. 1. 1. Apoyo (SOC-30).**

El factor apoyo alude tanto al apoyo emocional como a la ayuda instrumental concedida por los padres y las madres y percibidos por los adolescentes y las adolescentes. Se refleja en la expresión de afecto, satisfacción, comprensión y aceptación de los /as hijos/as como personas. Algunos de los ítems que incluye son los siguientes:

1. Mis padres me han demostrado con palabras y gestos que me quieren.
2. Siento que mis padres me quieren.
8. Cuando las cosas no me salen bien mis padres tratan de comprenderme y animarme.
- 16 Mis padres respetan mis opiniones.
- 17 Tengo la sensación de que mis padres quieren estar a mi lado.
19. Mis padres alaban frecuentemente mi comportamiento.
- 28 Tengo la sensación de que hay ternura y cariño entre mis padres y yo.
- 30 Mis padres me manifiestan que están satisfechos conmigo mediante expresiones físicas cariñosas, como darme una palmadita en la espalda.

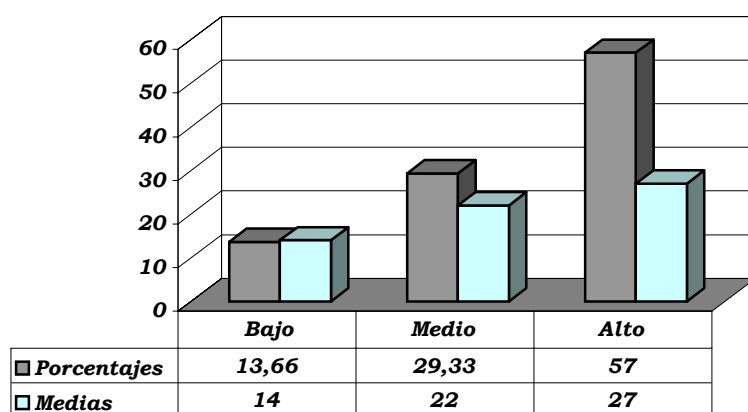
Esta dimensión es la que más varianza explica en los trabajos relativos a la socialización familiar (García, 1989, Pons et al. 1990, Berjano 1991, Lila, 1994).

Para tener una idea más precisa de cómo es la percepción de apoyo parental en la adolescencia, como indicamos al principio hemos dividido dicha variable en tres *clusters* de percepción de apoyo: baja percepción, percepción media y alta percepción, mediante el procedimiento de K-means, el cual tiene en cuenta la

mínima varianza intragrupo y la máxima varianza entre grupos, y hemos analizado cómo se distribuye esa percepción según diferentes variables estructurales.

Al haber invertido el sentido de algunos ítems, la interpretación de las medias en los factores se realiza de manera que en el factor Apoyo, a mayor puntuación mayor apoyo percibido.

**Gráfico n° 7: " Porcentajes y medias de los distintos niveles de percepción de apoyo"**



Como podemos observar en el gráfico n° 7: "Porcentajes y medias de los distintos niveles de percepción de apoyo" el 57% de los sujetos perciben un apoyo alto, lo que indicaría que transmiten una percepción de sus interacciones familiares altamente positivas, en general. Es decir, "siempre" sus padres actúan de una forma efectiva, asistiendo sus necesidades tanto emocionales como instrumentales. La media de la percepción de apoyo alto es 27, 16 siendo la máxima posible de 33.

**Distribución de los niveles de percepción de apoyo parental según diferentes grupos muestrales**

	Nivel de escolaridad		Sexo		Edad		Estructura familiar		Ha repetido algún curso		Zona de residencia	
	1° ESO	8° EGB	H	M	12-13	14 a 16	CV	MN	SÍ	NO	C	P
<b>BAJO</b> M= 14,80 N= 41 %= 13,66	18 9,04	23 22,8	26 12,0	15 17,9	9 4,83	32 28,07	32 12,1	9 25,7	23 25,8	18 8,5	20 12,0	21 15,8
<b>MEDIO</b> M= 22,06 N= 88 %= 29,33	55 27,6	33 32,7	64 29,6	24 28,6	43 23,11	45 39,47	77 29,1	11 81,4	36 40,4	52 24,6	34 20,4	54 40,6
<b>ALTO</b> M= 27,16 N= 171 %= 57	126 63,3	45 44,6	126 58,3	45 53,6	134 72,04	37 32,45	156 58,9	15 42,8	30 33,7	141 66,8	113 67	58 43,6
<b>TOTAL= 300 MEDIA= 23,98 D.T. = 4,62 MINIMO= 10 MÁXIMO= 30</b>												
<b>CV= CONVENCIONAL; MN= MONOPARENTAL; C= CENTRO; P= PERIFÉRICA</b>												

**Tabla n°26: “porcentajes, medias y desviaciones típicas de los distintos niveles de percepción de apoyo, según diferentes variables muestrales.”**

Sin embargo, si nos fijamos en la Tabla n° 26: “porcentajes, medias y desviaciones típicas de los distintos niveles de percepción de apoyo, según diferentes variables muestrales.” vemos que los sujetos de 8° de E.G.B. se agrupan en mayor proporción en torno al nivel bajo de percepción de apoyo, lo mismo ocurre con los sujetos de mayor edad, de los sujetos que provienen de una familia monoparental, de aquellos que han repetido algún curso y de los que provienen de zonas periféricas de la ciudad.

Moviéndonos siempre en el terreno hipotético, y con los riesgos de validez que supone siempre la inferencia, podríamos deducir que esa baja percepción de apoyo en el alumnado de 8° y en el alumnado de mayor edad, podría ser atribuida a una falta de adaptación por parte de los padres y de las madres al cambio de intereses de sus hijos y/o de sus hijas.

Con respecto a la baja percepción de apoyo que transmiten los/as adolescentes que forman parte de una estructura monoparental, y con la gran cautela que la escasez de la muestra nos obliga a mantener, podría ser atribuido a que los padres (padre y madre) están en un proceso de reestructuración y adaptación personal y los/as hijos/as pueden tener la percepción de falta de dedicación, con lo que conlleva de falta de tiempo, de excesiva ocupación, problemas que ya hemos comentado que inciden negativamente sobre el clima familiar.

En la parte teórica hemos puesto de manifiesto cómo el vivir en una zona periférica puede convertirse en un verdadero factor de riesgo durante la adolescencia debido a una serie de variables que pueden operar de forma negativa: paro, conflictividad familiar, falta de recursos, etc. Son zonas en las que se detecta, a veces, una negligencia y una dejadez con respecto a los hijos y a las hijas, y esto se traduce en una falta de apoyo parental percibido por parte de los/as adolescentes.

### **1. 1. 2. Castigo (SOC-30).**

El factor castigo está formado por siete ítems:

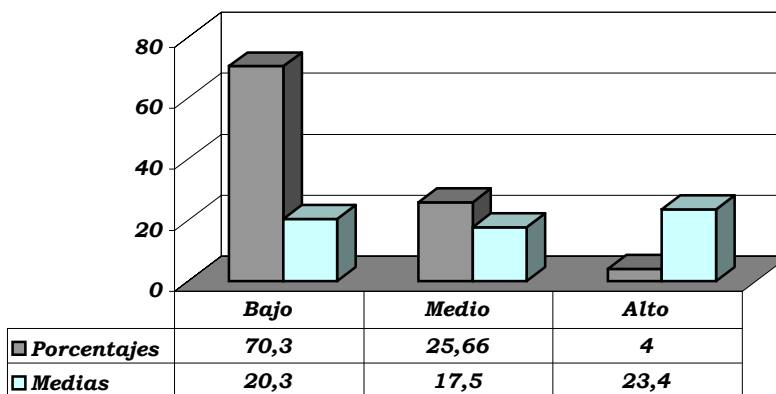
1. Mis padres me castigan, incluso por cometer pequeñas faltas.
9. Mis padres me imponen más castigos corporales de los que merezco.
21. Mis padres me castigan aunque no haya hecho nada malo.
24. Mis padres me castigan con dureza, incluso por cosas que no tienen importancia.
25. Mis padres me pegan sin motivo.
26. Mis padres me pegan.
29. Mis padres me han mandado a la cama sin cenar.

Hace referencia a un estilo disciplinario claramente punitivo y coercitivo, haciendo especial hincapié en el castigo físico y desproporcionado. Este tipo de técnicas, según Grusec y Goodnow (1994), tiende a producir una aquiescencia inmediata e incluso una internalización considerable de las demandas externas si la amenaza a su seguridad es lo suficientemente activadora.

Al igual que con la variable apoyo, para tener una idea más precisa de cómo es la percepción de castigo parental, hemos dividido dicha variable en tres *clusters*: alto, medio y bajo, según el método K-means, y hemos analizado cómo se distribuye esa percepción de castigo según diferentes variables estructurales.

Al haber invertido el sentido de algunos ítems, la interpretación de la media en ese factor se realiza de manera que a mayor puntuación, menor es la percepción de castigo.

**Gráfico n° 8: "Porcentajes y medias de los distintos niveles de percepción de castigo"**



En este sentido, como podemos observar en el gráfico n° 8: “Porcentajes y medias de los distintos niveles de percepción de castigo”, el 70,33% del total de la muestra tienen una percepción de castigo bajo, es decir, *nunca* perciben castigo físico y castigo sin motivo (la media de la percepción de castigo bajo es de 20,38, siendo la puntuación máxima posible de 21).

Y, esto es así, si observamos la tabla n° 27 : “ porcentajes, medias y desviaciones típicas de los distintos niveles de percepción de castigo”, para los diferentes grupos muestrales.

**Distribución de los niveles de percepción de castigo parental según diferentes grupos muestrales**

	Nivel de escolaridad		Sexo		Edad		Estructura familiar		Ha repetido algún curso		Zona de residencia	
	1° ESO	8° EGB	H	M	12-13	14 a 16	CV	MN	SÍ	NO	C	P
<b>BAJO</b> M= 20,38 N= 211 %= 70,33	134 67,3	77 76,2	155 71,8	56 66,7	131 70,4	80 70,1	189 71,3	22 62,8	54 60,7	157 74,4	128 76,6	83 62,4
<b>MEDIO</b> M= 17,55 N= 77 %= 25,66	56 28,1	21 20,8	52 24,1	25 29,8	49 26,3	28 24,5	67 25,3	10 28,5	28 31,5	49 23,2	35 21,6	42 31,6
<b>ALTO</b> M= 13,41 N= 12 %= 4	9 4,52	3 3,0	9 4,2	3 3,6	6 3,22	6 5,26	9 3,4	3 8,5	7 7,9	5 2,4	4 2,4	8 6,0
<b>TOTAL= 300 MEDIA= 19,38 D.T. 1,90 = MINIMO= 10 MÁXIMO= 21</b>												
<b>CV= CONVENCIONAL; MN= MONOPARENTAL; C= CENTRO; P= PERIFÉRICA</b>												

**Tabla n°27: “porcentajes, medias y desviaciones típicas de los distintos niveles de percepción de castigo, según diferentes variables muestrales.”**

Teniendo en cuenta los datos de que disponemos, podemos concluir que los/as adolescentes de nuestra muestra tienen una percepción de sus padres como poco o nada castigadores.

Pero existe una minoría que percibe una coerción excesiva, lo que se traduce en el mantenimiento de conductas indeseables hacia ellos y ellas. Padres y madres, sin duda, percibidos como carentes de recursos para educar y socializar positivamente a los hijos y a las hijas. Y es en el grupo de repetidores/as donde se observa un ligero aumento en la percepción del mismo.

Estos datos concuerdan con los aportados por otras investigaciones (por ejemplo “relaciones padres/hijos”, 1994), donde se evidencia que los padres que mantienen una relación autoritaria con sus hijos/as dan una gran importancia al buen rendimiento, y encubierto tras “quiero lo mejor para ellos” el padre autoritario exige



y presiona, pero lo hace sin adecuar su petición a la realidad del hijo/a, de forma que nunca son suficientes sus logros, por tanto no refuerza sus éxitos sino que, como es su norma, castiga sus fracasos.

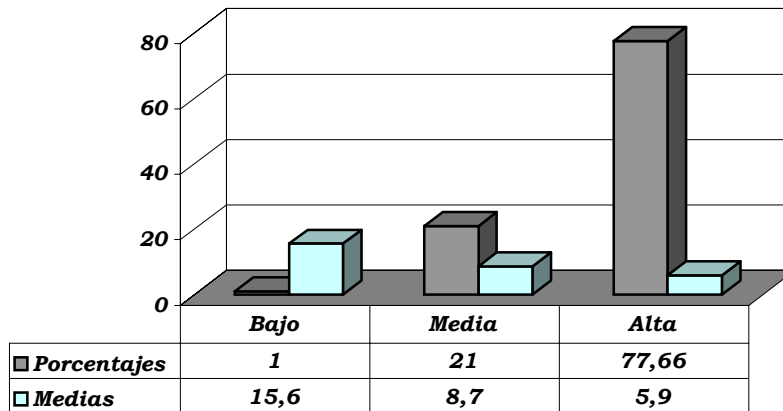
### **1. 1. 3. Sobreprotección (SOC-30).**

El factor número tres, sobreprotección/control hace referencia a una preocupación excesiva por parte de los padres acerca de las actividades de sus hijos/as, que resulta en una restricción de su autonomía y en la percepción de presión por parte del adolescente. Lo conforman cinco ítems:

- 6. Mis padres me prohíben hacer cosas que otros niños de mi edad suelen hacer por miedo a que me suceda algo.
- 7. Cuando no estoy en casa mis padres se preocupan de saber lo que hago.
- 11. Mis padres demuestran interés en que obtenga buenas notas.
- 22. Mis padres me dejan hacer las mismas cosas que pueden hacer mis amigos.
- 27. Puedo ir donde quiera sin que mis padres se preocupen demasiado.

Al igual que sucedía con el factor castigo, a mayor puntuación en este factor, menor es la percepción de sobreprotección/control. Siguiendo el criterio establecido, hemos dividido la variable percepción de sobreprotección en tres *clusters*, siguiendo el método de clasificación K-means, asignando a los sujetos a tres grupos: bajo, medio y alto, y hemos analizado cómo se distribuye dicha percepción de sobreprotección según diferentes variables estructurales. Ilustramos los datos en el gráfico que ofrecemos a continuación:

**Gráfico n° 9: "Porcentajes y medias de los distintos niveles de percepción de sobreprotección"**



Como podemos observar en el gráfico anterior el 77,66% de los/as adolescentes estudiados/as en nuestra investigación, obtienen una puntuación baja, lo que quiere decir que tienen una percepción alta en sobreprotección. La media del grupo “alta percepción” es de 5,91, y la puntuación mínima en esa dimensión es de 4.

**Distribución de los niveles de percepción de sobreprotección parental según diferentes grupos muestrales**

	Nivel de escolaridad		Sexo		Edad		Estructura familiar		Ha repetido algún curso		Zona de residencia	
	1º ESO	8º EGB	H	M	12-13	14 a 16	CV	MN	SÍ	NO	C	P
<b>ALTO</b> M= 5,91 N= 233 %= 76,66	163 81,9	70 70,0	177 82,3	56 66,7	153 82,2	80 73,6	213 80,7	20 57,1	62 69,7	171 81,4	136 81,4	97 73,5
<b>MEDIO</b> M= 8,74 N= 63 %= 21	31 16,5	30 30,0	37 17,2	26 31,0	29 15,5	44 38,5	49 18,6	14 40,0	27 30,3	36 17,1	28 14,8	35 26,5
<b>BAJO</b> M= 15,66 N= 3 %= 1	3 1,5	—	1 0,5	2 2,4	3 1,61	—	2 0,8	1 2,8	—	3 1,4	3 1,8	—
<b>TOTAL= 300 MEDIA= 6,61 D.T. 1,73 = MINIMO= 4 MÁXIMO= 19</b>												
<b>CV= CONVENCIONAL; MN= MONOPARENTAL; C= CENTRO; P= PERIFÉRICA</b>												

**Tabla n°28: “porcentajes, medias y desviaciones típicas de los distintos niveles de percepción de sobreprotección, según diferentes variables muestrales.”**

Si nos fijamos en la tabla n° 28, los grupos que tienen una percepción de sobreprotección más alta, son los sujetos que asisten al primer curso de la ESO, los sujetos más jóvenes, no repetidores, los que provienen de una estructura familiar convencional, y los que viven en la zona centro de la ciudad de Badajoz. De los datos de que disponemos se desprende que los chicos en esta franja de edad se sienten más sobreprotegidos que las chicas. Una explicación de esa mayor protección en el primer curso de la ESO podría ser que con el cambio del colegio al instituto los padres y las madres se sientan más ansiosos/as porque sus hijos ya no van a estar tan controlados, junto con el sentimiento de "ser mayor porque voy al instituto" por parte de los chicos y de las chicas, conforman un perfil de superprotección por parte de los padres y de falta de autonomía por parte de los/as hijos/as

#### **1. 1. 4. Reprobación (SOC-30).**

El último factor de esta escala es la reprobación, y lo configuran los siguientes ítems:

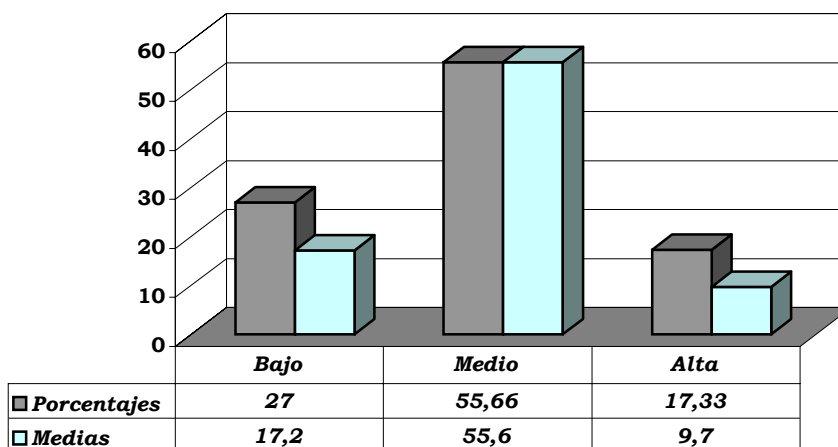
- 4. Mis padres tratan de influirme para que sea una persona importante.
- 5. Mis padres desean que sea diferente en algún aspecto.
- 10. Cuando a mis padres les parece mal algo de lo que hago se entristecen hasta el punto que me siento culpable de lo que he hecho.
- 13. Mis padres me dicen "tu que eres tan mayor o tu que eres un chico o una chica, no deberías comportarte de esta forma".
- 14. Tengo la sensación de que cuando mis padres están tristes yo soy la causa de su estado.
- 18. Mis padres utilizan expresiones tales como: " Si haces eso, voy a ponerme muy triste".
- 23. Mis padres me dicen que no están de acuerdo con la forma de comportarme en casa .

Como vemos, se trata de ítems que refieren conductas relacionadas con la no aceptación del hijo como tal por parte de los padres, así como la utilización del afecto como medio para influir en la conducta de los hijos y de las hijas.

Esta estrategia de socialización se caracteriza por un sentimiento de culpa en el hijo o en la hija por las consecuencias que su conducta tiene en sus propios padres; de este modo, se accede a las demandas para restaurar la armonía en el microsistema familiar. Las expectativas que se han creado los padres de "lo que debe ser" el hijo o la hija, sirve como criterio de evaluación de su conducta, sin tener en cuenta las necesidades de su propio desarrollo.

A continuación clarificamos con un gráfico los datos correspondientes a nuestra investigación.

**Gráfico n° 10: "Porcentajes y medias de cada grupo de percepción de reprobación"**



Una vez dividida la variable percepción de reprobación en los tres *clusters*: bajo, medio, alto según el método K-means, podemos observar en el gráfico que los sujetos de nuestro estudio se agrupan en torno a los niveles medio-bajo de esta variable.

En el grupo medio el 55,66% y en el bajo el 27%, es decir, el 82,66% de los/as adolescentes de nuestra investigación se sienten poco culpabilizados por sus propias conductas en una escala que se extiende desde *siempre* hasta *algunas veces*. Siendo la media del grupo bajo en reprobación de 17,22 y la puntuación directa mínima posible de 4.

**Distribución de los niveles de percepción de reprobación parental según diferentes grupos muestrales**

	Nivel de escolaridad		Sexo		Edad		Estructura familiar		Ha repetido algún curso		Zona de residencia	
	1° ESO	8° EGB	H	M	12-13	14 a 16	CV	MN	SÍ	NO	C	P
<b>ALTO</b> M= 9,73 N= 52 %= 17,33	39 19,5	13 12,9	40 18,5	12 14,3	30 16,1	22 19,2	44 16,6	8 22,8	20 22,5	32 15,2	22 13,2	30 12,6
<b>MEDIO</b> M= 13,58 N= 167 %= 55,66	11 55,7	56 55,4	127 58,8	40 47,6	98 52,6	69 60,5	147 55,5	20 57,1	57 64,0	110 52,1	89 53,3	78 58,6
<b>BAJO</b> M= 17,22 N= 81 %= 27	49 24,6	32 81,7	49 22,7	32 38,1	58 31,1	23 20,1	74 27,9	7 20	12 13,5	69 32,7	56 33,5	25 18,8
<b>TOTAL= 300 MEDIA= 13,9 D.T. 2,78 = MINIMO= 4 MÁXIMO= 24</b>												
<b>CV= CONVENCIONAL; MN= MONOPARENTAL; C= CENTRO; P= PERIFÉRICA</b>												

**Tabla n°29: “porcentajes, medias y desviaciones típicas de los distintos niveles de percepción de reprobación, según diferentes variables muestrales.”**

Si analizamos la tabla n° 29, podemos observar cómo los sujetos que tienen una percepción más alta en reprobación son los que asisten al primer curso de la ESO, los que provienen de hogares con una estructura familiar monoparental y el grupo de repetidores. Esta estrategia disciplinar es propia de padres y madres ansiosos/as e inseguros/as, que carecen de argumentos para convencer al chico/a de la adecuación de sus conductas y recurren a la culpabilización y al chantaje emocional para mantener el grupo del sistema familiar. Como puede inferirse, el chico y la chica de esta edad necesitan la continuidad de los lazos afectivos y sentir su posible pérdida les obliga a restaurar el equilibrio dentro del hogar aunque vaya en contra de su crecimiento como persona diferenciada y autónoma.

De esta descripción de los factores de la escala SOC 30 y de sus niveles de percepción por parte de diferentes grupos muestrales, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- La mayoría de los adolescentes sienten el apoyo, el afecto, en una proporción elevada (86%).
- El apoyo bajo es percibido por el alumnado de mayor edad, perteneciente a familias monoparentales, procedente de zonas periféricas de la ciudad de Badajoz y por el alumnado que está en una situación de repetidor.
- Según la percepción de los/as chicos/as de nuestra muestra, el castigo físico nunca es empleado por sus padres en una proporción del 96%. Solamente el grupo de repetidores/as dice percibir este tipo de castigo.
- La sobreprotección es la técnica disciplinar que más utilizan los padres y las madres, según las manifestaciones de los/as hijos/as.
- La reprobación alta es escasamente percibida por los/as adolescentes como técnica para influir en su conducta, y son los sujetos repetidores, los que cursan 1º de la ESO y los que provienen de una estructura familiar monoparental los/as que manifiestan percibirla con más intensidad.

## **1. 2. CUESTIONARIO SOBRE AUTOCONCEPTO AFA. DESCRIPCIÓN DE LAS DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO.**

Si asumimos la idea de que el autoconcepto designa el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí misma en diferentes áreas (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Shavelson y Bolus, 1982), es posible afirmar que la mayor parte de factores y variables intraindividuales que guían y dirigen la conducta tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el sujeto mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones.

### 1. 2. 1. Autoconcepto académico (AFA).

Este factor *académico* recoge situaciones eminentemente escolares, así como aquellas que de forma indirecta se encuentran íntimamente relacionadas con el campo escolar. Mide el interés y éxito en los estudios, así como lo eficiente y capaz que un alumno o alumna es considerado o considerada por su familia, profesores/as y por sí mismo. Una puntuación elevada en este factor nos situaría ante una persona que se siente segura de cara a las tareas escolares, así como le ven los demás en este campo específico.

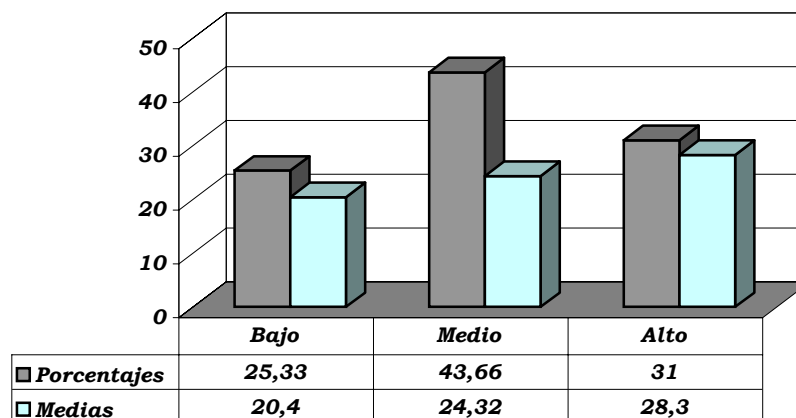
Algunos de los ítems que componen este factor son los siguientes:

- 8. Hago bien los trabajos escolares.
- 31. Trabajo mucho en clase.
- 20. Mis profesores me consideran inteligente y trabajador/a.
- 14. Hago cosas a mano bien.
- 19. Detesto la escuela.
- 10. Puedo dibujar bien.
- (...)

De la misma forma que hicimos con las dimensiones de la socialización, para tener una idea más concisa de cómo se perciben los/as adolescentes a sí mismos en el ámbito académico, hemos dividido esta dimensión en tres *clusters*, siguiendo el proceso de clasificación de K-means, obteniendo tres grupos: bajo, medio y alto. Veamos el gráfico.



**Gráfico n° 11: "Porcentajes y medias de los diferentes niveles de autoconcepto académico"**



Cómo podemos apreciar en el gráfico anterior (n° 11), el 74,66% de nuestros jóvenes adolescentes parecen gozar de un autoconcepto de moderado a superior siendo la media del grupo que se perciben con un autoconcepto alto 28,34 y la puntuación máxima posible de 32.

**Distribución de los niveles de percepción de autoconcepto académico según diferentes grupos muestrales**

	Nivel de escolaridad		Sexo		Edad		Estructura familiar		Ha repetido algún curso		Zona de residencia	
	1° ESO	8° EGB	H	M	12-13	14 a 16	CV	MN	SÍ	NO	C	P
<b>BAJOP</b> M= 20,4 N= 76 %= 25,33	46 23,1	30 29,7	54 25,4	22 26,2	44 23,6	32 28,0	65 24,5	11 31,4	26 29,2	50 23,7	45 26,9	31 23,3
<b>MEDIO</b> M= 24,37 N= 131 %= 43,66	90 45,2	41 40,6	88 41,5	39 46,4	72 38,7	59 51,7	116 43,8	15 42,8	52 58,4	79 37,4	64 38,3	67 50,4
<b>ALTO</b> M= 28,34 N= 93 %= 31	63 31,6	30 29,7	70 33	27 27,4	70 37,6	23 20,1	84 31,7	9 25,7	11 12,4	82 38,9	58 34,7	35 26,3
<b>TOTAL= 300 MEDIA= 24,61 D.T. 3,29 = MINIMO= 15 MÁXIMO= 32</b>												
<b>CV= CONVENCIONAL; MN= MONOPARENTAL; C= CENTRO; P= PERIFÉRICA</b>												

**Tabla n°30: “porcentajes, medias y desviaciones típicas de los distintos niveles de autoconcepto académico, según diferentes variables muestrales.”**

Si observamos detenidamente la tabla n° 30: “Porcentajes, medias y desviaciones típicas de los distintos niveles de autoconcepto académico, según diferentes variables muestrales”, y nos fijamos en los niveles de escolaridad, no apreciamos diferencias que nos llamen la atención. De acuerdo con las investigaciones que han tratado de estudiar el efecto del paso de primaria a secundaria (en otros países como Estados Unidos), se podría esperar que el autoconcepto académico de los/as alumnos/as del primer curso de la ESO descendiera al pasar a un centro más grande, con más profesorado, más percepción de "anonimidad", etc. Pero esto, según nuestros datos no se confirma con nuestra muestra. La explicación podría estar en que aunque cambien de grado (de primaria a secundaria), con ser este el primer año de la Reforma, en algunos centros se ha

iniciado el paso en las mismas instalaciones, lo que no ha supuesto una ruptura de vínculos demasiado marcada.

Si nos fijamos en la variable sexo parece que no se obtienen diferencias dignas de resaltar; en cambio, con la edad parece que decrece el autoconcepto académico; en esta misma línea cabe destacar el hecho de que el grupo de sujetos que provienen de una estructura familiar monoparental parecen manifestar un autoconcepto más bajo, así como los que han repetido algún curso. Este patrón de resultados podría encontrar su justificación en el hecho de que a medida que el niño crece la capacidad de razonamiento es mayor y por tanto los niveles se tornan más realistas. Además las evaluaciones de los/as profesores/as son más específicas y exigentes, tratando de prepararlos para el instituto, y por tanto el/la adolescente dispone de información más precisa con que autoevaluarse.

### **1. 2. 2. Autoconcepto social (AFA).**

La base principal de este factor es la capacidad de hacer o conseguir fácilmente amigos, dando a entender que las personas que presentan una elevada puntuación en el mismo son aquellas que se sienten seguras entre sus iguales en cuanto a las relaciones amistosas con éstos.

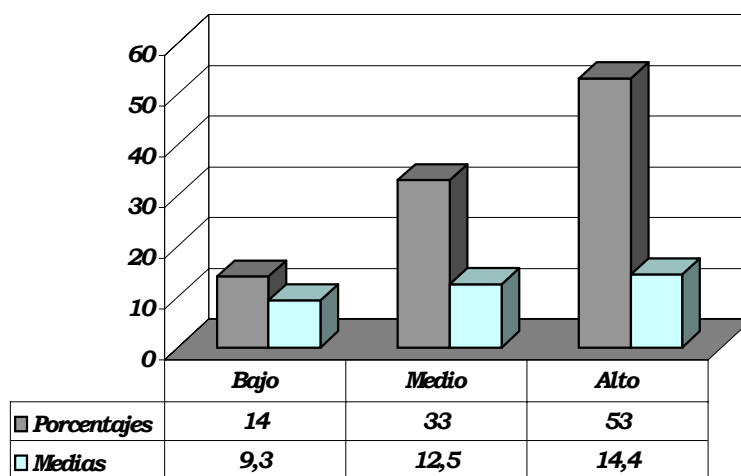
Algunos de los ítems que describen este factor son los siguientes:

- 29. Consigo fácilmente amigos/as.
- 1. Es difícil para mí mantener los amigos.
- 21. Tengo muchos amigos.
- 22. Soy un/a chico/a alegre.

Siguiendo la misma línea que en las dimensiones anteriores, hemos clasificado a los sujetos según la puntuación media obtenida en el factor "social" del

cuestionario AFA, en tres grupos: bajo, medio y alto, mediante el procedimiento de *clusterización* K-means.

**Gráfico n° 12: "Porcentajes y medias de los distintos niveles de autoconcepto social"**



Podemos apreciar en el gráfico anterior (n° 12) cómo algo más de la mitad de los sujetos se agrupan hacia el *cluster* de alta percepción de autoconcepto social, concretamente el 52,66% de la muestra, siendo la media 14,4 y la puntuación máxima establecida de 17.

A continuación vamos a analizar cómo es esa autopercepción social según diferentes grupos muestrales.

**Distribución de los niveles de percepción de autoconcepto social según diferentes grupos muestrales**

	Nivel de escolaridad		Sexo		Edad		Estructura familiar		Ha repetido algún curso		Zona de residencia	
	1° ESO	8° EGB	H	M	12-13	14 a 16	CV	MN	SÍ	NO	C	P
<b>BAJO</b> M= 9,30 N= 43 %= 14,33	27 13,5	16 16,4	33 13,9	10 15,6	99 51,5	19 17,5	33 12,6	10 29,4	15 19,2	28 12,6	24 13,7	19 15,0
<b>MEDIO</b> M= 12,51 N= 99 %= 33	63 31,0	36 37,1	79 33,4	20 31,2	69 35,9	30 27,7	84 32,1	15 44,1	22 28,2	77 34,6	57 32,7	42 33,3
<b>ALTO</b> M= 14,49 N= 158 %= 52,66	113 55,6	45 46,3	124 52,4	34 53,1	24 12,5	59 54,6	144 55,1	14 41,1	41 52,5	117 52,7	93 53,4	65 51,5
<b>TOTAL= 300 MEDIA= 13,09 D.T. 1,92 = MINIMO= 7 MÁXIMO= 17</b>												
<b>CV= CONVENCIONAL; MN= MONOPARENTAL; C= CENTRO; P= PERIFÉRICA</b>												

***Tabla n°31: "porcentajes, medias y desviaciones típicas de los distintos niveles de autopercepción social, según diferentes variables muestrales."***

Si nos fijamos en la tabla n° 31 podemos observar cómo los diferentes niveles de percepción de autoconcepto social se distribuyen de forma bastante uniforme según los diferentes grupos muestrales. Cabe resaltar una pequeña diferencia en la variable edad, siendo los sujetos más jóvenes los que se agrupan en mayor medida en torno al grupo "bajo", tal vez sea debido a que normalmente a esta edad (12 a 13 años) los/as adolescentes suelen estar tan centrados en su aspecto físico, en su disconformidad con ellos/as mismos/as, que ese egocentrismo les impida sentirse seguros/as ante sus iguales.

Con respecto a la pequeña diferencia apreciada entre los sujetos pertenecientes a las familias con una estructura convencional de los sujetos pertenecientes a una estructura monoparental, en el sentido de menor autoconcepto social observado en los chico/as pertenecientes a estructuras monoparentales, y con las precauciones y

cautela que la poca población nos obliga a mantener, lo podríamos atribuir a que en sus familias encontrasen dificultades para sentir ese apoyo psicológico, esa base afectiva e incondicional de "una madre siempre pendiente" necesarios para poder gustarse a sí mismos y así mostrar seguridad ante los/as demás.

El que el adolescente manifieste tener un elevado autoconcepto social es central para facilitar y fortalecer las interacciones propias de este momento evolutivo; los vínculos grupales, la presencia de amigos del mismo y distinto sexo y la permanente comunicación social se sitúan en el centro de la vida del adolescente.

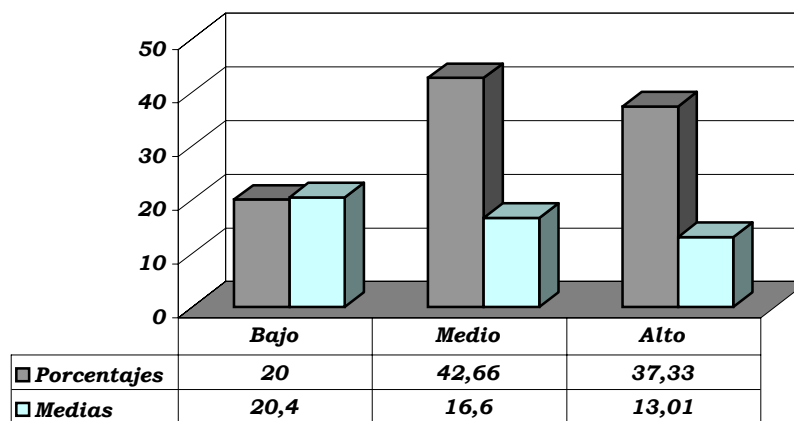
### **1. 2. 3. Autoconcepto emocional (AFA).**

Los ítems agrupados en este factor del cuestionario AFA hacen referencia a la seguridad y capacidad de autocontrol de la persona. Algunos de los que configuran este factor son los siguientes:

- 2. Me pongo nervioso/a cuando me llama algún profesor/a.
- 13. Me pongo nervioso/a cuando hablo en clase.
- 12. Soy nervioso/a.
- 7. Me desanimo cuando algo me sale mal.
- (...)

Muchos de los ítems que saturan en este factor *emocional*, como podemos apreciar, están redactados en negativo, de ahí que al tener que invertir el sentido de ellos, la interpretación de las medias en ese factor se realice de manera que a menor puntuación mayor autoconcepto emocional (mayor emocionalidad) y por tanto, menor percepción de autocontrol y menor seguridad en sí mismos.

**Gráfico n° 13: "Porcentajes y medias de los distintos niveles de autoconcepto Emocional"**



Si observamos en el gráfico n° 13, los tres grupos: bajo, medio y alto, obtenidos mediante el análisis de *clusters* por el método K-means, podremos darnos cuenta que el 37,33% de los/as adolescentes está clasificados/as en el grupo de alta percepción de autoconcepto emocional, estando la media de este grupo en 13,01 y la puntuación máxima posible de 24. El 42,66% están incluidos en el grupo medio y el 20% percibe un bajo autoconcepto emocional.

Pasamos a analizar a continuación cómo es la autopercepción emocional según diferentes grupos muestrales.

**Distribución de los niveles de percepción de autoconcepto emocional según diferentes grupos muestrales**

	Nivel de escolaridad		Sexo		Edad		Estructura familiar		Ha repetido algún curso		Zona de residencia	
	1° ESO	8° EGB	H	M	12-13	14 a 16	CV	MN	SÍ	NO	C	P
<b>BAJO</b> M= 20,41 N= 60 %= 20	45 22,6	15 14,9	43 19,9	17 20,2	40 21,5	20 17,5	52 19,6	8 22,8	18 20,2	42 19,9	30 18,0	30 22,6
<b>MEDIO</b> M= 16,60 N= 128 %= 42,66	88 44,2	40 39,6	94 43,5	34 40,5	87 46,7	45 35,9	112 42,3	16 45,7	33 37,1	95 45,0	78 46,7	50 37,6
<b>ALTO</b> M= 13,01 N= 112 %= 37,33	66 33,1	46 45,5	79 36,6	33 39,3	59 31,7	53 46,4	101 38,1	11 31,4	38 42,7	74 35,1	59 35,3	53 39,8
<b>TOTAL= 300 MEDIA= 17,31 D.T. 3,02 = MINIMO= 8 MÁXIMO= 24</b>												
<b>CV= CONVENCIONAL; MN= MONOPARENTAL; C= CENTRO; P= PERIFÉRICA</b>												

**Tabla n°32: "porcentajes, medias y desviaciones típicas de los distintos niveles de autopercepción emocional, según diferentes variables muestrales."**

Si atendemos a las distintas variables estructurales, vemos que esta dimensión se encuentra diferenciada por el nivel de escolaridad, en el sentido de que son los sujetos que cursan estudios de 8° de EGB los que perciben un autoconcepto emocional más elevado, así como el grupo de más edad y los que han repetido algún curso, no notándose diferencias significativas en el resto de los grupos muestrales.

Esta inseguridad manifestada por los/as adolescentes es normal en un período del ciclo vital en que son frecuentes las interrogaciones sobre el sí mismo, sobre los/as demás, preguntas tales como "¿Hacia dónde voy?", "¿Qué esperan de mí?", merodean por la cabeza de la mayoría de los/as adolescentes.

#### **1. 2. 4. Autoconcepto Familiar (AFA).**

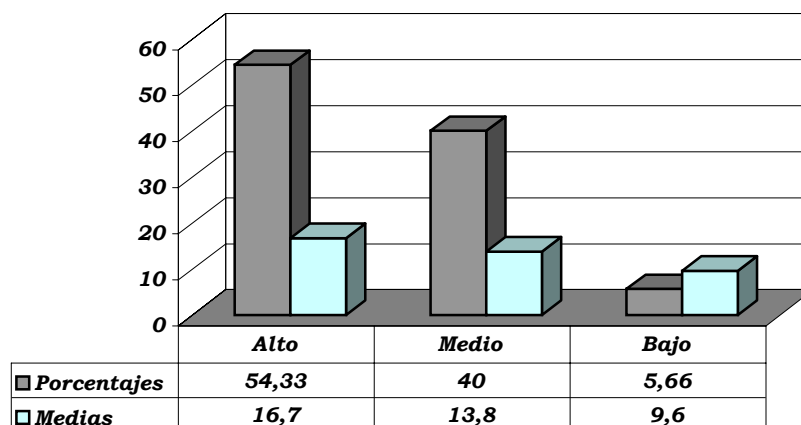


Denominamos a este factor *familiar* porque las variables relacionadas con este campo de la vida de una persona son las que ofrecen saturaciones más altas. Algunos de los ítems que están incluidos en esta dimensión del autoconcepto son:

- 35. Soy violento/a con mis amigos/as y familiares.
- 34. Me enfado si los demás no hacen lo que yo digo.
- 27. Soy criticado/a en casa.
- 24. Me gustan las peleas y las riñas.
- 26. Mi familia está decepcionada de mí.
- (...)

La interpretación de las puntuaciones en este factor se hace de la forma siguiente: aunque los ítems están redactados de forma negativa han sido valorados de tal manera que a mayor puntuación media, mayor es el autoconcepto familiar.

**Gráfico n° 14: "Porcentajes y medias de los distintos niveles de autoconcepto Familiar"**



Una vez clasificados los sujetos en tres grupos: alto, medio y bajo, mediante la *clusterización* a través del método K-means, podemos apreciar en el gráfico n° 14 como el 54,33% de los/as adolescentes tienen un autoconcepto familiar alto. Siendo la media de este grupo 16,79 y la máxima esperada de 18.

**Distribución de los niveles de percepción de autoconcepto familiar según diferentes grupos muestrales**

	Nivel de escolaridad		Sexo		Edad		Estructura familiar		Ha repetido algún curso		Zona de residencia	
	1° ESO	8° EGB	H	M	12-13	14 a 16	CV	MN	SÍ	NO	C	P
<b>ALTO</b> M= 16,79 N= 163 %= 54,33	167 83,9	74 50,3	107 49,5	56 66,7	113 60,7	50 43,8	150 56,6	13 37,1	40 44,9	123 58,3	91 54,5	72 54,1
<b>MEDIO</b> M= 13,85 N= 120 %= 40	106 53,2	66 44,9	96 44,4	24 28,6	63 33,8	57 50	103 38,9	17 48,5	43 48,3	77 36,5	66 39,5	54 40,6
<b>BAJO</b> M= 9,64 N= 17 %= 5,66	17 8,5	7 4,8	13 6,0	4 4,8	10 5,3	7 6,1	12 4,5	5 14,2	6 6,7	11 5,2	10 6,0	7 5,3
<b>TOTAL= 300 MEDIA= 15,21 D.T. 2,14 = MINIMO= 8 MÁXIMO= 18</b>												
<b>CV= CONVENCIONAL; MN= MONOPARENTAL; C= CENTRO; P= PERIFÉRICA</b>												

**Tabla n°33: “porcentajes, medias y desviaciones típicas de los distintos niveles de autoconcepto familiar, según diferentes variables muestrales.”**

Si observamos la tabla anterior (n° 33), vemos que la menor percepción de autoconcepto familiar la poseen los sujetos de mayor edad, de sexo masculino, los sujetos con una estructura familiar monoparental y los/as repetidores/as.

De los análisis descriptivos de los factores que componen el autoconcepto podemos extraer el siguiente grupo de **conclusiones**:

- La mayoría de los/as adolescentes tienen un autoconcepto académico de moderado a superior en una proporción elevada (75%).

- El alumnado de 8º, de mayor edad, procedentes de zonas periféricas y en situación de repetidor, tienen un autoconcepto académico más bajo.
- Según las manifestaciones de los/as jóvenes, la mayoría (80%) tiene un elevado autoconcepto social, no observándose diferencias aparentes por razones de edad, sexo, nivel de escolaridad, tipo de estructura familiar.
- El 80% de los/as adolescentes parece ser que tiene dificultades en la esfera emocional
- El alumnado de 8º, de mayor edad y el grupo de repetidores parece que son los que manifiesten un autoconcepto emocional más elevado.
- A la luz de las percepciones de los/as adolescentes el autoconcepto familiar es alto en una elevada proporción (55%), siendo los más beneficiados los más jóvenes, los de 1º, no repetidores, pertenecientes a una estructura convencional y procedentes de la zona centro de la ciudad.

### **1. 3. ESCALA DE LAS HABILIDADES SOCIALES DE TIPO CONDUCTUAL ESCALA-C. DESCRIPCIÓN DE LAS DIMENSIONES DE LAS HABILIDADES SOCIALES.**

Las hemos denominado habilidades sociales de tipo conductual porque presentan un nivel de expresión motora, observable y son evaluables en los parámetros de frecuencia, intensidad y duración. Por su carácter molecular son susceptibles de un mayor nivel de concreción, es decir, consideramos la conducta interpersonal constituida por elementos componentes más específicos que se agrupan en torno a varias dimensiones, como ha quedado demostrado en el análisis psicométrico de la escala empleada ESCALA-C.

### 1. 3. 1. Habilidades sociales relacionadas con el *autocontrol*. (ESCALA-C)

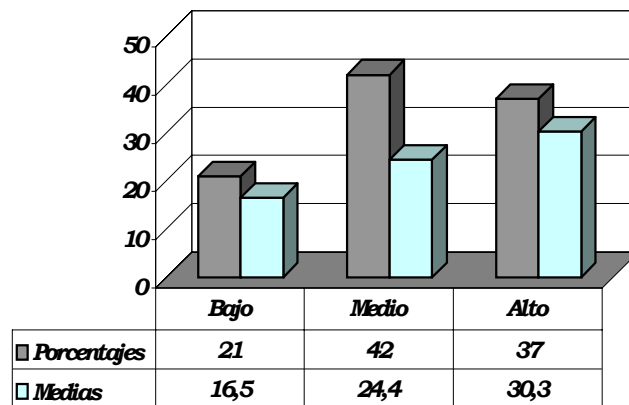
Este primer factor de la escala de habilidades sociales, lo conforman un conjunto de conductas relacionadas con la expresión de sentimientos y opiniones en situaciones interpersonales conflictivas. Incluye ítems relacionados con la dimensión de autocontrol, expresión de molestia o desagrado, verbalizar expresiones indicativas de rechazo de peticiones, aceptación de quejas y manifestación de empatía o habilidad para situarse en el lugar de otros. Algunos de los ítems incluidos en este factor son los siguientes:

- 7. El chico/a ante una discusión o problema sabe ponerse en el lugar de lo/as demás..
- 6. El chico/a ante una acusación sabe defenderse de forma apropiada, sin recurrir a expresiones verbales o no verbales que indiquen violencia.
- 26. Cuando el chico/a molesta a algún compañero/a, pide disculpas y expresa la intención de no volver a hacerlo.
- 25. El chico/a discute las reglas y normas que le parecen injustas.

Como ya indicamos al describir la estructura analítico factorial de la escala, es la dimensión que más varianza explica (34,1%), siendo la media en 24,96 y la desviación típica en 5,46.

Siguiendo el esquema propuesto para clasificar a los sujetos en tres grupos - bajo, medio y alto- mediante la técnica de *clusterización* K-means, nos encontramos, como puede observarse en el gráfico que el 37% de la población de nuestra investigación goza de unas habilidades de autocontrol altas, siendo la media en este grupo de 30,32 y la puntuación directa máxima de 36.

**Gráfico n° 15: "Porcentajes y medias de los distintos niveles de las HISS de Autocontrol"**



A continuación presentamos una tabla donde se puede ver detalladamente la distribución de los distintos niveles de ejecución de las habilidades sociales de autocontrol.

**Distribución de los niveles de ejecución de las HHSS de autocontrol según diferentes grupos muestrales**

	Nivel de escolaridad		Sexo		Edad		Estructura familiar		Ha repetido algún curso		Zona de residencia	
	1° ESO	8° EGB	H	M	12-13	14 a 16	CV	MN	SÍ	NO	C	P
<b>BAJO</b> M= 16,57 N= 63 %= 21	34 17,0	29 28,7	48 22,2	15 17,9	26 8,6	37 12,3	54 20,4	9 25,7	27 30,3	36 17,1	29 17,4	34 25,6
<b>MEDIO</b> M= 24,44 N= 126 %= 42	90 45,2	46 45,5	88 40,7	38 45,2	84 28	42 14	110 41,5	16 45,7	38 42,7	88 41,7	68 40,7	58 43,6
<b>ALTO</b> M= 30,32 N= 11 %= 37	85 42,7	26 25,7	80 37	31 36,9	76 25,3	35 11,6	101 38,1	10 28,5	24 27	87 41,2	70 41,9	41 30,8
<b>TOTAL= 300 MEDIA= 24,96 D.T. = 5,46 MINIMO= 9 MÁXIMO= 36</b>												
<b>CV= CONVENCIONAL; MN= MONOPARENTAL; C= CENTRO; P= PERIFÉRICA</b>												

Tabla n°34: “porcentajes, medias y desviaciones típicas de los distintos niveles de ejecución de las HHSS de autocontrol, según diferentes variables muestrales.”

Una vez analizada la tabla n° 34 “Porcentajes, medias y desviaciones típicas de los distintos niveles de ejecución de las HHSS de autocontrol, según diferentes variables muestrales”, podemos sacar algunas conclusiones: así, comprobamos que las habilidades sociales relacionadas con el autocontrol disminuyen con la edad y con el nivel de escolaridad; son más bajas en el grupo de repetidores y en el grupo de sujetos que proviene de zonas periféricas; detectamos también ciertas diferencias en cuanto al sexo, en el sentido de parecer las chicas más autocontroladas.

Estas conclusiones son coincidentes con el hecho asumido por todos los estudiosos de la adolescencia que a medida que los chicos y las chicas aumentan de

edad, sobre todo en estas etapas (14, 15, 16 años), se vuelven más contestatarios, más rebeldes e impulsivos.

### **1. 3. 2. Habilidades sociales *conversacionales*. (ESCALA-C)**

La mayoría de la interacción social se vale de la conversación, que consiste normalmente en una mezcla de solución de problemas y transmisión de información, por una parte, y el mantenimiento de las relaciones sociales y el disfrute de la interacción con los demás, por otra (Caballo, 1993. Pág. 73). Todo esto implica una integración compleja y cuidadosa regulada por señales verbales y no verbales.

En esta dimensión de las habilidades sociales hemos incluido una amplia gama de ítems que hacen referencia a cómo iniciar, mantener y terminar conversaciones. Algunos de ellos son los siguientes:

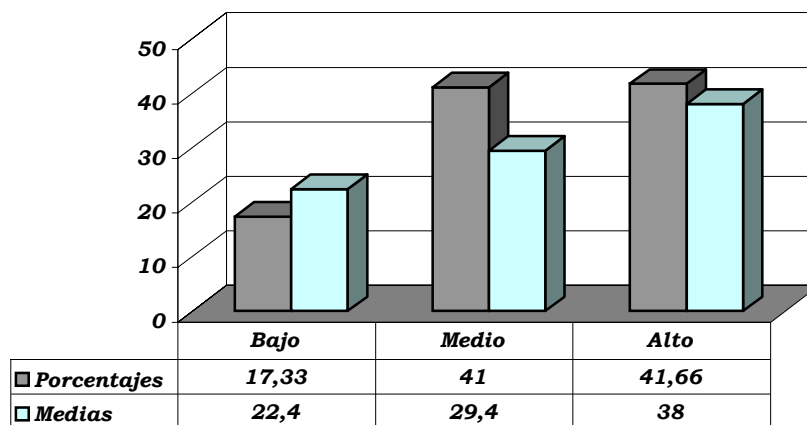
- 11. El chico/a cuando quiere participar en una conversación, primero escucha el tema del que se esté tratando y después se introduce haciendo comentarios adecuados.
- 16. El chico/a cuando quiere terminar una conversación expresa su deseo de terminar con expresiones que así lo indican: “terminaré esta conversación diciendo...; lo siento, pero tengo que marcharme, en otra ocasión podemos continuar...”.

También se ha prestado atención a aquellas conductas no verbales, utilizadas para regular el intercambio verbal:

- 36. El chico/a mira a la cara del interlocutor con actitud receptiva, asintiendo con la cabeza y manteniendo una proximidad física correcta.
- 33. El niño/a cambia la entonación dependiendo de lo que quiera expresar en ese momento.

A continuación presentamos un gráfico n° 15 donde se pueden ver detalladamente los porcentajes y las medias de los distintos niveles de las habilidades conversacionales.

**Gráfico n° 15: "Porcentajes y medias de los distintos niveles de ejecución de las HHSS Conversacionales"**



Una vez efectuados los análisis de *clusters*, podemos observar en el gráfico anterior cómo el 41,66% del total de los/as adolescentes estudiados, y según la valoración de su tutor o su tutora, posee un alto dominio en este grupo de habilidades, siendo la media del grupo de ejecución alta en 38,03 y la puntuación máxima en 42.



**Distribución de los niveles de ejecución de las HHSS conversacionales según diferentes grupos muestrales**

	Nivel de escolaridad		Sexo		Edad		Estructura familiar		Ha repetido algún curso		Zona de residencia	
	1° ESO	8° EGB	H	M	12-13	14 a 16	CV	MN	SÍ	NO	C	P
<b>BAJO</b> M= 22,44 N= 52 %= 17,33	25 12,5	27 26,7	43 19,9	9 10,7	16 8,6	16 8,6	47 17,7	5 14,2	31 34,8	21 10,0	16 9,6	36 27,1
<b>MEDIO</b> M= 29,45 N= 123 %= 41	91 45,7	32 31,7	87 40,3	36 42,9	85 45,6	38 33,3	109 41,1	14 40	33 37,1	90 42,7	68 40,7	55 41,4
<b>ALTO</b> M= 38,03 N= 125 %= 41,66	83 41,7	42 41,6	86 39,8	39 46,4	85 45,6	40 35,0	109 41,1	16 45,7	25 28,1	100 47,4	83 49,7	42 31,6
<b>TOTAL= 300 MEDIA= 31,81 D.T. = 6,34 MÍNIMO= 14 MÁXIMO= 45</b>												
<b>CV= CONVENCIONAL; MN= MONOPARENTAL; C= CENTRO; P= PERIFÉRICA</b>												

*Tabla n°34: "porcentajes, medias y desviaciones típicas de los distintos niveles de ejecución de las habilidades conversacionales, según diferentes variables muestrales."*

Si observamos la tabla que hemos presentado anteriormente, y analizamos los distintos grupos: alto, bajo y medio de esta dimensión con respecto a diferentes variables estructurales, estaremos en condiciones de afirmar que dentro del grupo de desempeño bajo en habilidades verbales y no verbales relacionadas con la conversación, los sujetos que cursan 8° de EGB son los más numerosos en la carencia de las mismas.

También podemos apreciar en los/as repetidores/as una ejecución peor, así como en el grupo de sujetos que procede de las zonas de la periferia de la ciudad y en aquellos/as adolescentes con más edad.

El hecho de haber un porcentaje de chicas más elevado asignado al grupo alto de ejecución sería indicativo de un mejor manejo en este tipo de habilidades, confirmándose así una de las hipótesis de los estereotipos sexuales según la cual las

mujeres en los tests de tipo verbal obtienen puntuaciones superiores a los hombres, igual que ocurría con la dimensión de autocontrol.

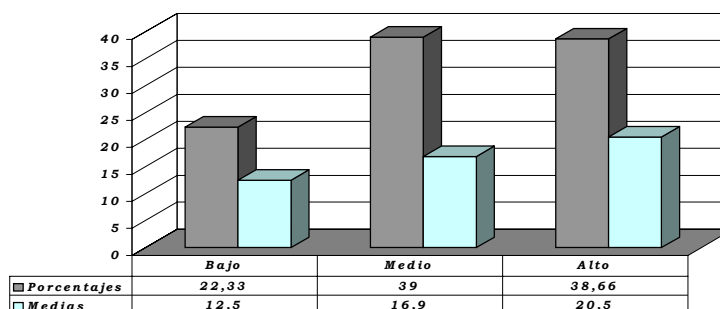
### **1. 3. 3. Habilidades sociales de *cooperación y ayuda*. (ESCALA-C)**

En esta dimensión de las habilidades sociales, hemos tratado de incluir aquellas conductas o habilidades verbales y no verbales que ponen de manifiesto comportamientos que indican respeto por los derechos de los demás, aceptar y actuar conforme a decisión tomada por la mayoría y controlar las emociones negativas. Algunos de los ítems seleccionados para esta dimensión han sido los siguientes:

- 13. El chico/a acepta los acuerdos de la mayoría.
- 41. El chico/a sabe esperar su turno sin mostrar impaciencia.
- 45. Cuando se establece un debate, respeta las normas que previamente se hayan acordado.

Estas habilidades las consideramos muy necesarias para ser aceptado/a y pertenecer a un grupo de compañeros y de compañeras, dada la importancia y centralidad que tienen para el/la adolescente, quien hace una "exaltación" de la amistad cuya función de apoyo psicológico está fuera de toda duda durante este período.

**Gráfico n° 17: "Porcentajes y medias de los distintos niveles de ejecución de las HHSS de Cooperación y Ayuda"**



En el gráfico anterior podemos observar cómo el 38,66% de estos sujetos son asignados/as al grupo de desempeño alto en la dimensión que estamos describiendo, estando la media del grupo en 20,56 y la puntuación directa máxima en 21.

A continuación presentamos una tabla donde se puede ver detalladamente la distribución de los distintos niveles de ejecución de las habilidades de cooperación y ayuda según diferentes grupos muestrales.

**Distribución de los niveles de ejecución de las HHSS de cooperación y ayuda según diferentes grupos muestrales**

	Nivel de escolaridad		Sexo		Edad		Estructura familiar		Ha repetido algún curso		Zona de residencia	
	1° ESO	8° EGB	H	M	12-13	14 a 16	CV	MN	SÍ	NO	C	P
<b>BAJO</b> M= 12,25 N= 67 %= 22,33	42 21,1	25 24,8	54 25,0	13 15,5	25 13,4	42 36,8	60 22,6	7 20	34 38,2	33 15,6	21 12,6	46 34,6
<b>MEDIO</b> M= 16,99 N= 117 %= 39	76 38,1	41 40,6	80 37,0	37 44,0	78 41,9	39 34,2	106 40	11 31,42	34 38,2	83 39,3	64 38,3	53 39,8
<b>ALTO</b> M= 20,56 N= 116 %= 38,66	81 40,7	35 34,7	82 38,0	34 40,5	83 44,6	33 28,9	99 37,4	17 48,5	21 23,6	95 45,0	82 49,1	34 25,6
<b>TOTAL= 300 MEDIA= 17,70 D.T. = 3,84 MINIMO= 8 MÁXIMO= 24</b>												
<b>CV= CONVENCIONAL; MN= MONOPARENTAL; C= CENTRO; P= PERIFÉRICA</b>												

**Tabla n°36: “porcentajes, medias y desviaciones típicas de los distintos niveles de ejecución de las HHSS de cooperación y ayuda, según diferentes variables muestrales.”**

Una vez analizada la tabla anterior, podemos resaltar el hecho de que las habilidades de cooperación y ayuda durante el trabajo en equipo se distribuyen de forma diferencial en las variables edad, estructura familiar, situación de repetidor y zona de residencia, siendo el grupo de mayor edad, el grupo de repetidores y los que provienen de zonas marginales los asignados al *cluster* de más baja ejecución; con respecto a la estructura familiar, el grupo de sujetos que provienen de una familia monoparental, parece ser más cooperativo, ofrecen más apoyo, y poseen más habilidades para controlar las emociones negativas. Tal vez esto sea debido a su propia historia de aprendizaje durante el proceso de reestructuración de su núcleo familiar.

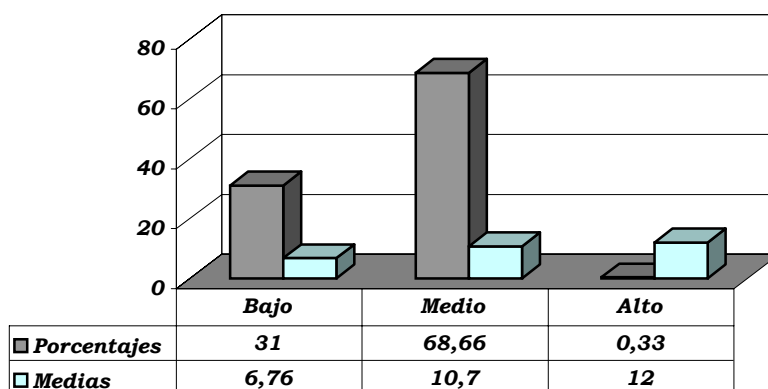
**1. 3. 4. Habilidades sociales relacionadas con la *defensa de los propios derechos*. (ESCALA-C)**

Con esta dimensión hemos tratado de recoger situaciones que implican, de alguna manera, *un enfrentamiento con un superior* . Hace referencia a situaciones en las que están en juego los derechos como alumno o alumna, así como situaciones en que se tengan que verbalizar expresiones indicadoras de rechazo de peticiones y expresión de molestia. Algunos de los ítems incluidos son los que siguen:

- 3. Cuando el chico/a se siente tratado injustamente por el profesorado, se dirige hacia él y trata de resolver el conflicto de manera apropiada, pidiendo una explicación y dando las razones por las que se siente injustamente tratado.
- 4. El chico/a al hablar con un superior hace uso correcto de sus gestos: postura recta, expresión verbal acorde con la expresión corporal, etc.

A continuación presentamos un gráfico donde se pueden ver detalladamente los porcentajes y las medias de los distintos niveles de ejecución de las habilidades sociales relacionadas con la defensa de los propios derechos.

**Gráfico n° 18: "Porcentajes y medias de los distintos niveles de ejecución de las HHSS relacionadas con la Defensa de los Propios derechos"**



Como indica el gráfico anterior, el 68,66% de los/as adolescentes y de las adolescentes de nuestro trabajo, están asignados al grupo de una ejecución moderada (grupo medio) en la expresión de quejas y defensa de sus propios derechos. La puntuación directa media de este *cluster* está en 10,78 y la puntuación máxima está en 12. Podemos apreciar que apenas hay sujetos asignados al grupo alto (un 0,33%).

Analizaremos seguidamente la distribución de los distintos niveles de ejecución de las habilidades sociales relacionadas con la defensa de los propios derechos en diferentes grupos muestrales.

**Distribución de los niveles de ejecución de las HHSS de defensa de los propios derechos según diferentes grupos muestrales**

	Nivel de escolaridad		Sexo		Edad		Estructura familiar		Ha repetido algún curso		Zona de residencia	
	1° ESO	8° EGB	H	M	12-13	14 a 16	CV	MN	SÍ	NO	C	P
<b>BAJO</b> M= 6,76 N= 93 %= 31	59 29,6	34 33,7	70 32,4	23 27,4	19 25,0	50 43	83 31,3	10 28,5	44 49,4	49 23,2	33 19,8	60 45,1
<b>MEDIO</b> M= 10,78 N= 206 %= 68,66	139 69,8	67 66,3	145 67,1	61 72,6	57 75,0	63 55,26	181 68,3	25 71,4	44 49,4	162 76,8	134 80,2	72 54,1
<b>ALTO</b> M= 12 N= 1 %= 0,33	1 0,33	—	1 0,5	—	—	1 0,87	1 0,4	—	1 1,1	—	—	1 0,8
<b>TOTAL= 300 MEDIA= 9,56 D.T. = 2,26 MINIMO= 2 MÁXIMO= 17</b>												
<b>CV= CONVENCIONAL; MN= MONOPARENTAL; C= CENTRO; P= PERIFÉRICA</b>												

**Tabla n°37: “porcentajes, medias y desviaciones típicas de los distintos niveles de ejecución de las HHSS relacionadas con la defensa de los propios derechos, según diferentes variables muestrales.”**

La tabla anterior indica que los sujetos repetidores y los que provienen de las zonas periféricas son los que parecen fracasar más en este tipo de habilidades, no apreciándose diferencias dignas de resaltar en el resto.

### **1. 3. 5. Habilidades sociales *básicas* para la interacción escolar. (ESCALA-C)**

Después de haber sido seleccionados aquellos contenidos rastreados bibliográficamente en la vasta literatura generada en los últimos tiempos, hemos incluido en este factor algunos ítems que nos han parecido relevantes, significativos y funcionales en el escenario social en que se mueve el sujeto, es decir, de aquellas conductas que forman parte del espacio escolar durante la infancia y la adolescencia.

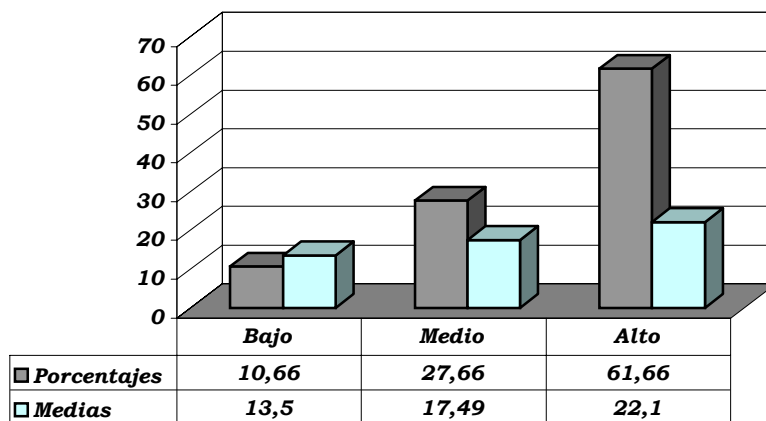
Los ítems hacen referencia a la *apariencia personal*, *al cumplimiento de tareas escolares*, *al uso de costumbres sociales*, conductas que tienen que ver con la imagen que damos a los demás de nuestra persona, y por tanto, susceptibles de ser modificadas.

Citaremos algunos ítems de la dimensión que estamos analizando:

- 21. Se presenta como un chico/a agradable y de sonrisa fácil.
- 28. Hace uso de las normas cívicas básicas: saludar a la entrada, despedida.
- 29. El chico/a cuando tiene que pedir algo, lo pide por favor, y después da las gracias.

Veamos cómo se distribuye esta variable según diversos grupos muestrales.

**Gráfico n°19: "Porcentajes y medias de los distintos niveles de ejecución de las HHSS Básicas"**



Una vez efectuada la clasificación: bajo, medio y alto, mediante el método K-means, podemos apreciar en el gráfico que un porcentaje muy elevado, el 61,66% de los adolescentes y de las adolescentes, según siempre la valoración del tutor o de la tutora, posee en su repertorio conductual una alta ejecución en aquellas habilidades consideradas *básicas* para la interacción escolar.

Ilustraremos en la tabla que presentamos a continuación la distribución de los distintos niveles de ejecución de las habilidades sociales básicas para la interacción socio-escolar en diferentes grupos muestrales.



**Distribución de los niveles de ejecución de las HHSS básicas según diferentes grupos muestrales**

	Nivel de escolaridad		Sexo		Edad		Estructura familiar		Ha repetido algún curso		Zona de residencia	
	1° ESO	8° EGB	H	M	12-13	14 a 16	CV	MN	SÍ	NO	C	P
<b>BAJO</b> M=13,50 N=32 %=10,66	17 8,5	15 14,9	29 13,4	3 3,6	4 4,8	23 20,1	30 11,3	2 5,7	17 19,1	15 7,1	10 6,0	22 16,5
<b>MEDIO</b> M=17,49 N=83 %=27,66	58 29,1	25 24,8	55 25,5	28 33,3	45 24,1	38 33,3	74 27,9	9 25,7	35 39,3	48 22,7	40 24,0	43 32,3
<b>ALTO</b> M=22,16 N=185 %=61,66	124 62,3	61 60,4	132 61,1	53 63,1	132 70,9	53 46,4	161 60,8	24 68,5	37 41,6	148 70,1	117 70,1	68 51,1
<b>TOTAL= 300 MEDIA= 19,95 D.T. = 3,32 MINIMO= 8 MÁXIMO= 24</b>												
<b>CV= CONVENCIONAL; MN= MONOPARENTAL; C= CENTRO; P= PERIFÉRICA</b>												

**Tabla n°38: “porcentajes, medias y desviaciones típicas de los distintos niveles de ejecución de las HHSS básicas, según diferentes variables muestrales.”**

Una vez analizada la tabla n° 38, comprobamos que son nuevamente los repetidores y los que provienen de zonas de la ciudad situadas en la periferia, los asignados a los grupos de ejecución más bajos.

De los análisis descriptivos de los factores que componen las habilidades sociales podemos extraer el siguiente grupo de **conclusiones**:

- Según la valoración tutorial, los chicos y las chicas de 8° de E.G.B., los de mayor edad, los repetidores y los que provienen de zonas marginales son los que más dificultades tienen en el área de las habilidades sociales relacionadas con el *autocontrol*, las habilidades *conversacionales* y con las habilidades sociales relacionadas con la *cooperación y ayuda* durante el trabajo.

- Los chicos y chicas repetidores y los/as que provienen de zonas periféricas tienen dificultades en las habilidades *básicas* para interacción escolar.
- Las chicas parecen puntuar más alto en todas las dimensiones de las habilidades sociales.
- Los chicos y las chicas que provienen de una estructura familiar monoparental puntúan más alto en las habilidades de *cooperación y ayuda*.

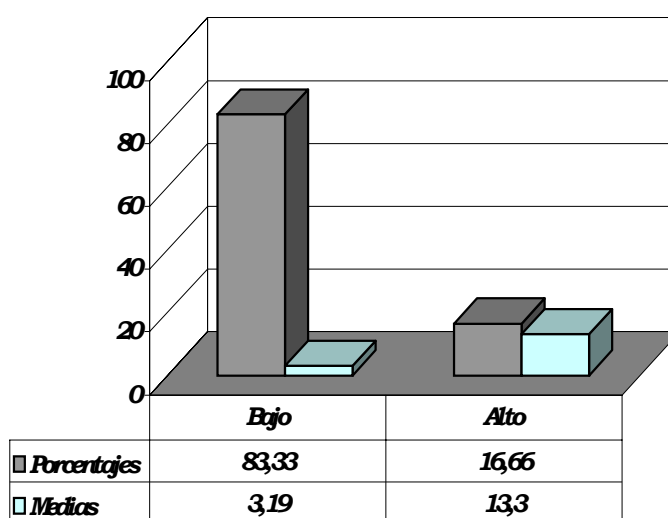
#### **1. 4. CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES ANTISOCIALES Y DELICTIVAS A-D DESCRIPCIÓN DE LAS DIMENSIONES.**

##### **1. 4. 1. Actividades Antisociales.**

Con la finalidad de tener una visión más precisa sobre la implicación de los adolescentes y las adolescentes en conductas antisociales, hemos dividido la muestra en dos grupos: bajo y alto, según su implicación en este tipo de actividades por el mencionado método de *clusterización K-means* .

Observemos el gráfico<sup>o</sup> 20 : “ porcentajes y medias en los distintos niveles de implicación en actividades antisociales”:

**Gráfico nº 20: "Porcentajes y medias en los distintos niveles de implicación en actividades antisociales"**



Como podemos apreciar en el gráfico anterior (nº 20), el 83,33% de los adolescentes y las adolescentes objeto de nuestra investigación, ha sido clasificado en el grupo bajo, siendo la media en este grupo de 3,19 (lo que sitúa a los hombres en un percentil 10 y a las mujeres en un percentil 20) y el 16,66% han sido asignados al grupo alto cuya media está en 13,30 (percentil 75 para los hombres y 85 para las mujeres).

A continuación analizamos cómo es el grado de implicación en actividades antisociales en los diferentes grupos muestrales.

**Distribución de los niveles de implicación en actividades antisociales (Alto y Bajo) según diferentes grupos muestrales**

	Nivel de escolaridad		Sexo		Edad		Estructura familiar		Ha repetido algún curso		Zona de residencia	
	1° ESO	8° EGB	H	M	12-13	14 a 16	CV	MN	SI	NO	C	P
<b>ANTISOCIAL</b>												
<b>BAJO</b> M= 3,19 N= 250 %= 83,33	174 85,7	76 78,3	190 80,5	60 93,7	168 87,5	82 75,92	215 82,37	35 89,74	62 79,4	188 84,68	151 86,7	99 78,57
<b>ALTO</b> M= 13,30 N= 50 %= 16,66	29 14,2	21 21,6	46 19,4	4 6,25	24 12,5	26 24,0	46 17,62	4 10,2	16 20,5	34 15,31	23 13,2	27 21,4
<b>TOTAL= 300 MEDIA= 5,38 D.T. 4,89 = MINIMO= 0 MÁXIMO= 20</b>												
<b>CV= CONVENCIONAL; MN= MONOPARENTAL; C= CENTRO; P= PERIFERIA</b>												

**Tabla nº39: “porcentajes, medias y desviaciones típicas de los distintos niveles de implicación en actividades antisociales, según diferentes variables muestrales.”**

Teniendo en cuenta los datos referidos en la tabla nº 39 donde se distribuyen los grupos bajo y alto según diferentes variables estructurales (nivel de escolaridad, sexo, edad, estructura familiar, repetidor, zona de residencia), podemos concluir a la vista de estos primeros análisis descriptivos, que la implicación en actividades antisociales es diferente según estos diferentes estratos muestrales, en este sentido vemos como la implicación de los chicos en este tipo de actividades aumenta según el nivel de escolaridad y la edad, que es mayor en el grupo que han repetido algún curso y en el grupo que procede de una zona periférica de la ciudad de Badajoz. Estos datos coinciden con los estudios que sobre el tema existen en la literatura

científica revisada por nosotras. Los chicos, como puede apreciarse, tienen mayor implicación que las chicas.

A continuación vamos a aportar los datos procedentes de un análisis factorial que hemos efectuado para reducir las conductas antisociales a categorías más amplias, y poder así dar una visión más general. Hemos obtenido cuatro factores, según rotación varimáx, y se asignan 25 interacciones para la extracción del factor inicial. El criterio para considerar la saturación de cada ítem en los distintos factores ha sido de  $\pm 0,40$ .

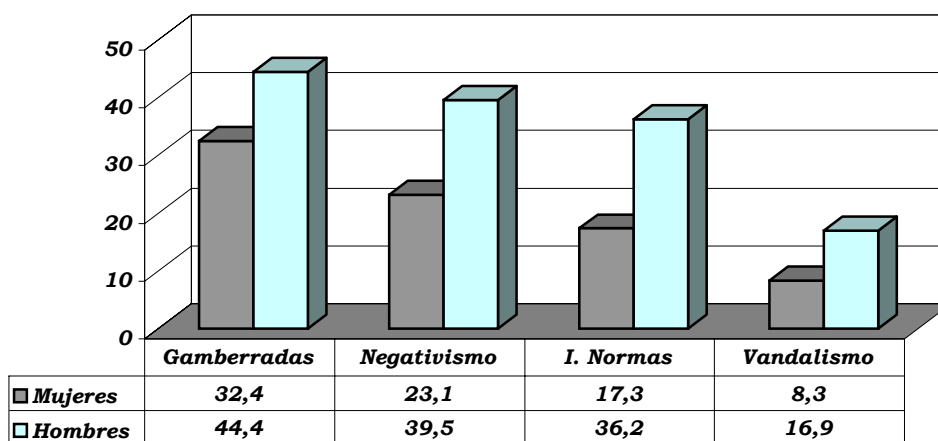
El nombre de cada factor, así como el contenido de algunos de los ítems que lo componen aparece reflejado en Tabla nº 40: “ Análisis factorial del cuestionario A-D (dimensión antisocial) que le ofrecemos a continuación:

Nombre del factor	Varianza explicada	Nº ítem	Saturación	Descripción del ítem
VANDALISMO	31,2	3	,61	Entrar en un sitio prohibido (jardín, casa).
		4	,66	Ensuciar las calles/aceras rompiendo botellas o volcando cubos de basura.
		10	,49	Hacer pintadas en lugares prohibidos.
		12	,47	Romper o tirar al suelo cosas que son de otras personas.
		15	,58	Arrancar o pisotear flores y plantas de los jardines.
INFRINGIR NORMAS	7,4	8	,57	Hacer trampas (en exámenes, competiciones, etc.).
		11	,65	Coger fruta en un jardín o huerto que pertenece a otra persona.
		17	,64	Comer cuando está prohibido, en clase, trabajo, etc.
NEGATIVISMO	6,4	2	,48	Salir sin permiso (de casa, colegio).
		18	,79	Contestar mal a un superior o autoridad.
		19	,76	Negarse a hacer las tareas encomendadas.
		20	,59	Pelearse con otros.
GAMBERRADAS	5,6	5	,67	Decir tacos o palabras fuertes.
		9	,75	Tirar basura al suelo.

***Tabla nº 40: “Análisis factorial del cuestionario A-D (dimensión antisocial)”***

En el gráfico nº 21: “Dimensiones de la conducta antisocial”, que ofrecemos a continuación hemos ordenado las dimensiones obtenidas en el análisis factorial de forma descendiente: gamberradas, negativismo, infringir normas y vandalismo, según la implicación de los sujetos y dependiendo del sexo.

**Gráfico n° 21: "Dimensiones de la conducta antisocial"**



A través del gráfico anterior (n° 21) podemos comprobar cómo las conductas antisociales en que se implican más los chicos y las chicas son las relacionadas con gamberradas ("decir tacos o palabras fuertes", "tirar basura al suelo"). Un alto porcentaje de sujetos se implica en agresiones y comportamientos negativistas ("pelearse con otros/as con golpes, insultos o palabras ofensivas", "contestar mal a un superior"). En conductas contra las normas ("entrar en sitio prohibido", "salir sin permiso de casa, la escuela", etc.), y por último, en conductas de vandalismo ("ensuciar las calles/aceras rompiendo botellas o volcando cubos de basura", "arrancar o pisotear flores"). Estas conductas tienen que ver bastante con la "actitud hipócrita" del adolescente, en el sentido de que aparentemente asistimos a manifestaciones ecologistas, pacifistas, naturalistas, etc., encabezadas por jóvenes, mientras que tiran basura al suelo, dejan las botellas de cristal tiradas en los parques y jardines, se sientan a tropel encima del césped, etc. Todavía no comprenden que para asumir unos valores hay que experimentarlos.

Con la tabla n° 41 que presentamos a continuación “Porcentajes de chicos y de chicas que realizan determinadas conductas antisociales”, pretendemos dar una visión general de las conductas concretas en que se implican chicos y chicas.

**Porcentajes de chicos y de chicas que realizan conductas antisociales**

	T	H	M
1. Decir tacos o palabras fuertes.	57,	61,9	46,8
2. Pelearse con otros/as (con golpes, insultos o palabras ofensivas).	51,4	57,4	37,2
3. Llamar a la puerta de alguien y salir corriendo.	40,7	77,5	24,5
4. Comer, cuando está prohibido, en el trabajo, clase, cine, etc.	38,2	41,7	29,8
5. Contestar mal a un superior o autoridad (trabajo, clase o calle).	36,3	41,7	23,4
6. Negarse a hacer las tareas encomendadas (trabajo, casa, clase).	36,3	40,8	25,5
7. Gastar bromas pesadas a la gente, como empujarlas dentro de un charco, o quitarles la silla cuando van a sentarse.	34,1	40,8	18,1
8. Tirar basura al suelo (cuando hay cerca una papelera o cubo).	24,3	26,9	18,1
9. Coger fruta en un jardín o huerto que pertenece a otra persona.	22,4	27,4	10,6
10. Hacer pintadas en lugares prohibidos (pared, encerado, mesa, etc.).	20,8	24,2	12,8
11. Hacer trampas (en exámenes, competiciones, información de resultados).	20,5	24,7	10,6
12. Llegar a propósito más tarde de lo permitido (a casa, trabajo, o cualquier otra obligación).	18,7	22	11,7
13. Llegar tarde al trabajo, colegio o reunión.	18,3	19,3	16
14. Entrar en un sitio prohibido (jardín privado, casa vacía).	18	21,1	10,6
15. Alborotar o silbar en una reunión, lugar público o de trabajo.	16,7	18,8	11,7
16. Molestar a personas desconocidas o hacer gamberradas en lugares públicos.	15,8	17,0	12,8
17. Salir sin permiso (del trabajo, de casa o del colegio).	14,2	17,5	6,4
18. Ensuciar las calles/aceras rompiendo botellas o volcando cubos de basura.	10,7	13,9	3,2
19. Arrancar o pisotear flores o plantas en un parque o jardín.	10,1	12,1	5,3
20. Romper o tirar al suelo cosas que son de otra persona.	8,8	11,7	2,1

**Tabla n° 41: “ Porcentajes de chicos y de chicas que realizan determinadas conductas antisociales”**

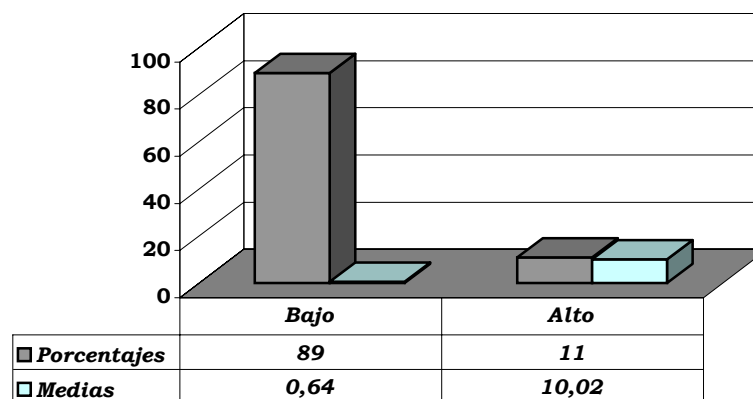


#### **1. 4. 2. Actividades Delictivas. (A-D)**

Al igual que hiciéramos en apartados anteriores hemos clasificado a los sujetos en los dos grupo: bajo y alto, mediante la técnica K-means.

A continuación presentamos el gráfico n° 22 “Porcentajes de sujetos y puntuaciones medias en los distintos grupos de implicación en actividades delictivas”.

**Gráfico n° 22: "Porcentajes y medias en los distintos niveles de implicación en actividades delictivas"**



Podemos observar en el gráfico anterior (n° 22) cómo sólo un 11,33% de la población estudiada está asignada al grupo alto, con una puntuación media de 10,02 (percentil 97 para los varones y de 99 para las mujeres), siendo la puntuación máxima de 20. En torno al grupo bajo se agrupan los sujetos cuyas puntuaciones medias están alrededor de ,64 (rozando el percentil 50 los hombres y entre el 50 y el 70 las mujeres).

Analizamos a continuación cómo se distribuyen esos porcentajes de sujetos y esas medias en la comisión de actividades delictivas en diferentes grupos muestrales.

**Distribución de los niveles de implicación en actividades delictivas (Alto y Bajo) según diferentes grupos muestrales**

DELICTIVAS	Nivel de escolaridad		Sexo		Edad		Estructura familiar		Ha repetido algún curso		Zona de residencia	
	1° ESO	8° EGB	H	M	12-13	14 a 16	CV	MN	SI	NO	C	P
<b>BAJO</b> M= ,64 N= 266 %= 88,66	188 92,61	78 80,41	204 86,44	62 96,87	178 92,70	88 81,48	231 88,5	35 89,7	64 82,05	202 90,9	160 91,9	106 84,12
<b>ALTO</b> M= 10,02 N= 34 %= 10,02	15 7,38	19 19,58	32 13,55	2 3,12	14 7,29	20 18,51	30 11,4	4 10,25	14 17,9	20 9	14 8,04	20 15,87
<b>TOTAL= 300 MEDIA= 1,71. D.T. 3,59 = MINIMO= 0 MÁXIMO= 20</b>												
<b>CV= CONVENCIONAL; MN= MONOPARENTAL; C= CENTRO; P= PERIFERIA</b>												

**Tabla n° 42: “ Porcentajes de chicos y de chicas que realizan determinadas conductas delictivas”.**

En la tabla anterior (n° 42), comprobamos una distribución desigual en cuanto a las variables nivel de escolaridad, sexo, edad, repetidor y zona de residencia, en el sentido de ser los sujetos pertenecientes a zonas periféricas, el grupo de repetidores, el grupo de mayor edad, los varones y los que están en cursos superiores, los que están clasificados en los *clusters* bajo y alto.

De la misma forma que hicimos con la variable "implicación en conductas antisociales", con los ítems que hacen referencia a las conductas pertenecientes a la dimensión delictiva, hemos efectuado un análisis factorial. Los datos se ofrecen en la tabla siguiente.

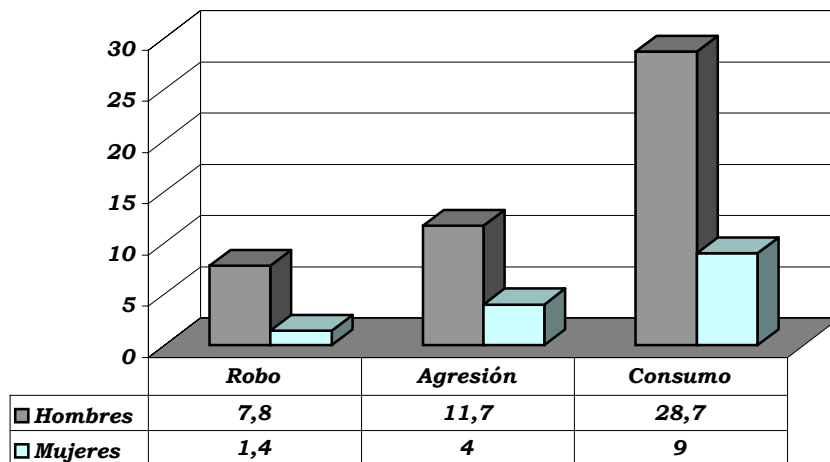
Nombre del factor	Varianza explicada	Nº ítems	Saturación	Descripción del ítem
ROBO	38,5	23	,5822	Forzar la entrada de un almacén.
		24	,6178	Entrar en una tienda que está cerrada, robando o sin robar.
		25	,5783	Robar cosas de los coches.
		27	,8182	Planear de antemano entrar en una casa, para robar cosas de valor.
		28	,5639	Coger una bicicleta de un desconocido y quedarse con ella.
		33	,5761	Robar materiales o herramientas de gente que está trabajando.
		36	,7378	Robar ropa de un tendedero o cosas de los bolsillos.
AGRESIÓN	8,1	37	,8623	Conseguir dinero amenazando a personas más débiles.
		21	,5832	Pertener a una pandilla que arma jaleos, se mete en peleas o crea disturbios.
		22	,7250	Coger el coche o la moto de un desconocido.
		26	,6742	Llevar algún arma por si hace falta en una pelea.
		29	,4178	Forcejear o pelear para escapar de un policía.
CONSUMO	7,6	38	,7046	Tomar drogas.
		34	,7148	Gastar frecuentemente en el juego más dinero del que se puede.
		40	,6994	Entrar en un club prohibido o comprar bebidas prohibidas.

***Tabla nº 43: "Análisis factorial del cuestionario A-D (dimensión delictiva).***

---

Ofrecemos a continuación el gráfico nº 23, para ilustrar la tipología de actividades en que se implican estos sujetos.

**Gráfico n° 23: "Dimensiones de las conductas delictivas"**



En el gráfico anterior (n° 23), podemos apreciar como las normas que más infringen los jóvenes están relacionadas con actividades que implican consumo: "Entrar en un club prohibido y comprar bebidas alcohólicas", y "gastar frecuentemente en el juego más dinero del que se puede". Además estas conductas forman por sí solas un factor y no están relacionadas con el resto. Parece que los/as jóvenes no tuviesen conciencia de que están infringiendo una norma. Son conductas que tienen que ver con la disponibilidad económica, pero separadas del resto.

Pero estos datos son de sumo interés de cara a la implantación de programas preventivos, ya que, según las últimas investigaciones el alcohol es la droga más consumida de las sociedades industrializadas y su uso abusivo es el principal problema de salud pública en nuestra sociedad (Pons, J. Y Buela, S.; 1994). Las bebidas alcohólicas son las drogas, según la O.M.S., potencialmente más peligrosas, por encima de sustancias como la cocaína, los estimulantes sintéticos, los alucinógenos y los derivados del cannabis, dada la enorme relación existente entre la

aparición de intoxicación aguda y los accidentes de tráfico (Montoro, 1991), los suicidios (Merrill et al., 1992), las conductas agresivas y delictivas (Hauge, 1984) y maltrato infantil y abusos contra la familia (Brown, 1985).

Con respecto a la edad de inicio, las investigaciones llevadas a cabo en las comunidades valenciana y catalana, son concluyentes al respecto: la edad de inicio va disminuyendo, estando el punto crítico en los 12 años. Los datos arrojados por nuestra investigación apoyan los ya existentes. Para Kandel (1982); Kandel y Yamaguchi, (1993), el consumo de alcohol sería el primer estadio para el inicio en otro tipo de drogas; y, es precisamente la edad, la variable individual que mejor predice el consumo abusivo.

Nos ha llamado especialmente la atención el hecho de que la conducta de "gastar más dinero del que se puede" sea la cuarta por orden de implicación; este dato debería ser tomado como una "luz de alerta roja" por su posible degeneración en el juego patológico. En la ciudad de Badajoz, igual que en el resto de las ciudades de España están, proliferando las "galerías para jugar", en lugares cercanos a colegios y sitios de reunión para la población infanto-juvenil. Las atracciones de estas galerías han sido descritas por los estudiosos sobre el tema como "comodidad y calor", "ambiente excitante", "perfil bajo de supervisión" donde la gente joven puede "haraganear" o "encontrarse con amigos" (Centre for Leisure Research, CLR, 1990, pág.73).

Un creciente conocimiento de los jugadores adolescentes y del juego patológico en el Reino Unido ha dado lugar a una plétora de estudios de investigación, los cuales han informado sin excepción que el juego de las máquinas de fruta ha llegado a ser una de las actividades de tiempo libre para la gente joven y que una minoría de chicos ha llegado a convertirse en jugadores "dependientes" y a cometer actos antisociales/delictivos para costear sus juegos (Fisher, 1991).

Hay que tener especial cuidado con las posibles repercusiones que el contenido de las video-consolas tiene sobre esta población, pues recordemos que ya en 1975, la

comunicación especial sobre el “Efecto de la Violencia Televisada en Niños y Jóvenes” (Effect of Television Violence on Children and Youth) de Rothenberg, publicada en el JAMA, alertó a la comunidad médica sobre los efectos perniciosos de la visión de la violencia televisiva en el normal desarrollo del niño al incrementar tanto los niveles de agresividad física como la conducta antisocial exhibida. A lo largo del tiempo se han sucedido investigaciones rigurosas que así lo han confirmado. Los contenidos de algunos video-juegos son de temática violenta "atropellar animales, personas" "disparar sobre animales y personas, con salpicones de sangre", etc. Además se premia al joven por ser principal actor y participe de esa violencia a través de un sistema de puntos, en un contexto cálido y fuera de la supervisión paterna.

Con la tabla nº 44 que presentamos a continuación “Porcentajes de chicos y de chicas que realizan determinadas conductas delictivas”, pretendemos dar una visión general de las conductas concretas en qué se implican chicos y chicas.

**Porcentajes de chicos y de chicas que realizan conductas delictivas**

	T	H	M
1. Entrar en un club prohibido o comprar bebidas prohibidas.	30,3	37,2	13,8
2. Pertenecer a una pandilla que arma jaleos, se mete en peleas o crea disturbios.	19,6	24,7	7,4
3. Robar cosas de grandes almacenes, supermercados, etc., estando abiertos.	15,8	21,1	3,3
4. Gastar frecuentemente en el juego más dinero del que se puede.	15,5	20,2	4,3
5. Coger el coche o la moto de un desconocido para dar un paseo, con la única intención de divertirse.	10,7	13,5	4,3
6. Llevar alguna arma (cuchillo/navaja) por si es necesaria en una pelea.	8,2	9,4	5,3
7. Robar cosas de los coches.	7,6	9,4	3,2
8. Robar cosas de un lugar público (trabajo/colegio) por valor de más de 1000 pts.	7,6	10,3	1,1
9. Robar cosas o dinero en las máquinas tragaperras, teléfono público, etc.	7,6	9,4	3,2
10. Forcejear o pelear para escapar de un policía.	6,6	8,1	3,2
11. Robar materiales o herramientas a gente que está trabajando.	6,3	8,1	2,1
12. Destrozar o dañar cosas en lugares públicos.	6,0	8,1	1,1
13. Coger la bicicleta de un desconocida y quedarse con ella.	5,4	7,2	1,1
14. Forzar la entrada de un almacén, garaje, guardamuebles o quiosco.	4,4	6,3	—
15. Entrar en una casa/piso/etc. y robar algo (sin haberlo planeado antes).	4,1	5,4	1,1
16. Entrar en una tienda que está cerrada, robando o sin robar algo.	3,8	5,4	—
17. Robar ropa de un tendedero o cosas de los bolsillos de ropa colgada en una percha.	3,5	4,0	2,1
18. Conseguir dinero amenazando a personas más débiles.	2,5	3,6	—
19. Tomar drogas.	2,2	3,1	—
20. Planear de antemano entrar en una casa/chalet/etc. para robar cosas de valor (y hacerlo si se puede).	2,2	3,1	—

***Tabla n° 44: “ Porcentajes de chicos y de chicas que realizan determinadas conductas delictivas”.***

Una vez referida la descripción y análisis de los factores del cuestionario A-D, utilizado para medir el grado de implicación en conductas consideradas antisociales y delictivas por parte de la población adolescente objeto de nuestro estudio, podemos extraer un grupo de **conclusiones**:

- Aunque la adolescencia se haya vinculado, tradicionalmente, con la realización de conductas antinormativas, cuando se analizan por separado las conductas que componen el constructo disocial (conductas antisociales y delictivas contra normas, vandalismo, agresiones contra personas, robo, consumo de drogas...), se pone de manifiesto que estos sujetos realizan con frecuencia algunas conductas antisociales leves, pero apenas se implican en conductas más graves.
- Hemos podido apreciar cómo estos porcentajes de implicación son significativamente diferentes entre hombres y mujeres; tal vez, estas diferencias sean debidas al todavía proceso de socialización diferencial entre los sexos.
- Tanto los datos de los análisis descriptivos como las diferencias de medias en la implicación en actividades antisociales y en actividades delictivas, lleva un curso semejante, de ahí que hallamos defendido el carácter "gradualista" de la conducta antisocial, como un espectro bipolar donde todos los individuos podrían situarse.



## **2. CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS**

### **2. 1. RELACIONES ENTRE LAS DISTINTAS DIMENSIONES DE LA SOCIALIZACIÓN FAMILIAR, AUTOCONCEPTO Y HABILIDADES SOCIALES**

Por lo que se refiere a las posibles relaciones específicas entre las dimensiones de la socialización familiar, el autoconcepto y las habilidades sociales, y apoyándonos en los resultados de trabajos importantes en este ámbito y comentados en los anteriores capítulos de la presente tesis, formulamos una serie de predicciones:

1. Las técnicas de socialización familiar percibidas por los adolescentes y las adolescentes se relacionan con distintos aspectos constitutivos de su autoconcepto.

1. 1. Las técnicas de socialización familiar caracterizadas por el apoyo, afecto y comprensión se relacionan positivamente con las dimensiones del autoconcepto del adolescente, principalmente con aquellas auto percepciones derivadas del autoconcepto familiar.

1. 2. Las técnicas de socialización familiar basadas en el castigo/coerción, control excesivo y creación de sentimientos de culpa, se relacionan negativamente con los factores del autoconcepto, principalmente con aquellas dimensiones derivadas del ámbito familiar.

2. Las técnicas de socialización familiar percibidas por los adolescentes y las adolescentes se relacionan con las diferentes dimensiones de las habilidades sociales exhibidas en el contexto escolar.

2. 1. Las técnicas de socialización familiar caracterizadas por el apoyo se relacionan de forma positiva con las diferentes dimensiones de las habilidades sociales.

2. 2. Las técnicas de socialización familiar basadas en el castigo, sobreprotección/control y reprobación se relacionan de forma negativa con las diferentes dimensiones de las habilidades sociales.

3. Los diferentes componentes del autoconcepto adolescente se relacionan con las dimensiones de las habilidades sociales exhibidas en el contexto escolar.

3. 1. El autoconcepto académico se relaciona positivamente con las diferentes dimensiones de las habilidades sociales.

3. 2. El autoconcepto social se relaciona positivamente con las habilidades sociales *básicas* para la interacción escolar, con las habilidades *conversacionales* y con las habilidades relacionadas con la *cooperación y ayuda* durante el trabajo.

3. 3. El autoconcepto emocional se relaciona negativamente con las diferentes dimensiones de las habilidades sociales.

3. 4. El autoconcepto familiar se relaciona positivamente con las habilidades sociales *básicas* y con las habilidades sociales relacionadas con el *autocontrol*.

Para contrastar los resultados aportados por esta investigación referentes a este grupo de hipótesis disponemos de una matriz de correlaciones y probabilidades asociadas entre los factores de socialización familiar: *apoyo parental, castigo parental, sobreprotección parental y reprobación parental* y las dimensiones del autoconcepto: *académico, social, familiar y emocional* (Tabla 45):

**Matriz de correlaciones y probabilidades asociadas**

<b>Variables</b>	<b>Apoyo<sup>[SOC]</sup></b>	<b>Castigo/ coerción<sup>[SOC]</sup></b>	<b>Sobreprotección/ Control<sup>[SOC]</sup></b>	<b>Reprobación<sup>[SOC]</sup></b>
Social <sup>[AFA]</sup>	<b>,157 (p=,006)</b>	<b>,126 (p=,029)</b>	,0364 (p=,531)	<b>,157 (p=,006)</b>
Académico <sup>[AFA]</sup>	<b>,430 (p=,000)</b>	<b>,159 (p=,006)</b>	-,047 (p=,418)	<b>,147 (p=,011)</b>
Emocional <sup>[AFA]</sup>	<b>-,187 (p=,001)</b>	,081 (p=,157)	<b>,248 (p=,000)</b>	<b>,128 (p=,026)</b>
Familiar <sup>[AFA]</sup>	<b>,283 (p=,000)</b>	<b>,233 (p=,000)</b>	<b>,117 (p=,043)</b>	<b>,142 (p=,013)</b>

**Tabla 45: “ Matriz de correlaciones y probabilidades asociadas”( Autoconcepto & Socialización)**

Para contrastar los resultados aportados por esta investigación referentes a este grupo de hipótesis disponemos de una matriz de correlaciones y probabilidades asociadas entre los factores de socialización familiar: *apoyo parental, castigo parental, sobreprotección parental y reprobación parental* y las dimensiones de las habilidades sociales: habilidades sociales relacionadas con el *autocontrol*, habilidades sociales *conversacionales*, habilidades relacionadas con la *cooperación y ayuda* durante el trabajo, habilidades relacionadas con la *defensa de los propios derechos* y habilidades *básicas* para la interacción escolar (tabla 46):

**Matriz de correlaciones y probabilidades asociadas**

<b>Variabes</b>	Apoyo <sup>[SOC]</sup>	Castigo/ coerción <sup>[SOC]</sup>	Sobreprotección/ Control <sup>[SOC]</sup>	Reprobación <sup>[SOC]</sup>
Básicas <sup>[ESCALA-C]</sup>	<b>,260 (p=,000)</b>	<b>,188 (p=,001)</b>	-,034 (p=,556)	<b>,134 (p=,020)</b>
Conversacionales <sup>[ESCALA-C]</sup>	<b>,198 (p=,001)</b>	<b>,173 (p=,003)</b>	-,006 (p=,915)	,052 (p=,363)
Coop y ayuda <sup>[ESCALA-C]</sup>	<b>,234 (p=,000)</b>	<b>,265 (p=,000)</b>	,012 (p=,828)	<b>,193 (p=,001)</b>
Autocontrol <sup>[ESCALA-C]</sup>	<b>,175 (p=,002)</b>	-,004 (p=,945)	<b>-,167 (p=,004)</b>	,057 (p=,323)
Defensa derechos <sup>[ESCALA-C]</sup>	<b>,307 (p= ,000)</b>	<b>,192 (p= 001)</b>	<b>-,167 (p= 004)</b>	,078 (p=,177)

**Tabla 46: “ Matriz de correlaciones y probabilidades asociadas” (Socialización & HHSS)**

Y por último, Para contrastar los resultados aportados por esta investigación referentes a este grupo de hipótesis disponemos de una matriz de correlaciones y probabilidades asociadas entre los factores de del autoconcepto: *académico, social, familiar y emocional* y y las dimensiones de las habilidades sociales (Tabla 47):

**Matriz de correlaciones y probabilidades asociadas**

<b>Variabes</b>	Académico <sup>[AFA]</sup>	Social <sup>[AFA]</sup>	Emocional <sup>[AFA]</sup>	Familiar <sup>[AFA]</sup>
Básicas <sup>[ESCALA-C]</sup>	<b>,255 (p=,000)</b>	<b>-,172 (p=,003)</b>	<b>-,163 (p=,005)</b>	<b>,166 (p=,004)</b>
Conversacionales <sup>[ESCALA-C]</sup>	<b>,149 (p=,010)</b>	<b>-,171 (p=,003)</b>	<b>-,125 (p=,030)</b>	,000 (p=,995)
Coop y ayuda <sup>[ESCALA-C]</sup>	<b>,120 (p=,036)</b>	<b>-,205 (p=,000)</b>	<b>-,175 (p=,002)</b>	,053 (p=,358)
Autocontrol <sup>[ESCALA-C]</sup>	<b>,181 (p=,002)</b>	,007 (p=,899)	-,075 (p=,190)	<b>,144 (p=,012)</b>
Defensa derechos <sup>[ESCALA-C]</sup>	<b>,240 (p= ,000)</b>	,072 (p= 212)	<b>-,127 (p= 027)</b>	,071 (p=,219)

**Tabla 47: “ Matriz de correlaciones y probabilidades asociadas” (Autoconcepto & HHSS)**

Como podemos apreciar en las tablas nº 45, nº 46 y nº 47 las interacciones contenidas en las hipótesis se confirman plenamente implicando con ello que las pautas de relación entre los factores siguen un patrón lógico teóricamente , adaptativo para el sujeto y bien documentado en diversas investigaciones.

De las observaciones de las relaciones ( $r=$ ) y su significación ( $p=$ ) podemos extraer las siguientes **conclusiones**:

Si observamos la **tabla nº 45**, con respecto al factor *apoyo parental*, todas las correlaciones son positivas y significativas, excepto con el factor autoconcepto emocional, que presenta una correlación negativa. Esto puede deberse a la influencia de la alta sobreprotección percibida, que podría estar interviniendo con el apoyo, y disminuyendo la capacidad del adolescente para mantenerse sereno y responder ante la sociedad de forma adulta. Nos estamos moviendo, no obstante, en el terreno de las hipótesis, y necesitaríamos de mayor investigación para hacer aseveraciones de este tipo. Queda, pues, confirmada nuestra primera hipótesis.

En cuanto a las técnicas basadas en el *castigo físico y las coacciones*, presentan una correlación significativa con las facetas del autoconcepto social, familiar y académico. Pero recordemos que esta correlación hay que interpretarla en sentido negativo, ya que como los ítems estaban redactados en forma positiva ("mis padres me pegan"), había que invertir el sentido de manera que a mayor puntuación menor es la percepción de castigo.

Sin embargo, las técnicas basadas en el control excesivo, *sobreprotección*, a pesar de tener que invertir, al igual que ocurría con el factor castigo, el sentido de los ítems, las correlaciones significativas son positivas para el autoconcepto familiar, contrariamente a lo hipotetizado por nosotras teniendo como referencia anteriores trabajos en esta línea.

Correlaciones significativas positivas se obtienen también entre las técnicas basadas en el chantaje emocional, sentimientos de culpa, *reprobación* y todas las dimensiones del autoconcepto.

Todo lo anterior parece indicar que el apoyo es la dimensión de la socialización familiar que más se relaciona con el autoconcepto en general, con la construcción de una autopercepción positiva en numerosos ámbitos psicosociales del adolescente.

Esta correlación explica el aumento de la autoestima del adolescente cuando están satisfechas las necesidades de ser escuchados, de poder expresar sentimientos, preferencias y temores, a la vez que sentirse importante cuando se le tiene en cuenta. Esto es precisamente lo que ocurre en este factor; así sentirá que se le tiene en consideración, que se le concede un valor. En definitiva, esto le posibilitará crecer y desarrollarse como persona. La existencia de actitudes receptivas en el contexto familiar permitirá al sujeto construir respuestas más elaboradas y, en último término, contribuirá a sentirse más seguro de sí mismo/a.

Parece claro también que un contexto familiar donde los padres y las madres están siempre disponibles, muestran interés por todo lo que concierne a sus hijos y/o a sus hijas, mantienen con ellos y/o con ellas una relación afectiva y cálida, el rendimiento académico será más alto (favoreciendo su autoconcepto académico). En los casos contrarios donde los padres se caracterizan por su coerción y por su inaccesibilidad personal, su indiferencia ante los problemas educativos y su distanciamiento afectivo el autoconcepto será más bajo.

Con respecto a la sobreprotección no parece una técnica de socialización percibida de forma negativa por el adolescente y la adolescente, sobre todo en el ámbito familiar, pero sí guarda una correlación positiva en el ámbito emocional (teniendo en cuenta la direccionalidad de los ítems) de manera que a mayor sobreprotección y a mayor reprobación más alta emocionalidad. Esto podría traducirse en un exponente claro de la multidimensionalidad del autoconcepto

(Shavelson et al., 1976; Marsh, 1993), ya que se observa la independencia de las distintas dimensiones en su relación con los distintos factores de socialización.

Como puede apreciarse en la **tabla 46** que corresponde con la matriz de correlaciones y su significación entre los factores de socialización familiar y las diferentes dimensiones de las habilidades sociales:

El factor *apoyo* se relaciona positiva y significativamente con todas las dimensiones de las habilidades sociales, con lo que queda confirmada totalmente nuestra hipótesis sobre dicha relación y la direccionalidad de la misma.

Cuando el clima familiar se traduce en un buen clima de afecto, se crea un ambiente de constante ayuda y cooperación sustenta una relación familiar altamente positiva. Los padres y las madres que ofrecen apoyo parecen ser percibidos de forma coherente por los hijos y las hijas, de manera que como vemos, se fomenta de forma decisiva el aprendizaje de los procedimientos, la formación de hábitos para la comunicación, la convivencia, la cooperación, la relación afectuosa, en definitiva, el desarrollo de las habilidades sociales.

Las técnicas de socialización familiar que hacen referencia al *castigo/coerción* se relacionan significativamente con todas las dimensiones de las habilidades sociales, excepto con aquellas relacionadas con el autocontrol. Ahora bien, ya hemos mencionado que la interpretación de las puntuaciones en el factor castigo hay que hacerla en el sentido inverso, a mayor puntuación menor es la percepción de castigo. Se acepta pues, la hipótesis predicha.

Con respecto a la *sobreprotección* existe una correlación negativa significativa con las habilidades relacionadas con el autocontrol y las habilidades relacionadas con la defensa de los propios derechos. Queda confirmada nuestra hipótesis en cuanto a la relación y direccionalidad de la misma.

Una alta sobreprotección interfiere en el desarrollo de procedimientos eficaces y necesarios para los/as adolescentes, en aquellas situaciones en que tengan que

expresar y defender sus propios puntos de vista y sus propios criterios, lo que en definitiva dificulta la adquisición y desarrollo de su autonomía.

Las técnicas de socialización basadas en el chantaje emocional, en la *reprobación*, se relacionan positiva y significativamente con las habilidades relacionadas con la cooperación y ayuda durante el trabajo y con las habilidades básicas para la interacción escolar. Se cumple en este aspecto la hipótesis planteada por nosotras.

Esto parece indicar que este tipo de técnica apela a los sentimientos internos de los /as adolescentes, y ellos/as se sienten inclinados a favorecer las demandas parentales para restaurar la armonía familiar. Son frecuentes las expresiones durante este período evolutivo tales como " Se educado, da las gracias ¿qué van a decir de tus padres, que no te han educado?"; "¡qué vergüenza un/a hijo/a mío/a vestido/a así...!", etc. Se trata de habilidades de cortesía y de atención hacia los/as demás que parecen que pusieran en entredicho todo el sistema familiar.

En la **tabla 47** aparecen los resultados de las correlaciones y su significación entre los factores del autoconcepto y las dimensiones de las habilidades sociales. De su observación y análisis podemos extraer algunas conclusiones que a continuación señalamos:

El autoconcepto *académico* correlaciona positiva y significativamente con todas las dimensiones de las habilidades sociales, como habíamos pronosticado en nuestras hipótesis de trabajo.

Esta correlación evidencia la concurrencia de criterios entre la valoración del tutor/a y la percepción del propio/a estudiante; y esto es así, ya que como sabemos el/la adolescente forma su autoconcepto académico a través de las autopercepciones derivadas del terreno académico, de su valía, de su capacidad de logro y de su esfuerzo, y todo ello matizado por los refuerzos y por la imagen que el profesor o la profesora tengan de él/ella.



Existe una correlación negativa y significativa entre el autoconcepto *social* y las habilidades básicas, conversacionales y de cooperación y ayuda. No se confirma en este sentido nuestra hipótesis.

La anterior correlación prodría traducirse en que durante la preadolescencia y la adolescencia temprana los otros significativos, el grupo de pares, no necesariamente se circunscribe al ámbito académico, escolar, por tanto el/la adolescente se autopercibe de forma positiva o negativa en el ámbito social independientemente de cómo le vaya en el colegio, ámbito desde el cual es evaluado por el profesor o la profesora. Reynolds y Zorich (1988) midieron una parte de la teoría del autoconcepto de Shavelson, confirmando que la faceta social puede ser adecuadamente diferenciada del autoconcepto académico y familiar.

Con respecto al autoconcepto *familiar* se relaciona de forma significativa y en el sentido positivo con las habilidades *básicas* y con las habilidades relacionadas con el autocontrol. Queda pues, parcialmente confirmada nuestra hipótesis.

El autoconcepto *emocional* correlaciona de forma negativa con las habilidades básicas, conversacionales, de cooperación y ayuda y con la defensa de los propios derechos.

Una alta emocionalidad, la inseguridad en sí mismos, la anticipación de pensamientos negativos, la aparición de cambios en los índices fisiológicos, interfiere y dificulta aquellas actividades en que el sujeto tiene que exponerse ante los/as demás. Esto ha quedado plasmado en el sentido de las correlaciones anteriores, así como en la direccionalidad de las mismas.

No cabe duda de que las autopercepciones derivadas de las relaciones familiares y escolares -autoconcepto familiar y académico- presentan una estrecha vinculación con todas las dimensiones de la socialización y de las habilidades sociales, lo cual indica que toda técnica de socialización familiar, toda forma de relación que se establezca en el contexto familiar, ya sea en forma de demostración

de afecto como en la forma de rechazo, castigo, culpabilización, etc., tiene implicaciones con la percepción que el/la adolescente tiene de sí mismo/a en ese ámbito, y con la demostración de repertorios conductuales implicados en las habilidades sociales de los sujetos.

Los hijos y las hijas son procesadores activos de la información de que disponen a la hora de establecer su nivel de autoestima o valoración socio-personal, gracias a las interacciones con los padres y con las madres, a la información verbal y no verbal, al calor y al apoyo que se dispensan diariamente.

## **2. 2. SOBRE LA IMPLICACIÓN EN ACTIVIDADES ANTISOCIALES Y DELICTIVAS**

### **2. 2. 1. Relación entre las variables estructurales (sexo, edad, nivel de escolaridad, zona de residencia, estructura familiar y situación de repetidor) y la implicación en actividades antisociales y delictivas.**

#### **A. Actividades antisociales:**

Como a nivel de frecuencias hemos puesto de manifiesto que existen diferencias entre los niveles de implicación en actividades antisociales y los diferentes grupos muestrales tenidos en cuenta, hemos pretendido averiguar si realmente esas diferencias, apreciadas a través de los análisis descriptivos, eran significativas o no. A tal fin, hemos efectuado los siguientes análisis de la varianza , donde la fuente de variación ha sido: el sexo (hombre/mujer), la edad (12, 13, 14, 15, 16 años), la estructura familiar (convencional, monoparental padres separados,

monoparental viudedad), la situación de repetidor o no (si es repetidor/no es repetidor), la zona de residencia (centro/periferia) y el nivel de escolaridad (1º de la ESO /8º de EGB) y la variable dependiente la implicación en actividades antisociales (Según las puntuaciones directas obtenidas en el cuestionario A-D de N. Seisdedos).

Las hipótesis que planteamos son las siguientes:

1. Existen diferencias estadísticamente significativas entre los chicos y las chicas en la implicación en actividades antisociales, siendo el grupo de chicos el que más se implica en este tipo de actividades.
2. Existen diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado de 1º de la ESO y 8º de EGB en la implicación en actividades antisociales, siendo el grupo de 8º el que más se implica en este tipo de actividades.
3. Existen diferencias estadísticamente significativas entre los/as chicos/as de 12 y 13 años y los/as chicos/as de 14 a 16 años en la implicación en actividades antisociales, siendo el grupo de mayor edad el que más se implica en este tipo de actividades.
4. Existen diferencias estadísticamente significativas entre los/as chicos/as repetidores/as en la implicación en actividades antisociales, siendo el grupo de repetidores/as el que más se implica en este tipo de actividades.
5. Existen diferencias estadísticamente significativas entre los chicos y las chicas que provienen de zonas céntricas de la ciudad y los/as que provienen de zonas periféricas en la implicación en actividades antisociales, siendo el grupo de chicos/as de la periferia el que más se implica en este tipo de actividades.
6. Existen diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos que provienen de una estructura familiar convencional y los que provienen de

una estructura monoparental en la implicación en actividades antisociales, siendo el grupo de chicos/as procedentes de hogares monoparentales el que más se implica en este tipo de actividades.

Los resultados de los análisis, las medias, los coeficientes así como su nivel de significación aparecen reflejados en la tabla nº 48 que se ofrece a continuación:

**Medias correspondientes a la implicación en actividades antisociales según diferentes grupos muestrales**

VARIABLES	MEDIAS	F	N.S.
<b>NIVEL DE ESCOLARIDAD</b>			
1° ESO	4,43	3,10	,046
8° EGB	5,75		
<b>SEXO</b>			
HOMBRE	5,33	10,12	,0016
MUJER	3,21		
<b>EDAD</b>			
➤ 12	3,71	4,62	,0012
➤ 13	4,41		
➤ 14	5,88		
➤ 15	5,61		
➤ 16	7,41		
<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>			
CV	4,92	,0852	,9184
MN P. Separados	4,62		
MN Viudedad	4,50		
<b>REPETIDOR</b>			
SI	6,20	8,29	,0043
NO	4,41		
<b>ZONA DE RESIDENCIA</b>			
CENTRO	4,33	5,49	,0197
PERIFERIA	5,63		

**Tabla n° 48: “Medias correspondientes a la implicación en actividades antisociales según diferentes grupos muestrales.**

En los niveles de significación ofrecidos en la tabla n° 48 “Medias correspondientes a la implicación en actividades antisociales según diferentes grupos muestrales”, se aprecia como la implicación en actividades antisociales es mayor en los hombres, en el alumnado de 8° de la EGB, en sujetos de mayor edad, en el grupo de repetidores y en los sujetos que provienen de zonas periféricas. No se encuentran diferencias significativas con respecto a la estructura familiar.

Los resultados de los análisis confirman, en general, nuestras hipótesis, excepto para aquella que formulamos con respecto a la estructura familiar. Con respecto a la edad, las diferencias grupo a grupo, modificado el Test LSD (Bonferroni) a nivel de significación ,05 y para un rango de 4,0, tenemos que existen diferencias significativas entre los grupo de 16 vs 12 y 16 vs 13 años.

### **B. Actividades delictivas:**

Como a nivel de frecuencias hemos puesto de manifiesto que existen diferencias entre los niveles de implicación en actividades delictivas y los diferentes grupos muestrales tenidos en cuenta, hemos pretendido averiguar si realmente esas diferencias, apreciadas a través de los análisis descriptivos, eran significativas o no. A tal fin, hemos efectuado los siguientes análisis de la varianza, donde la fuente de variación ha sido: el sexo (hombre/mujer), la edad (12, 13, 14, 15, 16 años), la estructura familiar (convencional, monoparental padres separados, monoparental viudedad), la situación de repetidor o no (si es repetidor/no es repetidor), la zona de residencia (centro/periferia) y el nivel de escolaridad (1º de la ESO /8º de EGB), y la variable dependiente la implicación en actividades delictivas. (Según las puntuaciones directas obtenidas en el cuestionario A-D de N. Seisdedos).

Las hipótesis que planteamos son las siguientes:

1. Existen diferencias estadísticamente significativas entre los chicos y las chicas en la implicación en actividades delictivas, siendo el grupo de chicos el que más se implica en este tipo de actividades.
2. Existen diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado de 1º de la ESO y 8º de EGB en la implicación en actividades delictivas, siendo el grupo de 8º el que más se implica en este tipo de actividades.
3. Existen diferencias estadísticamente significativas entre los/as chicos/as de 12 y 13 años y los/as chicos/as de 14 a 16 años en la implicación en actividades delictivas, siendo el grupo de mayor edad el que más se implica en este tipo de actividades.
4. Existen diferencias estadísticamente significativas entre los/as chicos/as repetidores/as en la implicación en actividades delictivas, siendo el grupo repetidores/as el que más se implica en este tipo de actividades.
5. Existen diferencias estadísticamente significativas entre los chicos y las chicas que provienen de zonas céntricas de la ciudad y los/as que provienen de zonas periféricas en la implicación en actividades delictivas, siendo el grupo de chicos/as de la periferia el que más se implica en este tipo de actividades.
6. Existen diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos que provienen de una estructura familiar convencional y los que provienen de una estructura monoparental en la implicación en actividades delictivas, siendo el grupo de chicos/as procedentes de hogares monoparentales el que más se implica en este tipo de actividades.

Los resultados de los análisis, las medias, los coeficientes así como su nivel de significación aparecen reflejados en la tabla nº 49 que se ofrece a continuación:

**Medias correspondientes a la implicación en actividades delictivas según diferentes grupos muestrales**

VARIABLES	MEDIAS	F	N.S.
<b>NIVEL DE ESCOLARIDAD</b>			
1° ESO	1,10	9,13	,0001
8° EGB	2,94		
<b>SEXO</b>			
HOMBRE	1,98	6,51	,011
MUJER	0,70		
<b>EDAD</b>			
➤ 12	0,80	5,29	,0004
➤ 13	1,3		
➤ 14	2,4		
➤ 15	2,5		
➤ 16	3,7		
<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>			
CV	1,71	,917	,4006
MN P. Separados	2,18		
MN Viudedad	,50		
<b>REPETIDOR</b>			
SI	2,75	9,19	,0026
NO	1,34		
<b>ZONA DE RESIDENCIA</b>			
CENTRO	1,16	9,76	,0020
PERIFERIA	2,46		

**Tabla nº 49: “Medias correspondientes a la implicación en actividades delictivas según diferentes grupos muestrales.**

En los niveles de significación ofrecidos en la tabla nº 49 “Medias correspondientes a la implicación en actividades delictivas según diferentes grupos muestrales”, se aprecia como la implicación en actividades delictivas es mayor en los



varones, en el alumnado de 8° de la EGB, en sujetos de mayor edad, en el grupo de repetidores y en los sujetos que provienen de zonas periféricas. No se encuentran diferencias significativas con respecto a la estructura familiar.

Los resultados de los análisis confirman, en general, nuestras hipótesis, excepto para aquella que formulamos para la estructura familiar. Con respecto a la edad, las diferencias grupo a grupo, modificado el Test LSD (Bonferroni) a nivel de significación ,05 y para un rango de 4,0, tenemos que existen diferencias significativas entre los grupo de 16 vs 12 y 16 vs 13 años.

### **2. 2. 2. Relación entre las variables: valoración del profesor/a y la implicación en actividades antisociales y delictivas.**

El grupo de hipótesis que a continuación formulamos tiene que ver con la posible relación entre el juicio valorativo referente a la adecuación del comportamiento escolar del adolescente en tres dimensiones -adaptativo, retraído y agresivo- (efectuado por el profesor/a) y su implicación en actividades antisociales y delictivas.

1. Existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de valoración del profesor/a y la implicación en actividades antisociales y delictivas.

1. 1. Los sujetos asignados al grupo agresivo son aquellos/as que más se implican en actividades antisociales y delictivas.

1. 2. Los sujetos asignados a los grupos adaptativo y retraído tienen una implicación similar en las conductas antisociales y delictivas.

En la tabla nº 50 y que se ofrece a continuación se exponen los resultados referentes a las hipótesis planteadas anteriormente aportados por esta investigación.

**VALORACIÓN DEL PROFESOR/A**

ACTIVIDADES	F	N.S.F.	ADAPTATIVO	RETRAÍDO	AGRESIVO
ANTISOCIALES	28,35	,0000	4,46	3,0	5,0
DELICTIVAS	21,70	,0000	1,3	1,61	6,04

**Tabla nº 50: “Medias en el número de conductas antisociales y delictivas según distintos grupos muestrales”.**

---

Para la contrastación de los grupos hemos utilizado el test de rango múltiple modificado LSD (Bonferroni) test, a un nivel de significación de ,05 y un rango crítico de 3,40.

**CONTRASTE GRUPO A GRUPO**

<b>ACTIVIDADES</b>	<b>ADAPTATIVO vs RETRAÍDO</b>	<b>ADAPTATIVO vs AGRESIVO</b>	<b>RETRAÍDO vs AGRESIVO</b>
<b>ANTISOCIALES</b>	_____	*	*
<b>DELICITVAS</b>	_____	*	*

**Tabla n° 51: “Contraste grupo a grupo de las valoraciones del tutor/a”.**

(\*): Indica que existen diferencias significativas entre los dos grupos contrastados

( ): Indica que no existen diferencias significativas entre los dos grupos contrastados

---

De los análisis de las tablas n° 50 y n° 51 podemos extraer los siguientes resultados:

Existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de valoración tutorial y la implicación en actividades antisociales y delictivas.

Con respecto a los contrastes efectuados, una vez modificado el Error tipo I de Bonferroni sólo existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos agresivo vs adaptativo y agresivo vs retraído.

Quedan pues, confirmadas las hipótesis que planteábamos y en el sentido predicho.

### **2. 2. 3. Relación entre socialización familiar, autoconcepto, habilidades sociales e implicación en actividades antisociales y delictivas.**

Las hipótesis que a continuación formulamos pretenden estudiar la relación entre la socialización familiar percibida por los hijos y por las hijas, su autoconcepto, su competencia socio-escolar y la implicación en actividades antisociales y delictivas.

En todos los casos el procedimiento metodológico será idéntico: comprobaremos los resultados de la implicación en conductas antisociales y delictivas, según las puntuaciones obtenidas en el cuestionario A-D de Seisdedos, en los diferentes grupos establecidos en función de las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones de la Socialización Familiar: apoyo, castigo/coerción, reprobación y sobreprotección, Autoconcepto: académico, emocional, familiar y social, Habilidades Sociales: autocontrol, conversacionales, cooperación y ayuda, defensa de los propios derechos y habilidades básicas. De esta forma, podremos comparar la direccionalidad de los tres grupos en las dimensiones de socialización, autoconcepto y habilidades sociales anteriormente mencionadas en el cuestionario sobre actividades antisociales y delictivas.

#### ***2. 2. 3. A. Sobre la relación entre la percepción de la socialización y la implicación en actividades antisociales y delictivas.***

Como ya se ha indicado en la descripción de los factores que componen los cuestionarios utilizados en nuestra investigación, hemos establecido tres grupos en cada una de las dimensiones de la socialización familiar, según el procedimiento de clasificación de K-medias, y compararemos las puntuaciones de estos tres grupos en los factores del cuestionario A-D. antisocial y delictiva, es decir, tratamos de analizar el posible efecto de los niveles de percepción de apoyo, percepción de castigo,

percepción de reprobación y percepción de sobreprotección sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.

Teniendo en cuenta los resultados derivados de los trabajos más importantes comentados en el marco teórico, respecto a la influencia de la socialización familiar sobre el comportamiento disocial de los chicos y de las chicas, afirmamos que:

1. El nivel de percepción de apoyo influye significativamente sobre la implicación de los/as adolescentes en actividades antisociales y delictivas.

1. 1. A medida que aumenta la percepción de apoyo parental disminuye la implicación en actividades antisociales y delictivas.

2. El nivel de percepción de castigo influye significativamente sobre la implicación de los/as adolescentes en actividades antisociales y delictivas.

1. 1. A medida que aumenta la percepción de castigo parental aumenta la implicación en actividades antisociales y delictivas.

3. El nivel de percepción de reprobación influye significativamente sobre la implicación de los/as adolescentes en actividades antisociales y delictivas.

1. 1. A medida que aumenta la percepción de reprobación parental aumenta la implicación en actividades antisociales y delictivas

4. El nivel de percepción de sobreprotección influye significativamente sobre la implicación de los/as adolescentes en actividades antisociales y delictivas.

4. 1. A medida que aumenta la percepción de sobreprotección parental aumenta la implicación en actividades antisociales y delictivas

Los resultados aportados por esta investigación referentes a las hipótesis formuladas anteriormente se encuentran expuestos en las tablas 52 y 53 , las cuales representan una síntesis de los diferentes análisis de la varianza que tienen como variables dependientes los factores A-D (actividades antisociales y delictivas) y como variables independientes las cuatro dimensiones de la Socialización Familiar con los tres niveles: bajo, medio y alto.

**Relación entre los niveles de las distintas dimensiones de la socialización familiar y la implicación en actividades antisociales**

<b>Dimensiones de la SOCIALIZACIÓN</b>	<b>F</b>	<b>N.S.F.</b>	<b>BAJO (1)</b>	<b>MEDIO (2)</b>	<b>ALTO (3)</b>
<b>Apoyo<sup>[SOC]</sup></b>	21,83	,0000	N= 41 9,09	N= 48 6,15	N= 171 4,05
<b>Castigo/coerción<sup>[SOC]</sup></b>	5,84	,0032	N= 211 4,76	N= 77 6,94	N= 12 5,75
<b>Sobreprotección/Control<sup>[SOC]</sup></b>	7,39	,0007	N= 81 3,79	N= 167 5,64	N= 52 6,92
<b>Reprobación<sup>[SOC]</sup></b>	10,39	,0000	N= 3 3,00	N= 63 7,76	N= 233 4,73

***Tabla n° 52: “Relación entre los niveles de las distintas dimensiones de la socialización familiar y la implicación en actividades antisociales***

**Relación entre los niveles de las distintas dimensiones de la socialización familiar y la implicación en actividades delictivas.**

<b>Dimensiones de la SOCIALIZACIÓN</b>	<b>F</b>	<b>N.S.F.</b>	<b>BAJO (1)</b>	<b>MEDIO (2)</b>	<b>ALTO (3)</b>
<b>Apoyo<sup>[SOC]</sup></b>	15,20	,0000	N= 41 4,73	N= 48 2,48	N= 171 1,28
<b>Castigo/coerción<sup>[SOC]</sup></b>	1,34	,2617	N= 211 1,88	N= 77 2,58	N= 12 3,08
<b>Sobreprotección/Control<sup>[SOC]</sup></b>	5,27	,0056	N= 81 0,95	N= 167 2,59	N= 52 2,34
<b>Reprobación<sup>[SOC]</sup></b>	5,22	,0059	N= 3 ,000	N= 63 3,44	N= 233 1,78

***Tabla n° 53: “Relación entre los niveles de las distintas dimensiones de la socialización familiar y la implicación en actividades delictivas”.***

Por los datos de los análisis de varianza efectuados y de la observación de los coeficientes y su significación, deducimos que las hipótesis planteadas inicialmente que hacen referencia a la percepción de apoyo, se confirman totalmente. Así pues, podemos afirmar que, efectivamente existen diferencias significativas entre los tres grupos de percepción de apoyo en cuanto a la implicación en actividades **antisociales y delictivas** se refiere, con una p de ,0000\*\*\*.

A tenor de los resultados obtenidos en los anteriores análisis de varianza efectuados, podemos señalar que aquellos y aquellas adolescentes que se sienten altamente *apoyados* emocional, motivacional e informativamente es porque sus padres y sus madres mantienen con ellos y con ellas unas prácticas dialógicas, con un buen nivel de comunicación, con fuertes apoyos sociales, relación social asimétrica que favorece la adaptabilidad social.

Por otro lado, cuando los hijos y las hijas no tienen esa percepción de apoyo incondicional, y cuando tienen el sentimiento de no ser queridos y de no ser aceptados como acabamos de ver, surgen actitudes de resistencia, de defensa, conductas antisociales y delictivas negativas, conductas que entorpecerán su desarrollo personal.

Respecto a las hipótesis planteadas sobre la *percepción de castigo*, a partir del análisis realizado y una vez evaluados los coeficientes y su significación, los datos muestran que las hipótesis no se confirman totalmente. En efecto, sólo existen diferencias significativas entre los tres grupos de percepción de castigo en cuanto a la implicación en actividades **antisociales** se refiere, con una p de, 0032\*\*. Sin embargo, a mayor percepción de castigo por parte de los/as adolescentes no existe una mayor implicación en actividades antisociales, sino que es el grupo de percepción media de castigo el que más se implica en este tipo de actividades.

Con respecto a la implicación en **actividades delictivas**, a la luz de los resultados, aunque en los distintos ANOVAS vemos como aumenta la implicación en actividades delictivas a medida que aumenta la percepción de castigo, no existen



diferencias significativas entre los tres grupos de percepción de castigo y la implicación en actividades delictivas.

El uso frecuente de castigos de tipo físico por parte de los padres y de las madres, la necesidad constante de reafirmar su poder, como acabamos de comprobar, tiene unos efectos muy perniciosos para los/as adolescentes, sentando las bases de conductas insolidarias y asociales. Pero hay que señalar, que llama la atención la poca consideración que tiene en la vida de los/as adolescentes este tipo de relación.

De las hipótesis planteadas, donde se aludía a la *percepción de reprobación*, una vez analizados los coeficientes y su significación estadística, podemos concluir que, conforme a lo hipotetizado, existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de percepción de reprobación y la implicación en actividades **antisociales y delictivas** (p de ,0007\*\*\* y ,0056\*\*), y además en el sentido que habíamos pronosticado, de a mayor percepción de reprobación por parte de los chicos y de las chicas mayor es la implicación en actividades antisociales y delictivas y a menor percepción de reprobación por parte de los chicos y de las chicas, menor implicación en actividades antisociales y delictivas.

Se pone de manifiesto a través de estos análisis efectuados para probar el efecto de los niveles de reprobación cómo las percepciones que los/as adolescentes tienen de unos padres y de unas madres distanciados/as afectivamente, altamente culpabilizadores/as, propician determinados comportamientos altamente conflictivos, implicándose mayormente en actividades antisociales y delictivas.

De las hipótesis planteadas que hacen referencia a la *percepción de sobreprotección/control* por parte de los/as adolescentes objeto de nuestro estudio, una vez observados los coeficientes y su significación estadística, estamos en condiciones de argumentar que efectivamente, y en línea con lo hipotetizado, existen diferencias significativas entre los tres grupos de percepción de sobreprotección y la comisión de actividades **antisociales y delictivas** (p de ,0000\*\*\* y de ,0059\*\*), pero

no en el sentido predicho, es decir, una alta sobreprotección no está asociada a una mayor implicación en actividades antisociales y delictivas; son los sujetos con una percepción media los/as que más se implican en este tipo de actividades.

Si reflexionamos sobre los efectos negativos de la alta sobreprotección, vemos como propicia determinadas conductas negativas, sin que los padres y las madres sean conscientes de que su comportamiento esté contribuyendo a las mismas.

A continuación presentamos en las tablas 54 y 55 los análisis de las distintas comparaciones:

**Contrastación grupo a grupo. Dimensiones de la socialización.  
(A. Antisociales)**

	BAJO vs MEDIO	BAJO vs ALTO	MEDIO vs ALTO
<b>Apoyo<sup>[SOC]</sup></b>	*	*	*
<b>Castigo/coerción<sup>[SOC]</sup></b>	*	—	—
<b>Sobreprotección/Control<sup>[SOC]</sup></b>	—	*	*
<b>Reprobación<sup>[SOC]</sup></b>	—	*	—

*Tabla n° 54: “Contraste grupo a grupo de las dimensiones de la percepción familiar”.*

(\*): Indica que existen diferencias significativas entre los dos grupos contrastados

(-): Indica que no existen diferencias significativas entre los dos grupos contrastados

Contrastación grupo a grupo. Dimensiones de la socialización  
(A. Delictivas)

	BAJO vs MEDIO	BAJO vs ALTO	MEDIO vs ALTO
Apoyo <sup>[SOC]</sup>	*	*	*
Castigo/coerción <sup>[SOC]</sup>	—	—	—
Sobreprotección/Control <sup>[SOC]</sup>	*	*	*
Reprobación <sup>[SOC]</sup>	—	*	—

**Tabla n° 55: “Contraste grupo a grupo de las dimensiones de la percepción familiar”**

(\*): Indica que existen diferencias significativas entre los dos grupos contrastados

(-): Indica que no existen diferencias significativas entre los dos grupos contrastados

Analizadas las distintas comparaciones grupo a grupo, para cuya contrastación hemos utilizado el Test de rango múltiple modificado LSD (Bonferroni) Test, con un nivel de significación de ,05 y con un rango de 3,40, encontramos que, con respecto a la percepción de *apoyo*, existen diferencias significativas en las puntuaciones medias en la implicación en actividades **antisociales y delictivas** en la comparación de los grupos 1 vs 2 (bajo y medio), 1 vs 3 (bajo y alto), y 2 vs 3 (medio y alto).

Si observamos la tabla n° 55 para la variable percepción de *castigo*, comprobamos que existen diferencias significativas entre los grupos 1 vs 2 (bajo y medio) en las puntuaciones medias en la implicación de actividades **antisociales** y no existen diferencias entre grupos en la implicación en actividades **delictivas**.

Si atendemos a la variable percepción de *sobreprotección*, y observamos la tabla n° 54 podemos comprobar como existen diferencias significativas en las puntuaciones medias en la implicación en actividades **antisociales y delictivas** en la comparación de los grupos 1 vs 3 (bajo y alto) y 2 vs 3 (medio y alto) y existen también diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias en la implicación en actividades **delictivas** en la comparación de los grupos 1 vs 2 (bajo y medio).

Por último, considerando la variable percepción de *reprobación* por los chicos y las chicas de nuestra investigación, podemos concluir, una vez analizada la tabla donde se exponen los datos de las distintas comparaciones grupo a grupo, que existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias en la implicación de conductas **antisociales y delictivas** en la comparación de los grupos 1 vs 3 (bajo y alto).

**2. 2. 3. B. Sobre la relación entre el autoconcepto y la implicación en actividades antisociales y delictivas.**

Siguiendo con el criterio establecido, hemos clasificado a la muestra objeto de nuestro estudio en tres niveles -bajo, medio y alto- en la percepción de su autoconcepto, siguiendo el procedimiento de análisis de *clusters* K-medias, el cual, recordamos, tiene en cuenta la mínima varianza intragrupo y la máximas varianza entre grupos.

Con el grupo de hipótesis que a continuación formulamos, tratamos de analizar la posible incidencia del nivel de autoconcepto percibido, en las cuatro dimensiones estudiadas: académico, emocional, social y familiar, sobre la implicación en conductas antisociales y delictivas; de manera que, postulamos:

1. El nivel de autoconcepto académico percibido influye significativamente sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.

1. 1. A medida que aumenta la percepción de autoconcepto académico disminuye la implicación en conductas antisociales y delictivas.

2. El nivel de percepción de autoconcepto emocional influye significativamente sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.

2. 1. A medida que aumenta el nivel de percepción de autoconcepto emocional aumenta la implicación en actividades antisociales y delictivas.

3. El nivel de percepción de autoconcepto familiar influye significativamente sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.

3. 1. A medida que aumenta el nivel de percepción de autoconcepto familiar disminuye la implicación en actividades antisociales y delictivas.

4. El nivel de percepción de autoconcepto social influye significativamente sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.

4. 1. A medida que aumenta el autoconcepto social aumenta la implicación en actividades antisociales y delictivas.

En las tablas 56 y 57 que ofrecemos a continuación aparece la síntesis de los distintos análisis de varianza de un solo factor, en los que la variable dependiente ha sido siempre la puntuación media en la comisión de actividades antisociales y

delictivas, y las variables agrupadoras los distintos niveles de las dimensiones del autoconcepto: académico, emocional, familiar y social.

**Relación entre los niveles de las distintas dimensiones del autoconcepto y la implicación en actividades antisociales.**

<b>Dimensiones del AUTOCONCEPTO</b>	<b>F</b>	<b>N.S.F.</b>	<b>BAJO (1)</b>	<b>MEDIO (2)</b>	<b>ALTO (3)</b>
<b>Académico<sup>[AFA]</sup></b>	6,22	,0022	N= 76 6,34	N= 131 5,80	N= 93 3,93
<b>Emocional<sup>[AFA]</sup></b>	5,49	,0045	N= 60 5,21	N= 128 4,43	N= 112 6,50
<b>Familiar<sup>[AFA]</sup></b>	38, 18	,0000	N=17 7,58	N= 120 7, 80	N= 163 3, 33
<b>Social<sup>[AFA]</sup></b>	,2751	,7597	N= 1 5, 00	N= 61 4, 95	N= 238 5, 47

***Tabla nº 56: “Relación entre los niveles de las distintas dimensiones del autoconcepto y la implicación en actividades antisociales.***

**Relación entre los niveles de las distintas dimensiones del autoconcepto y la implicación en actividades delictivas.**

Dimensiones del AUTOCONCEPTO	F	N.S.F.	BAJO (1)	MEDIO (2)	ALTO (3)
Académico <sup>[AFA]</sup>	7,02	,0010	N= 76 2,81	N= 131 2,55	N= 93 ,90
Emocional <sup>[AFA]</sup>	3,61	,0280	N= 60 1,73	N= 128 1,61	N= 112 2,87
Familiar <sup>[AFA]</sup>	19,71	,0000	N=17 3,88	N= 120 3,49	N= 163 0,90
Social <sup>[AFA]</sup>	,1829	,8330	N= 1 ,0	N= 61 2,22	N= 238 2,08

**Tabla n° 57: “Relación entre los niveles de las distintas dimensiones del autoconcepto y la implicación en actividades delictivas.**

De las observaciones de los coeficientes y su significación estadística en las tablas anteriores, deducimos que las hipótesis planteadas anteriormente se confirman totalmente, ya que existen diferencias significativas entre los tres grupos de percepción de autoconcepto *académico*, y la implicación en actividades antisociales y delictivas, siendo el nivel de significación alcanzado por p de ,0022\*\*\* para las conductas **antisociales** y de ,0010\*\*\* para las actividades **delictivas**.

Se cumplen los supuestos de que a medida que aumenta el nivel de percepción de autoconcepto académico disminuye la puntuación media en la comisión de actividades antisociales y delictivas.

Si analizamos los datos arrojados por el ANOVA para la dimensión *emocional* del autoconcepto podemos comprobar cómo, efectivamente existen diferencias estadísticamente significativas en los tres niveles de percepción de autoconcepto emocional y la implicación en actividades antisociales y delictivas, siendo el nivel de significación alcanzado por p de ,0045\*\*\* para las actividades **antisociales** y de ,0280\*\* para las actividades **delictivas**.

Sin embargo, si observamos las puntuaciones medias en los distintos niveles de autoconcepto emocional, advertimos que no se cumplen nuestros supuestos de que a mayor autoconcepto emocional mayor la implicación en actividades antisociales, ya que el grupo asignado al nivel bajo autoconcepto emocional obtiene puntuaciones medias en la comisión de actividades antisociales más altas que las esperadas para el grupo asignado al nivel medio de autoconcepto emocional, quedando nuestra hipótesis parcialmente cumplida.

A la vista de los resultados obtenidos en nuestro análisis podemos afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles de percepción de autoconcepto *familiar* y la implicación en actividades **antisociales** y **delictivas**, siendo los niveles de significación alcanzados por  $p$  de ,0000\*\*\* para los dos tipos de actividades.

Se confirma que a mayor nivel de percepción de autoconcepto familiar menor es la implicación en actividades antisociales y delictivas.

Por otra parte, si nos fijamos en los datos arrojados por el ANOVA para la dimensión *social* del autoconcepto, nos damos cuenta que hacia el *cluster* de bajo nivel de percepción sólo se ha desplazado un sujeto; los coeficientes y su significación estadística nos revelan que no existen diferencias entre los tres grupos, no confirmándose de esta manera la hipótesis que planteábamos al respecto.

A continuación presentamos los análisis de las distintas comparaciones, para cuya contrastación hemos utilizado el test de rango múltiple modificado LSD Bonferroni con un nivel de significación de ,05 y un rango crítico de 3,40.



**Contrastación grupo a grupo Dimensiones del autoconcepto. (A. Antisociales)**

	BAJOvsMEDIO	BAJOvsALTO	MEDIOvsALTO
<b>Académico</b> <sup>[AFA]</sup>	—	*	*
<b>Emocional</b> <sup>[AFA]</sup>	—	—	*
<b>Familiar</b> <sup>[AFA]</sup>	—	*	*
<b>Social</b> <sup>[AFA]</sup>			

**Tabla n° 58: “Contraste grupo a grupo del autoconcepto” (A: Antisociales).**

(\*): Indica que existen diferencias significativas entre los dos grupos contrastados

(-): Indica que no existen diferencias significativas entre los dos grupos contrastados

**Contrastación grupo a grupo. Dimensiones del autoconcepto. (A. Delictivas)**

	BAJO vs MEDIO	BAJO vs ALTO	MEDIO vs ALTO
<b>Académico</b> <sup>[AFA]</sup>	—	*	*
<b>Emocional</b> <sup>[AFA]</sup>	—	—	*
<b>Familiar</b> <sup>[AFA]</sup>	—	*	*
<b>Social</b> <sup>[AFA]</sup>			

**Tabla n° 59: “Contraste grupo a grupo del autoconcepto” (A. Delictivas).**

(\*): Indica que existen diferencias significativas entre los dos grupos contrastados

(-): Indica que no existen diferencias significativas entre los dos grupos contrastados

Si observamos detenidamente la tablas n° 58 y 59, encontramos que, con respecto a la dimensión *académica* del autoconcepto advertimos que existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias sobre la implicación en actividades **antisociales y delictivas** en la comparación de los grupos 1 vs 3 (bajo y alto) y 2 vs 3 (medio y alto).

Por otra parte, para la dimensión *emocional* del autoconcepto, podemos afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias sobre la implicación en actividades **antisociales y delictivas** en la comparación de los grupos 2 vs 3 (medio y alto).

En lo referente a la dimensión *familiar* del autoconcepto podemos poner de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias sobre la implicación en actividades **antisociales y delictivas** en la comparación de los grupos 1 vs 3 (bajo y alto) y 2 vs 3 (medio y alto).

Por último, para la dimensión *social* del autoconcepto evidenciamos que no existen diferencias entre grupos una vez efectuados los oportunos contrastes.

#### **2. 2. 4. Sobre la relación entre las habilidades sociales y la implicación en actividades antisociales y delictivas.**

Al igual que hicimos con el grupo de variables de tipo cognitivo (percepción de la socialización familiar y autoconcepto) hemos clasificado a los sujetos objeto de nuestro estudio en tres grupos: alto, medio y bajo, siguiendo el método de K-medias según sus puntuaciones medias obtenidas en las dimensiones de las habilidades sociales de tipo conductual exhibidas en el contexto escolar y siguiendo con la línea de trabajos encontrados en la literatura especializada sobre el tema, que han puesto de manifiesto a través de estudios retrospectivos, que los sujetos que presentaban un patrón de comportamiento disocial carecían de una competencia social adecuada, nosotras, en el siguiente grupo de hipótesis postulamos que:

1. El nivel de ejecución de las habilidades sociales relacionadas con el *autocontrol* incide directa y significativamente sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.

1. 1. A mayor nivel de ejecución de las habilidades sociales relacionadas con el *autocontrol*, menor es la implicación en actividades antisociales y delictivas.
  
2. El nivel de ejecución de las habilidades sociales de tipo *conversacional* influye significativamente sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.
  2. 1.. A mayor nivel de ejecución en habilidades sociales de tipo *conversacional*, menor es la implicación en actividades antisociales y delictivas.
  
3. El nivel de ejecución de las habilidades sociales relacionadas con la *cooperación y ayuda* durante el trabajo incide directa y significativamente sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.
  3. 1. A mayor nivel de ejecución en las habilidades relacionadas con *la cooperación y ayuda* durante el trabajo escolar, menor será la implicación en actividades antisociales y delictivas.
  
4. El nivel de ejecución en habilidades relacionadas con la *defensa de los propios derechos* incide directa y significativamente sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.

4. 1. A mayor nivel de ejecución en las habilidades relacionadas con *la defensa de los propios derechos*, menor será la implicación en actividades antisociales y delictivas.

5. El nivel de ejecución en habilidades *básicas* para la interacción escolar incide directa y significativamente sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas.

5. 1. A mayor nivel de ejecución en las habilidades *básicas* para la interacción escolar, menor será la implicación en actividades antisociales y delictivas.

En las tablas nº 60 y nº 61, que ofrecemos a continuación encontramos los resultados aportados por esta investigación referentes a las hipótesis formuladas anteriormente. Representan una síntesis de los diferentes ANOVAS que tienen como variables dependientes las medias obtenidas en los factores A y D (antisocial y delictivo) y como variables independientes las dimensiones de las habilidades sociales de tipo conductual, con tres niveles de variación: bajo, medio y alto.

**Relación entre los niveles de las distintas dimensiones de las habilidades sociales y la implicación en actividades antisociales.**

Dimensiones de las HABILIDADES SOCIALES	F	N.S.F.	BAJO (1)	MEDIO (2)	ALTO (3)
Autocontrol <sup>[ESCALA-C]</sup>	18,88	,0000	N= 63 8,33	N= 126 5,19	N= 111 3,86
Conversacionales <sup>[ESCALA-C]</sup>	22,30	,0000	N= 52 9,03	N= 123 5,18	N= 125 4,00
Coop y ayuda <sup>[ESCALA-C]</sup>	20,63	,0000	N= 67 8,43	N= 117 4,99	N= 116 3,96
Defensa derechos <sup>[ESCALA-C]</sup>	24,19	,0000	N= 93 8,08	N= 206 4,15	N= 1 2,00
Básicas <sup>[ESCALA-C]</sup>	32,69	,0000	N= 32 10,34	N= 83 6,60	N= 185 3,94

**Tabla n° 60: “Relación entre los niveles de las distintas dimensiones de las habilidades sociales y la implicación en actividades antisociales.”**

**Relación entre los niveles de las distintas dimensiones de las habilidades sociales y la implicación en actividades delictivas.**

Dimensiones de las HABILIDADES SOCIALES	F	N.S.F.	BAJO (1)	MEDIO (2)	ALTO (3)
Autocontrol <sup>[ESCALA-C]</sup>	14,95	,0000	N= 63 4,12	N= 126 2,11	N= 111 ,95
Conversacionales <sup>[ESCALA-C]</sup>	22,92	,0000	N= 52 4,92	N= 123 2,13	N= 125 ,91
Coop y ayuda <sup>[ESCALA-C]</sup>	18,40	,0000	N= 67 4,40	N= 117 1,82	N= 116 1,06
Defensa derechos <sup>[ESCALA-C]</sup>	25,82	,0000	N= 93 4,31	N= 206 1,12	N= 1 ,000
Básicas <sup>[ESCALA-C]</sup>	29,99	,0000	N= 32 5,75	N= 83 3,16	N= 185 1,00

**Tabla n° 61: “Relación entre los niveles de las distintas dimensiones de las habilidades sociales y la implicación en actividades delictivas.”**

Una vez analizados los resultados de las tablas 60 y 61, deducimos que las hipótesis planteadas sobre la relación entre las habilidades sociales y el comportamiento disocial, se confirman plenamente; de manera que, podemos afirmar que, efectivamente, existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles de ejecución de las habilidades sociales relacionadas con el *autocontrol* y la implicación en actividades antisociales y delictivas, siendo los niveles de significación de p alcanzados de ,0000\*\*\* para los tipos de actividades **antisociales y delictivas**.

Además se cumplen los supuestos en el sentido hipotetizado por nosotras de a mayor nivel de ejecución en habilidades sociales relacionadas con el *autocontrol* menor es la implicación en actividades **antisociales y delictivas**.

También se ha puesto de manifiesto a través de los análisis oportunos que existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles de ejecución de las habilidades sociales *conversacionales*, y la implicación en actividades antisociales y delictivas, siendo los niveles de significación de p alcanzados de ,0000\*\*\* para los tipos de actividades **antisociales y delictivas** y además se cumplen los supuestos en el sentido pronosticado de a mayor nivel de ejecución en habilidades sociales *conversacionales* menor es la implicación en actividades antisociales y delictivas.

Con respecto a la dimensión de las habilidades sociales que hace referencia a la *cooperación y ayuda*, hemos encontrado que existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles de ejecución de las habilidades sociales relacionadas con la *cooperación y ayuda* y la implicación en actividades antisociales y delictivas, siendo los niveles de significación de p alcanzados de ,0000\*\*\* para los tipos de actividades **antisociales y delictivas**. Además se cumplen los supuestos en el sentido pronosticado de, a mayor nivel de ejecución en habilidades sociales relacionadas con la *cooperación y ayuda* menor es la implicación en actividades antisociales y delictivas.

Por otra parte, también se ha puesto de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles de ejecución de las habilidades sociales relacionadas con la *defensa de los propios derechos* y la implicación en actividades antisociales y delictivas, siendo los niveles de significación de  $p$  alcanzados de ,0000\*\*\* para los tipos de actividades **antisociales y delictivas**. Además se cumplen los supuestos en el sentido hipotetizado de a mayor nivel de ejecución en habilidades sociales relacionadas con la *defensa de los propios derecho* menor es la implicación en actividades antisociales y delictivas.

Por último hemos encontrado que existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles de ejecución de las habilidades sociales *básicas* para la interacción socio-escolar y la implicación en actividades antisociales y delictivas, siendo los niveles de significación de  $p$  alcanzados de ,0000\*\*\* para los tipos de actividades **antisociales y delictivas**. Se cumplen los supuestos en el sentido pronosticado de a mayor nivel de ejecución en habilidades sociales *básicas* para la interacción socio-escolar menor es la implicación en actividades antisociales y delictivas.

A continuación presentamos los análisis de las distintas comparaciones grupo a grupo, para cuya contrastación hemos utilizado el test de rango múltiple modificado LSD (Bonferroni) test, a un nivel de significación de ,05 y un rango crítico de 3,40.

**Contrastación grupo a grupo. Dimensiones de las HHSS.**

(A. Antisociales)

	BAJO vs MEDIO	BAJO vs ALTO	MEDIO vs ALTO
<b>Autocontrol</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	*	*	—
<b>Básicas</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	*	*	*
<b>Conversacionales</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	*	*	*
<b>Coop y ayuda</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	*	*	—
<b>Defensa derechos</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	*	—	—

**Tabla n° 62: “Contraste grupo a grupo de las HHSS”. (A. Antisociales).**

(\*): Indica que existen diferencias significativas entre los dos grupos contrastados

(-): Indica que no existen diferencias significativas entre los dos grupos contrastados

**Contrastación grupo a grupo. Dimensiones de las HHSS.**

(A. Delictivas)

	BAJO vs MEDIO	BAJO vs ALTO	MEDIO vs ALTO
<b>Autocontrol</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	*	*	*
<b>Básicas</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	*	*	*
<b>Conversacionales</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	*	*	*
<b>Coop y ayuda</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	*	*	—
<b>Defensa derechos</b> <sup>[ESCALA-C]</sup>	*	—	—

**Tabla n° 63: “Contraste grupo a grupo de las HHSS”. (A. Delictivas).**

(\*): Indica que existen diferencias significativas entre los dos grupos contrastados

(-): Indica que no existen diferencias significativas entre los dos grupos contrastados

De los análisis de las tablas n° 62 y n° 63 se desprende lo siguiente:

Con respecto a la dimensión *autocontrol* de las habilidades sociales encontramos que existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias sobre la implicación en actividades **antisociales** en la comparación de los grupos 1 vs 2 (bajo y medio) y 1 vs 3 (bajo y alto).



Con respecto a la implicación en actividades **delictivas** encontramos que existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias sobre la implicación en conductas delictivas en la comparación de los grupos 1 vs 2 (bajo y medio), 1 vs 3 (bajo y alto) y 2 vs 3 (medio y alto).

De la observación de la dimensión relacionada con las habilidades *conversacionales* ponemos de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias sobre la implicación en actividades **antisociales y delictivas** en la comparación de los grupos 1vs2 (bajo y medio), 1vs3 (bajo y alto) y 2vs3 (medio y alto).

Al fijarnos en la dimensión de las habilidades sociales relacionadas con la *cooperación y ayuda* se pone de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias sobre la implicación en actividades **antisociales y delictivas** en la comparación de los grupos 1vs2 (bajo y medio) y 1vs3 (bajo y alto).

Para la dimensión de las habilidades relacionada con la *defensa de los propios derechos* hemos encontrado que existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias sobre la implicación en actividades **antisociales y delictivas**, en la comparación de los grupos 1 vs 2 (bajo y medio).

Por último, respecto a la variable definida como habilidades sociales *básicas* para la interacción socio- escolar, se ha puesto de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias sobre la implicación en actividades **antisociales y delictivas** en la comparación de los grupos 1 vs 2 (bajo y medio), 1 vs 3 (bajo y alto) y 2 vs 3 (medio y alto).

## **2. 3. SOBRE LAS VARIABLES PREDICTORAS DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL Y DELICTIVO.**

Expondremos en este apartado los resultados de los análisis discriminantes realizados con la finalidad de obtener una predicción sobre la implicación de los adolescentes y las adolescentes en actividades antisociales y delictivas, a partir de un grupo de variables seleccionadas previamente.

Recordemos que la hipótesis de partida fue la siguiente:

- El comportamiento antisocial y delictivo puede ser predecible mediante variables perceptivas como son, las dimensiones de apoyo y reprobación parentales, autoconcepto académico, emocional y social y mediante variables conductuales como son las habilidades sociales básicas, las habilidades conversacionales y las habilidades relacionadas con el autocontrol.

La técnica del análisis discriminante permite establecer las diferencias entre dos o más grupos de una variable (en este caso, implicación en actividades antisociales e implicación en actividades delictivas) con respecto a un conjunto de variables tomadas simultáneamente (en este caso: los estilos de la socialización familiar, las dimensiones del autoconcepto, y las dimensiones de las habilidades sociales).

La variable dependiente es tratada en un nivel de media nominal, *implicación vs no implicación* y los grupos en que ésta se divide deben agrupar puntuaciones mutuamente excluyentes. A través de esta técnica estadística, es posible analizar las combinaciones lineales de las variables independientes que mejor discriminan las puntuaciones en la variable dependiente.

Mediante este análisis tendremos la oportunidad de realizar una clasificación de los sujetos y asignarlos a cada uno de los grupos de implicación en actividades antisociales y delictivas, en función del resultado de la combinación lineal del

conjunto de variables independientes utilizadas. Las combinaciones lineales del conjunto de variables predictoras reciben el nombre de funciones discriminantes, y el número de estas funciones discriminantes depende del número de grupos de la variable dependiente y el número de variables discriminantes incluidas en el análisis. El número máximo de funciones discriminantes es igual a una unidad menos del número de grupos de la variable predicha, eligiendo la cantidad menor de estas dos (Klecka, 1980).

Se presentarán en primer lugar en la Tabla 65 las medias de cada uno de los grupos: implicación **baja** en actividades antisociales y delictivas e implicación **alta** en las mismas, para las doce variables independientes tenidas en cuenta.

Estos datos nos resultarán útiles, posteriormente para interpretar el sentido de las correlaciones de cada variable con la función discriminante. Al mismo tiempo se irán exponiendo los datos referentes a la predicción de actividades delictivas.

**Medias de cada grupo (A. Antisociales)**

VARIABLES	ALTO N= 50 Media= 13,30	BAJO N= 250 Media= 3,19	Lambda de W.	F	Sig.
APOYO [SOC]	22,26	25,24	,9262	23,56	,0000
CASTIGO [SOC]	18,62	19,47	,9696	9,25	,0026
REPROBACIÓN [SOC]	13,18	13,98	,9863	4,08	,0442
SOBREPROTECCIÓN [SOC]	6,76	6,58	,9989	,3233	,5701
ACADEMICO [AFA]	22,88	24,84	9568	13,34	,0003
EMOCIONAL [AFA]	18,22	17,02	,9753	7,47	,0066
FAMILIAR [AFA]	14,12	15,57	,9306	22,06	,0000
AUTOCONTROL [E-C]	22,38	26,43	,9239	24,36	,0000
BASICAS [E-C]	18,02	21,14	,8525	51,19	,0000
CONVERSACIONALES [E-C]	29,54	33,85	,9373	19,78	,0000
COOPERACIÓN Y AYUDA [E-C]	16,30	18,92	,9331	21,22	,0000
D. LOS PROPIOS DERECHOS [E-C]	8,86	10,26	,9409	18,58	,00000

**Tabla n° 64: "Medias de cada grupo (A. Antisociales)".**

**Medias de cada grupo (A. Delictivas)**

VARIABLES	ALTO N= 34 Media= 10,0	BAJO N= 265 Media= 0,64	Lambda de W.	F	Sig.
APOYO [SOC]	21,76	25,10	,9322	21,51	,0000
CASTIGO [SOC]	18,55	19,41	,9771	6,92	,0090
REPROBACIÓN [SOC]	14,17	13,77	,9979	,59	,4395
SOBREPROTECCIÓN [SOC]	7,08	6,54	,9928	2,12	,1458
ACADÉMICO [AFA]	22,32	24,78	,9504	15,42	,0001
EMOCIONAL [AFA]	18,70	17,03	,9652	10,66	,0012
FAMILIAR [AFA]	13,61	15,55	,9112	28,84	,0000
AUTOCONTROL [E-C]	22,32	26,21	,9497	15,65	,0001
BÁSICAS [E-C]	18,11	20,93	,9127	28,29	,0000
CONVERSACIONALES [E-C]	27,94	33,7885	,9163	27,01	,0000
C. Y AYUDA [E-C]	15,61	18,84	,9263	23,52	,0000
D. LOS PROPIOS DERECHOS [E-C]	8,52	10,22	,9379	19,58	,0000

*Tabla n° 65: “Medias de cada grupo”. A. Delictivas.*

Los resultados de las tablas 64 y 65 “Medias de cada grupo”, y los valores de los estadísticos, nos llevan a rechazar la hipótesis nula y a aceptar la existencia de diferencias para todas las variables excepto para la dimensión sobreprotección de la socialización familiar (grupo antisocial) y reprobación y sobreprotección de la socialización familiar (grupo delictivo).

Una vez conocido que entre los dos grupos de implicación en actividades antisociales y los dos grupo de implicación en actividades delictivas existen diferencias en cuanto a las puntuaciones en los factores de socialización familiar, autoconcepto y habilidades sociales, podemos realizar el análisis discriminante que detecte cuáles son las variables que predicen la implicación en actividades antisociales y delictivas, es decir, qué factores de la socialización familiar, del autoconcepto y de las habilidades sociales, explican en mayor medida estas diferencias detectadas entre los dos grupos de implicación en este tipo de actividades.

En las Tablas nº 66 y nº 67 se exponen los análisis de la función discriminante. Dado que contamos con dos grupos de la variable dependiente, sólo será posible calcular una función discriminante. De la observación de los coeficientes y su significación podemos afirmar que se trata de una función discriminativa significativa (Lambda de Wilks o distancia entre los dos grupos discriminados de ,7719 para las actividades antisociales y de ,7674 para las delictivas); una correlación canónica, es decir, la relación entre la función discriminante y los grupos de ,4775 para las actividades antisociales y de ,4822 para las actividades delictivas; el análisis de la chi cuadrado arroja un nivel de significación elevado  $p < ,0001$  y explica un 100,000 de la varianza en los dos tipos de actividades.

<b>Función Discriminante (Antisocial)</b>							
Función	Autovalor	Varianza explicada	Correlación canónica	Lambda	Chi cuadrado	gl	sig
1	,2954	100,000	,4775	,7719	76,08	4	,0000

***Tabla n° 66: “ Función discriminante A. Antisocial”***

---

<b>Función Discriminante (Delictivo)</b>							
Función	Autovalor	Varianza explicada	Correlación canónica	Lambda	Chi cuadrado	gl	sig
1	,3030	100,000	,4822	,7674	77,95	5	,0000

***Tabla n° 67: “ Función discriminante (A. Delictivas)”***

---

A continuación se exponen en la tabla n° 68 y n° 69 “Resumen de las variables predictoras después de cada paso”, los factores que han resultado ser discriminativos para predecir una baja o una alta implicación en actividades antisociales y delictivas, así como el estadístico y su significación. Como podemos observar los factores que han resultado más discriminativos han sido: el autoconcepto familiar, las habilidades sociales relacionadas con el autocontrol, las habilidades básicas para la interacción socio-escolar y la percepción de apoyo parental para las actividades antisociales y para las actividades delictivas han resultado ser un grupo de variables diferentes,

excepto el autoconcepto familiar; han resultado ser variables predictivas para este grupo de actividades las habilidades sociales conversacionales, el autoconcepto académico, el autoconcepto emocional y la reprobación parental.

**Tabla resumen de las variables predictoras  
después de cada paso (A. Antisociales)**

VARIABLES	Lambda de Wilks	Sig.
FAMILIAR <sup>[AFA]</sup>	,8119	,0000
APOYO <sup>[SOC]</sup>	,7719	,0000
AUTOCONTROL <sup>[E-C]</sup>	,7844	,0000
BASICAS <sup>[E-C]</sup>	,8525	,0000

**Tabla n° 68: “ Resumen de las variables predictoras después  
de cada paso (A. Antisociales).**

---



**Tabla resumen de las variables predictoras después de cada paso (A Delictivas)**

VARIABLES	Lambda de Wilks	Sig.
FAMILIAR <sup>[AFA]</sup>	,9108	,0000
CONVERSACIONALES <sup>[E-C]</sup>	,8275	,0000
EMOCIONAL <sup>[AFA]</sup>	,7993	,0000
ACADÉMICO <sup>[AFA]</sup>	,7790	,0000
REPROBACIÓN <sup>[SOC]</sup>	,7674	,0000

**Tabla n° 69: “ Resumen de las variables predictoras después de cada paso (A. Delictivas).**

---

Con la finalidad de obtener información de cómo contribuye cada uno de los cinco factores seleccionados a la función discriminante extraída, atenderemos a las saturaciones canónicas, es decir, a las correlaciones que presentan cada una de las cinco variables discriminantes con la función. De esta forma, conoceremos cuáles son las variables que en mayor medida contribuyen a explicar la implicación en conductas antisociales y delictivas, pues las variables que obtengan una saturación canónica mayor (en valor absoluto) resultarán ser aquellas más altamente relacionadas con la implicación en actividades antisociales y delictivas (el signo de la saturación canónica nos indicará el sentido directo o inverso de esta relación). En la tabla 70, son expuestas las saturaciones canónicas.

**Saturaciones canónicas (correlaciones con la función discriminante) A. Antisociales**

VARIABLES	FUNCIÓN
APOYO <sup>[SOC]</sup>	,27702
FAMILIAR <sup>[AFA]</sup>	,36029
BÁSICAS <sup>[E-C]</sup>	,62934
AUTOCONTROL <sup>[E-C]</sup>	,36675

**Tabla n° 70: "Saturaciones canónicas. A. Antisociales".**

**Saturaciones canónicas (correlaciones con la función discriminante) A. Delictivas**

VARIABLES	FUNCIÓN
REPROBACIÓN <sup>[SOC]</sup>	-,26266
ACADÉMICO <sup>[AFA]</sup>	,36540
EMOCIONAL <sup>[AFA]</sup>	-,37566
FAMILIAR <sup>[AFA]</sup>	,67760
CONVERSACIONALES <sup>[E-C]</sup>	,56768

**Tabla n° 71: "Saturaciones canónicas. A. Delictivas".**

Observamos en la tabla n° 70 que las correlaciones con la Función para las actividades **antisociales**, responde al siguiente orden decreciente, en valores absolutos, para los factores: habilidades *básicas* (.62934), habilidades sociales

relacionadas con el *autocontrol* (,36675), *autoconcepto familiar* (,36029) y *apoyo parental* (,27702).

También, en la tabla nº 71 observamos que las correlaciones con la Función para las actividades **delictivas**, responde al siguiente orden decreciente, en valores absolutos, para los factores: *autoconcepto familiar* (, 67760), *habilidades sociales conversacionales* (,56768), *autoconcepto emocional* (,37566), *autoconcepto académico* (,36540) y *reprobación parental* (,26266).

Como hemos comprobado en las tablas anteriormente expuestas, las puntuaciones en los factores de percepción de apoyo, autoconcepto familiar, habilidades sociales *básicas* para la interacción socio-escolar, las habilidades sociales relacionadas con el *autocontrol*, *habilidades conversacionales* disminuyen a medida que aumenta la implicación en actividades antisociales, excepto los factores autoconcepto emocional y reprobación parental, que se interpretan al contrario, es decir a mayor puntuación mayor es la implicación en este tipo de actividades.

Nuestros datos apoyan las investigaciones de Patterson (1982) sobre los niños y las niñas que manifiestan un comportamiento antisocial, los cuales tienen pocas habilidades académicas, interpersonales y de autocontrol, e incluirían habilidades más específicas como la empatía, situarse ante perspectivas distintas, control cognitivo de las respuestas afectivas y valores prosociales.

Una alta emocionalidad predice, según nuestros datos la implicación en actividades delictivas, al igual que Camp (1977), puso de manifiesto que un rasgo de ansiedad alto predecía la agresividad en el niño/a.

Pasamos a continuación a resaltar los datos referidos a la predicción de sujetos incluidos en cada grupo a través de las variables que pueden predecir la implicación en las actividades antisociales. Esta clasificación nos permite conocer qué grado de precisión tiene la función para discriminar entre los dos grupos de implicación en actividades antisociales.

En las tablas n° 72 y n° 73 se muestran las distribuciones de clasificación.

**Predicciones de la función de clasificación. Porcentajes. (A. Antisociales)**

	N	ALTO	BAJO
ALTO	50	76,0%	24,0%
BAJO	250	19,6%	80,4%
Porcentaje de casos correctamente clasificados: 76,0%			

**Tabla n° 72: “ Predicción de la función de clasificación. (A. Antisociales).**

**Predicciones de la función de clasificación. Porcentajes. (A. Delictivas)**

	N	ALTO	BAJO
ALTO	34	79,4%	20,6%
BAJO	140	15,4%	84,6%
Porcentaje de casos correctamente clasificados: 84,0%			

**Tabla n° 73: “ Predicción d ela función de clasificación. (A. Delictivass).**

Se comprueba en la **tabla n° 72** que el 76% de los sujetos con una implicación **alta** en actividades antisociales, ha sido correctamente clasificado, de la misma manera que el 80,4% de los sujetos con una implicación **baja** en actividades antisociales. Siendo el porcentaje de casos correctamente clasificados de 79,67. Así mismo, se comprueba en la **tabla n° 73** que el 79% de los sujetos con una implicación **alta** en actividades delictivas, ha sido correctamente clasificado, de la misma manera

que el 84,6% de los sujetos con una implicación **baja** en actividades delictivas. Siendo el porcentaje de casos correctamente clasificados de 84,0.

Como vemos se observan ganancias en la predicción (es decir, clasificaciones correctas superiores al 33,33% que acertaríamos por azar) en las categorías de altos y bajos. Por esto, podemos concluir que las variables utilizadas como predictoras nos resultan de utilidad, fundamentalmente para discriminar qué adolescentes van a manifestar un comportamiento disocial, lo cual consideramos de gran interés para futuras acciones preventivas.



## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**





## **I) DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

---

En este apartado de la presente tesis, queremos discutir los principales resultados presentados en esta investigación, así como reflexionar sobre lo que los datos obtenidos significan para el cúmulo de conocimientos que, al respecto, se poseen, tanto de forma teórica como de forma empírica.

Finalmente, analizaremos algunos de los aspectos que pueden y deben ser mejorados en investigaciones posteriores.

Las conclusiones a las que hemos llegado dando cumplimiento a nuestros objetivos son las que se exponen a continuación.

1. Con respecto al **primer objetivo** que nos planteábamos “Examinar las diferencias individuales entre los distintos niveles de las dimensiones de la educación familiar, el autoconcepto y las habilidades sociales atendiendo a la edad, el nivel de

escolaridad, el sexo, la zona de residencia, la estructura familiar y la situación de repetidor”, concluimos que:

Los/as adolescentes perciben a sus padres como las principales fuentes de apoyo y afecto.

Podría decirse que el/la adolescente se encuentra bien en su familia, que se trata de un ámbito social protector y confortable, con la existencia de canales comunicativos que posibilitan la transmisión de afectos, sentimientos de satisfacción y la convicción de ser aceptados/as por sus progenitores íntegra e incondicionalmente.

Este tipo de percepción nos lleva a la consideración de un clima familiar facilitador de apoyos emocionales, afectivos, “demostrar con palabras y gestos que me quieren”, apoyo informativo y motivacional “respetan mis opiniones”, es decir todo lo encuadrable en el estilo democrático de relación.

Se sitúa en un nivel menor de consideración la percepción de un estilo de familia **autoritario y coercitivo**, ya que los/as adolescentes perciben a sus padres y a sus madres como nada o casi nada castigadores/as, tanto física como emocionalmente.

Con respecto a la percepción de la **sobreprotección**, los/as adolescentes perciben a sus padres y a sus madres como excesivamente preocupados por su protección. Pero, que duda cabe que esta actitud de excesivo proteccionismo puede ser considerada como la respuesta a la necesaria revalorización de la infancia y la adolescencia a la que asistimos en la actualidad. Estas pautas de acción a la larga contribuyen a la formación de adolescentes centrados en sí mismos/as, con poca capacidad para aceptar límites y con escasos recursos para la interacción y solución de problemas.

**El autoconcepto de los/as jóvenes estudiados se nos revela como elevado en gran proporción, y en todas las dimensiones tenidas en cuenta: académico, social, familiar y emocional.**

A la luz de los datos aportados por la evaluación tutorial, los/as adolescentes exhiben en el contexto escolar unas habilidades sociales (en todas sus dimensiones) de apropiadas a superiores.

Al examinar las diferencias individuales por razón de sexo, edad, nivel de escolaridad, estructura familiar y zona de residencia, en cuanto al nivel de percepción de las distintas dimensiones de las variables perceptivo-conductuales, y teniendo en cuenta los datos resumen arrojados por un primer nivel de análisis de tipo descriptivo, expuestos en las tablas anteriores, informamos que:

**El alumnado de 8° de E.G.B., de mayor edad, procedente de zonas periféricas de la ciudad y en situación de repetidor,** tiende a percibir menor apoyo parental, mayor reprobación, menor autoconcepto académico y familiar y, parecen exhibir peor ejecución en todas las dimensiones de las habilidades sociales.

La síntesis final de este grupo de conclusiones, que han puesto de manifiesto una oscilación y despegue en la percepción de las técnicas de socialización familiar, el autoconcepto y las habilidades sociales dependiendo del nivel de escolaridad y de la edad de los sujetos, evidencian que el apoyo parental, el autoconcepto y las habilidades sociales van decreciendo a medida que el sujeto crece, preparándose, por tanto, el camino hacia la autonomía. Se encuentran pues, justificadas tanto por las características del desarrollo de los sujetos como por otras características contextuales propias de cada período evolutivo.

Las transformaciones que se verifican en el curso de la adolescencia inciden poderosamente en la organización del self. Los cambios físicos, la expansión del horizonte cognitivo o progresivo aumento de las capacidades de razonamiento de los sujetos, la mayor concreción de las experiencias, y la mayor precisión en las

evaluaciones de los “otros significativos”, así como las responsabilidades externas que le vienen impuestas, son elementos que imponen una reorganización de las autopercepciones y de las conductas.

**El grupo de alumnos/as repetidores/as** son los/as que perciben mayor castigo físico y chantaje emocional; los/as que tienen peor autoconcepto académico y familiar y los/as que más dificultades tienen en todas las áreas de las habilidades sociales.

Esto puede deberse, indudablemente, a que en la sociedad actual una de las mayores exigencias de la familia a los/as adolescentes sea el rendimiento académico. Ciertamente, los castigos se producirían, en la mayoría de los casos, por el incumplimiento de esos requerimientos.

Con estos datos arrojados sobre el grupo de repetidores/as y el grupo que proviene de zonas periféricas de la ciudad, se podría configurar un perfil semejante al de los/as niños/as "rechazados/as" al presentar habilidades sociales e "intelectuales" inferiores (por lo menos en el contexto escolar), alta emocionalidad, baja autoestima, sentimientos de reprobación y coerción parentales.

La orientación debe ayudar a los/as jóvenes a mejorar su autoconcepto, a no verse de forma tan negativa y ayudarles a superar este “bache” de valoración personal, puesto que podría generar rápidamente frustración, pérdida total de motivación y, finalmente, en abandono escolar. Se debe evaluar al adolescente en sí mismo, más allá de sus rendimientos escolares, confiar en él/ella, hacerle sentir que tenemos unas expectativas acordes con sus capacidades promoviendo el surgimiento de sentimientos positivos. Todo esto facilita el aumento de la confianza en uno mismo para superar las dificultades.

Se han evidenciado **ciertas diferencias en la ejecución de todas las dimensiones de las habilidades sociales según la variable sexo**, siendo el grupo de las mujeres el que mejor puntúa en este tipo de habilidades.

Estos resultados parecen estar de acuerdo con ciertos autores (Palmonari et al., 1984), quienes sugieren que el desarrollo de los roles sexuales ha sido caracterizado como el proceso de socializar a las chicas en la "comunalidad" y a los chicos en la "agencia", es decir, las chicas estarían socializadas para relacionarse en sociedad y los chicos para progresar. De ahí la necesidad de una actividad constante y tener que renunciar a aspectos importantes para ellos como es la aceptación de los valores femeninos.

2. El **segundo objetivo** que nos planteamos fue el siguiente: “ Determinación y análisis de la forma específica en que se relacionan las dimensiones de la socialización familiar, el autoconcepto y las habilidades sociales”, y después de nuestros análisis hemos concluido que:

**Las técnicas basadas en la inducción y el apoyo emocional podrían considerarse como el incentivo más efectivo para ayudar al adolescente a crecer con un alto nivel de autoestima y un eficiente autocontrol,** y por tanto poder adaptarse con facilidad a las diferentes situaciones.

Con resultados estadísticamente significativos cabe resaltar lo siguiente: efectivamente, la norma más una atmósfera de cariño, confianza y apoyo facilita la apertura y hace positivo el encuentro con uno mismo y con el exterior. La percepción de apoyo conlleva un efecto significativo positivo sobre el autoconcepto en general y sobre todas las dimensiones de las habilidades sociales. Estas percepciones de aceptación y valoración le acompañarán en el desarrollo de sus propias relaciones sociales.

Lo anterior concuerda y respalda los estudios de Steinberg (1990), para quien la calidez parental fortalece el desarrollo de la autoestima y las destrezas sociales, el control del comportamiento ayuda a los/as adolescentes a encauzar sus impulsos y a ser más responsables y competentes.

La alta percepción de apoyo emocional e instrumental ofrecida en un clima de una sobreprotección excesiva, propia de las familias "aglutinadas" (Minuchin, 1986) en las que los límites entre padres e hijos/as no están bien definidos, garantiza pocas oportunidades de diferenciación y autodirección. Este **excesivo control correlaciona negativamente con la valoración que tienen los/as adolescentes de su capacidad para mantenerse serenos/as y no ansiosos/as ante diferentes situaciones**, especialmente aquellas que tienen que ver con la defensa de sus propios derechos y con el empleo de estrategias eficaces para resolver interacciones conflictivas que causen frustración.

Desde esta perspectiva, por este exceso de protección pocas veces se les ha dado la posibilidad de elegir algo y de comprobar las consecuencias de su elección, tampoco tienen muchas posibilidades de experimentar la autoeficacia, base de la autoestima real.

Como hemos afirmado en nuestras referencias teóricas, **el autoconcepto académico** es un determinante importante de la conducta, y en la presente investigación se observa que **es la dimensión más directamente implicada en las conductas valoradas socialmente**, es decir en las habilidades sociales.

Tal vez el aspecto más significativo de estas relaciones sea precisamente este, el que alude a las relaciones entre el autoconcepto académico y las habilidades sociales. Consideramos esta información muy importante, ya que el rendimiento académico es una de las variables moduladoras más importantes en las relaciones paterno filiales (Becker, 1964; Baumrind, 1972; Rollins y Thomas, 1979; Gutiérrez, 1984; González Pienda, 1993), y en consecuencia, uno de los indicadores más importantes de la estabilidad socioafectiva de los niños, niñas y adolescentes, lo cual también quedó demostrado cuando nos referíamos a las habilidades sociales y la socialización familiar, en donde veíamos cómo la dimensión apoyo estaba íntimamente relacionada con las habilidades sociales en general.

**El autoconcepto emocional se ha visto relacionado de forma directa con todas las dimensiones de las habilidades sociales**, lo que deja entrever las interferencias del componente fisiológico sobre la conducta.

Las correlaciones anteriores vendrían a apoyar la tesis de Gilbert y Connally (1995), en el sentido de admitir que determinados procesos emocionales correlacionan con distintos rasgos de base temperamental y están implicados en la inhibición y el ritmo de aparición de las conductas mostradas en determinadas habilidades sociales.

3. El **tercer objetivo** fue “Conocer el efecto de la edad, el nivel de escolaridad, el sexo, la estructura familiar, la zona de residencia y la situación de repetidor sobre la implicación de los adolescentes y las adolescentes en actividades antisociales y delictivas”, y a través de los resultados de que disponemos procedentes de los distintos análisis de varianza nos advierten de la existencia de:

Un porcentaje moderado (17%) de la población adolescente se implica en actividades antisociales y un moderado porcentaje (11%) en actividades delictivas de una manera altamente frecuente. Se podría decir que estos sujetos tienen instaurado un patrón comportamental antisocial.

En general, la implicación alta o baja en este tipo de actividades, se encuentra afectada por variables personales (sexo y edad) y contextuales (zona de residencia y escolaridad). Hemos encontrado evidencia empírica que sostiene que son los chicos, sujetos de más edad, procedentes de zonas periféricas y en situación de repetidor los que se implican más en este tipo de actividades.

Los datos anteriores coinciden con los hallazgos encontrados en la literatura existente sobre el tema (Kazdin, E. A., 1994; Silva, Martorell y Clemente, 1986a y 1986b; Romero, 1996), y con los encontrados por nosotros al examinar el perfil psicosocial de los/as adolescentes reincidentes que llegan ante los tribunales.

Otro aspecto importante observado ha sido la **tipología conductual** en que se implican los/as chico/as. Por orden decreciente las dimensiones conductuales son las siguientes: gamberradas, conductas relacionadas con el consumo de alcohol y el juego, negativismo y desobediencia, infringir normas, vandalismo y agresión, y por último, conductas relacionadas con el robo, con o sin intimidación.

4 El **cuarto objetivo** hacía referencia a la necesidad de “Establecer las diferencias que existen entre los tres grupos “adaptativo”, “agresivo” y “retraído” en cuanto a la implicación en actividades antisociales y delictivas”, y nosotros hemos aportado los siguientes resultados:

Los déficits en todas las dimensiones de las habilidades sociales tienen una relación directa y significativa con la alta implicación en actividades antisociales y delictivas.

Los datos anteriores concuerdan con la clásica asociación entre la competencia social, distorsiones de las habilidades de solución de problemas interpersonales, incapacidad para asumir el punto de vista de los/as otros/as y la impulsividad con la conducta agresiva y antisocial (Kazdin, 1993; Shirk, 1988; Pérez, 1987).

Teniendo en cuenta la valoración tutorial, los sujetos etiquetados **como "disruptivos" "agresivos", son los que más se implican en actividades antisociales.**

5. Los **objetivos quinto, sexto y séptimo** hacen referencia a las relaciones existentes entre los diferentes niveles de percepción de educación familia, autoconcepto y habilidades sociales sobre la implicación en actividades antisociales y delictivas. A través de los resultados de que disponemos procedentes de los distintos análisis de varianza encontramos que:

**Los sujetos que perciben de sus padres un alto apoyo emocional**, a través de manifestaciones expresas de cariño y a través de una oportuna orientación, **son**



**aquellos que en menor medida se implican en actividades antisociales y delictivas.**

**La percepción de técnicas disciplinares coercitivas, basadas en el castigo físico, el chantaje emocional y la falta de apoyo se encuentran más vinculadas a este tipo de actividades.** Los sentimientos de insatisfacción que quedan en el hijo o la hija reprobado/a, pueden ser aparentemente compensados a través de la integración en un grupo social que proporcione sentimientos de ubicación social y satisfaga las necesidades de afiliación mediante la elicitación de determinadas conductas antisociales, conductas normativas para ese grupo.

Un aspecto importante a destacar es la consistencia de los resultados obtenidos en la presente investigación con los hallazgos de otros trabajos - con independencia de la metodología empleada, sea ésta observacional (Baumrind, 1967, 1971; Maccoby y Martin, 1983) o mediante cuestionarios (Dornbusch y col., 1987; Mirón y cols., 1988; Steinberg y cols., 1989, 1992, 1994; Herrera Gutiérrez, E., 1996; Gutiérrez, 1989, 1988) -, en los que se examina la relación existente entre las distintas prácticas de socialización e interacción familiar y la inadaptación personal y social.

Debemos señalar los datos obtenidos con respecto **al autoconcepto académico y familiar ya que los sujetos que tienen una alta percepción del mismo son los/as que menos se implican en actividades antisociales y delictivas.**

Al igual que ocurría con las variables familiares relacionadas con el apoyo, el control y la seguridad de ser aceptado plenamente por el grupo familiar, una buena integración escolar parece ser un necesario mecanismo de ajuste, aunque no suficiente, de bienestar personal y de control de conductas antisociales indeseables. Y en el sentido contrario, las bajas autopercepciones en el terreno académico, están directa y significativamente relacionadas con la implicación en actividades antisociales y delictivas.

Aunque, como sabemos, ciertamente las disfunciones académicas son un factor de riesgo para la implicación en actividades de holgazanería y manifestación de comportamientos antisociales y delictivos, la relación no es meramente unidireccional. La conducta antisocial predice el posterior fracaso escolar, bajo rendimiento y una autopercepción negativa en los ámbitos familiar y académico.

Acorde con los datos existentes en la revisión bibliográfica, **los chicos y las chicas que tienen un alto autoconcepto social son los que se implican en mayor proporción en este tipo de actividades.** El rebelarse contra las normas establecidas puede conducir al adolescente hasta el liderazgo de un grupo, y ser respetado y admirado por el mismo. Sin embargo, una vez modificado el Error Tipo I (Bonferroni test), la contrastación de los grupos alto, medio y bajo en la comisión de este tipo de actividades no ha resultado ser significativa.

6. Con el **objetivo octavo** queríamos “Establecer los componentes de las habilidades sociales de tipo conductual a partir de la factorización de los ítems de un cuestionario sobre la competencia social del alumnado”, y una vez efectuado el análisis factorial correspondiente se ha llegado las siguientes conclusiones:

Los resultados del presente trabajo apoyan también el concepto de multidimensionalidad del constructo de las habilidades sociales. Gran parte de las dimensiones que hemos encontrado aquí, se han obtenido también en otros estudios, con otros inventarios de habilidades sociales y/o con otras poblaciones (por ejemplo: Monjas, 1995; Caballo y Buela, 1988; Caballo, 1993).

Podemos decir entonces, que existe todo un conjunto de dimensiones que aparecen como componentes claros del constructo de las habilidades sociales y que son conductas importantes en nuestra vida social, y especialmente importantes en la población infanto-juvenil, en el contexto escolar: la iniciación de las relaciones, la expresión de sentimientos, la defensa de los propios derechos y el enfrentarse con la autoridad, son algunos ejemplos.

7. El **objetivo noveno** era el siguiente “Conocer las diferencias que existen entre los tres grupos “adaptativo”, “agresivo” y “retraído” en cuanto a la ejecución de las diferentes habilidades sociales en el contexto escolar” y hemos llegado a las siguientes conclusiones:

Existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos: **adaptativo, retraído y agresivo**, en las habilidades sociales relacionadas con el *autocontrol*, *conversacionales*, de *cooperación y ayuda*, relacionadas con la *defensa de los propios derechos* y habilidades *básicas* para la interacción socio-escolar, siendo el grupo adaptativo el que obtiene puntuaciones más altas y el grupo agresivo puntuaciones más bajas.

8. Con el **objetivo décimo** quisimos “Analizar la capacidad predictora de la educación familiar, el autoconcepto y las habilidades sociales de carácter conductual respecto a la implicación en actividades antisociales y delictivas”, y los resultados obtenidos en los análisis discriminantes, nos han puesto de manifiesto que:

Existen diferencias en el patrón cognitivo-conductual entre aquellos sujetos que tienen una implicación alta y baja en actividades antisociales y delictivas.

**Las variables que han resultado más significativas para la predicción de la conducta antisocial han sido:**

- \* El autoconcepto familiar.
- \* El apoyo parental.
- \* Las habilidades sociales básicas para la interacción escolar.
- \* Las habilidades sociales relacionadas con el autocontrol.

Ya habíamos indicado en apartados anteriores la correlación positiva y significativa entre el autoconcepto familiar y estas dos dimensiones de las habilidades sociales.

**Para la predicción de las actividades delictivas** han resultado ser significativas otro grupo de variables; así destacan:

- \* Todas las dimensiones del autoconcepto, excepto la social.
- \* Las habilidades conversacionales.
- \* Las técnicas de socialización basadas en el chantaje emocional, la no aceptación del hijo/a como personas, es decir, técnicas basadas en la reprobación.

No cabe duda que estos resultados respaldan los hallazgos de Little y Kendall (1979) quienes revisando las pruebas de los delincuentes juveniles comprobaron que experimentaban déficits de habilidades en las siguientes áreas cognitivas: falta de habilidades precisas para resolver problemas interpersonales, falta de habilidades para adoptar el punto de vista de otra persona (Empatía) y falta de mecanismos internos basados en el lenguaje y destinados a inhibir los impulsos (Habilidades conversacionales y de autocontrol).

También Romero (1993) comprobó la relación estadísticamente significativa entre la autoestima y delincuencia, y puso de manifiesto cómo la conducta antisocial se relacionaría con un bajo autoconcepto académico y familiar.

Reflexionando acerca de todos los resultados, parece forzoso preguntarse cuál es el mejor estilo de paternidad en la preadolescencia y en la adolescencia, según la percepción de los/as hijos/as. Podríamos responder con Baumrind (1972), Roolins y Thomas (1979), Gutiérrez, (1986), que la combinación de la disciplina parental basada en el afecto y en el apoyo es la más posibilitadora de jóvenes autocontrolados, estables psíquica y socialmente, y con comportamientos adecuados. También apoya esta investigación los trabajos de Coopersmithh (1967) y Nelson (1984), quienes además descubrieron que los antecedentes más significativos de un autoconcepto elevado están relacionados directamente con la conducta paterna y las consecuencias de las normas y regulaciones que establecen los padres y las madres.

**Como acabamos de comprobar, la importancia del autoconcepto en el desarrollo de la personalidad, tanto en el ámbito cognitivo como en el socio-afectivo, es hoy en día incuestionable.** Hemos apoyado con nuestros datos los planteamientos teóricos que defienden la influencia que el concepto que una persona tiene de sí misma ejerce sobre la conducta y sobre las relaciones que establece con los/as demás.

Creemos, desde una lógica prudencia, haber contribuido con nuestras observaciones, a través del contacto directo con las poblaciones de alto riesgo y con la aportación de la evidencia empírica puesta de manifiesto a través de nuestros reiterados análisis, al cúmulo de aportaciones teórico-prácticas vertidas desde el Modelo Ecológico-Sistémico explicativo del comportamiento antisocial. Aunque no en forma de réplica, sí hemos puesto de manifiesto la importancia de la cadena de reacciones negativas que derivan hacia el comportamiento disocial: patrón de interacción padres/hijos/as conflictivo, problemas relacionales, académicos y bajo autoconcepto, y todo ello modulado por numerosas variables de referencia social.

Aunque asumimos la necesidad de abordar el problema desde modelos explicativos complejos que incluyen múltiples ámbitos interconectados, y lo hemos puesto de manifiesto en la revisión teórica, todavía reconocemos nuestra limitación a la hora de demostrarlo de forma empírica, debido a la complejidad de los efectos interactivos multidireccionales que las variables dinámicas tenidas en cuenta en esta investigación llevan asociados.

En cuanto a la investigación futura en este ámbito psicopatológico social, de acuerdo con Lemos, S. (1996), creemos que debería ir encaminada hacia el análisis de los factores de protección como máximos exponentes en el terreno de la prevención. Diversas teorías están preocupadas en dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Por qué hay niños/as y adolescentes que aunque las condiciones de riesgo y estrés sean múltiples funcionan de manera más adaptativa que otros?. Con sus respuestas tratan de predecir las variables cognitivo-conductuales, así como las condiciones que contribuyen a la resistencia o la vulnerabilidad.

Sería conveniente pues, continuar investigando sobre la manera en que tiene lugar el desarrollo exitoso de los/as adolescentes que viven en contextos relacionales de alto riesgo: familia, escuela, vecindario, y esclarecer las estrategias perceptivo-conductuales que utilizan para hacer frente de forma exitosa a las transiciones a los determinados contextos socio-culturales, así como para afrontar las propias transformaciones biológicas, afectivo-cognitivas y relacionales características de este periodo del ciclo vital.

Abogamos para que los programas y estrategias de promoción de la salud en ningún momento puedan prescindir de la familia cuando se desarrolle cualquier acción preventiva; además, si como hemos puesto de manifiesto el autoconcepto o valoración de los/as alumnos/as sobre sí mismo se consolida, en gran medida, durante la adolescencia, con una posterior estabilidad en el tiempo, la aportación de este trabajo ahondaría en la importancia de incluir estos aspectos durante la intervención psicoeducativa de la Educación Secundaria.

Estas conclusiones creemos que son significativas por tres razones: La primera, porque sintetizan la información obtenida en esta investigación producto de un laborioso y exhaustivo trabajo; en segundo lugar, porque han tratado de dar respuesta a los interrogantes, a las hipótesis que planteábamos a lo largo del trabajo; y en tercer lugar, porque a partir de ellas hemos podido diseñar una propuesta de intervención y prevención de la conducta antisocial con prevalencia en la niñez intermedia y durante la adolescencia.

# **INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN**





## PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN

---

*Se cuenta que estaban dos expertos disertando sobre la delincuencia juvenil; al concluir se les acercó un señor que manifestó una grave preocupación pues su hijo había cometido un delito, les explicó que era un magnate y que, por tanto, les pagaría lo que le solicitaran siempre y cuando su hijo no reincidiera, les dijo que le espera un avión y que, por tanto le formularan una sola pregunta, ambos preguntaron: ¿qué edad tiene el niño?. Contestó: 10 años. Uno de los expertos dijo: “ No me hago cargo”, y el otro le dijo: “Yo sí”. El primero era un experto en diagnóstico y concluyó que cometer un delito a los 10 años es diagnósticamente muy negativo, el otro era un experto en pronóstico y entendió que le quedaba toda la infancia, adolescencia y juventud para trabajar con el niño y evitar la implicación del mismo en el proceso de delincuencia.*

*\* Este ha de ser nuestro posicionamiento y nuestra forma de proceder.*

---

\* Esta fue una anécdota que contó— Javier Urra en una conferencia en Pamplona, mayo, 1998.



## **1. JUSTIFICACIÓN**

Para completar el estudio, no hemos querido terminar sin abordar una propuesta de intervención y prevención psicoeducativa y social del comportamiento antisocial durante la adolescencia, en sintonía con el estatus actual del tratamiento de los trastornos de conducta y personalidad con inicio en la infancia y en la adolescencia.

Este objetivo tiene sentido por dos razones principales:

1. Dado que según los datos epidemiológicos de que disponemos, el chico o la chica que sufre un Trastorno de Conducta en la infancia y/o en la adolescencia, puede terminar sufriendo un deterioro psicosocial en la vida adulta, es necesario interrumpir cuanto antes este patrón conductual.
2. El Trastorno de Conducta y Personalidad en la mayoría de los casos tiene unas graves consecuencias tanto a nivel personal, por el daño causado a las víctimas, como a nivel social, por el coste económico que debe sufrir el Estado al atender el itinerario que normalmente recorren estos jóvenes: clases de educación especial, servicios de salud mental, juzgados de menores, centros específicos, etc.

Reconocida la naturaleza multidimensional del problema, donde confluyen factores que actúan sobre el individuo, la familia, la escuela y la comunidad, y operan de forma interactiva y en diferentes niveles, el acercamiento efectivo a la intervención y prevención de este problema requiere de un paquete amplio y comprensivo de servicios y programas que sea sensible a la diversidad y complejidad de necesidades y

objetivos que conlleva la protección y derechos de la infancia y la adolescencia. Esta globalidad plantea retos al desarrollo de modelos sobre la disfunción así como la identificación de modelos eficaces.

Se han identificado más de 230 técnicas de tratamiento diferentes que se emplean actualmente con niños y adolescentes que presentan este tipo de problemática (Kazdin, 1988). Nuestra tarea no consiste en enunciarlas, ni en explicarlas, sino en esbozar unas pautas encaminadas al diagnóstico, compensación, prevención e intervención, partiendo de nuestros análisis de los procesos abiertos a jóvenes en el juzgado de menores de la ciudad de Badajoz, y de los factores predictivos seleccionados a través de nuestros análisis empíricos, según los cuales variables perceptivo-conductuales como la falta de apoyo, la reprobación, el bajo autoconcepto académico y familiar y déficits en determinados tipos de habilidades sociales, así como variables contextuales, marginación socio-económica, marginalidad cultural, etc. predicen acertadamente la implicación en actividades antisociales y delictivas.

Dado que la competencia social requiere un alto nivel de integración de las habilidades emotivas, cognitivas y conductuales, Dennis R. Moore (1979), enfatiza la importancia del tratamiento de tipo integrativo para los/as jóvenes remitidos por cometer conductas delictivas y la promoción de programas educativos dirigidos tanto a los/as jóvenes como a otras personas importantes de su ambiente (por ejemplo, padres y madres, maestros/as, compañeros/as). Estos programas se basarían en el suministro de informaciones (por ejemplo, leyes, servicios sociales, empleo, etc.), enseñanza de habilidades (por ejemplo, técnicas educativas para padres, madres y maestros/as, habilidades de comunicación para jóvenes).

Naturalmente, no concebimos la promoción de programas de intervención y prevención apartados de los presupuestos teóricos que han llenado nuestras páginas en el

marco teórico de la presente tesis y que están en sintonía con modelos contextualistas, transaccionales y ecológicos-sistémicos.

## **2. NIVELES DE INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN**

### **2. 1. INTERVENCIÓN DIRECTA**

Dirigida, fundamentalmente a sujetos que presentan un patrón "reincidente" en conductas antisociales y que llegan hasta el juzgado y a aquellos que presentan un trastorno de conducta en los centros escolares (escuelas e institutos de bachillerato), así como a familiares y profesionales que conforman el espacio interrelacional del sujeto.

#### **Objetivos:**

---

- Interrumpir los patrones conductuales conflictivos.
- Proporcionar asistencia y tratamientos que modifiquen las dinámicas familiares y escolares que pueden estar agravando el problema.
- Identificar y proporcionar asistencia a padres o familiares cuyas características personales y sociales les sitúan en una condición de alto riesgo para que el hijo o la hija se vea implicado en este tipo de comportamientos.

#### **Tratamiento:**

---

- Disminuir los síntomas del trastorno de conducta y mejorar el funcionamiento prosocial del niño/a y/o adolescente.

- Reducción de la ansiedad de padres y profesores/as y dotación de estrategias y técnicas de autocontrol, de dinámica de grupos y de control del entorno.

**Estrategias:**

---

- Fisiológicas:
  - \* Técnicas de relajación.
- Cognitivas:
  - \* Entrenamiento en solución de problemas interpersonales.
  - \* Entrenamiento cognitivo a través de cualquier programa de enriquecimiento instrumental (Feuerstein, 1993, por ejemplo).
  - \* Programa de desarrollo de la autoestima.
  - \* Programa de desarrollo de autocontrol. y definición de reglas.
  - \* Programa de desarrollo de comunicación efectiva.
- Conductuales:
  - \* Entrenamiento en habilidades sociales.
  - \* Entrenamiento en técnicas del condicionamiento operante.
  - \* Estrategias de control del entorno socio-escolar.

### **Contexto en que se desarrollarán los programas:**

---

- Para los/as jóvenes "reincidentes" que han llegado al juzgado y tienen que cumplir una determinada medida de "resocialización", estos programas se llevarán a cabo en diferentes lugares dependiendo de la medida que se adopte.
- Para los/as chicos/as que presentan un trastorno de conducta, las medidas de intervención se llevarán a cabo en el contexto escolar, a través del Equipo Psicopedagógico del centro, y en los términos que estos equipos establezcan.
- Tanto para los/as chicos/as "reincidentes" como para aquellos/as que presentan un trastorno de conducta, deberán llevarse a cabo programas de control conductual e implementación y promoción de conductas alternativas en el propio hogar.

Para los/as jóvenes que llegan hasta los tribunales, en primer lugar, es importante que el Equipo Técnico del Juzgado disponga de un modelo de *evaluación conductual* lo más claro y amplio posible para poder implantar las medidas oportunas. Dado que durante nuestra estancia en el Juzgado de Menores de la ciudad de Badajoz, mientras realizábamos el trabajo de investigación, detectamos esta importante laguna, proponemos como modelo, en vías de mejora, el que aparece en el Apéndice I.

Cuando a un chico o una chica se le impone una medida de internamiento, lo prioritario al ingresar sería realizar una evaluación del desarrollo psicoeducativo y social del sujeto, con la finalidad de detectar el grado en que tiene adquiridos una serie de hábitos comportamentales, afectivos, relacionales, motivacionales, académicos, etc. Esta



evaluación debería hacerse mediante instrumentos de fácil manejo para el profesional que los utilice y rápidos de aplicar, con el objetivo de implantar lo más rápidamente el tratamiento (Programas de autonomía personal, de habilidades sociales y resolución de problemas interpersonales, manejo del autocontrol, entrenamiento cognitivo, etc.).

Con respecto a los programas de intervención que se apliquen, además de los propiamente individuales, sugerimos la aplicación directa de programas destinados a las familias y/o a los sistemas de apoyo con los que se pueda contar, para que, en un segundo momento, sujeto y familia se integren en un tipo de terapia familiar sistémica. Musitu (1996) afirma que, ya en los años cincuenta y en el ámbito de la salud mental, se inició un movimiento que desplazó su mirada –especialmente en el ámbito de la intervención y la investigación- de la persona a la familia. De hecho, se trataba de interesarse no sólo por el individuo a nivel intrapsíquico, sino también por el sistema relacional del que formaba parte. Este movimiento que ha configurado nuevas formas de intervención clínica, psicosocial, etc., también ha tenido repercusiones en el ámbito de la educación y de la intervención psicopedagógica.

Para la elaboración de este tipo de programas se podrían tomar como modelos los creados por Alexander y Parson, 1982 y por Morris, Alexander y Waldron, 1988, (Citados en Wicks-Nelson, 1997: 203), denominados *Terapia familiar funcional*. Estos programas combinan la perspectiva cognitiva-conductual y de los sistemas familiares. El tratamiento se centra en los procesos interpersonales del sistema familiar. Los objetivos de la terapia son la mejora de las habilidades de comunicación en la familia, la modificación de esquemas cognitivos, expectativas, actitudes y reacciones afectivas.

El papel de la familia, como ya hemos puesto de manifiesto de forma empírica, especialmente de los padres y de las madres y a través de sus conductas, actitudes, formas de disciplina etc., es decisivo para la conformación de un patrón conductual antisocial. Erradicar este tipo de comportamientos y sustituirlo por conductas de

inducción y apoyo evitarían la reaparición de este tipo de problemática. La terapia multisistémica pretende proteger a la familia y mantener al niño/a en su casa. Se preocupa de las habilidades del chico, de las habilidades de los padres, así como, de las influencias extrafamiliares.

La intervención con padres y con madres dentro de la terapia multisistémica encaja con lo que I. Vila, (1997a), pretende que sea la formación de padres: un conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de los padres que tiene como objetivo promover modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar y mejorar prácticas existentes con el objeto de promover comportamientos en los hijos y las hijas que son juzgados positivamente y erradicar los que se consideran negativos.

Como vemos la formación de padres se trata de una tentativa formal para incrementar la conciencia educativa de los padres y de las madres y el uso de sus aptitudes para cuidar y educar a sus hijos y a sus hijas.

En cuanto a la elaboración de programas destinados a la formación de padres en tareas de intervención y prevención, a través de escuelas de padres o cursos específicos, deberían tenerse en cuenta algunas de estas recomendaciones:

- Entrenamiento en comunicación efectiva, a través de practicas de escucha activa y comunicación empática con los hijos y con las hijas.
- Fomento de la autoestima: informarles de la importancia que tiene el desarrollo del autoconcepto en la adolescencia y dotarlos de estrategias para que puedan reforzar el autoconcepto de sus hijos y de sus hijas a través de la interacción diaria.

- Expresión de sentimientos: ofrecer información sobre la importancia que tiene la expresión de los propios sentimientos, así como la aceptación de los sentimientos de los/as hijos/as.
- Definición de reglas: se propone discutir y establecer un sistema de reglas y de normas de convivencia flexible desde donde se establezca un intercambio de libertad y responsabilidad como estrategia educativa.
- Desarrollar un programa de habilidades sociales y de resolución de problemas interpersonales, que ayuden a padres y a hijo/as a afrontar la presión grupal.

Todo esto teniendo en cuenta el tipo de familia a quién vayan dirigidos los programas, ya que se han evidenciado características diferentes, así como diferentes factores de protección en las familias etiquetadas de "alto" riesgo y las familias de "bajo" riesgo. Por ejemplo informar de los beneficios de una supervisión estricta de las conductas en que está implicado el hijo o la hija, y de los beneficios de una disciplina autoritaria y restrictiva funcionaría para una familia de "alto" riesgo pero no para una de "bajo" riesgo.

## **2. 2. PREVENCIÓN PRIMARIA**

Dirigida a la población infantil y juvenil, a las familias y a la comunidad a través de los centros escolares y comunitarios.

### **Objetivos:**

---

- Modificación ambiental de los contextos que se han evidenciado de alto riesgo.
- Mentalización y promoción de sentimientos de respeto y de responsabilidad.
- Promoción de la comunicación padres/hijos/as a través de campañas en los medios de comunicación.
- Inclusión en los programas formativos para maestros/as de asignaturas troncales cuyos contenidos estén relacionados con *el desarrollo de las habilidades sociales (en sus tres vertientes cognitiva, fisiológica y conductual) en el ámbito educativo.*
- Inclusión de la enseñanza/aprendizaje de las habilidades sociales en el *currículum* de la enseñanza infantil, primaria y secundaria separada de otras materias que puedan parecer afines: educación cívica y moral, por ejemplo.
- Disponibilidad de una metodología detallada y analítica para el desarrollo de la competencia social en el contexto escolar.
- Aumentar los contenidos, así como modificar la metodología y participación en los cursos de educación prenatal incluyendo materias tales como la importancia de la calidad de la relación, capacidades y evolución de los niños y de las niñas, necesidades de la infancia, importancia de los sistemas de apoyo para afrontar el estrés en algunos períodos de crisis de parejas, etc. La metodología debería ser participativa, incluyendo a padres y madres, y contando con las informaciones y experiencias de otras parejas.
- Fomentar cursos de higiene y salud mental en los centros de salud y/o en los centros escolares, a través de la coordinación de diferentes organismos, y con la

participación de pediatras, psicólogos/as clínicos y psicopedagogos/as escolares.

- Dar oportunidades científicas a los/as investigadores/as, potenciadas desde los gobiernos, para que puedan seguir profundizando en los patrones de crianza en familias de "alto" y "bajo" riesgo y esclarecer los factores de protección en diferentes contextos.

Este tipo de prevención sería posible a través de reformas sociales, económicas y culturales; y estos cambios, cuyo objetivo principal es la modificación de variables estructurales plantean numerosos problemas, ya que, debido al carácter dinámico e interactivo, requieren de lapsos temporales amplios para que los efectos sean visibles. Es un reto importante sin duda, no sólo para los/as los investigadores/as sino para la política social, el arrojar luz sobre la naturaleza, consecuencias y valor potencial de estas interrelaciones para el bienestar de los individuos y de la sociedad en su conjunto.

### **3. EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN: LA ORIENTACIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.**

La Educación Secundaria Obligatoria es la segunda etapa de las que consta la Educación Obligatoria cuyo fin o meta es el desarrollo integral de los alumnos y de las alumnas y su capacitación para tomar decisiones sobre el futuro personal y profesional en una sociedad plural, democrática y tecnológicamente avanzada.

Esto justifica la inclusión de este apartado en la presente tesis, ya que, las edades que abarca esta educación secundaria son las mismas que hemos tenido en cuenta en nuestra investigación (preadolescencia y adolescencia). Y creemos firmemente que el marco escolar es el contexto por excelencia donde pueden desarrollarse programas de carácter preventivo, integrados en la respuesta educativa que se le ofrece a los/as adolescentes “aportando los elementos educativos de orden cognitivo, afectivo, social y moral que les permitirán desarrollarse de forma equilibrada e incorporarse a la sociedad con autonomía y responsabilidad” (MEC, 1991. Pág. 54).

Las funciones de la intervención psicopedagógica en esta etapa tienen un carácter preventivo, interactivo, contextualizador, integrador y especializado, y se organiza en relación a los objetivos educativos (“Formarse una imagen ajustada de sí mismo y desarrollar actividades de forma autónoma, valorando el esfuerzo y la superación de dificultades”, por ejemplo), en torno a los siguientes núcleos de referencia: enseñar a pensar, enseñar a ser persona, enseñar a convivir, enseñar a comportarse, lo que implica la identidad personal, capacidades sociales y autorregulación del comportamiento para ser capaz de adaptarse a las distintas situaciones y enseñar a decidirse.

La orientación ha de estar referida tanto al ámbito personal y educativo “contribuyendo a la formación integral del alumnado, facilitando su autoconocimiento, autonomía, iniciativa y favoreciendo el desarrollo de criterios personales” como el académico y profesional “ayudando al alumnado a tomar decisiones sobre diferentes opciones que se le presenten”.

Entre los numerosos contenidos y programas que pueden favorecer la intervención psicopedagógica en educación secundaria obligatoria, hemos destacado dos, que a continuación justificamos: El fomento de las habilidades sociales y la educación del autoconcepto.

### **3. 1. FOMENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN LA ESCUELA Y ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE UN AUTOCONCEPTO POSITIVO.**

¿ Cuáles son los problemas existentes en las escuelas que se podrían paliar con la enseñanza/aprendizaje de las habilidades sociales y la orientación escolar para el desarrollo del autoconcepto positivo?. Numerosos autores (Férrandez Pozar, 1983; Pelechano, 1979; Periró y Carpintero, 1978; citados por Vallés, 1990) y nosotros mismas, a través de la lectura atenta de las *Memorias de Prácticas de Enseñanza*, hemos encontrado problemas relacionados con la agresividad (amenazar, intimidar, insultar, golpear), con el negativismo (desobediencia a los adultos, incumplimiento de tareas escolares), problemas relacionados con la timidez (retraimiento, nerviosismo, dificultades para hablar), problemas relacionados con la cooperación y ayuda (trabajar en equipo, respetar las reglas del juego), problemas de aprendizaje por baja autoestima, etc.

Ya hemos reiterado en varios apartados del marco teórico la importancia que tiene el grupo de iguales como dispensador de reforzamiento a aquellos que son capaces de interactuar eficazmente con los demás, lo que exige la internalización de normas y pautas de conducta que regulan las situaciones sociales comunicativas. La ausencia de competencia social y el poseer un autoconcepto negativo en la edad escolar se ha venido relacionando con multitud de problemas, entre los que destacan el bajo rendimiento escolar y el comportamiento antisocial.

A pesar de la ausencia de enseñanza explícita de las habilidades sociales y del fomento del autoconcepto positivo en las escuelas, desde el *currículum* se puede promover la competencia social del alumnado y así intervenir directamente sobre los

problemas anteriormente citados y prevenir futuros déficits emocionales y sociales. Caballo, 1993, manifestó que si se tomara en serio la enseñanza sistemática de las habilidades sociales en la escuela redundaría en un importante factor de protección para el fracaso escolar y posibles trastornos de inadaptación social.

García Fernández(1994) y Monjas (1993), a raíz de la Reforma establecida por la LOGSE realizaron un rastreo curricular en cada una de las etapas de la Enseñanza Obligatoria, sobre la presencia de las habilidades sociales, encontrando que efectivamente estas necesidades comunicativas aparecen reflejadas a través de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, pero de una manera difusa e insuficiente, y no formuladas como tales. Echaron en falta la existencia de una metodología concreta para su enseñanza/aprendizaje.

En la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria los objetivos transversales pueden concretarse en tres grandes grupos:

1. La mejora de relaciones sociales entre los iguales (compañeros/as de clase) y con los profesores/as. Aquí podemos hablar del clima de la clase, como término que se refiere a las relaciones que se establecen entre todos los protagonistas de la clase y las percepciones que tienen de estas relaciones. Aunque este concepto es complejo y ha sido entendido de diversas maneras (por ejemplo como sentido de comunidad, como apoyo social, etc.), existen trabajos que ponen en relación la percepción de un clima positivo con mejoras académicas y comportamentales en los alumnos y en las alumnas.
2. La autonomía o autorregulación del estudiante en la toma de decisiones sobre la vida en el aula.
3. El desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y no discriminación, junto con habilidades de diálogo, solución pacífica de conflictos y cooperación.



La orientación e intervención psicopedagógica para la mejora del autoconcepto del alumnado se fundamenta en el principio de su relativa estabilidad, pero no inmutabilidad y por lo tanto en la posibilidad de ser modificado por la acción de intervenciones especialmente diseñadas para ello.

Desde la institución educativa se deberán fomentar los sentimientos necesarios de vinculación, singularidad y poder, así como modelos en los/as adolescentes que configuren un marco para la percepción y organización de la experiencia regulando y determinando su conducta.

Y es especialmente importante el papel que juega el profesor o la profesora como posible agente modificador del autoconcepto de sus alumnos y de sus alumnas. Las actitudes educativas del profesorado, sus comportamientos docentes, su estilo educativo, sus expectativas y el tipo de refuerzo que emplea son aspectos estudiados en relación con la influencia que ejercen en el desarrollo del autoconcepto del alumnado (McDaniel, 1974; Poris, 1977; Kilmer, 1983. Citados por Martínez González 1988: 197). En este sentido, existe acuerdo casi común, a nivel teórico, en reconocer dicha influencia.

Son numerosos los programas de intervención psicopedagógica que existen en el mercado referentes a la enseñanza/aprendizaje de las Habilidades Sociales y a la mejora del Autoconcepto ( Habilidades Sociales en la infancia de L. Michelson (1987); Aprendizaje Estructurado de Goldstein (1989); Habilidades Sociales de V. Caballo (1993); Habilidades de Interacción Social (PEHIS) de I. Monjas (1992); Refuerzo de las Habilidades Sociales de Vallés(1994); Programa de Autoestima de Vallés y Vallés(1995); Programa de Autoestima de Machargo (1996), Intervención en Autoconcepto de E. Pastor (1998)).

Creemos que la Institución escolar cuenta con una infraestructura suficientemente eficaz para llevar a cabo este tipo de enseñanza/aprendizaje, ya que es un contexto socializador de vital importancia durante la infancia y la adolescencia y además las

características de obligatoriedad, permanencia prolongada, ubicación estable y el papel de experto del profesor/a, le imprimen un carácter de mediador del desarrollo sólo equiparable al de la familia; y su eficacia dependerá, en último extremo de la forma en que el equipo docente sea capaz de integrarlas en el *currículum* académico y el tutor lo haga en el plan de acción tutorial.

#### **4. LA INTERACCIÓN ESCUELA-FAMILIA EN LAS NUEVAS ETAPAS EDUCATIVAS.**

En trabajos recientes se han comprobado los efectos positivos en el alumnado que se derivan de la participación e implicación de los padres en la escuela (Fish, 1990; Sheridan y Kratochwill, 1992), habiendo sido estudiadas estas influencias familiares desde diversas perspectivas (Martínez y Corral, 1991). Se ha evidenciado que cuando los padres ayudan, apoyan y supervisan a sus hijos y a sus hijas en los ámbitos emocional, instrumental y académico, estos obtienen una ventaja sobreañadida en la escuela y en el instituto.

*Efecto de la participación de los padres*

---

---

- Sobre los hijos/as:

- \* Progreso académico significativo.
  - \* Menor número de problemas de conducta.
  - \* Incremento de las habilidades sociales y de la autoestima.
  - \* Mayor asistencia a la escuela.
- 
- 

- Sobre los padres:

- \* Mayor apoyo y compromisos comunitarios.
  - \* Incremento de los contactos con la escuela.
  - \* Desarrollo de habilidades y formas más positivas de paternidad y refuerzo.
- 
- 

- Sobre los Profesores/as:

- \* Mayor competencia en sus actividades profesionales.
  - \* Mayor compromiso con el curriculum; más centrados en el alumnado.
- 
- 

En definitiva, una continua comunicación entre los padres y la escuela puede mejorar los resultados, tanto en el hogar como en el aula, en áreas como la prevención de la drogodependencia, mejor aprovechamiento del ocio y del tiempo libre, juego

patológico, aspectos disciplinares, asistencia escolar, conductas académicas y sociales en el alumnado con handicap, etc. (Fish, 1990).

Sería conveniente al inicio de cada ciclo, (de cada curso, de cada trimestre) establecer reuniones de trabajo conjunto padres/profesores/as para informar sobre lo que se pretende conseguir a nivel de ciclo y cómo se pretende conseguir: objetivos, contenidos y procedimientos. Informar y debatir sobre las características centrales de cada período evolutivo, la forma de establecer una mejor interacción con los hijos y con las hijas y de cómo pueden afectarles los acontecimientos vitales estresantes.

Aunque la propuesta de intervención y prevención de los comportamientos antisociales con inicio en la infancia o la adolescencia que hemos esbozado, pueda parecer un poco ambiciosa, está dentro de la línea de los programas actuales de psicoterapia, de intervención psicopedagógica y de intervención y prevención socio-comunitaria, y están avalados por los modelos teóricos imperantes para la comprensión y explicación de la realidad plural actual: bio-psico-sociales, transaccionales y ecológicos-sistémicos.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ABRAMS, C. y DEAN, J. P., (1986): “ *La vivienda y la familia*”. En VVAA, *La familia*, 8. edición. Barcelona: Península.
- ACHWARZ, J. C. y POLLACK, P. R., (1977): “ *Affect and delay of gratification*”. En *Journal of Research in Personality*, 11. Págs. 147-164.
- ACUÑA, M. y RODRIGO, M. J., (1996): “ *La organización de las actividades cotidianas de los niños. Un análisis del currículum educativo familiar*”. En *Cultura y Educación*, 4. Págs. 19-30.
- ADLER, A., (1927): “ *Understanding human nature*”. Nueva York: Grenberg. Traducción de DON DINKMEYER y DON DINKMEYER, 1989. *Psicoterapia y consejo adleriano*. DDB: Bilbao. Págs. 153-201.
- ADLER, A., (1931): “ *What life should mean to you*”. Boston: Little Brown.

- AGUIRRE, B. A., (1997): “ *La adolescencia: Una dimensión etnocultural*”. Ponencia presentada en el VII Congreso INFAD. Oviedo.
- AGUIRRE, BATZAN, A. y GUTIERREZ, M., (1996): ‘*Skins, punkis, okupas y otras tribus urbanas*’. VII Congreso INFAD. Oviedo.
- AINSWORTH, (1974): “*Mother-infant interaction and development of competence*”. En J. L. CONNOLLY y J. S. BRUNNER (Eds.). *The Growth of competence*. Nueva York: Academic Press.
- AINSWORTH, (1989): “*Attachments beyond infancy*”. En *American Psychologist*, 44. Págs. 709-716.
- ALBERDI, I. y ALBERDI, C., (1977): “ *La institución familiar: su lugar en la constelación familiar*”. En ROSA CONDE (Ed.). *Familia y cambio social en España*. Centro de investigaciones sociológicas. Madrid.
- ALBERDI, I., (1982): “ *Un nuevo modelo de familia*”. En *Papers. Revista de Sociología*, 18. Págs. 87-112.
- ALBERDI, I.; FLAQUER, L. IGLESIAS DE USSELL, J., (1994): “*Parejas y matrimonios: actitudes, comportamientos y experiencias*”. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- ALBERTI, R. E. y EMMONS, M. L., (1970): “*Your perfect right*”. San Luis Obispo, California: Impact Publishers.
- ALCANTARA, J. A., (1990): “*Cómo educar la autoestima*”. Barcelona: CEAC.
- ALEXANDER, J. F. y PARSONS, B. V., (1982): “ *Functional family therapy: Principles and procedures*”. Carmel, CA: Brooks/Cole.
- ALLSOPP, J. J. y FELMAN, M. P., (1976): “*Personality and antisocial behaviour in schoolboys*”. En *British Journal of Criminology*. Págs. 337-351.
- ALUJA, F., A., (1991): “ *Personalidad desinhibida, agresividad y conducta antisocial*”. PPU: Barcelona.



- ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, J., (1996): “ *Habidades Sociales en la educación infantil. Cuaderno de trabajo*”. Madrid: Escuela Española.
- ÁLVAREZ, A. y DEL RIO, P., (1993): “*Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo*”. En COLL., PALACIOS y MARCHESI, (Comp.), 1993. Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid: Alianza Universidad. (Vol. 2). Págs. 93-121.
- ÁLVAREZ, A., ÁLVAREZ, M. A., CAÑAS, A., JIMÉNEZ, R y PETIT, J., (1990): “*Desarrollo de las Habilidades Sociales en niños de 3-6 años*”. Madrid: Visor.
- ANASTASIOW, N. J., (1986): “ *Development and disability*”. Baltimore, Londres: Paul H. Brookes.
- ANASTASIOW, N. J., (1986): “*Development and disability*”. Baltimore, Londres: Paul H. Brookes.
- ANDOLFI, M., (1984): “*Terapia familiar*”. Buenos Aires: Paidós.
- ANDREWS, D. A. y BONTA, J., (1994): “*The psychology of criminal conduct*”. Cincinnati, OH: Anderson Publishing.
- ARGYLE, M. (1981): “ *Psicología del comportamiento interpersonal*”. Madrid. Alianza Universidad. (Original del año 1967).
- ARNOLD, J. E., LEVINE, A. G. y PATTERSON. G. R., (1975): “*Changes in sibling behavior following family intervention*”. En J. Consult. Clin. Psychol., 43. Págs. 683-688.
- ARRINGTON, D., (1991): “*Thinking systems seeing systems: An integrative model for systematically oriented art therapy. Special Issue: The creative arts therapies and the family*”. En Art in Psychotherapy. 3. Págs. 201-211.
- BÁGUENA, M. J. y BELEÑA, M. A., (1993): “ *Habilidades interpersonales en mujeres delincuentes internas. Un estudio de evaluación*”. En Análisis y Modificación de la Conducta. (Vol. 19), 63. Págs. 6-27.

- BÁGUENA, M. J. y BELEÑA, M. A., (1993): “ *Una nota sobre el nivel de reincidencia y la eficacia de un programa de entrenamiento en habilidades interpersonales realizado con mujeres delincuentes internas*”. En *Análisis y Modificación de la Conducta*. (Vol. 19), 64. Págs. 216-231.
- BÁGUENA, M. J. y DIAZ, A., (1989): “ *La evaluación de las habilidades sociales interpersonales en adolescentes delincuentes y no delincuentes mediante la BHSSPI-III*”. En *Análisis y Modificación de la Conducta*. (Vol. 15), 44. Págs. 273-295.
- BALDWIN, M. W. y HOLMES, J. G., (1987): “ *Salient private audiences and awareness of the self*”. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 52. Págs. 1087-1098.
- BALDWIN, A. L., (1948): “ *Socialization and the parent -child relationship*”. En *Development*, 19. Págs. 127-136.
- BALWIN, A. L., BALDWIN, C. y COLE, R. E., (1990): “ *Stress-resistant families and stress-resistant children*”. En ROLF, J., MASTEN, A. S., CICCETTI, D., y WEINTRAUB, S. (Eds.). *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Págs. 257-280. Cambridge: Cambridge University Press.
- BANDURA, A., (1969): “ *Social-learning theory of identificatory processes*”. En GOLSIN, D. A., (Ed.). *Handbook of Socialization Theory and Research*. New York: Rand McNally.
- BANDURA, A., (1973): “*Aggression: a social learning analysis*”. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- BANDURA, A., (1979): “*Psychological mechanism of aggression*”. En M. VON CRANACH, K. FOPPA, LEPENIES y D. FLOAG. (Eds.). *Human ethology: claims and limits of a new discipline*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BANDURA, A., (1987): “ *Pensamiento y acción*”. Martínez Roca.
- BANDURA, A., (1987): “ *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*”. Martínez Roca: Barcelona.

- BARBADILLO GRIÑÁN, P., (1995): “*Relaciones padres/hijos en familias monoparentales*”. En *Infancia y Sociedad*. Ministerio de Asuntos Sociales, 30. Págs. 49-54.
- BARKLEY, R. A., (1988): “*Child behavior rating scales*”. En RUTTER, A. H. TUMA E I. S. LANN (Comps.). *Assessment and Diagnosis in Child Psychopathology*. New York: Guilford. Págs. 113-155
- BAROJA, P., (1978): “*Memorias, Familia. Infancia y juventud*”. (Vol. 7 de Obras completas). Madrid: Biblioteca Nueva.
- BARTLETT, F. C., (1932): “*Remembering. A study in experimental and social psychology*”. Cambridge: Cambridge University Press.
- BAUMRIND, D. y BLACK, A. E., (1967): “*Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls*”. En *Child Development*, 38.
- BAUMRIND, D., (1967): “*Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior*”. En *Genetic Psychology Monographs*, 75. Págs. 43-88.
- BAUMRIND, D., (1971): “*Currents patterns of parental authority*”. En *Developmental Psychology Monogr.* 4, I. Págs. 1- 102.
- BAUMRIND, D., (1991): “*Parenting styles and adolescent development*”. En I. I. BROOKS-GUNN, R. L. LEARNER y PETERSEN (Eds.). *The encyclopedia of adolescence*. Págs. 223-238. Nueva York: Garland.
- BAYÓN GUAREÑO, F. y COMPADRE DIEZ, A., (1991): “*Efecto del entrenamiento en habilidades sociales en el estilo personal de atribución y en la conducta relacional*”. En *Revista de Estudios Penitenciarios*, 244. Págs. 127-140.
- BEARDSLEE, W. y otros, (1985): “*Children of parents with affective disorder*”. En *International journal of family psychiatry*, 6. Págs. 283-299.

- BEAVERS, W. R. y VOELLER, M. N., (1983): “ *Family models: Comparing and contrasting the Olson Circumplex Model with the Beavers Systems Models*”. Family Process, 22. Págs. 85-98.
- BECK, S. y FOREHAND, R., (1984): “*Social skills training for children: a methodological and clinical review of behavior modification studies*”. En Behavioral Psychotherapy, 12. Págs. 17-45.
- BECKER, G., (1987): “ *Tratado sobre la familia*”. Madrid: Alianza.
- BECKER, W. C., (1964): “ *Consequences of parental discipline*”. En HOFFMAN y L. W. HOFFMAN, (Eds.). Review of Child Developmental Research. (Vol. 1). Págs. 169-208. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- BECOÑA, E., (1993): “ *Técnicas de solución de problemas*”. En LABRADOR, F. J., CRUZADO, J. A. y MUÑOZ, M., (Eds.). Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta. Madrid: Pirámide.
- BELEÑA, A., (1992): “ *Personalidad y habilidades interpersonales en la delincuencia femenina adulta: Evaluación y tratamiento*”. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- BELEÑA, M. A. y BÁGUENA, M. J., (1992): “ *Habilidades interpersonales: efectos de un programa de entrenamiento en mujeres delincuentes internas*”. En Análisis y Modificación de la Conducta. (Vol. 18), 61. Págs. 752-773.
- BELLACK, A. S. y MORRISON, R. L., (1982): “ *Interpersonal dysfunction*”. En BELLACK, A. S. y otros, (comps.). International handbook of behavior modification and therapy. New York: Guilford Press.
- BELLACK, A. S., (1979): “ *Behavioral assessment of social skill*”. En Behaviour Research and Therapy, 21. Págs. 29-41.
- BELTRÁN LLERA, J., (1985): “ *Psicología educativa*”. Madrid: UNED.
- BELTRÁN LLERA, J.; ALCANIZ, G. CALLEJA, G. y SANTIUSTE, V., (1987): “ *Psicología de la Educación*”. Madrid: Eudema.

- BELTRÁN, J. y GARCÍA ALCAÑIZ, E., 1990): “*Psicología de la educación*”. Eudema. Universidad.
- BENÍTEZ DELUGO, M. A., (1995): “*La protección del menor en Derecho Internacional Privado*”. En *Infancia y Sociedad*, 33. Págs. 33-57.
- BERJANO, E. y MUSITU, G., (1987): “ *Las drogas: Análisis teórico y métodos de intervención*”. Nau Llibres. Valencia.
- BERJANO, E., (1986): “ *Drogas y delincuencia: Población de alto riesgo*”. Generalitat Valenciana. Valencia.
- BERJANO, E.; GARCÍA, F.; GRACIA, E. y MUSITU, G., (1992): “ *Autoconcepto, personalidad y consumo de drogas entre alumnos en proceso de escolarización normalizada y alumnos de educación especial*”. Edicions Alfons el Magnànim. Valencia.
- BERKOWITZ, B. P. y GRAZIANO, A. M., (1972): “ *Training parents as behavior therapists*”. En *Behavior Research and Therapy*, 10. Págs. 297-317.
- BERKOWITZ, L., (1973): “Control of aggression”. En CADWELL, B. M. y RICCIUTI, H. N. (Eds.). *Review of Child Development Research*. Chicago and London: University of Chicago Press. (Vol. 3). Págs. 95-140.
- BERKOWITZ, L., (1996): “*Agresión: Causas, consecuencias y control*”. Bilbao: Descleé de Brouwer (Original: “*Aggression: Its causes, consequences, and control*”. McGraw Hill, 1993).
- BERKOWITZ, L., PARKE, R. D., LEYENS, J. P., WEST, S. y SEBASTIAN, J., (1978): “*Experiments on the reactions of juvenile delinquents to filmed violence*”. En HERSOV, L. A., BERGER, M. y SHAFFER, D. (Eds.). *Agresion and Antisocial Behaviour in Chilhood and Adolescence*. Oxford: Pergamon. Págs. 59-71.
- BERMÚDEZ, J., (1986): “ *Psicología de la personalidad*”. Madrid: UNED.
- BERNSTEIN, B., (1973): “*Socialización en el seno de la familia. Teorías de la reproducción*”. En B. BERNSTEIN (Ed.). *Class, codes and control*. Vol. 2.

- BISCHOF, N., (1975): “ *A systems approach toward the functional connectations of attachment and fear*”. En Child Development, 46. Págs. 801-817.
- BLEICHMAR, N. M. y BLEICHMAR de C. L., (1989): “*El psicoanálisis después de Freud*”. Eleia Editores. México.
- BLOCK, J. y ROBINS, E. W., (1993): “ *A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood*”. En Child development, 64. Págs. 909-923.
- BLOOM, B. L., ASHER, S. J. y WHITE, S. W., (1978): “ *Marital disruption as a stressor: a review and analysis*”. En Psychological Bulletin, 85. Págs. 867-894.
- BLUMBERG, M., (1964): “ *When parent hit out*”. Reimpreso en STEINMETZ y STRAUS, 1974.
- BORNSTEIN, M., BELLACK, A. S. y HERSEN, H., (1980): “*Social skill training for highly aggressive children in an inpatient psychiatric setting*”. En Behavior Modification, 4. Págs. 173-186.
- BOTELLA ARBONA, C., (1987): “ *Evaluación de contextos, habilidades sociales interpersonales y deficiencia mental*”. En Rev. Análisis y Modificación de la Conducta, 36. (Vol. 13). Págs. 291-328.
- BOTT, E., (1990): “ *Familia y red social*”. Madrid: Taurus.
- BOWLBY, J., (1973): “ *attachment and loss: Separation*”. (Vol. 2). New York: Basic books.
- BOWLBY, J., (1986): “*Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*”. Madrid: Morata.
- BOWLBY, J., (1989): “*Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*”. Buenos Aires: Paidós.

- BOYCE, W. T., JENSEN, E. W., JAMES, S. A. y PEACOCK, J. L., (1983): “*The family routines inventory: Theoretical origins*”. En *Social Science and Medicine*, 17. Págs. 193-200.
- BRAZELTON, T. B., (1983b): “*Le bébé: Partenaire dans l’interaction*”. En SOLE, M. (Dir.). *La dynamique du nourrisson ou quoi de neuf Bébé?*, París, E. S. F. Págs. 11-27.
- BRENES, A., (1970a): “*El laboratorio de comunicación matrimonial: un servicio preventivo de los problemas de la pareja*”. *Anuario de Psicología*, 21. Págs. 107-132.
- BRETHERTON, I., (1985): “*Attachment theory: Retrospect and prospect*”. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50. Págs. 3-35.
- BROC, M. A. y GARCÍA TORRES, B., (1991): “*Cinco programas de intervención sobre dimensiones del autoconcepto*”. I Congreso Internacional de Psicología de la Educación. Madrid.
- BRONFENBRENNER, U., (1979): “*The ecology of human development.*” Cambridge, Mass.: Harvard University Press (traducción castellana: *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós. 1987).
- BRONFENBRENNER, U., (1974): “*Who cares for America’s children*”. En VAUGHAN, V. C. y BRAZELTON, T. B. (Eds.). *The Family - Can it be Saved?*. Chicago: Year Book Medical Publ. Inc. Págs. 3-32.
- BRONFENBRENNER, U., (1985): “*Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva*”. (Traducción Amelia Álvarez). En *Infancia y Aprendizaje*, 29. Págs. 45-55.
- BRONSON, W., (1966): “*Early antecedents of emotional expressiveness and reactivity control*”. En *Child Development*, 37. Págs. 793-810.
- BROOKS-GUNN, J. y PAIKOFF, R. L., (1993): “*Sex is a gamble, Kissing is a game. Adolescent sexuality and health promotion*”. En MILLSTEIN, S. G., PETERSEN, A.

- C. y NIGHTINGALE, E. O., (Eds.). Promoting the health of adolescents: New directions for the twenty-first century. Págs. 180-208. Nueva York: Oxford University Press.
- BROWN, B. B., MOUNTS, N. S., LAMBORN, S.D. y STEINBERG, L., (1993): “*parenting practices and peer group affiliation in adolescence*”. En *Child Development*, 64. Págs. 467-482.
- BROWN, J. L., (1964): “*States in newborn infants*”. En *Merrill-Palmer Quarterly*, 10. Págs. 313-329.
- BRUHN, J. Y. PHILIPS, B., (1985): “*A developmental basis for social support*”. En *Journal of Behavioral Medicine*, 10. Págs. 213-229.
- BRYAN, J. H. y LONDON, P., (1970): “*Altruistic behavior by children*”. En *Psychol. Bull.*, 73. Pág. 200-211.
- BUELA- CASAL. G. y V. E. CABALLO, (Comps.). (1.991): “*Manual de Psicología clínica aplicada*”. Madrid: Siglo XXI.
- BUELGA, S., MUSITU, G. y GARCÍA, F., (1993): “*Análisis metodológico de las relaciones entre la comunicación familiar, la escolar y el consumo de drogas*”. Nau llibres. Valencia.
- BUENDIA, J. ,(1996): “*Psicopatología en niños y adolescentes*”.Madrid: Pirámide.
- BURNS, R. B.,(1979): ” *The self-concept: Theory, measurement, developmental, and behavior*”. London: Longman.
- BURNS, T., (1979): “*Contemporary theories about the families*”. Londres: The Free press.
- BURR, W. R. y otros, (1979): “*Symbolic interaction and the family*”. En BURR, W. R. (Ed.). *Contemporary theories about the family*. (Vol. II). New York: Free Press.
- CABALLO, V. E., (1982): “*Los componentes conductuales de la conducta asertiva*”. En *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37. Págs. 473-486.



- CABALLO, V. E., (1983): “ *Asertividad: definiciones y dimensiones*”. En Estudios de Psicología, 13. Págs. 52-62.
- CABALLO, V. y BUELA, G., (1989): “ *Diferencias conductuales, cognoscitivas y emocionales entre sujetos de alta y baja habilidad social*”. En Revista de Análisis del comportamiento, 4. Págs. 1-19.
- CABALLO, V. y CARROBLES, A., (1988): “ *Comparación de la efectividad de diferentes programas de entrenamiento en habilidades sociales*”. En Revista Española de Terapia del Comportamiento, 6. (Vol. 2). Págs. 93-114.
- CABALLO, V.E., (1993): “*Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*”. Madrid: Siglo XXI.
- CABALLO, VICENTE E., (Comp.). “*Manual de técnicas y modificación de la conducta*”. Tercera edición. Siglo XXI. España.
- CAMP. B. W., (1977): “ *Verbal mediation in young aggressive boys*”. En Journal of Abnormal Psychology, 86. Págs. 145-153.
- CARK, M. S. e ISEN, A. M., (1982): “*Toward understanding the relationship between states and social behavior*”. En HASTORF e ISEN, (Eds.). Cognitive social psychology. New York: Elsevier.
- CARPIO FERNÁNDEZ, M. V., (1998): “ *Estilos educativos de los padres y evaluación de la conducta de los niños por parte de los profesores*”. VIII Congreso INFAD. Págs. 379-391.
- CARRASCO GALÁN, I., (1985): “ *Intervenciones cognitivo-conductuales en los delincuentes* “. En Tratamiento Penitenciario, su práctica.. Centro de Publicaciones del Ministerio de Justicia. Madrid.
- CARRASCO, I., (1985): “ *Tratamiento de los problemas de aserción por medio de técnicas cognitivo-conductuales*”. En Revista Española de Terapia del Comportamiento, 3. Págs. 29-50.

- CARRASCO, I., (1990): “ *El Entrenamiento en aserción*”. En MAYOR, J. y LABRADOR, F. J., Manual de modificación de conducta. Madrid: Alhambra Universidad.
- CARRASCO, I., (1993): “ *Terapias racionales y de reestructuración cognitiva*”. En LABRADOR, F. J., CRUZADO, J. A. y MUÑOZ, M. (Eds.). Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta. Madrid: Pirámide.
- CARROBLES, J. A., (1992): “ *Análisis y modificación de la conducta*”. UNED: Madrid.
- CARROBLES, J. A., (1994): “ *Conducta antisocial*”. En el Prólogo del Libro de KAZDIN, A., (1994), Conducta antisocial. Madrid: Pirámide.
- CARTER, E. A. y MCGOLDRICK, M., (1989): “*The changing Family Life Cycle*” Boston: Allyn and Bacon.
- CARTLEDGE, G. y MILBURN, J., (1980): “ *Teaching Social Skills to Children*”. Nueva York: Pergamon Press.
- CASAMAYOR, G. Y otros, (Coord.). (1998): “ *Cómo dar respuesta a los conflictos*”. Barcelona: Graó.
- CASAS AZNAR, F., (1991): “*La investigación de las situaciones de riesgo social en la infancia*”. En Congreso Internacional Infancia y Sociedad. (Vol. 3). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- CASAS, F., (1992): “ *Las representaciones sociales de las necesidades de niñas, y su calidad de vida*”. En Anuario de Psicología, 53. Págs. 5-25.
- CASAS, F., (1995): “ *La participación de los niños y de las niñas en la sociedad europea*”. En Infancia y Sociedad, 31-32. Págs. 37-50.
- CASTAÑER, O., (1996): “ *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*”. Bilbao: DDB.
- CATALDO, CH. Z., (1991): “*Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*”. Visor. Madrid.

- CEREZO, M., (Comp.), (1991): “*Interacciones Familiares: Un sistema de evaluación observacional SOC III*”. Madrid: MEPSA.
- CEREZO, M., KEESLER, T., DUNN, E. Y WAHLER, R., (1991): “*SOC III- interacciones familiares: Sistema de evaluación observacional*”. Madrid: MEPSA.
- CERVANTES, E. Y VAZQUEZ, L., (1990): “*Intervención en un caso de conductas disruptivas*”. En F. MÉNDEZ Y D. MACIA, (Comps.). *Modificación de conducta con niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide. Págs. 335-348.
- CHAMBERLAIN, P. Y REID, P., (1987): “*Parent observation and report of child symptoms*”. En *Behavioral Assessment*, 9. Págs. 97-109.
- CHAPMAN, J. W. y LAMBOURNE, F. J., (1990): “*Some antecedents of academic self-concept: a longitudinal study*”. En *British Journal of Educational Psychology*, 60. Págs. 142-152.
- CHARLESWORTH, R. y HARTUP, W. W., (1967): “*Positive social reinforcement in the nursery school peer groups*”. En *Child Development*, 38. Págs. 993-1002.
- CICCHETTI, D., (1993): “*Developmental psychopathology: Reactions, reflections, projections*”. En *Developmental Review*, 13. Págs. 471-502.
- CIS, (1991c): “*Actitudes y opiniones de los españoles ante la infancia. Estudios y encuestas*”. Madrid.
- CLARK y FISKE, S. T., (1982): “*Affect and cognition*”. Hillsdale: L. Erlbaum.
- CLARKE, R. V. G., (1977): “*Psychology and crime*”. En *Bull. Brit. Psychol. Soc.* 30. Págs. 280-283.
- CLEMENTE, M. (Ed.). (1992): “*Psicología social: Métodos y Técnicas de investigación*”. Madrid: Eudema.
- CLEMENTE, M., (1985): “*Enfoques psicosociales en el estudio de la delincuencia*”. En J. F. MORALES, A. BLANCO, C. HUICI y J. M. FERNANDEZ-DOLS, (Eds.). *Psicología social aplicada*. Bilbao. Descleé de Brouwer. Págs. 295- 313.

- CLEMENTE, M., (1985): “*Elaboración de un modelo empírico sobre la realización de actividades delictivas en la mujer mediante la técnica Rep-Test*”. En la Revista Estudios de Psicología, 23-24. Págs. 85-98.
- CLEMENTE, M., (1986): “*Análisis de la etiqueta “delincuente” como criterio clasificatorio de una muestra de mujeres*”. En Revista de Psicología social, 1, 2. Págs. 167- 179.
- CLEMENTE, M., (1986): “*La orientación comunitaria en el estudio de la delincuencia*”. En JIMÉNEZ, F. Y CLEMENTE, M. (Eds.). Psicología Social y Sistema Penal. Madrid: Alianza. Págs. 383-399.
- CLEMENTE, M., (1987): “*Delincuencia femenina. Un enfoque psicosocial*”. Madrid. UNED.
- CLEMENTE, M., (1992): “*Psicología Social y Aplicada*”. Madrid: Eudema.
- CODIGO CIVIL, (1987). Edit. Civitas.
- CODIGO PENAL, (1987): Edit. Civitas.
- COHEN, F. y LAZARUS, R. S., (1979): “*Coping with the stress of illness*”. En STONE, G. C., COHEN, F., ADLER, N. E. y Associates (Eds.). En Health Psychology: A Handbook. San Francisco: Jossey-Bass.
- COHEN, S.y SYME, S. L., (1985): “*Social support and health*”. New York: Academic Press.
- COHN, D. A., (1990): “*Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school*”. En Child Development, 61. Págs. 466-478.
- COIE, J. D. y otros, (1993): “*The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a National Research Program*”. En American Psychologist, 48. Págs. 1013-1022.
- COLE, M., (1984): “*La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente*”. En Infancia y Aprendizaje, 25. Págs. 3-17.

- COLEMAN, J. C., (1985): “ *Psicología de la adolescencia*”. Madrid: Morata.
- COLL, C., (1984): “ *Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar*”. En *Infancia y Aprendizaje*, 27-28. Págs. 119-138.
- COLL., PALACIOS y MARCHESI, (Comp.), (1993): “*Desarrollo psicológico y Educación*”. (Vol. 2). Madrid: Alianza Universidad.
- COLLINS, N. L y READ, S. J., (1990): “ *Adult Attachment, working models and relationship quality in dating couples*”. En *Journal of Personality and Social Psychology*. (Vol. 58). nº 4. Págs. 644-663.
- COLLINS, N. L., y READ, S. J., (1990): “*Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples*”. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 58. Págs. 644-663.
- COLLONS, J. y COLLINS, M., (1992): “ *Social Skills training and Training in Mental Retardation*”. Págs. 258-270.
- COMBS, M. L. y SALBY, D. A., (1977): “ *Social skills training with children*”. En B.B. Lahey y A. E. Kazdin (Eds.). *Advances in clinical child psychology* (Vol. 1). Nueva York: Plenum Press.
- COMUNIDAD DE MADRID. CONSEJERÍA DE SALUD: (1993): “*La cultura del alcohol entre los jóvenes de la Comunidad de Madrid*”. Documentos técnicos de Salud pública, nº 9. Dirección General de Prevención y Promoción de la Salud.
- CONDE, F., (1985): “ *Las relaciones personales y familiares de los jóvenes*”. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud.
- CONDE-PUNDIDO, C., (1998): “ *Contestación de derecho penal al programa de judicatura*”. Ed. Colex. Madrid.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA, (1978) -B.O.E. 29/XII/1.978.
- CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO, (1989). Adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de Noviembre.

- COOLEY, C. H., (1902): “ *Human nature and the social order*”. New York: Scribner’s.
- COOLEY, C. H., (1909-1962): “ *Social organization*”. New York: Scribner’s, Schoken.
- COOPERMISTH, S., (1967): “ *Antecedent of self-esteem*”. San Francisco. En FREEMAN DeCHARMAS, R., (1978), *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- CRAVEN, R. G.; MARSCH, H. W. y DEBUS, R. L., (1991): “ *Effects of internally focused feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept*”. En *Journal of Educational Psychology*, 83. Págs. 17-27.
- CRITTENDEN, P. M., (1985): “ *Social networks, quality and child rearing and child development*”. En *Child Development*, 65. Págs. 1299-1313.
- CUBERO, R. y MORENO, M. C., (1993): “ *Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años escolares*”. En PALACIOS, MARCHESI y COLL. (Comp.), (1993): *Desarrollo psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Universidad. (Vol. 1). Págs. 285-299
- D’ZURILLA, T. J., (1993): “ *Terapia de resolución de conflictos: Competencia social, un nuevo enfoque en la intervención clínica*”. Bilbao: DDB.
- DARLING, N. y STEINBERG, L., (1993): “ *Parenting style as context: An integrative model*”. En *Psychological Bulletin*, 113. Págs. 487-496.
- DAVIS, K. E. y ROBERTS, M. K. (1985): “ *Relationship in the real world: the descriptive approach to personal relationships*”. En GERGEN, K. y DAVIS, K. E., (Eds.). *The social construction of the person*. New York: Springer-Verlag. Págs. 145-163.
- DAVISON, W. S. y SEIDMAN, E., (1974): “ *Studies of behavior modification and juvenile delinquency*”. En *Psychol. Bull*, 81. Págs. 998-1011.
- DE CODES MARTINEZ GONZÁLEZ, M., (1998): “ *Orientación escolar*”. Sanz y Torres. Madrid.

- DE LA FUENTE, J., (1995): “¿ Se deben entrenar las habilidades sociales al margen de los procesos psicoeducativos?. Efectos diferenciales de aprendizaje según el sexo de los/as alumnos/as”. Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Psicología y Educación. Madrid, 16, 17 y 18 de noviembre.
- DE MAN, A. F., (1982): “*Autonomy-control variation in child rearing and aspects of personality in young adults*”. State Univ. of Leiden. Leiden.
- DE MIGUEL, A., (1994): “*La sociedad española, 1993-1994*”. Madrid: Alianza.
- DE MIGUEL, A., (1996a): “ *La familia como unidad de análisis sociológico*”. En Revista de estudios políticos, 145. Págs. 29-46.
- DE MIGUEL, y otros, (1995): “ *Las personas con deficiencias visuales*”. En VERDUGO, M. A., (Dir.). *Personas con discapacidad*. Madrid: Siglo XXI.
- DEL CAMPO, S. (1991): “*La nueva familia española*”. Madrid: Eudema.
- DEL CAÑO, M., (1990): “ *Interacción entre iguales, medio social y desarrollo cognitivo*”. En *Infancia y Aprendizaje*, 50. Págs. 27-42.
- DEL RIO, C y PÉREZ, M.A., (1993): “*Planteamientos clínicos en la valoración de las habilidades sociales y sus alteraciones*”. En BLANCO, A. *Apuntes de diagnóstico clínico*. Valencia: Promolibro.
- DEL RIO, P. y ÁLVAREZ, A., (1985): “ *La influencia del entorno en la educación: la aportación de los modelos ecológicos*”. En *Infancia y Aprendizaje*, 29. Págs. 3-32.
- DEL RIO, P. y ÁLVAREZ, A., (1992): “ *Sistemas de actividad y tiempo libre del niño en España*”. Informe de investigación. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- DELGADO, M., (1993): “ *Cambios recientes en el proceso de formación de la familia*”. En la *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 64. Págs. 64-93.
- DELVALL, J., (1981): “*La representación del mundo social en el niño*”. En *Infancia y Aprendizaje*, 13. Págs. 35-67.

- DIAZ AGUADO, M. J., (1986): “ *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación y el desarrollo social*”. Madrid: Cide.
- DIAZ AGUADO, M. J., (1988): “ *La interacción entre compañeros: un modelo de intervención psicoeducativa*”. Madrid: Cide.
- DIAZ AGUADO, M. J., (1990): “*Programa para el desarrollo de la competencia social en sujetos de riesgo (con inadaptación socioemocional)*”. En J. M. ROMÁN y A. VILLAMISAR (Eds.). *Intervenciones clínicas y educativas en el ámbito escolar*. Valencia: Promolibro.
- DIAZ AGUADO, M. J., (1995): “ *Programas para favorecer la integración escolar*”.(5 Vols.). Madrid: ONCE.
- DIAZ DE RADA, A. (1998) :” *La familia como marco ideal para el desarrollo de la adolescencia*”. VIII Congreso INFAD. Págs. 391-397.
- DIAZ, A., (1989): “ *Personalidad y delincuencia juvenil. Un estudio con grupos criterio*”. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- DIEGUEZ, A. (1995): “ *Delincuencia y drogadicción*”. En CLEMENTE, M., (Cord.), *Fundamentos de la Psicología Jurídica*. Págs. 385-403. Madrid: Pirámide.
- DION, K., (1981): “ *Physical attractiveness, sex roles, and heterosexual attraction*”. En COOK. M., (Ed.). *The bases of human sexual attraction*. San diego, DA: Academic Press.
- DODGE, K. A. y FRAME, C. L., (1982): “ *Social cognitive biases and deficits in aggressive boys*”. En *Child Development*, 53. Págs. 620-635.
- DODGE, K. A., PETIT, G. D., McCLASKEY, C. L. y BROWN, M. N., (1986): “*Social competence in children*”. Monograph of the society for research in children development, 51, (2, serial N° 213).
- DODGE, K. S., y NEWMAN, J. P., (1981): “ *Biased decision making processes in aggressive boys*”. En *Journal of Abnormal Psychology*, 90. Págs. 375-379.



- DODGE, K., (1980): “ *Social cognition and children’s aggressive behavior*”. En *Child Development*, 51. Págs. 162-170.
- DOMECHECH, A., (1994): “ *Mujer y divorcio: de la crisis a la independencia*”. Valencia: Promolibro.
- DOMÈNECH, LLABERIA, E., (1993): “ *La interacción padres-hijos y sus consecuencias psicopatológicas y psicoterapéuticas*”. En *Revista Española de Pedagogía*, 196. Págs. 531-550.
- DORMAN, L., (1973): “*Assertive behavior and cognitive performance in preschool children*”. En *Journal of Genetic Psychology*, 123. Págs. 1061-1071.
- DORNSBUSCH, S. D.; RITTER, P. L.; LEIDERMAN, P. H.; ROBERTS, D. F. y FRALEIGH, M. J., (1987): “ *the relation of parenting style to adolescent school performance*”. En *Child Development*, 58. Págs. 1244-1257.
- DRESCHER, G., (1996): “*Problemas de relación entre padres e hijos vistos desde “nuestro” teléfono ANAR*”. En *Infancia y Sociedad*, 33. Págs. 45-50.
- DUMON, W., (1995): “*La paternidad y la política familiar*”. En *VVAA, La figura del padre en las familias de las sociedades desarrolladas*. Las palmas de Gran Canaria.
- DUNNINGTON, M. J., (1957): “ *Behavioral differences of sociometric status groups in a nursery school*”. En *Child Developmental*, 28. Págs. 103-111.
- DURKHEIM, E., (1971): “ *Las reglas del método sociológico*”. Buenos Aires: Schapire. (Publicado originariamente en 1895).
- DURKHEIM, E., (1975): “ *Educación y Sociología*”. Barcelona: Península.
- EAGLY, A. H.; ASHMORE, R. D.; MAKHIJAMI, M. G. y LONGO, L. C., (1991): “ *What is beautiful es good, but...: A meta-analytic review of research on the physical attractiveness stereotype*”. En *Psychological Bulletin*, 110. Págs. 109-128.
- EDIS, (1981): “ *La marginación social del menor en España*”. Madrid: Dirección General de la Juventud.

- ELEXPURU ALBIZURI, I. (1991): “ *Una investigación psicoeducativa en autoconcepto* ’. I Congreso Internacional de Psicología de la Educación.
- ELZO, J., et al., (1994): “ *Jóvenes españoles 94* ”. Madrid: Fundación Santa María.
- ELZO, J., LIDON, J. M. y URQUIJO, M. L., (1992): “ *Delincuencia y drogas. Análisis jurídico y sociológico de sentencias emitidas en las audiencias provinciales y en los juzgados de la Comunidad Autónoma Vasca* ”. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ERICKSON E. H., (1971): “ *Identidad, juventud y crisis* ”. Barcelona: Paidós.
- ERICKSON, E., (1950): “ *Identification as the basis for a theory of motivation* ”. En *American Psychology Review*, 26. Págs. 14-21.
- ERLANGER, H. S., (1974): “ *Social class and corporal punishment in child rearing: a reassessment* ”. *Amer. Sociological Rev.*, 39. Págs. 68-85.
- ESCARTI, A., (1984): “ *Análisis diferencial de la interacción familiar y la autoestima según las variables de edad, sexo y nivel sociocultural* ”. Tesis doctoral. Facultad de Psicología: Valencia.
- ESTALLERES, R., (1987): “ *Clima familiar y autoconcepto en la adolescencia* ”. Tesis doctoral. Facultad de Psicología: Universidad de Valencia.
- ETCHEGOYEN, H., (1989): “ *Prólogo al libro de los BLEICHMAR* ”. Psicoanálisis después de Freud. Eleia Editores. México.
- EYSENCK, H. J. y EYSENCK, M. W., (1985): “ *Personality and individual differences: A natural sciences approach* ”. New York: Plenum Press.
- EYSENCK, H. J., (1977, 1979): “ *Crime and Personality* ”. London: Paladin.
- EYSENCK, H. J. y NIAS, D. K. B., (1980): “ *Sex, Violence and the Media* ”. London: Granada.

- FAIRCHILD, L., y ERWIN, W. M., (1977): “*Physical punishment by parent figures as a model of aggressive behavior in children*”. En *The Journal of Abnormal Psychology*, 130. Págs. 279-284.
- FAJARDO CALDERA, M. I., (1987): “*Personalidad y Educación*”. En AGUIRRE, B. A. y otros, (Eds.). *Psicología de la Educación*. Barcelona: PPU.
- FAJARDO CALDERA, M. I. y otros, (1993): “*Búsqueda de la identidad en la adolescencia*”. En VICENTE, CASTRO, F. (Ed.). “*Psicología de la Educación y del desarrollo*”. Badajoz: Psicoex. Págs. 451-459.
- FAJARDO CALDERA, M. I., (1998): “*Búsqueda de la identidad en la adolescencia*”. VIII Congreso INFAD. Págs. 397-403.
- FARRINGTON, D. P., (1978): “*The family backgrounds of aggressive youths*”. En HERSOV et al. (Eds.). *Aggression and Antisocial Behavior in Childhood and Adolescence*. Londres: Pergamon Press.
- FARRINGTON, D. P., (1979): “*The Family backgrounds of aggressive youths*”. En HERSOV, L. A., BERGER, M. y SHAFFER, D., (Eds.). *Aggression and Antisocial Behavior in Childhood and Adolescence*. Oxford: Chicago Press. Págs. 73-93.
- FARRINGTON, D. P., GUNDRY, G. y WEST, D. J., (1975): “*The familial transmission of criminality*”. En *Medicine, Science & the Law*. 15. Pág. 177-86.
- FEIXAS, G. y MIRO, T., (1993): “*Aproximaciones a la Psicoterapia*”. Barcelona: Paidós.
- FELSHUSEN, J. F., THURSTON, J. R. y BENNING, J. J., (1973): “*A longitudinal study of delinquency and other aspects of children's behavior*”. En *International Journal of Criminology and Penology*, 1. Págs. 341-351.
- FELSON, R. B. y ZIELINSKI, M. A., (1989): “*Children's Self-esteem and Parental Support*”. En *Journal Of Marriage and the Family*, 51. Págs. 727-735.

- FERANÁDEZ BALLESTEROS, R., (1994): “ *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*”. Madrid: Pirámide.
- FERNÁNDEZ, A., HIDALGO, R. M. y GONZÁLEZ, J., (1995): “*Las habilidades sociales: una propuesta para el desarrollo dentro y desde el aula*”. Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Psicología y Educación. Madrid, 16, 17 y 18 de noviembre.
- FESHBACH, S., (1970): “*Agresion*”. En P. H. MUSSEN (Ed.). *Carmichael’s Manual of Child Psychology*. New York: Wiley.
- FIERRO, A., (1990): “*Autoestima en adolescentes. Estudio sobre su estabilidad y sus determinantes*”. En *Estudios de Psicología*, 45. Págs. 85-107
- FIERRO, A., (1993): “*Personalidad y aprendizaje escolar*”. En COLL., PALACIOS y MARCHESI, (Comp.), (1993): *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Universidad. (Vol. 2). Págs. 183-199.
- FISH, M. C., (1990): “ *Best practices in family-school relationships*”. En A. THOMAS y J. GRIMES (Eds.): *Best practices in school psychology-II*. Washington, DC: NASP; Págs. 383-392.
- FISH, V., (1990): “ *Introducing causality and power into family therapy theory: A correction to the systemic paradigm*”. En *Journal of Marital and Family Therapy*, 1. Págs. 21-37.
- FISHMAN, H. C. y ROSSMAN, B. L., (Comps.) (1988): “ *El cambio familiar. Desarrollo de modelos*”. Madrid: Gedisa.
- FLEMING, J. S. y COURTNEY, B. E., (1984): “ *The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales*. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 46. Págs. 404-421.
- FLORES, T., (1987): “*Factores biológicos en la ontogenia de la agresión: andrógenos y conducta agresiva en el modelo humano*”. En J. PÉREZ (Comp.), *Bases Psicológicas de la Delincuencia y de la Conducta Antisocial*. Barcelona: PPU. Págs. 77-90.

- FREEDMAN, B. J.; ROSENTHAL, L.; DONAHOE, C. P.; SCHUNDT, D. G., y McFALL, R. M., (1978): “ *A social behavioral analysis of skills deficits in delinquent and non-delinquent adolescent boys*”. En *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46. Págs. 319-327.
- FRENCH, V., (1995): “ *History of parenting*”. En BORNSTEIN, M. h., (de.). *Handbook of parenting*, (Vol. 2). Págs. 263-284. Mahwah: Erlbaum.
- FREUD, S., “ *Obras completas*”. (Vol. 2). Madrid: Biblioteca Nueva. Original publicado en 1925.
- FRIAS, D.; MESTRE, V.; DEL BARRIO, V. y GARCÍA-ROS, R., (1991): “ *Autoestima y rendimiento escolar en población infantil valenciana*”. En *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, XIII. Págs. 7-19.
- FU, V. R. y GOODWIN, M. P., (1987): “ *Children’s thinking about family characteristics and parent attributes*”. En *Journal of Genetic Psychology*. Vol. 148.
- FUENTE ARIAS, J., DE., (1997): “ *Predicción de la autoestima en alumnos de educación secundaria, a partir de sus habilidades sociales y su grado de adaptación social*”. Universidad de Almería.
- FUNDACIÓN BARTOLOMÉ DE CARRANZA (DIR. G. HUALDE): “ *La intervención penal y asistencial con los menores de 18 años*”. Pamplona, 1994.
- FUNES, J., (1990): “ *La nueva delincuencia infantil y juvenil*”. Barcelona: Paidós.
- FUNES, J., (1990): “ *los adolescentes socialmente problemáticos*”. En *Comunidad y drogas. Monografías*, 10. Págs. 29-45.
- FURMAN, W. y MASTERS, J. C., (1980): “ *Affective Consequences of Social Reinforcement, Punishment and Neutral Behavior*”. En *Developmental Psychology*, Vol. 16.
- GAFFNEY, L. R. y McFALL, R. M., (1981): “ *A comparison of social skills in delinquent and non-delinquent adolescent girls using a behavioral role-playing inventory*”. En *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49. Págs. 959-967.

- GAFFNEY, L. R. y McFALL, R. M., (1984): "*A multiple choice test of measure social skills in delinquent and non-delinquent adolescent girls*". En *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52. Págs. 911-912.
- GALASSI, J. P. y GALASSI, M. D., (1979a): "*Modification of heterosocial skills deficits*". En A. S. BELLACK, y otros, (Comps.). *Research and practice in social skills training*. New York: Plenum Press.
- GALASSI, J. P. y GALASSI, M.D. y VEDDER, M. J., (1981): "*Perspectives on assertion as a social skills model*". En WINE, J. D. y SMYE, M. D. (Comps.). *Social Competence*. Nueva York: Human Science Press.
- GARCÍA VILLAMISAR, D. A. y POLAINO-LORENTE, A., (1988): "*Una aproximación a la evaluación de las habilidades sociales en el contexto pediátrico*". En *Acta Pediátrica*, 46. Págs. 56-65.
- GARCÍA VILLAMISAR, D. A.,(1990): "*Técnicas de evaluación de las habilidades sociales en el contexto clínico y escolar*". En ROMÁN, J. M. y GARCÍA VILLAMISAR, D. A., *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia: Promolibro.
- GARCÍA, A., (1992): "*Una experiencia sobre la mejora del autoconcepto en el aula*". En MEC, (Ed.). *Experiencias de orientación básica*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC.
- GARCÍA, A; CERVERA, S; BOBES, J. y otros. (1986): "*Hogares disociados y psicopatología infantojuvenil*". En *Anales de Psiquiatría*, 2. Págs. 201-209.
- GARCÍA, E. M. y MAGAZ, A., (1992): "*Aprendiendo a comunicarse con eficacia*". Madrid: Cepe.
- GARCÍA, F., (1994): "*Evaluación de la socialización familiar*". En MUSITU y ALLAT, (Eds.). *Psicosociología de la familia*. Albatros: Valencia. Págs. 295-321.
- GARCÍA, J. A., (1994): "*Competencia social y currículo*". Madrid: Alhambra Longman.

- GARCÍA, S.; STINSON, L.; ICKES, W.; BISSONNETTE, V. y BRIGGS, S. R., (1991): “*Shyness and physical attractiveness in mixed-sex dyads*”. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 61. Págs. 35-49.
- GARCÍA-PINTADO, G., (1993): “*Influencia del grupo de iguales en el consumo adolescente de la droga*”. *Revista Psiquis*. (Vol. 14), 4. Págs. 39-47.
- GARRIDO GENOVÉS, V., (1987): “*Delincuencia juvenil*”. Madrid: Alhambra.
- GARRIDO GENOVÉS, V., (1990): “*Pedagogía de la delincuencia juvenil*”. Barcelona: CEAC.
- GARRIDO GENOVÉS, V., (1993): “*Técnicas de tratamiento para delincuentes*”. Madrid: Areces.
- GAVINO, A., (1988): “*Asertividad, habilidades y competencia sociales*”. Málaga: Secretariado de Publicaciones. Universidad de Málaga.
- GIL, F. y GARCÍA, M., (1993): “*Entrenamiento de las habilidades sociales*”. En LABRADOR, F. J. y otros. *Manual de Técnicas de Modificación de la Conducta*.
- GIL, F., (1993): “*Entrenamiento en habilidades sociales*”. En VALLEJO, M. A. y RUIZ M. (Eds.). *Manual Práctico de modificación de conducta*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- GIL, M. D.; LLACER, M. D. y MIRANDA, A., (1992): “*Comparación de dos programas para el entrenamiento de los escolares rechazados y olvidados*”. En BONET, T. (Comp.). *Problemas psicológicos en la infancia*. Valencia: Promolibro.
- GILBERT, D. G. y CONNOLLY, J. J., (1991): “*Personalidad, Habilidades sociales y Psicopatología. Un enfoque diferencial*”. Barcelona: Omega.
- GOLDSTEIN, H. S., (1986): “*Conduct Problems, Parental Supervision and Cognitive Development of 12 to 17 years olds*”. En *Psychological Reports*, 59.
- GOLDSTEIN, M. J., (1988): “*The family and psychopathology*”. En *Annual Review of Psychology*, 39. Págs. 283-299.

- GOLDSTEIN, P. A. y SPRAFKIN, P. y otros, (1989): *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*". Barcelona: Martínez Roca.
- GOLEMAN DANIEL, (1996): *"Inteligencia emocional"*. Kairós.
- GOMA, M., (1987): *"Heradabilidad de la conducta antisocial"*. En J. PÉREZ (Comp.), Bases Psicológicas de la Delincuencia y de la Conducta Antisocial. Barcelona: PPU. Págs. 59-76.
- GONZÁLEZ CALLEJA, F., GARCÍA-SEÑORAN Y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, S., (1996): *"Consumo de drogas en la adolescencia"*. En Revista de Psicothema, 2. (Vol. 8). Págs. 69-82.
- GONZÁLEZ POZUELO, F., (1999): *"Escolares extremeños/as del 2000"*. (En prensa).
- GONZÁLEZ POZUELO, FERNANDO, (1995): *"Jóvenes extremeños 1995"*. Consejería de Educación y Juventud. Junta de Extremadura.
- GONZÁLEZ, M. M. y PALACIOS, J., (1990): *"La zona de desarrollo próximo como tarea de construcción"*. En Infancia y Aprendizaje, 51-52.
- GONZÁLEZ, M. M., (1993): *"Interacciones padres/hijos y construcción del desarrollo. Aspectos determinantes y diferenciales"*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- GÓNZALEZ, POZUELO, F., (1986): *"Estudio sociológico de la familia en Badajoz"*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. NÚÑEZ PÉREZ, J. C. GONZÁLEZ PUMARIEGA, S. y GARCÍA GARCÍA, M., (1997): *"Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar"*. En Revista de Picothema, 2. (Vol. 9). Págs. 271-289.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; NÚÑEZ PÉREZ, J. C. y VALLE ARIAS, A., (1992): *"Influencia de los procesos de comparación interna/externa sobre la formación del autoconcepto y su relación con el rendimiento académico"*. En Revista de Psicología General y Aplicada, 45. Págs. 73-82.
- GOODE, W. J., (1996): *"La familia"*. México: De. Uteha.



- GORDON, C. y GERGEN, K. J., (1968): "*The self in social interaction*". Nueva York: Wiley.
- GOTLIB, Y. H. y AVISON, W. R., (1993): "*Children at risk for psychopathology*". En COSTELLO, C. G., (Ed.). *Basic issues in psychopathology*. Págs. 271-319. Nueva York: Guilford Press.
- GOTTLIEB, B. H., (1985): "*Social support and the study of personal relationships*". En *Journal of Social and Personal Relationships*, 2. Págs. 351-375.
- GOTTLIEB, B.,(1985): "*Mainstreaming: Fulfilling the promise?*". En *Exceptional Children*, 86, 2. Págs. 115-125.
- GOTTMAN, J. M., (1977): "*Toward a definition of social isolation in children*". En *Child Development*, 48. Págs. 513-517.
- GOTTMAN, J., GONSO, J. y RASMUSSEN, B., (1975): "*Social interaction, social competence and friendship in children*". En *Child Development*, 48. Págs. 709-718.
- GRACIA, E., HERRERO, J. y MUSITU, G., (1994): "*Apoyo social*". Barcelona, PPU.
- GRESMAN, F. M., (1981): "*Social skills training with handicapped children: a review*". En *Review of educational research*, 51. Págs. 139-176.
- GRUSEC, J. E. y HUCZYNSKY, L., (1980): "*Direction of effect in socialization: A comparison of the parent's versus the child's behavior as determinants of disciplinary techniques*". En *Developmental Psychology*, 16. Págs. 1-19.
- GURNEY, P. W., (1988): "*Self-esteem in children with special educational needs*". New York: Routledge.
- GUTIERREZ MOYANO, K., (1992): "*Aprendo a relacionarme*". Valencia: Promolibro.
- GUTIÉRREZ, M., (1984): "*Interacción familiar, autoconcepto y conducta prosocial*". Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

- GUTTMANN, J., (1987): “ *Test anxiety and performance of adolescent children of divorced parents*”. En *Educational Psychology*,3. (Vol. 2). Págs. 225-229.
- HAMACHEK, Don E., (1981): “ *Encuentros con el Yo*”. Interamericana. México.
- HARGIE, O., SAUNDERS, C. y DICKSON, D., (1981): “ *Social Skills in interpersonal communications*”. Londres: Croom Helm.
- HARTER, S., (1983): “ *Developmental perspectives on the self-system*”. En MUSSEN (Ed.). *Handbook of child psychology* (Vol. 4. 4º Ed.). Cap. 8. Pág. 12. New York: Wiley.
- HARTMANN, H., (1939): “ *Ego psychology and the problems of adaptation*”. Int. Univ. New York. Versión española, (1960): *La psicología del Yo y el problema de la adaptación*. México. Ed. Pax.
- HARTMANN, H., (1964): “ *Ensayos sobre la Psicología del Yo*”. Fondo de Cultura Económica. México. 1969.
- HARTUP, W. W., (1970): “ *Peer interaction and social organization*”. En MUSSEN (Ed.). *Carmichael’s manual of child psychology*. (Vol. 2). Nueva York: Wiley.
- HARTUP, W. W., GLAZER, J. A. y CHARLESWORTH, R., (1967): “ *Peer reinforcement and social-metric status*”. En *Child Development*, 38. Págs. 1017-1024.
- HENRIQUES, M., (1977): “ *Measures of social skills. Head Start test collection*” Princeton, Nueva Jersey: Educational Testing Service.
- HERRERA GUTIÉRREZ, E., (1998): “ *Percepción de los estilos educativos paternos e inadaptación personal y social en adolescentes*”. VIII Congreso INFAD. Págs. 447-455.
- HERRERO, J. B., (1992): “ *Comunicación familiar y estilos de socialización familiar*” .Tesis de Licenciatura. Universidad de Valencia.
- HESELBROCK, M. y HESSELBROCK, V. M., (1992): “ *Relationship of family*

*history, antisocial personality disorder and personality traits in young men at risk for alcoholism*". En *Journal Studies on Alcohol*, 6. (Vol. 53).

HETHERINGTON, E. M. y MARTIN, B., (1979): "*Family interaction*". En QUAY, H. C., y WERRY, J. S., (Eds.). *Psychopathological Disorders of Childhood*, 2ª edición. New York: Wiley. Págs. 247-302.

HETHERINGTON, E. M., COX, M. y COX, R., (1979a): "*Play and social interaction in children following divorce*". En *J. Soc. Issues*, 35. Págs. 26-49.

HETHERINGTON, E. M., COX, M. y COX, R., (1979b): "*Family interaction and the social, emotional and cognitive development of children following divorce*". En VAUGHAN, V. y BRAZELTON, T. (Eds.). *The Family: Setting Priorities*. New York: Science and Medicine.

HETHERINGTON, E. M., STOUWIE, R. J. y RIDBERG, E.H., (1971): "*Patterns of family interaction and child-rearing attitudes related to three dimensions of juvenile delinquency*". En *Journal of Abnormal Psychology*, 78. (Vol. 2). Págs. 160-176.

HETHERINGTON, E. M., STOUWIE, R. y RIDBERG, E. H., (1971): "*Patters of family interaction and child rearing attitudes related to three dimensios of juvenile delinquency*". En *J. Abnorm. Psychol.*, 77. Págs. 160-176.

HIGGINS, E. H., (1981): "*Role taking judgment: alternative developmental perspectives and processes*". En J. H. FAVLVELL y ROSS, L., (Eds.). *Social Cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.

HINDE, R. A., (1977a): "*La comunicazione animale*". Laterza. Bari.

HINDE, R. A., (1977b): "*La natura della comunicazione*". Laterza. Bari.

HINDE, R. A., (1977c): "*La comunicazione non-verbale nell'uomo*". Laterza. Bari.

HINDE, R. A., STEVENSON-HINDE, J., y TAMPLIN, A., (1985): "*Characterictics of three to four year olds assessed at home and their interactions in preschool*". En *Developmental Psychology*, 21. Págs. 130-140.

- HOFER, M. A., (1981): “ *The roots of human behavior*”. San Francisco: W. H. Freeman.
- HOFFAMN, M. L., “ *Power assertion by the parent and its impact of the child*”. En Child. Dev., 31. Págs. 129-143.
- HOFFMAN, L. W., (1977): “ *Changes in family roles, socialization, and sex differences*”. En American Psychologist, 32. Págs. 644-659.
- HOFFMAN, L. W., (1979): “ *Maternal employment*”. En American Psychologist, 24. Págs. 859-865.
- HOFFMAN, L. W., (1980): “ *The effects of maternal employment on the academic attitudes and performance of school-aged children*”. En School Psychology Review, 9. Págs. 319-336.
- HOFFMAN, L. W., (1984): “ *Work, family, and the socialitation of the child*”. En Parke, (Ed.). Review of children development research (Vol. 7). Chicago: University os Chicago Press.
- HOFFMAN, L., PARIS, S. y HALL, E., (1995): “ *Psicología del desarrollo hoy*”. Madrid: McGraw-Hill. (Traducción castellana Emilia Serra. Universidad de Valencia).
- HOFFMAN, M. L. y SALZTEIN, H. D., (1967): “ *Parent discipline and the child’s moral development*”. En Journal of Personality and Social Psychology, 5. Págs. 45-57.
- HOFFMAN, M. L., (1983): “ *Desarrollo moral y conducta*”. En Infancia y Aprendizaje, 3. Págs. 13-35.
- HOFFMAN, M. L., (1983): “ *Affective and cognition processes in moral internalization*” En HIGGINS y HARTUP, W. (Eds.). Social cognition and social development. New York: Cambridge University Press.
- HOPS, H., FLEISCHMAN, D. H., GUILD, J. J., PAINE, S. C., WAHLER, H. M. y GREENWOOD, C. R., (1978): “ *PEERS*” (Program for socially withdrawn children). Eugene: Unirvesity of Oregon Press. Pág. 1.

- HORNEY, K., (1945): “ *Our inner conflicts*”. New York: Norton.
- HOUGH, J. M. y CLARKE, R. V. G., (1980): “ *Introduction*”. En CLARKE, R. V. G. y otros, (Eds.). *The Effectiveness of Policing*. Farnborough: Gower. Págs. 1-16.
- HOUGH, J. M. y CLARKE, R. V. G., (1980): “ *Introduction*”. En CLARKE, R. V. G. y otros, (Eds.). *Designing Out Crime*. London: H.M.S.O. Págs. 1-18.
- HUALDE, G., (1996): “ *Comportamientos asociales de los menores. Desviaciones: Drogas y Delincuencia*”. Ponencia en Jornadas Técnicas sobre la problemática del Menor. Pamplona.
- HUALDE, URRALBURU, G.,(1998): “ *Evaluación de la realidad sociológica del adolescente en nuestro país*”. VIII Congreso INFAD. Pamplona.
- IGLESIAS DE USSEL, J., (1984): “ *La relación infancia y familia en España*”. REIS, 27. CIS.
- IGLESIAS DE USSELL, J.,(1998): “*La familia y el cambio político en España*”. Madrid: Tecnos.
- JAMES, W., (1890): “ *principles of Psychology*”. (Vol. 2). Nueva York: Holt.
- JAY LINN, S. y GARSKE, P., (1988): “*Psicoterapias contemporáneas*”. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- JOLY MARTIN FERNANDEZ, P., (1988): “ *Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales en adolescentes*”. Tesis doctoral. Universidad de la Laguna.
- JUSTE, M. G. y RAMÍREZ, A., (1991): “ *Actitudes y opiniones de los españoles ante la infancia*”. Estudios y Encuestas. CIS.
- KAGAN, J. y MOSS, M. A., (1962): “ *Birth to Maturity*”. New Yor: Wiley.
- KAGAN, J., (1981): “ *The second year: The emergence of self-awareness*”. Cambridge, Mass.: Harvad University Press.

KAPLAN, D. A., (1982): “ *Behavioral, cognitive and behavioral-cognitive approaches to group assertion training therapy*”. En *Cognitive Therapy and Research*, 6. Págs. 301-314.

KAZDIN Y BUELA-CASAL G., (1994): “ *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y la adolescencia*”. Madrid: Pirámide.

KAZDIN, A. E., (1985): “ *Treatment of antisocial behavior in children and adolescents*”. En Home-wood, IL: Dorsey.

KAZDIN, A. E., (1987a): “ *Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions*”. En *Psychological Bulletin*, 102. Págs. 187-203.

KAZDIN, A. E., (1988): “ *Child psychotherapy: Developing and identifying effective treatments*”. Elmsford, NY: Pergamon.

KAZDIN, A. E., (1990): “*Premature termination from treatment among children referred for antisocial behavior*”. En *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31. Págs. 415-425.

KAZDIN, A. E., (1993a): “*Tratamientos conductuales y cognitivos de la conducta antisocial en niños*”. *Avances de la investigación. Psicología Conductual*, 1. Págs. 111-114.

KAZDIN, A. E., (1993b): “*Evaluación de trastornos conductuales y emocionales en la infancia*”. En G. BUELA-CASAL (Comp.). *Manual de Evaluación Psicológica*. Madrid: Siglo XXI.

KAZDIN, A. E., SIEGEL, T. C. y BASS, D., (1992): “ *Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children*”. En *Journal of consulting and clinical Psychology*, 60. Págs. 733-747.

KAZDIN, A. E.; SIEGEL, T. C. y BASS, D., (1990): “ *Drawing upon clinical practice to inform research on child and adolescent psychotherapy: A survey of practitioners*”. En *Professional Psychology: Research and Practice*, 21. Págs. 189-198.

KAZDIN, A., (1994): “*Adversidad familiar, desventajas socioeconómicas y estrés en los padres: variables contextuales relacionadas con la terminación prematura de la terapia conductual infantil*”. En *Revista de Psicología Conductual*, 1. (Vol. 2). Págs. 5-23.

KELLY, J. A., (1992): “*Entrenamiento de las habilidades sociales*”. Bilbao: DDB.

KELTIKANGAS-JÄRVINEN, L., (1992): “*Self-esteem as a predictor of future school achievement*”. En *European Journal of Psychology or Education*, 2 (2). Págs. 123-130.

KENDALL, P. C., (1983): “*Methodology and cognitive-behavioral assessment*”. En *Behavioural Psychotherapy*, 11. Págs. 285-301.

KENDALL, P. C., (1985): “*Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures*”. New York: Guilford.

KENDALL, P. C., REBER, M., McLEER, S. y otros, (1990): “*Cognitive-behavioral treatment of conduct-disordered children*”. En *Cognitive therapy and Research*, 14. Págs. 279-297.

KENDALL, P. C. y HOLLON, S. D., (1981): “*Assessment strategies for cognitive-behavioral interventions*”. New York: Academic Press.

KIDWELL, J. S., (1982): “*The neglected birth order: Middleborns*”. En *Jour. of Marriage and the Family*. 44, 1. Págs. 225-235.

KIM, Y., ANDERSON, H. E. y BASHAW, W. L., (1968): “*Social maturity achievement and basic ability*”. En *Educational and psychological Measurement*, 28. Págs. 535-543.

KLECKA, W., (1980): “*Discriminant Analysis*”. Londres: Sage.

KLEIN, M., (1964): “*El psicoanálisis de niños*”. Buenos Aires: Hormé.

KOESTLER, A., (1979): “*Janus: A Summing Up*”. New York: Vintage Books.

- KOHLBERG, L., (1969): “ *Stage and sequence*”. En GOLDSIN, D. A., (Ed.). Handbook of socialization theory and research. Rand-Mc Nally.
- KOHLBERG, L., (1976): “*Moral stages and moralization*”. En LICKONA, T. (Ed.). Moral Development and Behavior: Theory, research and social issues. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- KOHN, M., (1977): “*Social competence, symptoms and underachievement in childhood: A longitudinal perspective*”. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- KOHUT, H., (1971): “ *Análisis del self*”. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- KRANZLER, E. M., (1990): ‘ *Parent death in childhood*’. En L. E. ARNOLD, (Ed.). Childhood stress. Págs. 406-421. New York: Wiley.
- KREPPNER, K; PAULSE, S. y SCHUETZE, Y., (1982): “ *Infant and family development: From triads to tetrads*”. En Human Dev., 25. Págs. 371-391.
- KURDEK, L. A.; FINE, M. A. y SINCLAIR, R. J., (1995): “ *School adjustment in sixth graders: parenting transitions, family climate, and peer norm effects*”. En Child Development, 66. Págs. 430-445.
- LACAN, (1948): “ *La agresividad en psicoanálisis*”. Escritos. Págs. 98-116. México. Siglo XXI. 1984.
- LACAN, (1949): “*El estadio del espejo*”. Escritos. Págs. 86-93. México: Siglo XXI. 10 de. 1984.
- LACKOVIC-GRGIN, K. y DEKOVIC, M., (1990): “ *The contribution of significant others to adolescents-self-esteem*”. En Adolencence, XXV (100), 839-846.
- LAFUENTE RODRÍGUEZ, M. P.,(1998): “ *EL pilar de la familia: La comunicación de los sentimientos*”. VIII Congreso INFAD. Págs. 455-461.
- LAING, R. D., (1960): “*The divided self*”. Versión española. Fondo de cultura económica. (1974): El yo dividido.



- LARA ORTEGA, F., (1991): *Familia y Toxicomanías*". Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- LARA ORTEGA, F., (Comp.). (1995): " *Psicología Evolutiva y de la Educación*". Universidad de Burgos: Burgos.
- LAUTREY, J., (1980): " *Classe social, milieu familial et intelligence*". Paris: Presses Universitaires de France (Trad. cast.: Clase social, medio familiar e inteligencia. Madrid: prendizaje-Visor, 1985.)
- LAWRENCE, I. SANK y CAROLYNS SHAFFER, (1993): " *Manual del Terapeuta para la terapia cognitiva conductual en grupos*". Bilbao: DDB.
- LAZARUS, A. A., (1968): " *Behavior ttherapy in groups*". En G. M. GAZDA, (Ed.). Basic approaches to group psychotherapy and group counseling. Springfield, Illinois: Charles C Thomas.
- LAZARUS, A. A., (1968): " *Behavior therapy in groups*". En M. GAZDA (Ed.). Basic approaches to group psychotherapy and group counseling. Springfiels, Illinois: Charles C Thomas.
- LEMERT, E. M., (1972): " *Human Deviance, Social Problems and Social Control*". (2º Edición). Englewood Cliffs. N. J.: Prentice-Hall.
- LEMOS, S.; FIDALGO y otros, (1994): " *Personality traits and selfreported competiences in adolescents*". En RAAD, HOFSTEE y HECK (Eds.). Personality psychology in Europe (Vol. 5). Págs. 228-234. Tilburg: Tilburg University Press.
- LEPPER, M. R., (1983): " *Social control processes and the internalization of social values: an attributional perspective.*" En E. T. HIGGINS, D. N. RUBLE y W. W. HARTUP (Eds.): Social cognition and social development: a sociocultural perspective. Cambridge University Press. Págs. 294-330.
- LEVI-STRAUSS, (1949): " *Structures Elementaires De La Parente*". París: Puf.
- LEVINE, J. M.; RESNICK, L. B. y HIGGINS, E. T., (1993): " *Social foundations of cognition*". En Annual Review of Psychology, 44. Págs. 585-612.

- LEWIN, K., (1936): “*Dynamic theory of personality*”. New York, McGraw-Hill. Trad. Cast. (1973): *Dinámica de la personalidad*. Madrid, Morata. S. A.
- LEWIN, K., (1959): “*Field theory in social science, selected theoretical papers*”. New York, Harper. (Trad. Cast. *La teoría del campo en la ciencia social*. Paidós).
- LEWIS, M. y SCHAEFFER, S., (1981): “*Peer behavior and mother-infant interaction in maltreated children*”. En LEWIS, M. y otros, *The Uncommon child: the genesis of behavior*. (Vol. 3). Págs. 193-224. New York: Plenum Press.
- LEWIS, M.; BROOKS-GUMM, J; y JARKIR, J., (1985): “*Individual differences in visual self-recognitions as a function of mother-infant attachment relation-ship*”. En *Development Psychology*, 6. (Vol. 21). Págs. 1181-1187.
- Ley Orgánica 1/ 1996 de 15 de Enero de *Protección jurídica del menor, de modificación parcial del código civil y de la ley de enjuiciamiento civil*.
- Ley Orgánica 1/1992 de 5 de junio sobre Reforma de la Ley Reguladora de la Competencia y Procedimiento de los Juzgados de menores.
- LIBET, J. M. y LEWINSOHN, P. M., (1973): “*Concept of social skill with special references to the behavior of depressed persons*”. En *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40. Págs. 304-312.
- LILA, M. S., (1994): “*Familia y autoconcepto*”. En MUSITU y ALLAT, (Eds.). *Psicosociología de la familia*. Albatros: Valencia. Págs. 83-105.
- LILA, M., (1991): “*El autoconcepto: una revisión teórica*”. Tesis de licenciatura. Universidad de Valencia.
- LILA, M., (1993): “*Autoconcepto y comunicación familiar: un análisis de sus interrelaciones*”. En *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, IV. Págs. 67-85).
- LIZASOAIN, L. y JOARISTI, L., (1995): “*SPSS para Windows. Versión 6.01, en castellano*”. Madrid: Paraninfo.

- LLOPIS GOIG, D., PONS DIEZ, J. y BERJANO PEIRATS, E., (1997): “*Evaluación diferencial de la imagen social de los consumidores de drogas*”. En *Revista de Psicothema*,3. (Vol. 8). Págs. 465-474.
- LOEBER, R,y STOUTHAMER-LOEBER, M., (1986): “ *Family factors as correlates and predictors of delinquency*”. En TONRY, M. y MORRIS, N.. (Eds.). *Crime and justice: An annual review of research* (Vol. 7). Págs. 29-149. Chicago: University of Chicago Press.
- LÓPEZ ET AL., (1985): “ *El fracaso escolar. Percepciones y vivencias*” Institució Alfons el Magnanim. Col·lecció politècnica. Valencia.
- LÓPEZ, F. Y FUENTES, M. J., (1994): “*Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre desarrollo social*”. En *Infancia y Aprendizaje*, 67-68.
- LÓPEZ, F., (1983): “*El apego*” En JESÚS PALACIOS, A. MARCHESI Y M. CARRETERO, (Eds.). *Psicología Evolutiva. Vol.2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.
- LÓPEZ, F., (1984): “*La socialización*”. En *Revista Pediátrica*, 5. Págs. 37-47.
- LÓPEZ, F., (1985): “*La formación de vínculos sociales*”. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- LÓPEZ, F., (1990a): “*El apego*”. En J. A. MADRUGA Y PILAR LACASA (Eds.). *Psicología Evolutiva. (Vol. 1)*. Madrid: UNED.
- LÓPEZ, F., (1990b): “*Desarrollo social y de la personalidad*”. En J. PALACIOS, A. MARCHESI Y C. COLL, (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación. (Vol. 1)*. Madrid: Alianza Universidad.
- LÓPEZ, F., (1995): “*Necesidades de la infancia: respuesta familiar*”. En *Infancia y Sociedad*, 30. Págs. 7-49. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- LORENZO MOLEDO, M. M., (1996): “*Delincuencia femenina e intervención pedagógica: un estudio sobre la cuestión en Galicia*”. Tesis doctoral. Universidad de de Santiago de Compostela.

- LUENGO, A., MIRÓN, L. y OTERO, J. M., (1990): “*Factores de riesgo en el consumo de drogas en los adolescentes*” . En Fundación Caixa Galicia, Drogodependencias y Sociedad. Págs. 147-165. Santiago de Compostela: Fundación Caixa Galicia.
- M. SIGUAN (Cord.), “*Actualidad de Lev S. Vygotsky*”. Barcelona: Anthropos.
- M.E.C. (1996): “*Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*”. Madrid: Secretaría de Estado de Universidad, Investigación y Desarrollo.
- M.E.C. (1992): “*Secundaria Obligatoria. Orientación y Tutoría*”. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MACCOBY, E. E. y JACKLIN, C. N., (1980): “*Sex differences in aggression: a rejoinder and reprise*”. En *Develop.*,51. Págs. 964-980.
- MACCOBY, E. E., y MARTIN, J. A., (1983): “*Socialization in the context of the family: parents-child interaction*”. En E. M. HETHERINGTON y P. H. MUSSEN, (Eds.). *Handbook of child psychology, vol 4. Socialization, personality, and social development*. Nueva York: Wiley. Págs. 1-102.
- MACDONALD, K., y PARKE, R. D., (1984): “*Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence*”. En *Child Developmental*, 55. Págs. 1265-1277.
- MACHARGO SALVADOR, J., (1992): “*Eficacia del feedback en la modificación del autoconcepto académico*”. En *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45. Págs. 63-72.
- MACHARGO, J., (1991): “*El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*”. Madrid: Escuela Española.
- MACHARGO, J., (1996): “*Programa para el desarrollo de la autoestima PADA*”. Madrid: Escuela Española.
- MACIA, D.; MÉNDEZ, F. y OLIVARES, J., (1993): “*Técnicas de intervención y tratamiento psicológico*”. Valencia: Promolibro.

- MAHLER, M., PINE, F., BERGMAN, A., (1975): “ *The Psychological Birth of the Human Infant*”. New York: Basic Books. (Traducción castellana: El nacimiento psicológico del infante humano. Buenos Aires: Marymar de., 1977).
- MAIQUEZ, M. L., (1997): “ *Programa de enriquecimiento experiencial para padres*”. Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna.
- MANGA, D., FOURNIER, C. y NAVARREDONDA, A. (1996): “*Trastornos por déficits de atención en la infancia*”. En BELLOCH, SANDIN y RAMOS, F., *Psicopatología*. (Vol. 2). Págs. 695-718.
- MARCHESI, COLL. y PALACIOS, (Comp.), (1993): “*Desarrollo psicológico y Educación*”. (Vol. 3). Madrid: Alianza Universidad.
- MARIN, J. M. y otros, (1990): “ *Maltrato infantil: El contexto*”. En *Delincuencia*, 2. Págs. 123-167.
- MARKUS, H. y NURIUS, P., (1986): “ *Possible selves*”. En *American Psychologist*, 41. Págs. 954-969.
- MARKUS, H. y WURF, E., (1987): “ *The dynamic self-concept: A social psychological perspective*”. En *Annual Review of Psychology*, 38. Págs. 299-337.
- MARQUÉS SAMPEDRO, M., (1995): “ *Padres e hijos en las familias monoparentales*”. En *Infancia y Sociedad*. Ministerio de Asuntos Sociales, 30. Págs. 81-91.
- MARSH, H. W., (1990b): “ *The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model*”. En *Journal of Education Psychology*, 82. Págs. 107-116.
- MARSHALL, R. J. y McCANDLESS, B. R., (1957): “ *A study in prediction of social behavior of preschool children*”. En *Child Development*, 28. Págs. 149-159.
- MARTÍNEZ FRANCÉS, M. D., (1993): “ *La intervención educativa para la prevención de la conducta antisocial en la escuela*”. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. A., (1996): “ *Valoración de la conducta delictiva y del maltrato infantil desde los medios de comunicación*”. En *Revista de Pedagogía*. Págs. 363-371.

- MARTÍNEZ, R. A. y CORRAL, N., (1991): “ *Parent and children: Academic values and school achievement*”. En *International Journal os Education Research*, 15. (Vol. 2). Págs. 163-169.
- MARTÍNEZ, R. A., (1992): “ *La participación de los padres en el centro escolar. Una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares*”. En *Bordón*, 44. (Vol. 2). Págs. 163-169.
- MARYSE VAILLANT., (1995): “ *Instituciones protectoras de la infancia. Patria postestad y tutela. Papel de las instituciones públicas*”. En *Infancia y Sociedad*, 33. Págs. 11-33.
- MASTEN, A. S.; BEST, K.y GARMEZY, N., (1990): “ *Resilience and Development: Contributions from the estudy of children who overcome adversity*”. En *Developmental psychopathology*, 2. Págs. 425-444.
- MAYDEU-OLIVARES, A., (1996): “ *Clasificación de internos penitenciarios basada en el análisis jerárquico de clusters*”. En *Revista de Psicothema*, 3. (Vol. 8). Págs. 709-715
- MAYOR, M. y URRRA, J., (1990): “ *Intervención Psicosocial desde los Juzgados de Menores*”. II Jornadas de Psicología de la Intervención Social: Psicología e Interdisciplinaridad en Servicios Sociales. Edit. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.
- MAYOR, M. y URRRA, J., (1991): “ *Juzgado de Menores. La figura del psicólogo*”. En *Papeles de Psicólogo*, 48. Págs. 29-32.
- McCOLLOCH, M. A. y GILBERT, B. O., (1995): “ *Desarrollo y mantenimiento de los patrones de conducta agresivos*”. En GILBERT, D. G. y CONNELLY. *Personalidad, Habilidades Sociales y Psicopatología*. Págs. 199-222. Barcelona: Omega.
- McCORD, W.; McCORD, J. y HOWARD, A., (1976): “ *Correlatos familiares de la agresion en niños no delincuentes*”. En MEGARGEE, (Ed.). *Dinámica de la agresión*. México: Trillas. Págs. 59-86.

- McFALL, R. M. y LILLESAND, D. B., (1971): “ *Behavior rehearsal with modeling and coaching in assertion training*”. En *Journal of Abnormal Psychology*, 77. Págs. 313-323.
- McFALL, R. M., (1982): “ *A review and Reformulation of the concept of social skills*”. En *Behavioral Assessment*, 4. Págs. 1-33.
- McMAHON, R. J., (1991): “*Entrenamiento de padres*”. En V. E. CABALLO (Comp.), *Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta*. Madrid: Siglo XXI. Págs. 445-474.
- McNALLY, S., EISENBERG, N. y HARRIS, J. D., (1991): “ *Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: a longitudinal study*”. En *Child Development*, 62. Págs. 190-198.
- MEAD, G. H., (1934): “ *Mente, persona y sociedad*”. Buenos Aires. Paidós.
- MEC (1990): “*Diseño Curricular Base*”. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- MEICHENBAUM, D., BUTLER, L., y GRUSON., (1981): “ *Toward a conceptual model of social competence*”. En WINE, J. y SMYE (Comps.). *Social competence*. New York, Guilford Press.
- MELERO, J., (1993): “*Conflictividad y Violencia en los Centros Escolares*”. Madrid: Siglo XXI.
- MÉNDEZ, F. X., MACIA, D. y Olivares, J., (1989): “ *Entrenamiento en habilidades sociales y prevención del abandono escolar*”. Segundo Encuentro Ibérico de Terapia del Comportamiento. Cádiz.
- MÉNDEZ, F. X., MACIA, D. y Olivares, J., (1991): “ *Medicina conductual con niños y adolescentes: promoción y prevención de la salud*”. Cuadernos de Medicina Psicosomática, 19. Págs. 31-41.
- MESTRE ESCRIVA, V. y FRIAS NAVARRO, D., (1996): “*La mejora de la autoestima en el aula. Aplicación de un programa para niños en edad escolar (11-14 años)*”. En *Rev. de Psicol. Gral. y Aplic.*, 49 (2). Págs. 279-290.

- MICHEL, A., (1974): “*Activité professionnelle de la femme et vie conjugale*”. CNRS. París.
- MICHELSON, L. y DiLORENZO, T. M., (1981): “*Behavioral assesment of peer interaction and social functioning in institucional and structures setting*”. En *Journal of Clinical Psychology*, 87. Págs. 499-504.
- MICHELSON, L. y WOOD, R., (1980b): “*Social skills assesment and training with children and adolescents*”. En M. HERSEN, R. M. EISLER y P. MILLER (Eds.). *Progress in behavior modification*. (Vol.9). Nueva York: Academic Press.
- MICHELSON, L. y WOOD, R.,(1980a): “*A group assertive training program for elementary scholl children*”. En *Child Behavior Therpy*, 2. Págs. 1-9.
- MICHELSON, L.; SUGAI. DON P.; WOOD, R., P. y KAZDIN, A. E., (1987): “*Las habilidades sociales en la infancia*”. Barcelona: Martínez Roca.
- MINUCHIN, S. y FISHMAN, H., (1984): “*Técnicas de Terapia Familiar*”.Barcelona: Pidós Ibérica.
- MINUCHIN, S., (1986): “*Familias y Terapia familiar*”. Buenos Aires: Gedisa.
- MIRET MAGDALENA, E., (1983): “*Comunicación e incomunicación: Un problema de los menores conflictivos*”. En *Los problemas del menor inadaptado y marginado socialmente*. Ministerio de justicia. Consejo Superior de Protección de menores. Ponencias del curso celebrado en la U. I. Menéndez Pelayo. Agosto 1993. Págs. 13-39.
- MIRÓN, L., (1990): “*Familia, grupo de iguales y empatía. Hacia un modelo explicativo de la delincuencia juvenil*”. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- MIRÓN, L., OTERO, J. M. y LUENGO, A., (1988): “*Un estudio de la influencia de las interacciones familiares sobre los distintos tipos de conducta desviada de los adolescentes varones*”. En *Análisis y Modificación de la Conducta*, 39. (Vol. 14). Págs. 5-23.



- MIRÓN, L., OTERO, J. M. y LUENGO, A., (1989): “ *Empatía y conducta antisocial*”. En *Análisis y Modificación de la Conducta*, 44. (Vol. 15). Págs. 239-254.
- MIRÓN, L., SERRANO, G., GODAS, A. y RODRIGUEZ, D., (1997): “ *Conducta antisocial y consumo de drogas en adolescentes españoles*”. En *Análisis y Modificación de la Conducta*, 88, Vol. 23. Págs. 255-283.
- MIRÓN, L.; OTERO, J. M. y otros, (1998): “ *Un estudio de la influencia de las interacciones familiares sobre distintos tipos de conducta desviada de los adolescentes varones*”. En *Análisis y Modificación de la Conducta*, 14. Págs. 5-23.
- MISCHEL, W., (1975): “ *Cognitive transformations of reward objects though instructions*”. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 31. Págs. 254-261.
- MOFFITT, T. E., (1993): “ *Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy*”. En *Psychological review*, 100. Págs. 155-163.
- MONJAS CASARES, I., (1992): “ *Intervención sobre la competencia social de los alumnos con necesidades educativas especiales*”. Tesis doctoral. Universidad Autónoma. Madrid.
- MONJAS, I., (1993): “ *Preograma de entrenamiento en habilidades de interacción social. PEHIS*”. Salamanca: Trilce.
- MONJAS, I., (1994): “ *Evaluación de la Competencia Social y las Habilidades Sociales en la Edad Escolar*”. En VERDUGO, M. A., (Dir.), *Evaluación Curricular*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- MOORE, D. R. y otros, (1975): “ *Children at risk for delinquency: A follow-up comparison of aggressive children and children who steal*”. En *Journal of Abnormal Child Psychology*, 7. Págs. 345-355.
- MOORE, S., (1967): “ *Correlates of peer acceptance in nursery school children*”. En HARTUP y SMOTHERGILL (Eds.). *The young child: Review of research* (Vol. 2). Washington, D. C.: National Association for the Education of Young Children.

- MOOS, R. y BILLINGS, A., (1982): "*Children of alcoholics during the recovery process: Alcoholoc and matched control families*". En *Addictive Behaviors*, 7. Págs. 155-163.
- MORALES, J. F. y otros, (1995): "*Psicología social*". Madrid: McGraw-Hill.
- MORENO HERNÁNDEZ, A., (1995): "*Familias monoparentales*". En *Infancia y Sociedad*. Ministerio de Asuntos Sociales, 30. Págs. 55-67.
- MORENO, M. C. y CUBERO, R., (1993): "*Relaciones sociales: famili, escuela, compañeros. Años preescolares*". En PALACIOS, MARCHESI y COLL. (Comp.), (1993): *Desarrollo psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Universidad. (Vol. 1). Págs. 219-235.
- MORENO, M. C., ( 1994): "*El ambiente y sus estímulos en el desarrollo del niño*". En *Cuadernos de Pedagogía*, 171.
- MORRIS, S.; ALEXANDER, J. F. y WALDRON, H., (1988): "*Functional family therapy: Issues in clinical practice*". In Y. R. H. FALLOON (Ed.). *Handbook of behavioral family therapy*. New York: Guilford.
- MOSS, R. y BILLINGS, A., (1982): "*Children of alcoholocs during the recovery process: Alcoholoc and matched control families*". En *Addictive Behaviors*, 7. Págs. 155-701.
- MOYAL, B. R., (1977): "*Locus of control, self -esteem, stimulus appraisal, and depressive syntoms in children*". En *Journal of consulting and clinical Psychology*, 45. Págs. 951-952.
- MUSITU OCHOA, G., (1995): "*Familia, identidad y valores*". En *Infancia y Sociedad*. Ministerio de Asuntos Sociales, 30. Págs. 229-264.
- MUSITU, G. y ALLATT, P., (1994): "*Psicosociología de la familia*". Valencia. Albatros Educación.
- MUSITU, G., (1996): "*Investigaciones recientes en relación a la socialización familiar de los niños y las niñas en España*". En las IV Jornadas de Intervención Social del

Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Vol. 3. Págs. 1719-1752. Ministerio de Asuntos Sociales: Madrid.

MUSITU, G., ROMÁN SÁNCHEZ, J. M. y GUTIÉRREZ, M., (1996): “*Educación familiar y socialización de los hijos*”. Barcelona: Idea Books.

MUSITU, G., ROMÁN, J.M., y GRACIA, E., (1.988): “*Familia y Educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*”. Barcelona: Ed. Labor.

MUSSEN, CONGER y CAGAN., (1991): “*El desarrollo de la personalidad en el niño*”. México: Trillas.

NEWCOMB, M. D., (1990): “*Social support and personal characteristics: a developmental and interactional perspective.*” En *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9. Págs. 54-68.

NEWCOMB, T., KOENIG, K. E. FLACKS, R. y WARWICK, D. P., (1967): “*Persistence and Change: Bennington College and Its Students after Twenty-five Years*”. New York: Wiley.

NEWMAN, J. P., WIDOM, C. S. y NATHAN, S., (1985): “*Passive avoidance in syndromes of disinhibition, psychopathy and extraversion*”. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 48. Págs. 1316-1327.

NOBLEJAS DE LA FLOR, M. A., (1985): “*Modificación de conducta en comportamientos asociados a la delincuencia*”. Tesis doctoral. Complutense de Madrid.

NOLLER, P. y CALLAN, V., (1991): “*The adolescent in the family*”. London: Routledge.

NOWICKI, S. y STRICKLAND, B. R., (1973): “*A locus of control scale for children*”. En *Journal of Consulting and clinical Psychology*, 40. Págs. 148-154.

NOWICKI, S. y STRICKLAND, B. R., (1973): “*A locus of control scale for children*”. En *Journal of Consulting and Clinical psychology*, 40. Págs. 148-154.

- NÚÑEZ, J. C. Y GONZÁLEZ-PIENDA, A. A., (1994): “*Determinantes del rendimiento académico*”. Oviedo: SPU.
- NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., (1996): “*Procesos motivacionales y aprendizaje*”. En GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., ESCORIZA, J. GONZÁLEZ, R. y BARCA, A (Eds.): *Psicología de la Instrucción. (Vol. 2) Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB.
- NUTTIN, J. R., (1984): “*Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics*”. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- OCHAITA, E., (1995): “*Desarrollo de las relaciones padres/hijos*”. En *Infancia y Sociedad*. Ministerio de Asuntos Sociales, 30. Págs. 207-228.
- OLIVARES, J. MACIA, D. Y MÉNDEZ, F., (1993): “*Intervención comportamental-educativa en el entrenamiento de padres*”. En D. MACIA, F. MÉNDEZ Y J. OLIVARES (Comps.). *Intervención Psicológica: Programas aplicados de tratamiento*. Madrid: Pirámide. Págs. 115-146
- OLSON, D. H.; RUSSEL, C. S. y SPRENKLE, D. H., (1979): “*Circumplex model of marital and family system II: Empirical studies and clinical intervention*”. En VICENT, J., (De.). *Advances in Family Intervention, Assessment and theory*. Greenwich. Conn. J. A. I.
- OLWEUS, D., (1980b): “*Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescents boys: a causal analysis*”. En *Develo. Psychol.*, 16. Págs. 644-660.
- ONTORIA, A., (1993): “*Educación del autoconcepto en el aula*”. Universidad de Córdoba. Córdoba.
- ORTEGA, F., (1976b): “*La familia, unidad socializadora*”. En Instituto de Sociología Aplicada de Madrid. *Estudios sociológico de la familia en España*. Madrid: Confederación Española de Cajas de Ahorros.

- ORTIZ BARÓN y YARNOZ YABEN, (1983): “*Teoría del apego y relaciones afectivas*”. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- OTERO, J. M., (1996): “*Droga y delincuencia: Concepto, medida y Estado Actual del Conocimiento*”. Madrid: Pirámide.
- OTERO, J. M., MIRÓN, L. y LUENGO, M. A., (1991): “*El consumo de drogas en los adolescentes: Una aproximación a las variables familiares y grupales*”. Xunta de Galicia.
- OTTAWAY, A. K. C., (1965): “*Educación y sociedad*”. Buenos Aires: Kapelusz.
- OVEJERO BERNAL, A., (1990): “*Las habilidades sociales y su entrenamiento: un enfoque necesariamente psicosocial*”. En *Psicothema*, 2. (Vol. 2). Págs. 93-112.
- OVEJERO BERNAL, A., GARCÍA ÁLVAREZ, A. I. y FERNÁNDEZ ALONSO, J. A., (1994): “*Corrrelatos psicosociales del fracaso escolar en estudiantes de ballicherato y formación profesional*”. En *Revista Psicotema*, 2. (Vol. 6). Págs. 245-258.
- OVEJERO, A., (1987): “*Psicología social y salud*”. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- OWNBY, R. L. y MURRAY, J. N., (1982): “*Dimensions of parental behaviour results of clusters and factor analysis*”. En *Psychol. Rep.*, 51. Págs. 1045-1046.
- O’CALAGHAN, XAVIER, (1994): “*Compilación de derecho civil*”. Tomo e. *Revista de Derechos Privados*. Barcelona.
- PAINO, S. G., (1995): “*Factores psicosociales para la intervención en la cárcel como sistema de control social*”. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- PALACIOS, GONZÁLEZ Y OTROS, (1987): “*Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres*”. Una investigación empírica. En *Infancia y Aprendizaje*, 39-40.

- PALACIOS, J., (1982): “*Implicaciones educativas de los estilos cognitivos*”. En *Infancia y Aprendizaje*, 18.
- PALACIOS, J., (1987): “*Ideas, interacción, ambiente educativo y desarrollo: informe preliminar*”. En *Infancia y Aprendizaje*, 39-40.
- PALACIOS, J., (1987): “*Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva*”. En *Infancia y Aprendizaje*, 39-40.
- PALACIOS, J., (1989): “*Conextos de crianza y educación de los niños españoles menores de 6 años*”. En *Infancia y Aprendizaje*, 46.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A. y CARRETERO, M. (Comps.). (1991): “*Psicología Evolutiva*”. (Vol. 2). Desarrollo Cognitivo y Social del niño. Madrid: Alianza Psicología.
- PALACIOS, MARCHESI y COLL (Comp.), (1993): “*Desarrollo psicológico y Educación*”. (Vol. 1). Madrid: Alianza Universidad.
- PALCIOS, J., (1994): “*Contexto familiar y desarrollo social*”. En RODRIGO, M. J., (Ed.). *Contexto y desarrollo social. Síntesis*: Madrid. Págs. 157-188.
- PALMER, P y ALBERTI, M., (1989): “*Autoestima. Un manual para adolescentes.*”. Valencia: Promolibro-Cinteco.
- PALMONARI, A., (1986): “*Social identity, personal identity and the social psychological subyect: A comment*”. En *British Journal of Social Psychology*, 25. Págs. 233-234.
- PALMONARI, A., (1991): “*Adolescenza*”. Enciclopedia italiana della scienze sociale. Roma: Edizioni dell’Enciclopedia italiana.
- PALMONARI, A., POMBENI, M. y KIRCHLER, E., (1992): “*Evolution of the self-concept in adolescence and social categorization processes*”. En *European Review of Psychology*, 3. Págs. 285-308.

- PALMONARI, A.; POMBENI, M. L. y KIRCHLER, E., (1992): “ *Evolution of the self-concept in adolescence and social categorization processes*”. En *European Review of Social Psychology*, 3. Págs. 285-308.
- PANTOJA GARCÍA, F., (1995); ‘*Las relaciones padres/hijos. Los derechos de los menores en la nueva legislación española*’. En *Infancia y Sociedad*. Ministerio de Asuntos Sociales, 30. Págs. 117-134.
- PARKER, G. y otros, (1979): “ *A parental bonding instrument*”. En *Br. Jour. Med. Psychol.*, 52. Págs. 1-10.
- PARKER, J. G. y ASHER, S. R., (1987): “ *Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?*”. En *Psychological Bulletin*, 102. Págs. 357-389.
- PARSONS, T. y BALES, R. F., (1955): “*Family, Socialization and Interaction Process*”. New York: Free Press.
- PASTOR MALLOL, E., (1998): “ *La problemática de la enseñanza en los adolescentes*”. En VIII Congreso INFAD, Pamplona, 21, 22 y 23 de mayo.
- PATERSON, J. L. y ZILL, Z., (1986): “ *Marital disruption, parent-child relationships and behavior problems in children*”. En *Journal of marriage and the family*, 48. Págs. 295-307.
- PATTERSON, G. R., (1971): “*Families: Applications of social learning to family life*”. Champaign, Illinois: Research Press.
- PATTERSON, G. R., (1974): “*Interventions for boys with conduct problems: multiple sittings, treatments and criteria*”. En *J. Consult. Clin. Psychol.*, 43. Págs. 471-481.
- PATTERSON, G. R., (1976): “*The aggressive child: victim and architect of a coercive system*”. En HAMERLYNCK, L. A., HANDY, L. C. y MASH, E. J. (Eds.). *Behavior Modification and Families. I. Theory and Research*, New York: Brunner/Mazel. Págs. 367-376.
- PATTERSON, G. R., (1982): “ *Coercive family process*”. Oregón. Castaglia. Eugene.

- PATTERSON, G. R., REID, J. B. Y DISHION, T. J. (1992): “*Antisocial Boys*”. Eugene, OR: Castaglia.
- PATTERSON, G. R., REID, J. G., JONES, R. R. y CONGBER, R. E., (1975): “*A social learning approach to family intervention*”. (Vol. 1). Eugene, Oregón: Castaglia.
- PATZER, G. L., (1985): “*The physical attractiveness phenomenon*”. New York: Plenum Press.
- PAYNE, P. A., HALPIN, G. W., ELLETT, C. S. y DALE, J. B., (1975): “*General personality correlates of creative personality in academically and artistically gifted youth*”. En *Journal of Special Education*, 9. Págs. 105-108.
- PELECHANO, V., (1984): “*Inteligencia social y habilidades interpersonales*”. En *Análisis y Modificación de la conducta*, 10. Págs. 393-420.
- PEÑA FERNÁNDEZ, M. E.; ANDREU RODRÍGUEZ, J. M. y otros, (1999): “*Efectos de la visión de escenas violentas en la conducta agresiva*”. En *Rev. Psicothema*, 11. (Vol. 11). Págs. 27-36.
- PERCELL, L. P., BEWICK, P. T. y BEIGEL, A., (1974): “*The effects of assertive training on self-concept and anxiety*”. En *Archives of general Psychiatry*, 31. Págs. 502-504.
- PÉREZ ALONSO-GETA, ALOSO ORTIZ y otros, (1996): “*Valores y pautas de crianza familiar*”. Fundación Santa María. Madrid: SM.
- PÉREZ, J., (1981): “*Medidas de personalidad y delincuencia*”. En *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13. Págs. 361-374.
- PERRENOUD, PH. (1990): “*La construcción del éxito y del fracaso escolar*”. Morata: Madrid.
- PETERSON, G. W. y LEIGH, G. K., (1990): “*The family and social competence in adolescence*”. En T. P. GULLOTTA y otros, (Eds.). *Developing social competency in adolescence*. California: Sage publications.



- PETTIT, G. S., DODGE, K. A., HARRIST, A. W. Y BATES, J. E., (1991): “ *Family interaction, social cognition and children’s subsequent relations with peers at kindergarten*”. En *Journal of Social and Personal Relationships*. (Vol. 8). Págs. 383-402.
- PETTIT, G. S., DODGE, K. A. y BROWN, M. M., (1988): “*Early family experience, social problem solving patterns, and children’s social competence*”. En *Child Development*, 59. Págs. 107-120.
- PHILLIPS, E. L., (1985): “ *Social skills: History and prospect*”. En L. L’Abate y M. A. MILAN, (Eds.). *Handbook of Social Skills training and Research*. Págs. 3-21.
- PIAGET, J., (1926): “*La représentation du monde chez l’enfant*”. Paris: Alcan (trad. Cast.: *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata, 1973).
- PIAGET, J., (1932): “*Le jugement moral chez l’enfant*”. Paris: Alcan (trad. Cast.: *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971).
- POLAINO LORENTE, A. y VARGAS ALDECOA, (1996): “*La familia del deficiente mental: Un estudio sobre el apego afectivo*”. Madrid: Pirámide.
- POLAINO-LORENTE, A., (1987): “*Psicología patológica*”. Madrid: UNED.
- POLAINO-LORENTE, A., (1993): “ *la ausencia del padre y los hijos apátridas en la sociedad actual*”. En *Revista Española de Pedagogía*, 196. Págs. 429-461.
- PONS DIEZ, J. y BERJANO PEIRATS, E., (1997): “ *Análisis de los estilos parentales de socialización asociados al abuso de alcohol en adolescentes*”. En *Revista de Psicothema*, 3. (Vol. 9). Págs. 609-617.
- PONS, J. y BUELGA, S., (1994): “ *familia y conductas desviadas*”. En MISITU y ALLAT (Eds.) *Psicosociología de la familia* . Valencia: Albatros.
- PONS-SALVADOR, G. y DEL BARRIO, V. , (1995): “*El efecto del divorcio sobre la ansiedad de los hijos*”. En *Revista de Psicothema*, 3. (Vol. 7). Págs. 489-49.

- PONS-SALVADOR, G., (1992): “ *Impacto emocional en los niños causados por el divorcio parental*”. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia (España).
- PORTER, G. y O’LEARY, D. K. “*Marital discord and child behavior problemas*”. En Journal of Abnormal Child Psychology.
- PROCTOR, T. B. y CHOI, H., (1994): “ *Effects of transition from elementary school to junior high school on early adolescents self-esteem and perceived competence*”. En Psychology in the schools, 31, 4. Págs. 319-327.
- PURKEY, W. W. y NOVAK, J. M., (1983): “ *Inviting school success: A self-concept approach to training and learning*”. Belmont, CA: Wadsworth.
- PURKEY, W. W., (1979): “ *Self-concept and school achievement*”. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- PUTALLAZ, M., y HEFLIN, A., (1990): “*Parent-child interaction*”. En S. R. ASHER y J. D. COIE (Eds.). Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge University Press. Págs. 189-216.
- QUAY, H. C., (1977a): “*Psychopathic behavior: reflection on its nature, origins and treatment*”. En UZGIRIS, I. C. y WEIZMANN, F., (Eds). The Structuring of Experience. New York: Plenum. Págs. 371-383.
- QUAY, H., (1972): “*Patterns of aggression, withdrawal and immaturity*”. En QUAY y J. WERRY (Eds.). Psychopathological disorders of childhood. Nueva York: Wiley.
- QUIROGA ESTÉVEZ, ANGELES Y SÁNCHEZ LÓPEZ, M. PILAR, (1997): “ *Análisis de la insatisfacción familiar*”. En Revista de Psicothema, 1. (Vol. 9). Págs. 69-82.
- R. D. ASHMORE y D. M. BRODZINSKY (Eds.): “*Thinking about the family: Views of parents and children*”. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum.
- RAIMY, V., (1975): “*Misunderstanding of the self: Cognitive psychotherapy and the misconception of hypothesis*”. San Francisco: Jossey Bass.

RAMOS, F., MANGA, D. y PÉREZ, M., (1996): “*Trastornos del aprendizaje*”. En BELLOCH, SANDIN y RAMOS, F., *Psicopatología*. (Vol. 2). Págs. 719-749.

RECKLESS, W. C. y DENITZ, S., (1967): “ *Pioneering with self-concept as a vulnerability factor in delinquency*”. *J. Crim. Law, Criminol.* En *Police Science*, 58. Págs. 515-523.

RECKLESS, W. C. y DENITZ, S., (1972): “*The prevention of Juvenile Delinquency*”. Columbus: Ohio State University Press.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

REHER, D. S., (1996): “ *La familia en España. Pasado y presente*”. Madrid: Alianza Editorial.

REIS, H. T., (1982): “ *An introduction to the use of structural equations: prospects and problems*”. En WHEELER, L., (Ed.). *Review of personality and social psychology*. (Vol. 3). Beverly Hills, CA: Sage.

REIS, H. T.; NEZLEK, J. y WHEELER, L., (1980): “ *Physical Attractiveness In Social Interaction*”. En *Journal of personality and Social Psychology*, 38. Págs. 604-617.

REIS, H. T.; WHEELER, L.; SPIEGEL, N.; KERNIS, M., NEZLEK, J. y PERRI, M., (1982): “ *Physical attractiveness in social interaction II: Why does appearance affect social experience?*”. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 43. Págs. 979-996.

REISS, A. y RHODES, A., (1961): “*The distribution of juvenile delinquency in the social class structure*”. En *Amer. Sociol. Rev.*, 1. Págs. 730-732.

REYNOLDS, D., JONES, D., STLEGER, S., (1976): “*Schools do make a difference*”. En *New Society*, 37. Pág. 321.

RIBES, E., y otros, (1986): “ *El análisis contingencial: una alternativa a las aproximaciones terapéuticas del comportamiento*”. En *Cuadernos de Psicología*, 1. (Vol. 8). Págs. 27-52.

- RINN, R. C. y MARKLE, A., (1979): “ *Modification of social skill deficits in children*”. En A. S. BELLACK y M. HERSEN (Eds.). *Research and practise in social skill training*. Nueva York: Plenum Press.
- RIOS GONZÁLES, J. A., (1989b): “ *Pautas para la atención a menores con ambiente familiar difícil, desde la perspectiva de la terapia familiar*”. En *Bienestar Social y Desarrollo de los Derechos Sociales*. Ed. San Esteban: Salamanca. Págs. 257-263.
- RIOS GONZÁLEZ, ARANA, J., CARRASCO, J. L., PINILLOS, J. L., MARIAS, J., TURQUETS y ROFF CARBALLO, (1980): “ *Relación familiar padres e hijos*”. ISAF. Madrid: Karpós.
- RIOS GONZÁLEZ, J. A., (1974c): “ *Los procesos de socialización durante la infancia*”. En *Educadores*, 78. Págs. 399-408.
- RIOS GONZÁLEZ, J. A., (1978a): “ *EL padre en la dinámica personal del hijo*”. En *Educadores*, 96. Págs. 93-104.
- RIOS GONZÁLEZ, J. A., (1978d): “ *Tensiones familiares durante la adolescencia*”. En *Educadores*, 79. Págs. 561-570.
- RIOS GONZÁLEZ, J. A., (1983): “ *Crisis familiares: causas y repercusiones*”. Madrid: Narcea. Colección ”padres.”
- RIOS GONZÁLEZ, J. A., (1985b): “ *Acción de la familia en los trastornos de conducta*”. En *Educadores*, 133. Págs. 437-447.
- RIOS GONZÁLEZ, J. A., (1994): “ *Manual de orientación y terapia familiar*”. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.
- RIOS GONZÁLEZ, J. A., (1994a): “ *Intervenciones sistémicas con adolescentes*”. En *Psicopatología*, 14. (Vol. 1). Págs. 18-22.
- RIVAS TERÁN, M. , VÁZQUEZ BARQUERO, J., y PÉREZ ÁLVAREZ, M. , (1995): “ *Alteraciones psicopatológicas en la infancia: el niño de EGB*”. En *Revista de Psicothema*, 3. (Vol. 7). Págs. 513-526.

- ROBBINS, L. N., (1966): "*Deviant children grown up*". Baltimore: Williams & Wilkins.
- ROBINS, L. y otros, (1980a): "*Childhood conduct disorders and later arrest*". En ROBINS, L. N. y otros, (Eds.). *Social Consequences of Psychiatric Illness*. Págs. 248-263. Nueva York: Brunner/Mazel.
- ROBINS, L., (1978): "*Sturdy Childhood predictors of adult antisocial behaviour: replications from longitudinal studies*". En *Psychology Medical*, 8. Págs. 611-622.
- RODRIGO, M. J. y PALACIOS, J., (1998): "*Familia y desarrollo humano*". Alianza editorial: Madrid.
- RODRIGO, M. J., (Eds.). (1994): "*Contexto y desarrollo social*". Síntesis Psicología: Madrid.
- RODRÍGUEZ DIAZ, F. J., PAINO QUESADA, S., HERRERO DIAZ, J. y GONZÁLEZ CUEVAS, L., (1997): "*Drogodependencia y delito*". En *Revista de Psicothema*, 3. (Vol. 9). Págs. 587-598.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, D., (1991): "*Revisión crítica del constructo de las habilidades sociales y de su relación con el constructo de la asertividad: hacia un modelo integrador*". En *Psicologemas*, 10. (Vol. 5). Págs. 247-281.
- RODRÍGUEZ, F. J. y PINO, G. S., (1994): "*Violencia y desviación social: Bases y análisis para la intervención*". En *Psicothema*. Oviedo. (Vol. 6), 2. Págs. 229-244.
- RODRÍGUEZ, M. S., (1995): "*Manifestaciones agresivas en la adolescencia*". En LARA ORTEGA, F., (Comp.). *Psicología Evolutiva y de la Educación*. Universidad de Burgos: Burgos.
- RODRIGUEZ, M., (1993): "*Manifestaciones culturales de la adolescencia*". En GONZÁLEZ y GUIL, A., (Com.). *Psicología Cultural*. Sevilla: Eudema. Págs. 241-247.
- ROFF, M., SELLS, S. B. y GOLDEN, M. M., (1972): "*Social Adjustment and Personality Development in children*". Minneapolis: University of Minnesota Press.

- ROHNER, R. P. y PETTENGILL, S. M., (1985): “*Perceived parental acceptance rejection and parental control among Korean adolescents*”. En *Child Dev.*, 56. Págs. 524-528.
- ROJAS MARCOS, (1994): “*La pareja rota*”. Madrid: Espasa Hoy.
- ROJAS MARCOS, L., (1995): “*Las semillas de la violencia*”. Madrid” Espasa Calpe.
- ROJAS MARCOS, L., (1998): “*Intervención en psicopatología de la adolescencia: Comportamientos violentos*”. VIII Congreso INFAD. Pamplona.
- ROLDÁN FRANCO. M. A., (1998): “*Influencia de la estructura familiar en la construcción de la identidad adolescente*”. VIII Congreso INFAD. Págs. 494-509.
- ROLLINS, B. C. y THOMAS, D. L., (1979): “*Parental support, power and control techniques in the socialization of children*”. En W. R. Burr et al. (Eds.). *Contemporary Theories About the Family*. (Vol. 1). Nueva York: The Free Press. Págs. 317-364.
- ROLLINS, B. C. y THOMAS, D. L., (1979): “*A Theory of parental power and child compliance*”. En B. HONWELL y D. OLSON, (Eds.). *Power in Families*. Beverly Hills: Laly, Sage Pub.
- ROMÁN SÁNCHEZ, J. M., (1995): “*Factores explicativos de la inadaptación social*”. En LARA ORTEGA, F. (Comp.), *Psicología Evolutiva y de la Educación*. (Vol. 2). Págs. 355-367.
- ROMÁN, J. M. y MUSITU, G., (1983): “*Autoconcepto y delincuencia: Aproximación al estudio entre estas y otras variables*”. *Universitas Tarraconensis*. (Vol. 2). Págs. 187-202.
- ROMÁN, J. M. y SÁNCHEZ, S., (1986): “*Eficacia del condicionamiento cognitivo en el tratamiento de sujetos con fracaso escolar*”. En FERRER, (Ed.). *Fracaso escolar*. Zaragoza. Diputación General de Aragón. Págs. 453-469.
- ROMERO, E., (1993): “*Autoestima y conducta antisocial*”. Tesis de licenciatura. Universidad de Santiago.

- ROMERO, E., (1996): “ *La predicción de la conducta antisocial: Un análisis de las variables de personalidad*”. Tesis doctoral. Universidad de Santiago.
- ROMERO, F. J., (1993): “*Las relaciones sociales de los niños con dificultades de aprendizaje*”. En MARCHESI., COLL. y PALACIOS, (Comp.), (1993): *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Universidad. (Vol. 3). Págs. 87-101.
- ROSI, A. S., (1978): “*A biosocial perspective on parenting*”. En A. S. ROSI et. al. (Eds): *The family*, Nueva York: W. W. Norton and Company.
- ROSS, M. W. y otros, (1983): “ *Dimensions of child rearing practises. Factor Structure of the EMBU*”. En *Acta Psychiat. Scans*. 68. Págs. 476-483.
- ROTHENBERG, M. B., (1975): “ *Effect of television on children and youth*”. *JAMA*, 224. Págs. 1043-1046.
- ROYCE, J. R. y POWELL, A., (1983): “ *Theory of peresonality and individual differences: Factors, systems and processes*”. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- RUÍZ DEL ARBOL y LÓPEZ ARANGUREN, (1993): “*La escuela ante la inadaptación social*”. En MARCHESI., COLL. y PALACIOS, (Comp.), (1993): *Desarrollo psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Universidad. (Vol. 3). Págs. 197-211.
- RUTTER, (1978a): “*Early sources of security and competence*” En J. S. BRUNNER y GARTON (Eds.). *Human grwth and development*. Londres: Oxford University Press.
- RUTTER, (1979): “*Maternal deprivation, 1972-1978: New findings, new concepts, new approaches*”. En *Child Development*, 50. Págs. 283-305.
- RUTTER, M. y GILLER, H., (1983): “*Delincuencia Juvenil*”. Barcelona: Martínez Roca. (Traducción al castellano por MONSERRAT GOMA). Título original: “*Juvenile Delinquency*”. Penguin Books Ltd: England.
- RUTTER, M. y GILLER, H., (1993): “*Juvenile Delinquency: Trends and Perspectives*”. New York: Penguin Books.

RUTTER, M. y QUINTON, D., (1977): “*Psychiatric disorder-ecological factors and concepts of causation*”. En McGURK, H. (Ed.). *Ecological Factors in Human Development*. Amsterdam: Norht-Holland.

RUTTER, M., (1970): “*Sex differences in children’s response to family stress*”. En ANTHONY, E. J. y KOUPERNIK \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ry: Modern Approaches. Oxford: Brackwell Scientific. Págs. 165-196.

RUTTER, M., (1977b): “*Other family influences*”. En RUTTER, M. y HERSOV, L. (Eds.). *Child Psychiatry: Modern Approaches*. Oxford: Brackwell Scientific. Págs. 74-108.

RUTTER, M., TIZARD, J. y WHITMORE, K., (1970): “*Education, health and behavior*”. New York: Wiley.

RUTTER, M., TIZARD, J. y YULE, W., GRAHAM, P. y WHITMORE, K. (1976b): “*Research Repor: isle of Wight*”. En *Studies. Pschol. Med.* 6. Págs. 313-332.

RUTTER, M.,(1978): “*Research and prevention of psycosocial disorders in chilhood*”. En BARNES, J. y CONNOLLY, N.,(Eds.). *Social Care Research*. London: Bedford Square Press.

SALVIN, R., (1981): “*Synthesis of Research on Coperative Learning*”. En *Educational Leadership*, 38. (Vol. 8). Págs. 655-659.

SÁNCHEZ HERVÁS, E. y BERJANO PEIRATS, E., (1996): “*Características de personalidad en sujetos drogodependientes*”. En *Revista de Psicothema*, 3. (Vol. 8). Págs. 457-463.



- SÁNCHEZ MORO, C., (1983): “*El enfoque social de la Inadaptación del Menor*”. En Los problemas del menor anadaptado y marginado socialmente. Ministerio de justicia. Consejo Superior de Protección de menores. Ponencias del curso celebrado en la U. I. Menéndez Pelayo. Agosto 1993. Págs. 79-101.
- SÁNCHEZ, M., (1987): “*Lenguaje escolar y clase social*”. Salamanca: Amarú.
- SANCHIS MIR, J. R., (1990): “*Aplicación de un programa de competencia psicosocial a menores delincuentes*”. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- SARASON, I. G., (1978): “*A Cognitive social learning approach to juvenile delinquency*”. En HARE, R. y SCHALLING, D. (Eds.). *Psychiatric Behavior: Approaches to Research*. New York: Wiley. Págs. 299-317.
- SAURA CALIXTO, P., (1995): “*La educación del autoconcepto*”. Universidad de Murcia. Murcia.
- SCHAEFER, E. J.; BELL, R. Q., (1958): “*Development of a parental attitude reserch instrument*”. En *Child Development*, 29. Págs. 339-361.
- SCHAEFER, E., (1961): “*Converging conceptual models for maternal behavior and for child behavior*”. En CLIDEWELL (Ed.). *Parent Attitudes and Child Behavior* Springfield. Illinois. Charles C. Thomas.
- SCHAFFER, H. R., (1993): “*El contexto sociofamiliar en la educacación de la infancia*”. Colección: Temas de infancia. Ministerio de Educación y Ciencia.
- SCHIMEK, J. G., (1975): “*Interpretation of the past*”. En *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 23. Págs. 845-865.
- SCHWARTZ, S. H., (1992): “*Universals in the contex and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries*”. En M. P. ZANNA (Ed.). *Advances in experimental social psychology*, 25. Págs. 1-65.
- SEARS, R. R., (1970): “*Relation of early socialization experiences to self-concepts and gender role in middle childhood*”. En *Child Development*, 41. Págs. 267-289.

- SECADAS, F., (1970): “ *Evolución psicológica del adolescente*”. En Revista Española de Pedagogía, 112. Págs. 339-350.
- SEEMAN, G. y SCHWARZ, J. C., (1974): “ *Affective state and preference for immediate versus delayed reward*”. En Journal of Research in Personality, 7. Págs. 384-394.
- SEGAL, H., (1964): “ *Introducción a la obra de Melanie Klein*”. Paidós. Buenos Aires.
- SEGURA MORALES, M. y otros., (1997): “ *Habilidades sociales, valores morales, habilidades cognitivas*”. Consejería de Educación, Cultura y Deportes: Santa Cruz de Tenerife.
- SELVINI-PALAZZOLI, M., BOSCOLO, L., CECCHIN, G., PRATA, G., (1977a): “ *Una prescrizione ritualizzata nella terapia della famiglia*”. Giorni pari e giorni dispari. Arch. Psicol. Neurol. e Psichiatr. 2. Págs. 293-302.
- SERRA DESFILIS, E., (1996): “ *Adolescencia: dimensión afectivo-emocional*”. VII Congreso INFAD. Oviedo.
- SERRANO PINTADO, I., (1997): “ *Agresividad infantil*”. Madrid: Pirámide.
- SERRANO, G. GODAS, A., RODRIGUEZ D. y MIRÓN, L., (1996): “ *Perfil psicossocial de los adolescentes españoles*”. En Revista de Psicothema, 1. (Vol. 8). Págs. 25-44.
- SERRANO, I. y ULLÁN, A., (1993): “ *Una experiencia de intervención con paraprofesionales y niños institucionalizados*”. En D. MACIA, F. MÉNDEZ Y J. OLIVARES (Comps.). Intervención Psicológica: Programas aplicados de tratamiento. Madrid: Pirámide. Págs. 147-172.
- SHAFFER, D., MEYER-BAHLBURG, H. F. L. y STOCKMAN, C. L. J., (1980): “ *The devepment of aggression*”. En RUTTER, M. (Ed.). Scientific Foundation of Developmental Psychiatry. London: Heinemann Medical. Págs. 353-368.
- SHAVELSON, R. J. y BOLUS, R., (1982): “ *Self-concept: the interplay of theory and methods*”. En Journal of Educational Psychology, 74. Págs. 3-17.

- SHAVELSON, R. J.; HUBNER, J. J. y STANTON, G. C., (1976): “ *Validation of construct interpretations*”. En *Review of Educational Research*, 46. Págs. 407-441.
- SHERIDAN, S. M. y KRATOCHWILL, T. R., (1990): “ *Behavioral consultation with parents and teachers: delivering treatment for socially withdrawn children at home and school*”. *School Psychology review*, 19. (Vol. 1). Págs. 33-52.
- SIERRA, I., (1987): “ *Percepción interpersonal en el triángulo familiar*”. Caja de Ahorros de Zaragoza.
- SIGEL, I. E. (Ed.). (1985 a): “*Parental belief systems. the psychological consequences for children.*” Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum.
- SIGEL, Y. E. y PAARK ROSS, D., (1987): “*Structural analysis of parent child research models*”. En *Journal of Applied Developmental Psychology*. Vol. 8.
- SILVA, F. MARTORELL, C. y CLEMENTE, A., (1986b): “*Adaptación española de la Escala de Conducta Antisocial ASB: Fiabilidad, Validez, y Tipificación*”. En *Evaluación Psicológica*, 2. Págs. 39-55.
- SILVA, F. y MARTORELL, M. C., (1982): “*La batería de socialización*”. Valencia: Promolibro.
- SILVA, F. y MARTORELL, M. C., (1986): “*Evaluación de la socialización y sus relaciones con inteligencia y dimensiones de personalidad en los niños mayores y adolescentes*”. En *Evaluación Psicológica/Psychological Assessment*, 1. Págs. 241-266.
- SKAALVIK, E. M. y HAGTVET, K. A., (1990): “ *Academic achievement and self-concept: an analysis of causal predominance in a developmental perspective*”. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 58. (Vol. 2). Págs. 292-307.
- SNYDER, J.; DISHION, T. J. y PATTERSON, G. R., (1986): “*Determinants and consequences of associating with deviant peers during preadolescence and adolescence*”. En *Journal of Early Adolescence*. (Vol. 6).

- SOBRAL, J., (1985): “ *Autoconcepto: Problemática conceptual y metodológica*”. Santiago de Compostela: Autor-Editor.
- SOLE, Y. y MONEDERO, C., (1997): “ *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional constructivista*”. Alianza editorial. Madrid.
- SPIVACK, G., PLATT, J. J. y SHURE, M. B., (1976): “*The problem-solving approach to adjustment*”. San Francisco: Jossey-Bass.
- SROUFE, L. A. y FELSON, J., (1986): “*Attachment and the construction of relationships*”. En W. HARTUP y Z. RUBIN (Eds.). Relationships and development. Hillsdale, HJ: Erlbaum.
- SROUFE, L. A. y RUTTER, M., (1984): “ *Salient developmental issues*”. En Child Development, 55. Pág. 2.
- SROUFE, L. A., (1979): “*A socio-emotional development*”. En J. D. OSOPKY (Ed.). Handbook of infant development. Nueva York: Wiley.
- SROUFE, L. A.; FOX, N. E. y PANCAKE, V. R., (1983): “*Attachment and dependency in developmental perspective*”. En Child Development, 54. Págs. 1615-1627.
- STARK, R. y McEVOY, III. J., (1970): “ *Miiddle class violence*”. En Psych. Today, 4. Págs. 52-65.
- STEINBERG, L., (1987): “ *Impact of puberty on family relations: effects of puberal status and puberal timing*”. En Developmental Psychology, 23. Págs. 451-460.
- STEINBERG, L., DORNBUSCH, S. D. y BROWN, B. B., (1992): “*Ethnic differences in adolescent achievement. An ecological perpective*”. En American Psychologist, 6. (Vol. 47). Págs. 723-729.
- STEINBERG, L., ELMEN, J. D. y MOUNTS, N.S.D., (1989): “*Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic sucess among adolescents*”. En Child Development, 60. Págs. 1424-1436.

STEINBERG, L., LAMBORN, S. D., DARLING, N., MOUNTS, N. S. y DORNBUSCH, S. M., (1994): “ *Over-time changes in adjuntement and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families*”. En *Child Development*, 65. Págs. 754-770.

STEINBERG, L., LAMBORN, S. D., DORNBUSCH, S. M. y DARLING, N., (1992): “ *Impact of parenting practices on adolescent achivement: authoritative parenting, shool involvement an encouragement to succeed*”. En *Child Development*, 63. Págs. 1266-1281.

STEINBERG, L; DORNSBUSCH, S. D. y BROWN, B. B., (1992): “ *Ethnic differences in adolescent achievement. An ecoligical perspective*”. En *Americam Psychologist*, 6. (Vol. 47). Págs. 723-729.

STEPHENS, T. M., (1978): “*Social skills in the classroom*”. Columbus, Ohio: Celdar Press.

STERNBERG, R. J., (1985): “ *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*”. New York: Cambridge University Press.

STEWART, M. A., CUMMINGS, C., SINGER, S. y De BLOIS, C. S., (1981): “*The overlap between hyperactive and unsocialized aggressive children*”. En *J. Child Psychol. Psychiat*, 22. Págs. 35-46.

STRAUS, M. y TALLMAN, Y., “ *SIMFAM: A technique for observational measurement and experimental study of families*”. En ALDOUS, J., (Ed.). *Family Problems Solving*. Hillsdale, III. Dryden Press.

SULLIVAN, H.S., (1953): “ *The interpersonal theory of psychiatry*”. New York: Norton.

SUPER, C. M. y HARKNESS, S., (1986): “ *The developmental niche: a conceptualization at interface of child and culture*”. En *International Journal of Behavioral Development*, 9. Págs. 545-569.

- TASIC, D., BUDJANOVAC, A. y MEJOSEK, M., (1997): “*Influjo de la comunicación entre los padres y los hijos sobre los adolescentes que padecen trastornos de conducta*”. En Revista de Psicothema, 3. (Vol. 9). Págs. 547-554.
- THOMAS, A. y CHESS, S., (1980): “ *The dynamics of psychological development*”. New York: Bruner/Mazel.
- THOMAS, A.; CHESS, S. y otros, (1968): “ *Temperament and behavior disorders in children*”. New York: New York University Press.
- THOMPSON, V., (1974): “*Family size: Implicit policies and assumed psychological outcomes*”. En Jour. of Soc. Issues, 30. Págs. 93-122.
- TOMAN, W., (1976): “*Family Constellation*”. Nueva York: Springer.
- TORGESSEN, J. K. y LICHT, B. G., (1983): “*The learning disabled child as inactive learner: Retrospect and prospects*”. En J. D. McKINNEY y FEAGANS (Eds.). Current topics in learning disabilities. Norwood, NJ: Ablex.
- TORGESSEN, J. K., (1979): “*Factors related to poor performance on rote memory tasks in reading-disabled children*”. En Learning Disabilities, 2. Págs. 17-23.
- TORGESSEN, J. K. y WONG, B. Y. L., (1986): “*Psychological and educational perspectives on learning disabilities*”. Nueva York: Academic Press.
- TORGESSEN, K. K., (1977): “ *the role of non-specific factors in the task performance of learning disabled children: A theoretical assessment*”. En Journal of Learning Disabilities, 10. Págs. 27-35.
- TORO, J., (1984): “ *El entrenamiento a padres como modificadores de conducta infantil*”. En Anuario de Psicología, 30. Págs. 1-2.
- TORO, J., FONT, M. L. y CANALDA, G., (1983): “*Hechos estresores y trastornos psiquiátricos en la infancia y la adolescencia: un estudio piloto*”. En Revista de Psiquiatría, 10. Págs. 429-443. Facultad de Medicina de Barcelona.

- TORRES RIUS, M., ALVIRA MARTIN, F., BLANCO MORENO, F. y SANDI PÉREZ, M., (1994): “*Relaciones padres/hijos*”. Ministerio de Asuntos Sociales.
- TORRES, M. V. y MUÑOZ, A. M., (1990): “ *El estatus sociométrico, la apreciación de agentes significativos y la observación naturalística de la interacción en clases de niños preescolares como medida de la competencia social*”. Congreso Nacional de Psicología. Barcelona.
- TORRES, M. V., RIVAS, M. T. y MUÑOZ, S. A., (1991): “ *Eficacia diferencia de una intervención psicoeducativa sobre las habilidades sociales en niños preescolares inhibidos e impulsivos*”. En *Análisis y Modificación de la Conducta*, 17. (Vol. 57). Págs. 895-916.
- TRIANES TORRES, M. V., RIVAS MOYA, T. y MUÑOS SÁNCHEZ, A.,(1990): “ *Una intervención psicoeducativa sobre las habilidades de solución de problemas interpersonales en preescolar*”. En *Análisis y Modificación de la Conducta*, 50. (Vol. 16). Págs. 587-625.
- TRIANES, M. V., (1997): “ *Competencia social: su educación y tratamiento*”. Madrid; Pirámide.
- TRIANES, M. V., (1997): “ *Competencia social: su educación y tratamiento*”. Madrid: Ediciones Pirámide.
- TRIANES, M. V., (1999): “ *Estrés en la infancia*”. Madrid: Narcea.
- TURIEL, E., (1983): “*The development of social Knowledge: Morality and convention*”. Cambridge: Cambridge University Press. (Trad. cast.: *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate, 1984).
- TURNER, P. J., (1991): “*Relations between attachment, gender, and behavior with perrs en preeschool*”. En *Child Development*, 62. Pág. 1475-1488.
- URRA PORTILLO, J., (1994): “*Violencia de los hijos hacia sus padres*”. En *Papeles del Psicólogo*, 59. Madrid.
- URRA PORTILLO, J., (1995): “*Adolescentes en conflicto*”. Madrid. Pirámide.

- URRA PORTILLO, J.,(1998): “ *Adolescencia y ambiente familiar*”. VIII Congreso INFAD. Pamplona.
- URRA, J. y cols., (1992): “ *El menor, sujeto de intervención interdisciplinar*”. En *Persona, sociedad y Ley*. Centros de Estudios Judiciales. (Vol. 10). Madrid.
- URRA, J. y cols., (1993): “*Justicia Juvenil: Visión de los psicólogos de los Equipos Técnicos*”. En *Revista Papeles del Psicólogo*. COP. Madrid.
- VALLERRAND, R. J.; PELLERTIER, L. S.; BLAIS, M. R.; BRIERE, N. M.; SENEAL, C. y VALLIERES, E. F., (1993): “ *On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and aconstruct validity of the academic motivation scale*”. En *Educational and Psychological measurement*, 53. Págs. 159-172.
- VALLÉS ARANDIGA, A. y VALLES TORTOSA, C., (1996): “ *Las Habilidades Sociales en la Escuela. Una propuesta curricular*”. Madrid: EOS.
- VALLÉS, A., (1990): “ *Autocontrol. Educación para la convivencia*”. 3 Vol. Alcoy: Marfil.
- VALLÉS, A., (1990): “*Modificación de la conducta problemática del alumno*”. Alcoy: Marfil.
- VALLÉS, A., (1990): “*Programas de modificación conductual. cuaderno 4: Autoestima*”. Alcoy: Marfil.
- VALLÉS, A., (1994): “ *Cuaderno para mejorar las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas. ESO-BUP-FP*”. EOS. Madrid.
- VALLÉS, A., (1994): “ *Habilidades Sociales*”. 2 Vol. Alcoy: Marfil.
- VALLÉS, A., (1994): “*Programa de Refuerzo de las Habilidades Sociales*”. 3 Vols. Madrid: EOS.
- VALLÉS, A., (1995): “ *Autoestima*”. Alcoy: Marfil.



- VALLÉS, A., (1995): “ *Las Habilidades Sociales. Intervención a través del currículum*”. Ponencia presentada a las I Jornadas Provinciales de Atención a la Diversidad. Almería. Mayo de 1995. Texto no publicado.
- VANDER ZANDEN, J. W., (1986): “ *Manual de psicología social*”. Buenos Aires: Paidós.
- VEGA MORENO, M. L., (1992 ): “ *Influencia de la estimulación ambiental en las oligofrenas en la provincia de Badajoz. (1940-1980)*”. Tesis doctoral. Universidad Complutense: Madrid. Departamento de Psicobiología.
- VEGA VEGA, J. L., (1984): “ *Psicología Evolutiva*”. Madrid: UNED.
- VEGA VEGA, J. L., (1989): “ *Psicología Evolutiva. Teoría y Metodología*”. Salamanca.
- VEGA, A., (1992): “ *Delincuencia y drogas*”. ICE. Barcelona.
- VERDU, V.; REQUENA, M., et al., (1992): “ *Nuevos amores, nuevas familias*”. Tusquets Editores.
- VERDUGO, M. A. y CABALLO, C., (1995): “ *Habilidades sociales en personas con deficiencia visual*”. En VERDUGO, M. A. (Dir.). *Personas con discapacidad. Perspectivas Psicopedagógicas y Rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- VERDUGO, M. A., (1987): “ *Procedimientos de intervención en la deficiencia mental*”. Actas de la Primeras Jornadas sobre deficiencia mental y ceguera asociadas. Madrid, 27 y 28 de noviembre.
- VICENTE CASTRO, F. y FAJARDO CALDERA, M. I., (1995): “ *Problemas de conducta y de aprendizaje en niños institucionalizados. Causas de su conducta, consecuencias y programas de intervención*”. En LARA ORTEGA, F. (Comp.), *Psicología Evolutiva y de la Educación*. (Vol. 2). Págs. 345-354.
- VICENTE CASTRO, F. y FAJARDO CALDERA, M. Y., (1997): “ *Contexto social del desarrollo*”. Badajoz: Psicoex.

- VICENTE CASTRO, F., (1996): “ *Adolescencia: dimensión educativa*”. VII Congreso INFAD. Oviedo.
- VICENZO, C., (1990): “ *Socialization and identity: towards new comparative approaches*”. Ponencias del XII Congreso mundial de Sociología. Madrid 1990. (Sociological Abstracts).
- VILA, I. y BASSEDAS, M., (1994): *Actividades en el contexto familiar y percepción de las capacidades infantiles*”. En *Infancia y Aprendizaje*, 66. págs. 59-70.
- VITORIA-GASTEIZ, (1994): “ *El proceso de socialización de los/las adolescentes de Euskadi*”. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- VITORIA-GASTEIZ., (1986): “*Psicosociología del adolescente vasco*”. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- VOLI, F., (1994): “ *Autoestima para padres*”. Ediciones San Pablo: Madrid.
- VYGOTSKY, L. S., (1.979): “*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*”. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKY, L. S., (1934/1984): “*Aprendizaje y desarrollo en la edad escolar*”. En *Infancia y Aprendizaje*, 27-28.
- WAGNER, M. E., SCHUBERT, H. J. P., SCHUBERT, D. S. P., (1979): “*Sibship-constellation effects on psychosocial development, reactivity and health*”. En H. W. REESE y L. P. LIPSITT (Eds.): *Advances in child development and behavior*. (Vol. 14). Págs. 57-148. New York: Academic Press.
- WARD, C. Y. y McFALL, R. M., (1986): “ *Further validation of the problem inventory for adolescent girls: Comparing caucasian and black delinquents and no-delinquents*”. En *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54. Págs. 732-733.
- WATKINS, D. y DONG, Q., (1994): “ *Assessing the self-esteem of chinese school children*”. En *Educational Psychology*, 1. Págs. 362-368.
- WATSON, J. B., (1924): “*Behaviorism*”. Chicago, University of Chicago Press.

- WAUGHN, S., (1985): “*Why teach social skill to learning disabled students*”. En *Journal of Learning Disabilities*, 18. Págs. 588-591.
- WEISS, L. y LOWENTHAL, M., (1975): “ *Life-course perspectives on friend-ship*’. En PAPALIS, D.,(1992): *Psicología del desarrollo*. México: McGraw Hill.
- WELLS. L. E. y MARWELL, G., (1976): “ *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*”. Beverly Hills. CA: Sage Publications.
- WERSTCH, J. V., (1985 a): “*Adult-child interation as a source of self-regulation in children*”. En S. R. YUSSEN (Ed.). *The growth of reflection in children*. Orlando: Academic Press.
- WERSTCH, J. V., (1985): “*Culture, communication, and cognition. Vygostkian perspectives*”. Cambridge: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. V., ( 1.988.): “*Vygotsky y la formación social de la mente*”. Barcelona: Paidós.
- WERTSCH, J. V., (1979): “ *From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky’s theory*”. En *Human Development*, 22. Págs. 1-22.
- WERTSCH, J. V., (1985): “ *Adult-child Interaction as a Source of Self-Regulation in children*”. En *Developmental Psychology*. Págs. 71-96.
- WEST, D. J. y FARRINGTON, D. P., (1973): “ *Who Becomes Delinquent?*. London: Heinemann Educational.
- WEST, D. J. y FARRINGTON, D. P., (1977): “ *The Deliquent Way of Life*”. London: Heinemann Educational.
- WEST, D. J., (1992): “*Delinquency: Its roots, careers and prospects*”. Cambridge: (Mass): Harvard University Pres.
- WHITING, B. B. y EDWARDS, C. P., (1989): “ *Children of different worlds*”. Cambridge (Mass): Harvard University press.

- WICKS-NELSON y ISRAEL, C., (1997): "*Psicopatología del niño y del adolescente*". Madrid: Prentice Hall. (traducción Ozores Santos y Miño Muñoz. ).
- WILSON, H., (1980): "*Parental supervision: a neglected aspect of delinquency*". En Brit. J. Criminol, 20. Págs. 203-235.
- WINNICOTT, D. W. ,(1960): "*La teoría de la relación paterno-filial*". En El proceso de maduración del niño. Barcelona: Laia. 1975.
- WOLPE, J., (1971): "*Neurotic depression: Experimental analog, clinical syndromes and treatment*". En American Journal of Psychotherapy, 25. Págs. 362-368.
- WOLPE, J., (1973): "*The practice of behavior therapy*". Nueva York: Pergamon.
- WYER, R., (1965): "*Effect of child-rearing attitude and behavior on children's responses to hypothetical social situations*". En Jour. Pers. Soc. Psychol. 2. Págs. 480-486.
- YOUNISS, J., (1980): "*Parents and peers in social development: a Sullivan-Piaget perspective*". Chicago: University of Chicago Press.
- ZUCKERMAN, M. y DRIVER, R., (1989): "*What sounds beautiful is good: The vocal attractiveness stereotype*". En Journal of Personality, 47. Págs. 245-287.
- ZUCKERMAN, M., (1994): "*Behavioral Expressions and biosocial bases of sensation seeking*". Cambridge: University Press.
- ZUCKERMAN, M.; BROWN, R. H.; FISCHLER, G. L.; FOX, G. A.; LATHIN, D. R. y MINASIAN, A. J., (1979): "*Determinants of information-seeking behavior*". En Journal of Research in Personality, 13. Págs. 161-174.
- ZUCKERMAN, M.; HODGINS, H. y MIYAKE, K., (1990): "*The vocal attractiveness stereotype*". En Journal of nonverbal Behavior, 13. Págs. 67-82.
- ZUCKERMAN, M.; MIYAKE, K. y HODGINS, H. S., (1991): "*Cross-channel effects of vocal and physical attractiveness and their implications for interpersonal perception*". En Journal of Personality and Social Psychology, 60. Págs. 545-554.

# **ANEXOS**



**ANEXO I**

**CUESTIONARIO PSICO-SOCIO-FAMILIAR**

<b>1-SEXO</b>	V	M
<b>2-PROCEDENCIA</b>	R	U
<p><b>3- CONDUCTA ANTISOCIAL POR LA QUE ACUDE AL JUZGADO(Señale con una cruz):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Robo</li> <li>➤ Hurto</li> <li>➤ Daños</li> <li>➤ Lesiones</li> <li>➤ Lesiones con agresión</li> <li>➤ Insultos/amenazas/coacciones</li> <li>➤ Atentado/desobediencia/resistencia a la autoridad</li> <li>➤ Contra la libertad sexual</li> <li>➤ Infracción ley de caza</li> <li>➤ Malos tratos</li> <li>➤ Vejaciones injustas</li> <li>➤ Daños y robos</li> <li>➤ Robo/violencia e insultos</li> <li>➤ Incumplimiento resolución judicial</li> <li>➤ Rapto</li> <li>➤ Violación/aborto</li> <li>➤ Fuga domicilio</li> <li>➤ Salud pública</li> </ul>		
<p><b>4-CARACTERÍSTICAS DE LA ZONA O CONTEXTO</b> (Señale con una cruz):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La zona donde está ubicada la vivienda está considerada como un barrio marginal</li> <li>➤ Podría definirse la zona como un lugar tranquilo, con buenas relaciones vecinales caracterizadas por conductas de ayuda, apoyo y colaboración</li> <li>➤ Se trata de un barrio conflictivo: peleas entre vecinos, disputas entre parejas, etc.</li> <li>➤ Los chicos y las chicas son testigos de peleas y riñas entre los vecinos, y hasta de su propia familia</li> </ul>		
<p><b>5-CARACTERÍSTICAS DE LA VIVIENDA FAMILIAR</b> (Señale con una cruz):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La familia posee una vivienda estable, adecuada a su tamaño y necesidades</li> <li>➤ Existe un hacinamiento evidente</li> <li>➤ Se trata de una vivienda social de reducidas dimensiones</li> </ul>		

<p align="center"><b>6-SITUACIÓN ECONÓMICA DE LA FAMILIA</b> (Señale con una cruz):</p> <p>➤ Los ingresos de la familia son estables y permiten cubrir holgadamente las necesidades de sus miembros</p> <p>➤ Los ingresos de la familia son inestables</p>		
<p align="center"><b>7-NIVEL CULTURAL DE LOS PADRES(PADRE Y/O MADRE)</b> Tache con una cruz el nivel que corresponda:</p> <p>➤ Analfabeto/a</p> <p>➤ Estudios primarios</p> <p>➤ Bachiller</p> <p>➤ Estudios universitarios</p>		
<p><b>8- PROFESIÓN DEL PADRE(Escribir el nombre de la profesión)</b></p> <p>_____</p>		
<p><b>9- PROFESIÓN DE LA MADRE (Escribir el nombre de la profesión)</b></p> <p>_____</p>		
<p align="center"><b>10-CLASE SOCIAL (Tache con una cruz la que corresponda):</b></p> <p>➤ Baja</p> <p>➤ Media-baja</p> <p>➤ Media-alta</p>		
<p align="center"><b>11-ESTRUCTURA Y CONSTELACIÓN FAMILIAR</b></p> <p>➤ <i>Estructura del sistema familiar:</i></p> <p>1) Familia completa, formada por todos los miembros de la familia nuclear tradicional (viviendo todos en el mismo hogar familiar)</p> <p>2) Familia completa, formada por todos los miembros que componen una familia nuclear tradicional (algunos miembros, a veces, no conviven en el domicilio familiar)</p> <p>3) Familia monoparental: madre viuda</p> <p>4) Familia monoparental: padre viudo</p> <p>5) Familia monoparental: situación de divorcio</p> <p>6) Familia monoparental: padres separados</p> <p>7) Familia monoparental: madre soltera</p> <p>➤ <i>Nº de hijos(Anotar el número)</i> _____</p> <p>➤ <i>Lugar que ocupa el chico o la chica entre los hermanos/as ( si los hubiera). (Anotar el número).</i>_____</p> <p>➤ <i>En la actualidad el chico o la chica vive con:</i></p> <p>1) Padres (padre y madre)</p> <p>2) Madre</p> <p>3) Padre</p> <p>4) Abuelos</p> <p>5) Hermanos/as</p> <p>6) Otros (especificar con quien) _____</p>		



<p>➤ <b>La figura de autoridad para el chico/a es:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Padre</li> <li>2) Madre</li> <li>3) Abuelo</li> <li>4) Abuela</li> <li>5) Hermano</li> <li>6) Hermana</li> <li>7) Otros (especificar quién) _____</li> </ol>		
<p align="center"><b>12-SALUD Y BINESTAR FÍSICO-PSÍQUICO DE LOS PADRES (PADRE Y/O MADRE)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El estado de salud de los padres es bueno, en general. No existe ninguna condición físico-psíquica que influya de manera negativa en su capacidad para desarrollar sus actividades habituales, entre ellas el cuidado y educación de sus hijos y de sus hijas.</li> <li>➤ El estado de salud de los padres está muy deteriorado, le impide desarrollar las actividades ordinarias y dependen de ayuda extena.</li> <li>➤ Alguno de sus padres padece algún tipo de toxicomanía (indicar cuál)</li> <li>➤ Su padre tiene problemas con el alcohol</li> <li>➤ Su madre tiene problemas con el alcohol</li> </ul>		
<p align="center"><b>13-HISTORIA DE LA CONDUCTA DE LOS PADRES Y HERMANOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El padre está o ha estado implicado en actividades antisociales y/o delictivas</li> <li>➤ La madre está o ha estado implicada en actividades antisociales y/o delictivas</li> <li>➤ Alguno/a de sus hermanos/as está o ha estado implicado/a en actividades antisociales o delictivas</li> <li>➤ Algún miembro directo del grupo familiar ha estado en contacto con sistemas judiciales y/o carcelarios</li> <li>➤ Se ha evidenciado historia de violencia en el sistema familiar</li> </ul>		
<p align="center"><b>14-ACONTECIMIENTOS RECIENTE, DE TIPO ESTRESANTE, OCURRIDOS EN LA FAMILIA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cambio de residencia (vivienda, barrio, ciudad, etc.)</li> <li>➤ Muerte de alguno de los cónyuges</li> <li>➤ Muerte de algún miembro del sistema familiar directo</li> <li>➤ Enfermedad o accidente que está impidiendo al padre y/o madre desempeñar las funciones correspondientes a su rol</li> <li>➤ Estar atravesando una situación de divorcio o separación</li> <li>➤ Existencia de un paro prolongado del cabeza de familia</li> </ul>		
<p align="center"><b>15-INTERACCIONES PADRES/HIJOS</b> (Señale con una cruz):</p> <p>➤ <b>Relaciones padres /hijos (manifestaciones de los padres durante la entrevista):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Los padres (padre y/o madre) manifiestan estar muy apegados al chico/a. Demuestran afecto e interés por él (ella) durante la entrevista</li> <li>2) Los padres (padre y/o madre) manifiestan de forma verbal que ese chico o esa chica "es un caso perdido", u otros comentarios de tipo negativo</li> </ol>		

<p>3) Los padres (padre y/o madre) amenazan al chico/a con castigarle físicamente</p> <p>4) Los padres (padre y/o madre) manifiestan que no existe comunicación con el hijo o con la hija</p> <p>5) Los padres (padre y/o madre) manifiestan que el chico/a colabora en las tareas domésticas</p> <p>6) Los padres (padre y/o madre) manifiestan que su hijo o su hija manifiesta problemas de disciplina en el hogar</p> <p>➤ <b>Percepciones (manifestaciones) del chico/a, durante la entrevista:</b></p> <p>1) El chico/a manifiesta que se comunica poco con sus padres (especificar padre y/o madre)</p> <p>2) El chico/a manifiesta que sus padres no le hacen caso (casi nunca están en casa)</p> <p>3) El chico/a manifiesta que sus padres le apoyan material y emocionalmente</p> <p>4) El chico/a manifiesta sentir miedo de sus padres</p> <p>5) El chico/a manifiesta que no quiere mantener contacto con sus padres (padre y/o madre)</p> <p>➤ <b>Supervisión de los padres de las conductas y actividades de sus hijos/as:</b></p> <p>1) Los padres (padre y/o madre) manifiestan estar al tanto de las conductas en que su hijo/a está implicado/a</p> <p>2) Los padres (padre y/o madre) manifiestan extrañeza ante las actividades de sus hijos/as</p> <p>3) Los padres (padre y/o madre) manifiestan no poseer recursos para controlar la conducta de su hijo/a</p> <p>4) Los padres (padre y/o madre) conocen las amistades de sus hijos/as</p> <p>5) Los padres (padre y/o madre) no acuden cuando se les avisa desde el juzgado</p> <p>6) Los padres (padre y/o madre) manifiestan extrañeza ante la citación y conducta de su hijo/a</p>		
<p align="center"><b>16-CONDUCTAS OBSERVADAS DURANTE LA ENTREVISTA POR EL EQUIPO TÉCNICO</b> <b>(señale con una cruz):</b></p> <p>➤ El chico/a posee unas habilidades de comunicación adecuadas a su desarrollo</p> <p>➤ El chico/a sabe defenderse de forma apropiada, sin recurrir a expresiones o ademanes que indiquen violencia</p> <p>➤ El comportamiento del chico/a denota nerviosismo, ansiedad, depresión...</p> <p>➤ El chico/a se muestra indiferente, sostiene la mirada con aire provocador, desafiante...</p> <p>➤ No contesta a las preguntas</p> <p>➤ Se nota muy asustado por lo que pueda pasarle</p>		
<p align="center"><b>17-ACTITUD DEL CHICO/A FRENTE A SU CONDUCTA:</b></p> <p>➤ El chico/a desmiente los hechos</p> <p>➤ El chico/a manifiesta que su comportamiento ha sido antisocial y manifiesta “no reincidir”</p> <p>➤ El chico/a manifiesta haber realizado dicha conducta porque “estaba por ahí sin hacer nada”</p> <p>➤ El chico/a manifiesta haber realizado dicha conducta porque “otros/as lo hicieron”</p> <p>➤ El chico/a manifiesta haber realizado dicha conducta porque “no lo podía resistir”. De forma impulsiva</p> <p>➤ El chico/a manifiesta haber realizado esa actividad por la que acude al juzgado “de</p>		

<p><i>forma premeditada”</i></p>		
<p align="center"><b>18-CONTEXTO ESCOLAR</b></p> <p>➤ <b><i>El chico/a está escolarizado SI- NO</i></b></p> <p>➤ <b><i>El chico/a accede al colegio situado en la zona en la que vive SI- NO</i></b></p> <p>➤ <b><i>Su nivel de escolaridad es el que le corresponde por su edad cronológica SÍ- NO</i></b></p> <p>➤ <b><i>Comportamiento en clase manifestado por el profesorado, a través de informes escritos, fax, o entrevistas):</i></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) El maestro/a manifiesta que el chico/a exhibe un comportamiento normalizado en todo el contexto escolar (clase y patios de recreo)</li> <li>2) El maestro/a manifiesta que el chico/a llama la atención de forma inapropiada (tanto a él/ella) como a sus compañeros/as</li> <li>3) El maestro/a manifiesta que el chico/a presenta problemas de conducta</li> <li>4) El maestro/a manifiesta que el chico/a falta con mucha frecuencia a clase</li> <li>5) El maestro/a manifiesta que el chico/a presenta D.A. (Dificultades de Aprendizaje).</li> <li>6) Se relaciona de forma normalizada con el resto de sus compañeros/as</li> </ol> <p>➤ <b><i>Percepción del chico/a del contexto escolar (manifestaciones del propio chico/a durante la entrevista con el equipo técnico):</i></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) El chico/a manifiesta que no le gustan los estudios</li> <li>2) El chico/a reconoce que su comportamiento en el colegio no es el adecuado</li> <li>3) El chico/a manifiesta que se encuentra marginado, apartado del resto de los compañeros/as</li> <li>4) El chico/a manifiesta que se aburre en clase, que no comprende los contenidos escolares</li> </ol>		
<p align="center"><b>19-RELACIONES SOCIALES DEL CHICO/A FUERA DEL CONTEXTO ESCOLAR</b> <b>(señale con una cruz):</b></p> <p>➤ Los amigos/as del chico/a son del mismo barrio</p> <p>➤ Los amigos/as del chico/a son mayores que él/ella</p> <p>➤ El chico/a manifiesta que sus amigos/as siempre "se meten en líos"</p> <p>➤ El chico/a manifiesta que sus amigos/as " son buenos chicos/as"</p>		
<p align="center"><b>20-VALORACIÓN PSICO-SOCIO-FAMILIAR DEL EQUIPO TÉCNICO (señale con una cruz):</b></p> <p>➤ Se trata de un chico o de una chica con unas capacidades cognitivas acordes con su período evolutivo</p> <p>➤ Se detecta en el chico un trastorno de la personalidad</p> <p>➤ Parece que es un chico dependiente</p> <p>➤ El chico/a parece encontrarse perturbado emocionalmente</p> <p>➤ El chico/a tiene un autoconcepto negativo</p> <p>➤ El chico/a carece de unas habilidades básicas para la interacción social</p> <p>➤ Se trata de un chico/a muy impulsivo y excitable</p> <p>➤ El chico/a está vinculado/a afectivamente a la figura que ejerce el control sobre él</p> <p>➤ Se han detectado lagunas afectivas a lo largo de su desarrollo</p>		



## ANEXO II

### FICHA DE IDENTIFICACIÓN

<b>DATOS DE CARÁCTER GENERAL</b>	<b>N° DE IDENTIFICACIÓN:</b>				
	<b>SEXO:</b>		MASCULINO	FEMENINO	
	<b>EDAD:</b>				
	<b>¿HA REPETIDO EL ALUMNO/A ALGÚN CURSO?:</b>		SI	NO	
<b>DATOS REFERENTES AL SISTEMA FAMILIAR</b>	<b>Padre</b>		<b>Madre</b>		
	Estudios:		Estudios:		
	Profesión:		Profesión:		
	Activo	Parado	Activo	Parado	
<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>	Se trata de una familia: (SEÑALE CON UN X)				
	INTEGRA	MONOPARENTAL (M. soltera)	MONOPARENTAL (P. Separados)	MONOPARENTAL (Situación de viudedad)	OTRAS
	<b>N° DE HERMANOS:</b>		<b>LUGAR QUE OCUPA EL NIÑO:</b>		
	EN LA ACTUALIDAD EL NIÑO/A VIVE		PADRES/HERMANOS PADRE MADRE ABUELOS OTROS FAMILIARES INSTITUCIÓN		

## SOC 30

A continuación encontrarás una serie de frases. Lee cada una de ellas con detenimiento y rodea con un círculo la contestación que tu creas más apropiada.

1. Significa que sucede **SIEMPRE**
2. Significa que sucede **ALGUNAS VECES**
3. Significa que **NUNCA** sucede.

Ejemplo:

Pregunta	Si rodeas	Tu contestas
	1 2 3	<i>Siempre</i> soy simpático
Soy simpático	1 2 3	<i>Algunas veces</i> soy simpático
	1 2 3	<i>Nunca</i> soy simpático

	<i>Siempre</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Nunca</i>
1. *Mis padres me han demostrado con palabras y gestos que me quieren { 1 }	1	2	3
2. *Siento que mis padres me quieren { 1 }	1	2	3
3. Mis padres me castigan, incluso por cometer pequeñas faltas { 2 }	1	2	3
4. Mis padres tratan de influirme para que sea una persona importante { 4 }	1	2	3
5. Mis padres desean que sea diferente en algún aspecto { 4 }	1	2	3
6. Mis padres me prohíben hacer cosas que otros niños de mi edad suelen hacer por miedo a que me sucede algo { 3 }	1	2	3
7. Cuando no estoy en casa mis padres se preocupan de saber lo que hago { 3 }	1	2	3
8. *Cuando las cosas no me salen bien mis padres tratan de comprenderme y animarme { 1 }	1	2	3
9. Mis padres me imponen más castigos corporales de los que merezco { 2 }	1	2	3
10. Cuando a mis padres les parece mal lo que hago se entristecen hasta el punto que me siento culpable de lo que he hecho { 4 }	1	2	3
11. Mis padres muestran interés en que obtenga buenas notas { 3 }	1	2	3
12. *Cuando me enfrento a una tarea difícil tengo el sentimiento de que mis padres me ayudan { 1 }	1	2	3

13. Mis padres me dicen: "tu que eres tan mayor o tu que eres un chico o una chica, no deberías comportarte de esta forma" {4}	1	2	3
14. Tengo la sensación de que cuando mis padres están tristes yo soy la causa de su estado {4}	1	2	3
15. *Mis padres me demuestran que están satisfechos conmigo {1}	1	2	3
16. *Mis padres respetan mis opiniones {1}	1	2	3
17. *Tengo la sensación de que mis padres quieren estar a mi lado {1}	1	2	3
18. Mis padres utilizan expresiones como: " Si haces eso, voy a ponerme muy triste" {4}	1	2	3
19. *Mis padres alaban frecuentemente mi comportamiento {1}	1	2	3
20. *Cuando me encuentro triste busco ayuda y comprensión en mis padres {1}	1	2	3
21. Mis padres me castigan aunque no haya hecho nada malo {2}	1	2	3
22. *Mis padres me dejan hacer las mismas cosas que pueden hacer mis amigos {3}	1	2	3
23. Mis padres me dicen que no están de acuerdo con la forma de comportarme en casa {4}	1	2	3
24. Mis padres me castigan con dureza, incluso por cosas que no tienen importancia {2}	1	2	3
25. Mis padres me pegan sin motivo {2}	1	2	3
26. Mis padres me pegan {2}	1	2	3
27. *Puedo ir donde quiera sin que mis padres se preocupen demasiado {3}	1	2	3
28. *Tengo la sensación de que hay ternura y cariño entre mis padres y yo {1}	1	2	3
29. Mis padres me han mandado a la cama sin cenar {2}	1	2	3
30. *Mis padres me manifiestan que están satisfechos conmigo mediante expresiones físicas cariñosas, como darme una palmada en la espalda. {1}	1	2	3

## AFA -AUTOCONCEPTO FORMA-A

En este cuestionario no existen preguntas correctas o incorrectas, NO ES UN EXAMEN. Tan sólo queremos conocer tu opinión. Te pedimos que leas las preguntas con detenimiento antes de contestar.

A continuación encontrarás una serie de frases. Lee cada una de ellas con detenimiento y rodea con un círculo la contestación que tu creas más apropiada.

1. **Significa** que sucede **SIEMPRE**
2. **Significa** que sucede **ALGUNAS VECES**
3. **Significa** que **NUNCA** sucede.
- 4.

Ejemplo:

Pregunta	Si rodeas	Tu contestas
	1 2 3	<i>Siempre</i> soy simpático
Soy simpático	1 2 3	<i>Algunas veces</i> soy simpático
	1 2 3	<i>Nunca</i> soy simpático

	<i>Siempre</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Nunca</i>
1. Es difícil para mí mantener amigos/as	1	2	3
2. Me pongo nervioso/a cuando me llama algún profesor/a	1	2	3
3. Digo la verdad aunque me perjudique	1	2	3
4. Tengo buenas ideas	1	2	3
5. Mi familia me considera alguien importante	1	2	3
6. Cuando me porto mal en clase, me siento disgustado/a	1	2	3
7. Me desanimo cuando algo me sale mal	1	2	3



8. Hago bien los trabajos escolares	1	2	3
9. Me avergüenzo de muchas cosas que hago	1	2	3
10. Puedo dibujar bien	1	2	3
11. Soy lento/a en terminar los trabajos escolares	1	2	3
12. Soy nervioso/a	1	2	3
13. Me pongo nervioso/a cuando hablo en clase	1	2	3
14. Hago cosas a mano muy bien	1	2	3
15. Me preocupo mucho por todo	1	2	3
16. Me gusta mi forma de ser	1	2	3
17. Con frecuencia soy voluntario/a en la escuela	1	2	3
18. Duermo bien por la noche	1	2	3
19. Detesto la escuela	1	2	3
20. Mis profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a	1	2	3
21. Tengo muchos amigos(as)	1	2	3
22. Soy un chico/a alegre	1	2	3
23. Soy torpe en muchas cosas	1	2	3
24. Me gustan las peleas y las riñas	1	2	3
25. La gente me tiene manía	1	2	3
26. Mi familia está decepcionada de mí	1	2	3
27. Soy criticado/a en casa	1	2	3
28. Olvido pronto lo que aprendo	1	2	3
29. Consigo fácilmente amigos(as)	1	2	3
30. Pierdo mi paciencia fácilmente	1	2	3
31. Trabajo mucho en clase	1	2	3
32. Juego con mis compañeros/as	1	2	3
33. Tengo miedo de algunas cosas	1	2	3
34. Me enfado si los demás no hacen lo que yo digo	1	2	3
35. Soy violento/a con mis amigos(as) y familiares	1	2	3
36. Soy honrado/a con los demás y conmigo mismo/a	1	2	3

## ESCALA -C -HABILIDADES SOCIALES CARÁCTER CONDUCTAL

---

INSTRUCCIONES: Detrás de esta hoja encontrará una lista de habilidades que vienen sugeridas en el *currículum*; se trata de competencias necesarias para la interacción socio-escolar del adolescente, y que pueden ser motivo de observación y evaluación a través de la experiencia pedagógica cotidiana.

Lo que le pedimos al rellenar esta escala es que valore la utilización de la habilidad, basada en la observación de la conducta en cada situación.

1. **Significa** que **NUNCA** sucede
2. **Significa** que sucede **ALGUNAS VECES**
3. **Significa** sucede **SIEMPRE**

	<i>Nunca</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Siempre</i>
1-(43). Cuando tiene que dirigirse al profesorado el /la chico/a lo hace serenamente y le pide cortésmente lo que necesita {4 }	1	2	3
2-44. Cuando algún/a maestro/a lo corrige por cualquier motivo, el chico/a adopta una postura respetuosa {4 }	1	2	3
3-45. Cuando el/la chico/a se siente tratado injustamente por el profesorado, se dirige hacia él y trata de resolver el conflicto de manera apropiada, pidiendo una explicación y dando las razones por las que se siente injustamente tratado {4 }	1	2	3
4-46. El chico/a al hablar con un superior hace uso correcto de sus gestos: postura recta, expresión natural en la cara, asiente con la cabeza, etc. {4 }	1	2	3
5-11. El chico/a durante la conversación da oportunidades a que otros/as participen {2 }	1	2	3
6-34. El chico/a ante una acusación injusta sabe defenderse de forma apropiada {1 }	1	2	3
7-35. El chico/a ante una discusión o problema sabe ponerse en el lugar de los/as demás {1 }	1	2	3
8-40. El chico/a cuando fracasa en alguna actividad (examan, deporte, etc.), sabe reconocerlo {1 }	1	2	3
9-41. El chico/a cuando hace algo mal y se le pide una explicación, sabe reconocer su responsabilidad. {1 }	1	2	3

10-42. El chico/a demuestra interés por corregirse cuando le demuestran que está equivocado/a {1}	1	2	3
11-9. El chico/a cuando quiere participar en una conversación, primero escucha el tema del que se esté hablando y después se introduce haciendo comentarios adecuados {2}	1	2	3
12-10. Durante la conversación sus preguntas y sus respuestas son adecuadas al tema {2}	1	2	3
13-23. El chico/a acepta los acuerdos de la mayoría {3}	1	2	3
14-9. El chico/a apoya y anima a sus compañeros/as ante las dificultades {3}	1	2	3
15-31. Cuando alguien lo está molestando el chico/a expresa su deseo de que cambien de conducta con él /ella {1}	1	2	3
16-17. El chico/a cuando quiere terminar una conversación, expresa su deseo de terminar con expresiones que así lo indican: "terminaré esta conversación diciendo..." ; "lo siento, pero tengo que marcharme, en otra ocasión podemos continuar..", etc. {2}	1	2	3
17-22. Su expresión corporal va acorde con su expresión oral {2}	1	2	3
18-12. El chico/a valora y tiene en cuenta la opinión de los/as demás {2}	1	2	3
19-32. El chico/a cuando manifiesta una queja utiliza un mensaje claro, cuyo contenido verbal se refiere a la conducta con la que no está de acuerdo y no descalifica a la persona. (Por ejemplo: "me has dado un empujón y deseo que en otra ocasión me pidas que me retire y no me empujes" y no "eres un violento") {1}	1	2	3
20-19. El chico/a utiliza un volumen de voz adecuado a las circunstancias del contexto {2}	1	2	3
21-1. Se presenta como un chico/a alegre y de sonrisa fácil {5}	1	2	3
22-2. Llega a clase con puntualidad {5}	1	2	3
23-13. El chico/a plantea las preguntas con precisión, coherencia y corección {2}	1	2	3
24-33. Cuando sus compañeros/as tratan de implicarlo/a en alguna cuestión en la que no está de acuerdo, dice "no", argumentando el por qué {1}	1	2	3
25-36. El chico/a discute las reglas y normas que le parecen injustas {1}	1	2	3
26-37. Cuando el chico/a molesta a alguien, pide disculpas y expresa la intención de no volver a hacerlo {1}	1	2	3
27-38. El chico/a se mantiene al margen de las situaciones que pueden acarrearle conflictos {1}	1	2	3
28-3. Hace uso de las normas cívicas básicas: saludar a la entrada, despedida {5}	1	2	3
29-4. Cuando tiene que pedir algo, lo pide por favor, y después da las gracias {5}	1	2	3
30-14. El chico/a presta atención a la persona que está hablando {2}	1	2	3
31-15. El chico/a se esfuerza por comprender lo que le están diciendo {2}	1	2	3
32-28. El chico/a acepta lo que se le encarga con responsabilidad {3}	1	2	3
33-20. El chico/a cambia de entonación dependiendo de lo quiera expresar en ese momento {2}	1	2	3
34-5. El chico/a respeta las instalaciones del centro, así como el material de sus compañeros/as {5}	1	2	3
35-7. Cuando trabaja en solitario, permanece callado, sin molestar a sus compañeros/as {5}	1	2	3
36-18. El chico/a mira a la cara del interlocutor con actitud receptiva, asintiendo con la cabeza y manteniendo una proximidad física correcta {2}	1	2	3
37-16. El chico/a si no comprende, una vez terminada la conversación, o durante alguna pausa, pide información adicional {2}	1	2	3
38-8. Cumple sus tareas escolares con asiduidad {5}	1	2	3
39-26. El chico/a colabora con interés cuando se lo piden {3}	1	2	3
40-21. El chico/a sabe guardar silencio cuando la situación así lo requiere {2}	1	2	3
41-24. El chico/a sabe esperar su turno sin mostrar impaciencia {3}	1	2	3

42-6. El chico/a se entiende bien con los compañeros/as del otro sexo <sup>5</sup>	1	2	3
43-39. En ocasiones en que el chico/a se ve implicado injustamente en conflictos con los compañeros/as, indica los pasos que va a seguir para solucionar el problema (y los cumple), sin necesidad de recurrir a las amenazas <sup>1</sup>	1	2	3
44-30. El chico/a dispone de argumentos para razonar: intenta persuadir a los/as demás de que sus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad <sup>2</sup>	1	2	3
45-25. Cuando se establece un debate, respeta las normas que previamente se hayan pactado <sup>3</sup>	1	2	3
46-27. Cuando en el grupo se produce un desacuerdo, el chico/a trata de llegar a un consenso mediante el diálogo y la negociación <sup>3</sup>	1	2	3

## **CUESTIONARIO A-D ACTIVIDADES ANTISOCIALES Y DELICTIVAS**

---

**INSTRUCCIONES:** A continuación encontrarás una serie de frases sobre lo que las personas pueden hacer alguna vez; es probable que tú en alguna ocasión las hayas hecho. Lee cada frase y señala **SI** si has hecho lo que se dice en la frase; señala **No** en el caso contrario.

Las respuestas van a ser tratadas de forma confidencial y anónima, por eso te pedimos que contestes con sinceridad. Procura no dejar ninguna frase sin contestar.

1. Decir tacos o palabras fuertes	<b>SI</b>	<b>NO</b>
2. Pelearse con otros/as (con golpes, insultos o palabras ofensivas)	<b>SI</b>	<b>NO</b>
3. Llamar a la puerta de alguien y salir corriendo	<b>SI</b>	<b>NO</b>
4. Comer, cuando está prohibido, en el trabajo, clase, cine, etc.	<b>SI</b>	<b>NO</b>
5. Contestar mal a un superior o autoridad (trabajo, clase o calle)	<b>SI</b>	<b>NO</b>
6. Negarse a hacer las tareas encomendadas (trabajo, casa, clase)	<b>SI</b>	<b>NO</b>
7. Gastar bromas pesadas a la gente, como empujarlas dentro de un charco, o quitarles la silla cuando van a sentarse	<b>SI</b>	<b>NO</b>
8. Tirar basura al suelo (cuando hay cerca una papelera o cubo)	<b>SI</b>	<b>NO</b>
9. Coger fruta en un jardín o huerto que pertenece a otra persona	<b>SI</b>	<b>NO</b>
10. Hacer pintadas en lugares prohibidos (pared, encerado, mesa, etc.)	<b>SI</b>	<b>NO</b>
11. Hacer trampas (en exámenes, competiciones, información de resultados).	<b>SI</b>	<b>NO</b>
12. Llegar a propósito más tarde de lo permitido (a casa, trabajo, o cualquier otra obligación)	<b>SI</b>	<b>NO</b>
13. Llegar tarde al trabajo, colegio o reunión	<b>SI</b>	<b>NO</b>
14. Entrar en un sitio prohibido (jardín privado, casa vacía)	<b>SI</b>	<b>NO</b>
15. Alborotar o silbar en una reunión, lugar público o de trabajo	<b>SI</b>	<b>NO</b>
16. Molestar a personas desconocidas o hacer gamberradas en lugares públicos	<b>SI</b>	<b>NO</b>

17. Salir sin permiso (del trabajo, de casa o del colegio)	<i>SI</i>	<i>NO</i>
18. Ensuciar las calles/aceras rompiendo botellas o volcando cubos de basura	<i>SI</i>	<i>NO</i>
19. Arrancar o pisotear flores o plantas en un parque o jardín	<i>SI</i>	<i>NO</i>
20. Romper o tirar al suelo cosas que son de otra persona	<i>SI</i>	<i>NO</i>
<hr/>		
21. Entrar en un club prohibido o comprar bebidas prohibidas	<i>SI</i>	<i>NO</i>
22. Pertenecer a una pandilla que arma jaleos, se mete en peleas o crea disturbios	<i>SI</i>	<i>NO</i>
23. Robar cosas de grandes almacenes, supermercados, etc., estando abiertos	<i>SI</i>	<i>NO</i>
24. Gastar frecuentemente en el juego más dinero del que se puede	<i>SI</i>	<i>NO</i>
25. Coger el coche o la moto de un desconocido para dar un paseo, con la única intención de divertirse	<i>SI</i>	<i>NO</i>
26. Llevar algún arma (cuchillo/navaja) por si es necesaria en una pelea	<i>SI</i>	<i>NO</i>
27. Robar cosas de los coches	<i>SI</i>	<i>NO</i>
28. Robar cosas de un lugar público (trabajo/colegio) por valor de más de 1000 pts.	<i>SI</i>	<i>NO</i>
29. Robar cosas o dinero en las máquinas tragaperras, teléfono público, etc.	<i>SI</i>	<i>NO</i>
30. Forcejear o pelear para escapar de un policía	<i>SI</i>	<i>NO</i>
31. Robar materiales o herramientas a gente que está trabajando	<i>SI</i>	<i>NO</i>
32. Destrozar o dañar cosas en lugares públicos	<i>SI</i>	<i>NO</i>
33. Coger la bicicleta de un desconocido y quedarse con ella	<i>SI</i>	<i>NO</i>
34. Forzar la entrada de un almacén, garaje, guardamuebles o quiosco	<i>SI</i>	<i>NO</i>
35. Entrar en una casa/piso/etc. y robar algo (sin haberlo planeado antes)	<i>SI</i>	<i>NO</i>
36. Entrar en una tienda que está cerrada, robando o sin robar algo	<i>SI</i>	<i>NO</i>
37. Robar ropa de un tendedero o cosas de los bolsillos de ropa colgada en una percha	<i>SI</i>	<i>NO</i>
38. Conseguir dinero amenazando a personas más débiles	<i>SI</i>	<i>NO</i>
39. Tomar drogas	<i>SI</i>	<i>NO</i>
40. Planear de antemano entrar en una casa/chalet/etc. para robar cosas de valor (y hacerlo si se puede)	<i>SI</i>	<i>NO</i>

