

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DEL TRABAJO
- GRADO EN TRABAJO SOCIAL -

Trabajo Fin de Grado

Menores en conflicto social

Análisis de la influencia de las variables
familia y escuela

Alumnos:

Laura Sainz de Medrano Carnicer
Sergio Salas Márquez

Directora:

Ana Villaverde

Zaragoza, Junio de 2012



Universidad
Zaragoza



Facultad de
Ciencias Sociales
y del Trabajo

Universidad Zaragoza

CONTENIDO

1.	PRESENTACIÓN - JUSTIFICACIÓN	2
2.	INTRODUCCIÓN.....	3
3.	MARCO TEÓRICO.....	4
3.1.	DEFINICIÓN DE MENOR EN CONFLICTO SOCIAL.....	4
3.2.	TEORÍAS DE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD.....	11
3.2.1.	Las teorías psicoanalíticas.....	11
3.2.2.	Las Teorías del aprendizaje.....	17
3.2.3.	Las teorías cognitivas.....	24
3.2.4.	La teoría sociocultural.....	25
3.2.5.	Teoría ecológica.....	27
3.3.	ANÁLISIS DE LAS VARIABLES.....	31
3.3.1.	LA FAMILIA.....	31
3.3.2.	LA ESCUELA.....	42
3.4.	DESARROLLO NORMATIVO.....	51
4.	ANÁLISIS DE DATOS EN LA PROVINCIA DE ZARAGOZA.....	65
4.1.	EQUIPO DE MENORES DE CATORCE AÑOS.....	66
4.2.	PROGRAMA PROVINCIAL DE PREVENCIÓN Y CONTROL DEL ABSENTISMO ESCOLAR.....	78
4.3.	PROGRAMA TARABIDÁN.....	88
5.	CONCLUSIONES.....	98
6.	BIBLIOGRAFÍA.....	104

1. PRESENTACIÓN - JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo de final de grado titulado "Menores en conflicto social. Análisis de la influencia de las variables familia y escuela", es un estudio realizado en Zaragoza durante el último cuatrimestre del grado de Trabajo Social (de febrero a junio de 2012).

La temática del trabajo viene dada principalmente por nuestra motivación en el ámbito de menores en general y particularmente por nuestra inquietud hacia aquellos que requieren una mayor atención. Como futuros trabajadores sociales, consideramos esencial a la hora de intervenir conocer no sólo las características de las problemáticas sino las causas que las originan y los factores que influyen en su desarrollo.

Nuestra intención con este estudio es explicar, en base a argumentos científicos, cómo en ciertos casos se produce una desadaptación respecto al medio social de tal magnitud que se llega a considerar a un menor en situación de conflicto social.

Partiendo de dicha motivación se ha definido el objeto de estudio que es el menor en conflicto social, resultando el análisis de la influencia familiar y escolar en esta problemática el objetivo del trabajo.

2. INTRODUCCIÓN

Antes de adentrarnos en el grueso de este estudio es necesario conocer qué contenidos lo conforman, así como la metodología seguida durante el proceso de elaboración.

La estructura del trabajo de dos partes principales. La primera parte comienza con una aproximación conceptual al término menor en conflicto social con la intención de definir el objeto de estudio. Para un adecuado análisis se ha partido de teorías del desarrollo de la personalidad, importantes para entender el proceso evolutivo de un menor, la formación de su carácter y la adquisición de patrones conductuales, teniendo en cuenta en todo momento, además de sus características individuales la decisiva influencia de su entorno. Debido a que el tema de estudio trata de analizar cómo el entorno más próximo del menor influye en el inicio de un proceso de conflicto social, se dedican los correspondientes apartados al análisis de las variables familia y escuela. Igualmente, dado que vivimos en una sociedad que se rige por una serie de normas y leyes establecidas, se ha considerado relevante ubicar la temática en un marco legislativo, tanto a nivel internacional como estatal y autonómico.

La segunda parte del trabajo consta de un análisis cuantitativo y cualitativo de datos de tres instituciones que, se ha considerado, guardan relación directa con el objeto de estudio. Finalmente se incluye un apartado de conclusiones, que son un producto tanto de la información objetiva que se ha trabajado como de unas reflexiones generales que sintetizan y dan unidad a todo el conjunto

Para el desarrollo del estudio se ha seguido la siguiente metodología. En primer lugar, una revisión bibliográfica para conocer qué han concluido distintos autores acerca del tema, y en segundo lugar, una recogida de datos empíricos de las tres instituciones. Se ha efectuado por lo tanto un análisis de datos para contrastar la teoría con la realidad existente en la provincia de Zaragoza, lo cual nos ha facilitado la redacción de las conclusiones finales.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. DEFINICIÓN DE MENOR EN CONFLICTO SOCIAL

Según el artículo 78 de la ley 12/2001, de 2 de julio, de la Infancia y la Adolescencia en Aragón, "Se considerarán menores en conflicto social, a los efectos de la presente Ley, aquellos niños y adolescentes que pudiesen encontrarse en riesgo de causar perjuicios a sí mismos o a otros, así como aquellos a los que les fuera aplicable la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores."

Definir "menor en conflicto social" no es fácil. Eugenio González (1998) afirma que se puede definir el conflicto social sólo por sus consecuencias, o por los procesos judiciales o institucionales que puede conllevar. Pero realmente es un concepto mucho más amplio si se tienen en cuenta los factores de riesgo y las múltiples situaciones previas a la existencia del conflicto social.

Se puede afirmar que el "conflicto", en referencia a los adolescentes respecto a la sociedad en la que viven, forma parte de la vida. Una dosis razonable de conflicto es habitual e incluso necesaria en todo desarrollo. En cambio la cronificación, permanencia o agravamiento del conflicto sin vías de solución es lo que resulta problemático. Cuando se vive de esta manera no se integra, no se acepta, no se asimila. Las reacciones más comunes consisten en apartarlo, frecuentemente de forma violenta.

En el contexto de personas en proceso de maduración el conflicto tiene sus propias manifestaciones. Normalmente parte de un malestar que busca expresarse, ya sea silenciosamente o de forma violenta.

Vistos estos aspectos, resulta complejo abordar la definición de quiénes están en conflicto social. Se puede abordar desde distintas perspectivas: las personas que pasan por las instituciones de control (policía, juzgados, centros de internamiento), quienes incumplen las leyes establecidas, etc. pero si

atendemos a todos los factores que influyen en el proceso, el concepto es mucho más amplio y abarca más problemáticas, como se verá en este estudio.

Para abordar de manera completa el concepto de menor en conflicto social es preciso analizarlo desde una perspectiva tanto macro como microsocia. Se necesita entender que en un proceso de conflicto social no sólo influyen las circunstancias individuales del menor sino que también está influyendo su entorno más cercano (familia, escuela, grupo de iguales), la comunidad a la que pertenece y la sociedad en la que se encuentra.

Como primer acercamiento al tema, se puede afirmar que el conflicto social está muy ligado al concepto de desadaptación social. Se define como "un fenómeno psicosocial derivado de la relación conflictiva entre determinadas conductas, individuales o grupales, y el clima social que una comunidad o sociedad concreta en un momento histórico determinado mantiene hacia ellas, fenómeno que se manifiesta a través de desarmonías entre el individuo y el socio-entorno en un momento dado, o bien a lo largo de su proceso de socialización, y que lleva como consecuencia a que el individuo se encuentre en una situación de dificultad para participar en la dinámica interrelacional de aquel mismo medio." (Guasch 2002).

En dicho proceso de desadaptación, se puede hablar de conflicto social en dos sentidos. En sentido restringido, cuando el conflicto social suele relacionarse con dificultades personales y sociales y con conductas problemáticas que se incrementan con la gravedad y frecuencia de conductas delictivas. Desde esta perspectiva, cuando la conducta delictiva es persistente y duradera en el menor, se traduce en múltiples conductas antisociales. Y en sentido amplio, el conflicto social como fenómeno que puede analizarse desde las propias causas que lo originan, para entender el proceso en su totalidad.

Analizar el conflicto social en menores implica tener en cuenta una paradoja: aquellos que presentan mayores carencias y necesidades de protección son a la vez los más castigados. Este hecho favorece la consolidación de conductas atípicas que reflejan tanto la repulsa a la sociedad como los sentimientos de

automarginación del propio individuo, que vive y se comporta al margen de los valores y normas de la sociedad dominante.

Para ilustrar lo anterior, en la Comunidad de Madrid ya en 1994 un 40,21% de los menores que habían generado conflicto social habían pasado por los Centros de Protección de Menores del IMAIN (González 1998).

Urra (1992) afirma que "El menor no es un delincuente light, ni nace por generación espontánea, ni es un perverso moral, ni un psicópata, ni producto de una aberración genética. Es un niño o joven que podemos definir como delincuente o disocial o desviado o en conflicto social, pero en definitiva, es un muchacho implicado en un proceso delincencial." Esta es una definición que puede resultar limitada si sólo se centra la atención en el producto del problema, pero hay que tener en cuenta más factores, como se explica en este estudio.

También hay que tener en cuenta que el concepto de conflicto social va ligado a la inadaptación social. Se entiende por inadaptado social a toda persona que por su comportamiento en interacción con los demás y por su estilo de vida no encaja en los patrones normales de comportamiento social aceptado por la comunidad o sociedad mayoritaria (Guasch y Ponce 2002).

Numerosos expertos afirman que las causas de la inadaptación no sólo están en el individuo o en la sociedad sino que están en ambos a la vez, aunque entre los teóricos hay quienes dan un mayor peso al individuo y quienes lo dan a la sociedad.

En todo caso, para situaciones de conflicto social, se suele utilizar alguna vez el calificativo de "desadaptado" en general con connotaciones despectivas para hacer referencia a aquellas personas cuya manera de ser o cuyo estilo de vida no se corresponde, o creemos que no se corresponde, con lo socialmente aceptable. Guasch et al. (2002) ponen el ejemplo de los okupas: ¿son personas desadaptadas que no respetan las normas sociales? o ¿son personas que luchan por un derecho humano básico? El caso que aquí se estudia es bien diferente, pero es analizado desde una perspectiva de reflexión y no de

condena. El objetivo del estudio es encontrar claves para dicha reflexión, orientadas a una sensibilización sobre la situación de los menores en conflicto social.

El sentido y el alcance de la inadaptación puede variar, además, con la cultura. La designación de un comportamiento como adaptado o inadaptado depende de la sociedad a la que pertenece el individuo y el momento histórico que vive. En el caso concreto de este estudio se hace referencia a una sociedad económica y políticamente desarrollada como es España, con una herencia de valores tradicionales en conjugación con normas y leyes propias de un país que se ha abierto a nuevas formas de entender las problemáticas sociales (legislando por ejemplo sobre violencia doméstica, nuevos modelos de familia, grupos en riesgo social, etc.). Al mismo tiempo, se trata de una sociedad relativamente joven en cuanto a su sistema democrático, en concreto, de treinta y siete años.

Por otro lado, el conflicto social también se suele asociar al término marginación social. En este caso se trata de la situación marginal del individuo o grupo respecto a la sociedad. La infancia marginada hace referencia a aquella población que no tiene cubiertas sus necesidades vitales de salud, educación, estabilidad y afecto, y esto se manifiesta a través de una dificultad de acceso a recursos básicos, deficiencia afectivo-familiar y en ocasiones, conducta desviada. Este bloqueo al normal desarrollo del aprendizaje social y del desarrollo de la personalidad está motivado por el medio ambiente familiar desfavorable.

En concreto, en barrios en los cuales se concentran multiplicidad de dificultades para vivir aparecen con facilidad adolescencias llenas de dificultades sociales. A su vez, esas dificultades son interiorizadas por estos adolescentes y las expresan de manera social, en forma de conductas y comportamientos problemáticos en su entorno. Las tensiones que viven se expresan en conductas de gamberrismo, las inquietudes en actuaciones arriesgadas, la afirmación en trasgresión de las normas, la demostración de la

diferencia en estilos de vida poco integrados, etc. Por lo tanto, la adolescencia, unida al entorno, es un aspecto fundamental a la hora de explicarnos el porqué del conflicto social que viven muchos jóvenes.

Sin embargo, nunca fue cierto que los delincuentes juveniles fueran sólo de determinada clase social. Lo que es verdad es que los más sancionados pertenecen a un perfil estereotipado que directamente relacionado con el nivel socioeconómico. Cada vez con más frecuencia los profesionales de la justicia de menores comienzan a tener que ocuparse de adolescentes escolarizados, con altos niveles de aprendizaje y con perspectivas de futuro que no corresponden al patrón de adolescente marginal. La delincuencia que es visible ahora parece responder a una gran diversidad de estratos sociales. Esta es la nueva realidad.

Otro aspecto a considerar, según Jaume Funes (1996), es que se suele asociar a los menores en conflicto social a un perfil delictivo. Sin embargo, y a diferencia de los adultos (porque no se ha consolidado ninguna carrera criminal) el colectivo que llega a la justicia penal juvenil está caracterizado por la heterogeneidad, la diversidad y la variabilidad en el tiempo. Sólo un pequeño grupo responde a patrones de problemática y patología organizadas de manera estable en torno a la actividad delictiva.

Es importante señalar además que los menores en conflicto social son personas que han entrado en una etapa muy diferente de su vida, la adolescencia. Se da un proceso intenso de socialización, pero en determinadas circunstancias en esta fase puede vivirse de manera disocial, como se explicará más adelante.

Por lo tanto, para entender mejor la realidad de los menores en conflicto social se debe considerar el proceso individual de conversión en ciudadano, las relaciones mutuas que se establecen entre la persona y su comunidad, su grupo de referencia; hay que tener en cuenta, también, el proceso educativo y madurativo, descubrir cómo se construye una vida saludable o cómo se desarrolla el proceso individual de sociabilización.

Por último, y antes de profundizar en las variables familiar y escolar que se tratan en este estudio, cabe hacer referencia al proceso de criminalidad juvenil cuando, estando ya en situación de conflicto social, la conducta de un joven es desaprobada por la comunidad y es precisa la intervención del poder del Estado (casi siempre en forma del Tribunal de menores) teniendo en cuenta en todo caso los límites de edad vigentes y dentro del marco de la ley de responsabilidad penal, la cual se explicará en un apartado posterior.

En la obra de Carlos Vázquez González (2003) se dice que "la delincuencia infantil y juvenil en el sentido estricto es un comportamiento que se denominaría delito en el sentido jurídico-penal, si hubiera sido cometido por un adulto", pero en la misma obra se cita a Schneider, quien prefiere el término de delincuencia en contra del de criminalidad, principalmente para "prevenir la valoración social negativa y la estigmatización que contiene el término criminalidad. Quiere hacer resaltar que la reacción a la delincuencia tiene que ser distinta a la de la criminalidad, es decir, no tanto represiva, sino más bien preventiva".

Jaime Funes (1996) advierte que "sin negar la evidente importancia de las circunstancias y de las claves políticas de un entorno concreto no debemos olvidar que, adscritos a una "tribu" radical o a una "pasota", afectados o no por la necesidad y el abandono social, aquí y allí, primero que todo son adolescentes y jóvenes."

En conclusión, se puede afirmar que el conflicto social es el resultado final de unas condiciones de crecimiento y de unas respuestas educativas dentro de un marco social concreto donde a menudo se producen desviaciones, situaciones de conflicto, salida o entrada en una situación menos aceptada o más conflictiva dentro de la sociedad. En relación a lo anterior y a lo desarrollado en este primer apartado, se puede definir de la siguiente manera:

Menor en conflicto social es aquel que se encuentra en un proceso de desadaptación respecto de la norma socialmente establecida, en cuyo génesis y posterior desarrollo han podido influir circunstancias tanto del propio individuo como de su entorno micro y/o macrosocial.

A continuación se presentan las teorías del desarrollo vital más relacionadas con el objeto del estudio, y en los siguientes apartados se analizan con más detalle las variables familiar y escolar, escogidas para este estudio debido a que son los agentes de socialización de mayor importancia durante la infancia, ya que el grupo de iguales adquiere mayor relevancia en la etapa de la adolescencia.

3.2. TEORÍAS DE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

En el presente apartado se desarrollan las teorías del desarrollo de la personalidad que se han considerado pueden servir para explicar el origen y desarrollo de un proceso de conflicto social. Estas teorías suponen un primer acercamiento para entender la construcción de personalidades que, dadas unas circunstancias personales, familiares y del entorno más cercano, son más susceptibles de entrar en un proceso de conflicto social.

Para la elaboración del presente apartado se ha utilizado, a excepción del último punto (3.2.5. *Teoría Ecológica*), la información de la obra de Stassen y Thompson (1997), a partir de la cual se han extraído las principales ideas y se han redactado adaptando el contenido a la temática de estudio.

3.2.1. Las teorías psicoanalíticas

Antes de adentrarnos en las teorías que más relación guardan con el enfoque del tema de estudio, es conveniente comenzar explicando la perspectiva psicoanalítica, ya que aporta la primera visión global de la conducta humana en el campo de la psicología, por lo que constituye la base de las que posteriormente se desarrollan.

Estas teorías interpretan el desarrollo humano en términos de fuerzas y motivos intrínsecos, muchos de los cuáles son inconscientes, ocultos a nuestra consciencia. Se considera que estas fuerzas básicas y subyacentes influyen en todos los aspectos del pensamiento y de la conducta de una persona, desde los más pequeños detalles de la vida cotidiana hasta las decisiones más comprometedoras para toda la vida. Las teorías psicoanalíticas también consideran estas fuerzas y motivos como las que asientan los conocimientos para configurar las etapas universales del desarrollo, y sus actuaciones específicas dentro de esas etapas, desde la formación del apego humano en la infancia hasta la búsqueda de la satisfacción emocional y sexual.

3.2.1.1 Las ideas de Freud

Una de las ideas básicas de Sigmund Freud (1856-1939) es que mucho antes de llegar a la adolescencia los niños tienen placeres y fantasías sexuales -o sensuales-, derivados de la estimulación de diferentes partes del cuerpo. Según su teoría de la sexualidad infantil, el desarrollo de los seis primeros años tiene lugar en tres etapas psicosexuales. Cada etapa está caracterizada por la forma en cómo se centra el interés y el placer sexual en una parte concreta del cuerpo.

- La etapa oral (0-1 año): la boca, la lengua y las encías son el foco de sensaciones placenteras en el cuerpo del bebé, y la alimentación es la actividad más estimulante.
- La etapa anal (1-3 años): el ano es el foco de sensaciones placenteras en el cuerpo del bebé, y el control de esfínteres es la actividad más importante.
- La etapa fálica (3-6 años): el falo, o pene, es la parte más importante del cuerpo, y se obtiene placer estimulando los genitales.

Freud afirma que en cada etapa la satisfacción sensual asociada con estas regiones del cuerpo está relacionada con las principales necesidades y dificultades del desarrollo, típicas de diferentes edades de la infancia. Asimismo, argumentaba que cada etapa también tiene sus conflictos potenciales entre el niño y el padre o la madre. Freud también afirmaba que la forma en como el niño experimenta y resuelve estos conflictos influencia su personalidad básica y los esquemas de conducta a lo largo toda su vida. Después de las tres primeras etapas de Freud, este identifica dos más:

- Latencia (7-11 años): se trata más de un intervalo que de una etapa, en la que las necesidades sexuales están calmadas y los niños dedican energía psíquica a actividades convencionales.

- Etapa genital (adolescencia): los genitales son el foco de las sensaciones placenteras y el adolescente busca una estimulación sexual y una satisfacción sexual en relaciones heterosexuales. Asimismo, Freud creía que la etapa genital dura a través de toda la vida adulta.

➤ El ello, el ego y el superego

Para explicar la dinámica del desarrollo psicológico, Freud identifica tres componentes de la personalidad: el ello, el ego y el superego. El ello, presente en el nacimiento, es la fuente de impulsos inconscientes para la satisfacción de nuestras necesidades. Funciona en base al principio de placer, busca una gratificación inmediata.

Gradualmente conforme los niños aprenden que las otras personas tienen sus propias necesidades se empieza a desarrollar el ego. Este aspecto racional de la personalidad emerge de las experiencias frustrantes como el destete y el control de esfínteres, y tiene el papel de mediador entre las exigencias incontroladas del ello y los límites impuestos por el mundo real. El ego funciona de acuerdo con el principio de realidad. Intenta satisfacer las demandas del ello de forma realista y apropiada.

El ego también lucha por mantener controlada otra fuerza irracional. En torno a la edad de cuatro o cinco años se empieza a desarrollar el superego, a medida que los niños empiezan a identificarse con los valores morales de sus padres durante la etapa fálica. Su objetivo principal es alcanzar la perfección y mantener controlado al ello. En este sentido, la función del ego consiste en mediar entre el ello y el superego. El éxito del ego dependerá, en parte, de la formación moral específica y de los tabúes culturales que experimente el niño en su evolución.

➤ El ego y el desarrollo

Según la teoría psicoanalítica, el ego guía el curso de los cambios evolutivos que se inician en la maduración física, las presiones y las oportunidades del entorno y los propios conflictos internos del niño. El desarrollo de nuevas habilidades de la capacidad de comprensión y de competencia es, en gran medida, la manifestación del crecimiento del ego, luchando por dominar los desafíos intrapsíquicos y del entorno.

Los individuos psicológicamente sanos desarrollan egos fuertes que también pueden ser competentes en el tratamiento de las exigencias del ello y del superego. Sin embargo, en algunas circunstancias, el ego puede recurrir a mecanismos de defensa para hacer frente al conflicto interno o las exigencias del entorno. Uno de los mecanismos de defensa más comunes es el de la represión, que consiste en la expulsión de la consciencia de un recuerdo, idea o impulso molesto, relegándolo al inconsciente, en donde ya no amenaza activamente. Asimismo este mecanismo impide al individuo enfrentarse a una experiencia molesta de una forma juiciosa y racional. Además la memoria de esa experiencia sigue en el inconsciente en donde puede distorsionar de forma continua la conducta y el pensamiento. Según Freud, una memoria, impulso o emoción reprimida puede prolongarse durante toda la vida, minando una personalidad sana.

La teoría psicoanalítica mantiene que cada persona hereda un conjunto de conflictos de su infancia junto con determinadas formas de enfrentarse a ellos. Según nuestras primeras experiencias y nuestro medio cultural, algunos de nosotros seremos más capaces de enfrentarnos a las tensiones de la vida diaria que otros. Este aspecto, es interesante en el sentido de que, como se explica en la definición del primer apartado, una dosis de conflicto es habitual en el desarrollo humano, es por ello que la capacidad de cada individuo para

enfrentarse a estas situaciones es decisiva para gestionar con éxito las tensiones y no desembocar en un proceso de conflicto social.

3.2.1.2 Las ideas de Erikson

Erik Erikson (1902-1994) propone ocho etapas del desarrollo que abarcan todo el transcurso de la vida. Cada una de ellas se caracteriza por una dificultad concreta, o una crisis del desarrollo que es primordial en la etapa de la vida en cuestión y que debe ser resuelta:

- Confianza frente a desconfianza: Los bebés aprenden o bien a confiar en que otros cuidaran de sus necesidades básicas, como la alimentación, el calor, la limpieza y el contacto físico, o bien a desconfiar del cuidado de los otros.
- Autonomía frente a vergüenza y duda: Los niños aprenden o bien a ser autosuficientes en muchas actividades, como el control de esfínteres, la alimentación, nadar, explorar y hablar o dudar de sus propias aptitudes.
- Iniciativa frente a culpabilidad: Los niños quieren emprender muchas actividades de los adultos a veces superando los límites establecidos por los padres y sintiéndose culpables.
- Actividad frente a inferioridad: los niños aprenden activamente a ser competentes y productivos en el dominio de nuevas habilidades o se sienten inferiores e incapaces de hacer algo bien hecho.
- Identidad frente a confusión de roles: los adolescentes intentan averiguar "¿quién soy yo?" Establecen identidades sexuales, políticas y profesionales o se sienten confundidos sobre los papeles que representan.

- Intimidad frente a aislamiento: los adultos jóvenes buscan compañía y amor con otra persona o se quedan aislados de los demás temiendo su rechazo y su desengaño.
- Creatividad frente a estancamiento: los adultos de edad mediana contribuyen al acervo de la siguiente generación a través de un trabajo significativo de actividades creativas y/o educando una familia o se estancan.
- Integridad frente a desesperación: los adultos mayores intentan encontrar sentido a sus vidas, o bien considerando a la vida como un todo con sentido o bien desesperándose por los objetivos que nunca han alcanzado.

En relación a estas etapas podemos decir, que las cinco primeras están muy relacionadas con las etapas de Freud. Aunque Erikson propone tres más que tienen lugar en la edad adulta. Otra diferencia importante es que, en lugar de centrarse en una parte del cuerpo, tal y como lo hacen las etapas de Freud, cada una de las etapas de Erikson se centra en la relación de la persona con el entorno social. Para subrayar este énfasis sobre las influencias sociales y culturales, Erikson denominó a su teoría la teoría psicosocial del desarrollo humano.

En la teoría psicosocial la resolución de cada crisis depende de la interacción entre las características del individuo y el apoyo proporcionado por el entorno social. La forma como un niño resuelve los desafíos de cada etapa dependerá tanto de las competencias del niño como de la respuesta de los demás a los éxitos y fracasos del niño.

Es importante remarcar que en esta teoría ya aparece de forma más explícita la importancia del entorno del niño y de cómo influye en su desarrollo normalizado. Aunque el menor es el responsable de la superación de cada etapa, ya se tiene en cuenta la importancia de las influencias sociales

externas, que en el menor serán principalmente la familia y posteriormente la institución escolar.

3.2.2. Las Teorías del aprendizaje

Las leyes de la conducta

Los expertos en las teorías del aprendizaje han formulado leyes de la conducta que pueden aplicarse a cualquier individuo en cualquier edad. Estas leyes permiten ver en profundidad la forma como se configuran las competencias evolucionadas a partir de habilidades sencillas, y ver cómo las influencias ambientales configuran el desarrollo individual. En este sentido, todo el desarrollo es un proceso de aprendizaje.

Las leyes básicas de la teoría del aprendizaje exploran la relación entre estímulo y respuesta, es decir, entre cualquier experiencia o acontecimiento (el estímulo) y la reacción conductual (la respuesta) con la que está asociado. Algunas respuestas son automáticas, como es el caso de los reflejos. Pero la mayoría de las respuestas no son espontáneas, son aprendidas.

Los teóricos del aprendizaje insisten en que la vida es un proceso de aprendizaje continuo: nuevos acontecimientos y experiencias evocan nuevos patrones de conducta. Una parte del proceso de aprendizaje es el condicionamiento, a través del cual se desencadena una respuesta concreta a partir de un estímulo concreto. Existen dos tipos básicos de condicionamiento: el clásico y el operante.

3.2.2.1. El condicionamiento clásico

A principios del s. XX el científico ruso Iván Pavlov (1849-1936) empezó a estudiar la relación entre estímulos y respuestas mientras hacía investigaciones sobre el proceso de salivación de los perros. Pavlov observó que los perros no solo salivaban cuando veían la comida, sino que al final, salivaban desde el momento en que oían acercarse a los encargados de traer la comida. Esta observación le llevo a realizar su famoso experimento en el que enseñó a un perro a salivar al oír sonar una campana.

Este experimento sobre el aprendizaje fue una de las primeras demostraciones científicas del condicionamiento clásico, también llamado condicionamiento respondiente. En el condicionamiento clásico, un organismo asocia un estímulo neutro (la campana) con uno significativo (la comida) y después responde al estímulo neutro como si se tratara del significativo.

3.2.2.2. El condicionamiento operante

El científico americano que planteó la teoría del aprendizaje con mayor éxito fue Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Skinner estaba de acuerdo con Pavlov en que el condicionamiento clásico explica algunos tipos de conducta. Sin embargo, Skinner creía que existe otro tipo de condicionamiento, el condicionamiento operante, que desempeña un papel mucho mayor, especialmente en el aprendizaje más complejo. En el condicionamiento operante, el organismo aprende que una conducta particular produce una consecuencia particular. Si la consecuencia es útil o placentera, el organismo después repite la conducta para lograr esa consecuencia una vez más. Si la consecuencia es desagradable, el organismo no repetirá la conducta. En el condicionamiento operante se puede utilizar un sistema de consecuencias placenteras para entrenar a un organismo a desarrollar una conducta concreta que no forma parte del repertorio natural de ese organismo. Una vez la conducta ha sido aprendida, el organismo continuará desarrollando la

actividad incluso si las consecuencias placenteras solamente aparecen de forma ocasional y no constante. El condicionamiento operante también se denomina condicionamiento instrumental porque la conducta en cuestión se convierte en un instrumento para lograr una consecuencia concreta (en el caso de adolescentes que adoptan una moda con instrumento para lograr la consecuencia concreta que es la aceptación por parte de un grupo).

➤ Tipos de reforzamiento

En el condicionamiento operante se llama reforzamiento al proceso por el que una consecuencia placentera o útil otorga más probabilidades de repetición a una conducta (Skinner 1953). Los estímulos que aumentan la posibilidad de repetir un comportamiento son los llamados refuerzos, que pueden ser positivos o negativos.

Los refuerzos positivos son algo agradable: un buen sentimiento o la satisfacción de una necesidad o una gratificación a cambio de otra. Un refuerzo negativo es la eliminación de un estímulo desagradable como resultado de una conducta concreta.

Asimismo los refuerzos pueden ser extrínsecos o intrínsecos. Los refuerzos extrínsecos proceden del entorno en formas variadas. Los refuerzos intrínsecos proceden de dentro del individuo y normalmente suponen sentimientos de satisfacción por un trabajo bien hecho y una percepción de autocompetencia. De esta forma, los individuos no solamente obtienen el refuerzo gracias a los demás, sino que también son autorreforzantes cuando actúan de formas concretas.

Desde esta teoría toma un papel más importante el entorno social como condicionante para la construcción de patrones conductuales adecuados al entorno en el que se desenvuelve el menor, quien adquiere hábitos en función del refuerzo positivo o negativo que recibe del exterior. Sin embargo, el individuo sigue teniendo un papel imprescindible a la hora de recibir el refuerzo, puesto que éste interpretado de forma distinta según la persona.

3.2.2.3. La teoría del aprendizaje social

Las teorías del aprendizaje social mantienen la postura de que la conducta real de cada individuo es el resultado de elementos acumulados gracias al aprendizaje adquirido a través del condicionamiento. Sin embargo los teóricos contemporáneos del aprendizaje afirman que existen formas de aprendizaje menos directas. Insisten en que las personas aprenden nuevas conductas simplemente observando la conducta de los demás, sin necesidad de experimentar directamente ningún condicionamiento. Estos teóricos han desarrollado una extensión de la teoría del aprendizaje llamada la teoría del aprendizaje social.

➤ El modelado

Constituye una parte del aprendizaje social, en la que observamos el comportamiento de otras personas y formamos el nuestro a partir de él. No es solamente un caso de imitación, sino que tenemos más probabilidades de imitar ciertos aspectos de los modelos de conducta que observamos. En general, "la imitación de una conducta concreta puede ocurrir con mayor probabilidad en situaciones en las que estamos inseguros o no tenemos experiencia cuando el comportamiento ha sido anteriormente exhibido por alguien a que consideramos admirable, poderoso o muy parecido a nosotros" (Bandura 1977). Muchas veces el proceso del modelado es muy evidente, especialmente en los niños. Un niño que ve a otro desobedecer una orden o compartir un bocadillo tiene muchas probabilidades de imitar ese ejemplo. Los efectos del modelado pueden ser especialmente evidentes cuando los niños se van a vivir con otra familia durante unos días, y vuelven con un repertorio de nuevas conductas en todos los aspectos: desde la forma de hablar hasta su comportamiento en la mesa, incluso su postura en algunas cuestiones morales.

➤ Los procesos cognitivos y motivacionales

Es evidente que el aprendizaje social supone mucho más que simplemente observar a un modelo e imitar su conducta. Una persona debe estar motivada para fijarse en la conducta del modelo, almacenar la información sobre ella en la memoria y después recuperar esa información cuando surge la oportunidad para utilizar esa conducta (Bandura 1977, 1986, 1989). Estos procesos cognitivos y motivacionales ayudan a explicar el porqué de la susceptibilidad de los niños a los cambios de modelo a medida que van madurando. Conforme van aumentando de edad, por ejemplo, los niños se convierten en observadores más agudos de otras personas, y adquieren una mejor capacidad para derivar reglas de conductas generales a partir de los ejemplos específicos que observan. Ésta es la razón por la que los niños tienden a imitar las conductas más evidentes de muchas personas diferentes, mientras que los adolescentes y los adultos reproducen conductas más sutiles a partir de sus observaciones de individuos seleccionados.

La observación de los demás también permite a las personas anticipar las consecuencias probables de sus acciones. Con estas expectativas, pueden probar mentalmente conductas alternativas y elegir la que tiene el resultado probable más deseable. No es sorprendente que los niños adquieran una aptitud considerable en esta capacidad para "pensar por adelantado" a medida que van haciéndose mayores (Bandura 1986, 1989). Mientras que los preescolares pueden actuar de forma impulsiva y lamentar las consecuencias, los niños en edad escolar, pueden, basándose en recuerdos de experiencias anteriores y sus observaciones de los demás, anticipar los resultados de sus impulsos y quizás actuar de forma diferente.

Finalmente el aprendizaje social también está afectado por las percepciones de la autoeficacia, es decir, el concepto que tiene una persona de sus aspiraciones y capacidades (Bandura 1986, 1989). Como cada persona tiene objetivos, normas y expectativas diferentes se verá atraída de forma natural

hacia ciertas influencias sociales y ciertos modelos más que otros. La percepción de la autoeficacia también influye sobre la motivación de cada uno para aprender ciertas conductas y actuar en base a lo que han aprendido.

➤ El determinismo recíproco

Estas influencias cognitivas y motivacionales sobre el aprendizaje social conllevaron a que algunos teóricos como Bandura (1986, 1989) consideran la conducta como un resultado del determinismo recíproco, es decir, de la interacción mutua entre las características internas de una persona, su entorno y la conducta en sí misma. Las características internas de uno, como las expectativas personales, autopercepciones y objetivos están afectados por el entorno social, tal como hemos visto, pero también influyen en ese entorno. Los individuos extrovertidos, por ejemplo, evocan reacciones en los demás diferentes a las que provocan las personas retraídas; asimismo las reacciones que tenga el entorno reforzarán estas conductas. Concluyendo, la conducta es el resultado de factores personales y ambientales.

Teniendo clara la teoría anterior, es interesante conocer investigaciones que la ilustran y que nos acercan a la temática de estudio, como es el caso de Gerald Patterson.

Patterson (1967, 1989) estudió el caso de los niños descontrolados que se comportan de forma agresiva y antisocial y a los que la familia ni la escuela parecen poder controlar. A través de numerosas horas de observación de la conducta en cientos de familias "normales" y familias con un niño descontrolado.

Su trabajo de investigación averiguó que los niños descontrolados se comportan con aversión en una proporción al menos tres veces mayor que los demás niños. Patterson determinó que el problema no está solamente en el niño, sino también en el aprendizaje social ocurrido en la familia.

Por una parte, en familias problemáticas, los otros miembros de la familia también tienen índices de conducta aversiva más altos que el valor promedio, respondiendo a menudo a la agresión con la agresión. Por ejemplo, un niño problemático y un hermano pueden empezar intercambiándose insultos cada vez peores, acabando por pegarse el uno al otro. Con el tiempo, estos esquemas de ataque y de contraataque se interiorizan y se termina por no ver las formas alternativas de resolver el conflicto.

Otro factor puesto de relieve por la investigación de Patterson es que las madres de los niños problemáticos a menudo perpetúan sin querer la conducta aversiva una vez aparece. Cuando un niño hace algo aversivo, las madres de los niños problemáticos tienen el doble de posibilidades de responder positivamente, es decir, cediendo ante el chantaje del niño, o neutralmente, dejando que el niño continúe con su conducta aversiva, en lugar de responder negativamente castigando esa conducta. De esta forma, les compran caramelos a los niños para que no griten y lloren en el supermercado, o dejan que se queden levantados hasta tarde si se niega a irse a la cama. El resultado inmediato de esta conducta materna es el refuerzo tanto para el niño como para la madre. El niño consigue lo que quiere (reforzamiento positivo) y la madre evita que dure más una conducta intratable que le pone en evidencia por su ineffectividad (reforzamiento negativo). Esencialmente, el niño se ve sometido a un condicionamiento operante para perder el control y así salirse con la suya, y la madre se somete a un condicionamiento operante para evitar que se intensifique la conducta del niño. Sin embargo, esta solución a corto plazo de la madre crea un problema a largo plazo.

Patterson también observa que las madres en general no tratan de forma efectiva la conducta aversiva, ya que tienden a responder de forma inapropiada ante una buena conducta o bien ignorándola o en un 20% de las veces, castigándola. De esta forma, el niño no recibe refuerzo por su buena conducta ni castigo por su mala conducta, por lo que no aprende a hacer nada diferente a lo que hace.

3.2.3 Las teorías cognitivas

Estas teorías se centran en la estructura y desarrollo de los procesos de pensamiento del individuo y de cómo afectan estos procesos a la comprensión del mundo por parte de la persona.

3.2.3.1 La teoría de Piaget: los períodos del desarrollo cognitivo

Jean Piaget (1896-1980) mantenía que hay cuatro períodos principales en el desarrollo cognitivo. Cada uno está ligado a la edad y tiene características estructurales que permiten ciertos tipos de conocimientos y comprensión. Los diferentes períodos se explican a continuación.

Durante el período sensoriomotor el niño conoce el mundo exclusivamente a través de sus sentidos y sus habilidades motoras: su comprensión de los objetos está limitada por las acciones inmediatas que pueden realizar sobre ellos y por sus experiencias sensoriales sobre ellos. Es un tipo de inteligencia temprana muy práctica y basada en la experiencia, pero limitada al aquí y ahora.

En contraste, los niños preescolares en el período preoperacional comienzan a pensar simbólicamente, es decir, pueden pensar sobre los objetos y entenderlos utilizando procesos mentales que son independientes de la experiencia inmediata. Esto se refleja en su aptitud para utilizar el lenguaje, para pensar en acontecimientos pasados y futuros, y para simular. Sin embargo, no pueden pensar lógicamente de una forma coherente, y, por tanto, su razonamiento es subjetivo e intuitivo.

Los niños en edad escolar que se encuentran en el período de las operaciones concretas pueden empezar a pensar lógicamente de forma coherente, pero solo respecto a características reales y concretas de su mundo, no respecto a situaciones abstractas. Sin embargo, las aptitudes de razonamiento lógico

convierten al niño escolar en un tipo de pensador más sistemático, objetivo y científico.

El último período es el de las operaciones formales, los adolescentes y adultos, en grados diferentes, son capaces de pensar en forma hipotética y abstracta: pueden pensar sobre el pensamiento y especular tanto sobre lo posible como lo real.

Piaget presenta desde sus teorías al niño como un “pequeño científico”, que desarrolla nuevas organizaciones del pensamiento explorando el mundo y modificando convenientemente su comprensión del mismo. La teoría de Piaget también describe los cambios globales que tienen lugar en el pensamiento y el razonamiento, a medida que los niños avanzan por los períodos de crecimiento mental.

3.2.4 La teoría sociocultural

Todos los niños, tanto si viven en una sociedad urbana e industrializada, como rural y agrícola o nómada, deben adquirir las habilidades y el conocimiento esenciales a su cultura.

La teoría sociocultural intenta explicar el desarrollo del conocimiento y de las competencias individuales en términos de la orientación, el apoyo y la estructura que aporta un contexto cultural más amplio. La tesis central de la teoría sociocultural es que el desarrollo humano es el resultado de una intervención dinámica entre la persona y la cultura que lo rodea. Este punto de vista va más allá de las simples descripciones comparativas entre estilos diferentes de desarrollo, para entrar a considerar cuáles son los procesos a través de los cuáles los niños se desarrollan en cada contexto cultural: no sólo reconoce la importancia del aprendizaje y de la instrucción impartidos por los padres, profesores y compañeros en el entorno inmediato de cada individuo, sino que también incorpora la configuración de estas influencias en

base a las creencias y los fines que comparten los miembros de una comunidad y de la sociedad en general.

3.2.4.1 La teoría de Vygotsky

Lev Vygotsky (1896-1934), psicólogo de la antigua Unión Soviética, fue un importante pionero de la perspectiva sociocultural. El objetivo implícito del aprendizaje es aportar a los niños instrucción y apoyo para que adquieran el conocimiento y las capacitaciones que se valoran en la cultura. Al incluir a los niños en un contexto de participación dirigida, los padres y otros maestros les instruyen en habilidades prácticas (cómo usar el mando a distancia de la televisión, coser un botón en una camisa) habilidades sociales (darse la mano, mostrar deferencia hacia los ancianos o expresar los deseos de una forma aceptable) y habilidades intelectuales (cómo escribir en la lengua nativa o poder adquirir nuevos conocimientos consultando a un anciano en una aldea o en una enciclopedia). Esta actividad de aprendizaje se puede desarrollar en forma de instrucción explícita o de forma informal mediante la observación de sus familiares o personas mayores en las actividades de la vida cotidiana (Vigotsky 1978, 1987).

Esta interacción social también constituye el contexto para dominar los instrumentos de la cultura que nos permiten seguir aprendiendo, ya sea un alfabeto, un ordenador, un ábaco o una regla de cálculo. Vygotsky creía que el instrumento más importante a nivel universal es el lenguaje específico de cada sociedad, porque el lenguaje aporta medios de aprendizaje a través de la interacción social. Con el dominio del lenguaje, el pensamiento de los niños adquiere su máximo potencial, permitiéndoles expresar sus pensamientos e ideas a los interlocutores sociales, y a su vez absorber las ideas de los demás- y de la cultura en general- incorporándolo todo a su propio pensamiento.

Tanto en el aprendizaje de habilidades como en el dominio lingüístico, el proceso de aprendizaje social es similar. Normalmente la persona que enseña (directa o indirectamente) detecta el nivel de preparación del niño frente a nuevos desafíos, y prepara interacciones sociales que ayudan a empujar las habilidades del niño hacia nuevos horizontes. En términos de Vygotsky, el tutor lleva al niño a la zona de desarrollo próximo, que está constituida por el conjunto de habilidades que el niño puede ejercer con asistencia, pero no de forma totalmente independiente.

De esta forma, los niños realizan habitualmente incursiones en las zonas del desarrollo próximo: éstos participan diariamente en muchas experiencias en las que sus tutores- padre, hermanos, amigos, profesores- les ayudan a aprender.

3.2.5. Teoría ecológica

Una de las teorías más recientes sobre el desarrollo humano es la del psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner, quién critica la investigación tradicional, realizada en situaciones clínicas muy controladas y contextos de laboratorio, investigaciones que carecían en gran medida de validez, pues no reflejaban necesariamente las reacciones y comportamientos del mismo sujeto en situaciones de la vida real. El postulado básico de Bronfenbrenner es que los ambientes naturales son la principal fuente de influencia sobre la conducta humana, con lo cual la observación en ambientes de laboratorio o situaciones clínicas nos ofrece poco de la realidad humana. Esto lleva al autor a considerar el desarrollo humano como una progresiva acomodación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos (también cambiantes). Pero este proceso, además, se ve influenciado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por contextos de mayor alcance en los que están incluidos esos entornos (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner distingue estos entornos y contextos en cuatro niveles o sistemas:

- Microsistema

Es el nivel más cercano al sujeto, e incluye los comportamientos, roles y relaciones característicos de los contextos cotidianos en los que éste pasa sus días, es el lugar en el que la persona puede interactuar cara a cara fácilmente, como sucede en el hogar (Bronfenbrenner 1976, 1977, 1979, 1992).

- Mesosistema

Según Bronfenbrenner (1979) "comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (familia, trabajo y vida social). Es por tanto un sistema de microsistemas. Se forma o amplía cuando la persona entra en un nuevo entorno." Es decir, vendría a representar la interacción entre los diferentes ambientes en los que está inmerso el sujeto.

- Exosistema

"Se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno (lugar de trabajo de la pareja, grupos de amigos de la pareja, etc...)" (Bronfenbrenner, 1979).

- Macrosistema

Este sistema considera la influencia de factores ligados a las características de la cultura y momento histórico-social. Bronfenbrenner afirma que: "en una sociedad o grupo social en particular, la estructura y la sustancia del micro-, el meso- y el exosistema tienden a ser similares, como si estuvieran contruidos a partir del mismo modelo maestro, y los sistemas funcionan de manera similar. Por el contrario, entre grupos sociales diferentes, los sistemas constitutivos pueden presentar notables diferencias."

Posteriormente Bronfenbrenner y Ceci (1994) modifican su teoría original y plantean una nueva concepción del desarrollo humano en su teoría bio-ecológica. Dentro de esta teoría, el desarrollo es concebido como un fenómeno de continuidad y cambio de las características bio-psicológicas de los seres humanos, tanto de los grupos como de los individuos. El elemento crítico de este modelo es la experiencia que incluye no sólo las propiedades objetivas sino también las que son subjetivamente experimentadas por las personas que viven en ese ambiente. Bronfenbrenner y Ceci (1994) argumentan que, en el transcurso de la vida, el desarrollo toma lugar a través de procesos cada vez más complejos en un activo organismo bio-psicológico. Por lo tanto el desarrollo es un proceso que deriva de las características de las personas (incluyendo las genéticas) y del ambiente, tanto el inmediato como el remoto y dentro de una continuidad de cambios que ocurren en éste a través del tiempo. El modelo teórico es referido como un modelo Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (PPCT).

Belsky (1980) retomó el modelo original de Bronfenbrenner y lo aplicó al abuso infantil. En la aplicación de Belsky, la familia representaba al microsistema; y el autor argumentaba que en este nivel más interno del modelo se localiza el entorno más inmediato y reducido al que tiene acceso el individuo. El microsistema refiere las relaciones más próximas de la persona y la familia, es el escenario que conforma este contexto inmediato. Éste puede funcionar como un contexto efectivo y positivo de desarrollo humano o puede desempeñar un papel destructivo o disruptor de este desarrollo (Bronfenbrenner, 1987). Para Belsky (1980) el exosistema es el segundo nivel y está compuesto por la comunidad más próxima después del grupo familiar. Ésta incluye las instituciones mediadoras entre los niveles de la cultura y el individual: la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, las instituciones recreativas y los organismos de seguridad. La escuela constituye un lugar preponderante en el ambiente de los jóvenes; ellos permanecen una gran parte de su tiempo en este lugar, el que contribuye a su desarrollo intelectual, emocional y social. El macrosistema comprende el ambiente ecológico que abarca mucho más allá de

la situación inmediata que afecta a la persona. Es el contexto más amplio y remite a las formas de organización social, los sistemas de creencias y los estilos de vida que prevalecen en una cultura o subcultura (Belsky, 1980; Bronfenbrenner, 1987). En este nivel se considera que la persona se ve afectada profundamente por hechos en los que la persona ni siquiera está presente. La integración en la sociedad es parte de la aculturación de los individuos a las instituciones convencionales, las normas y las costumbres (Angenent y Man 1996).

Esta teoría asienta la idea de que, aunque la familia y la escuela, así como el entorno más amplio del individuo, intervienen en el proceso de desarrollo de la personalidad, es el microsistema familiar en primer lugar el que ejerce una influencia más directa sobre el menor a la hora de configurar los patrones conductuales. Por lo tanto, en segundo lugar se puede decir que es en la escuela (además de otros entornos cercanos) donde el menor continúa su proceso de socialización y de formación de la personalidad. De la interrelación de ambos sistemas resultará un desarrollo más amplio del individuo, que será completado conforme se desenvuelva en las distintas situaciones que ofrecen el micro, meso, exo y macrosistema.

Lejos de considerar qué teoría de la personalidad es la más acertada en el desarrollo de las problemáticas asociadas a los menores en conflicto social, con este apartado se pretende ofrecer una visión amplia de cómo los individuos no están simplemente determinados por sus características biológicas, sino que, desde que nacen, están constantemente en interacción con distintos factores que van moldeando su personalidad durante la infancia y posterior desarrollo.

3.3. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES

3.3.1. LA FAMILIA

La familia es una institución que ha existido a lo largo de la historia, pero ha tenido que adaptarse a las necesidades y al contexto de cada momento histórico y evolucionar a la par de los cambios sociales, económicos, tecnológicos, culturales, etc. que se han ido sucediendo en la sociedad. Hoy el mundo y la sociedad se han vuelto muy complejos. Los cambios se producen a gran velocidad, estamos inmersos en una revolución informática, asistimos a una globalización mundial de la economía, al nacimiento de nuevos movimientos sociales, de nuevos modos de organización social, etc. La familia, ante todos estos cambios, tiene que responder y no siempre está suficientemente preparada: a veces se producen desajustes entre lo que la familia idealmente “debería ser” o “podría llegar a ser” y “lo que es”.

La familia proporciona las condiciones adecuadas para el desarrollo de la personalidad de los adolescentes y jóvenes, por lo que se puede decir que tiene entre otras funciones la de ser un buen canal de transmisión de las tradiciones, costumbres y normas de una sociedad a las generaciones más jóvenes.

La familia constituye la mejor base social para perpetuar las pautas culturales y los valores sociales imperantes en el seno de una sociedad determinada. Es el mejor transmisor de los valores vigentes en la sociedad.

En la actualidad, con la familia nuclear tradicional están coexistiendo nuevos modelos de convivencia como los hogares unipersonales, la cohabitación, las parejas homosexuales, la monoparentalidad (principalmente de mujeres), etc. lo que origina una mayor complejidad en la concepción social de la familia. Se tienen en cuenta estas nuevas realidades, pero, como se verá más adelante, es más influyente en el desarrollo y en la socialización del menor el estilo educativo, así como las relaciones de afecto que se establecen en esa familia.

Por otro lado, como plantea Rojas Marcos (2000): "Hoy día, el papel de padre o madre no es ni natural ni fácil. En gran medida, las cualidades de los buenos progenitores se adquieren y depende no solo del temperamento de la persona sino además de fórmulas y aptitudes que en su mayoría se aprenden. La educación de los niños es compleja y se extiende más allá de los límites del hogar."

Confirmando esta idea, actualmente se dice en los estudios que las deficiencias o las características personales de los niños y jóvenes que presentan conductas inadaptadas tienen un peso mínimo en la aparición de un proceso de conflicto social. Según González (1998), "gran número de los autores se inclinan a considerar que es la dinámica de sus propios círculos familiares y del entorno más próximo, la que actúa condicionando sus actitudes y comportamientos."

La importancia de la familia en cuanto al normal desarrollo de los jóvenes, está fuera de toda duda (Middendorff 1964). Juega un papel relevante en el proceso de socialización, el cual es definitivo en la primera etapa de juventud.

Sintetizando estas ideas: la familia es el principal agente de socialización, pero no existen familias estándar, sino que las que existen están adaptadas al contexto cultural, social, económico, legal, etc. que las rodean, por lo que transmiten la cultura y los valores que poseen dentro de los estatus sociales en los que se encuentran. Por lo tanto, según la cultura o subcultura que cada familia posea, así serán las pautas y normas que transmitan a su descendencia. Se puede decir que los modelos de conducta van a ser imitados.

De esta forma, los niños no obedecen sino que imitan lo que ven en las conductas de los padres o lo que asimilan de sus conversaciones habituales.

Puede decirse que en cada conducta problemática de un menor casi siempre hay detrás un problema familiar, manifiesto o encubierto. En este apartado se comentarán los factores de riesgo que se estima, influyen en la aparición de conductas que podríamos denominar "en conflicto social". Estos factores de

riesgo aunque pueden favorecer la aparición de una conducta delictiva, no influyen de igual manera o forma en los menores.

3.3.1.1. Falta de Supervisión o control de los padres

Se entiende por supervisar, como el conocer qué hace el menor dentro y fuera de casa. A medida que los niños van creciendo es necesario que los padres ejerzan cierto grado de control sobre sus actividades, modificándolas en relación con las experiencias, las capacidades y el grado de madurez de los mismos, de tal forma que aprendan a asumir responsabilidades, pero sin correr riesgos ni sufrir daños.

Según el estudio de Wilson (1980) "Parental Supervisión: a neglected aspect of delinquency" de todas las variables estudiadas, la escasa supervisión de los padres era la más fuertemente relacionada con los futuros actos delictivos. Esta escasa supervisión se caracteriza por una serie de evidencias de entre las que se pueden destacar: desconocimiento por parte de los padres sobre lo que hace el niño o dónde está (por ejemplo: desconocimiento de su paradero, tanto porque el niño no lo dice como porque sus padres no preguntan, no se establecen horas concretas, no conocen a amigos del niño), y la ausencia de preocupación e intervención cuando el niño se encuentra en situaciones de riesgo o peligro (por ejemplo: amistades poco recomendables o presenta síntomas de consumo de drogas).

3.3.1.2. Actitudes crueles, pasivas y negligentes de los padres con los hijos. Violencia de padres contra hijos.

En estos casos los padres presentan sentimientos negativos, crueles, u hostiles hacia el niño, que en su forma más extrema lleva al abuso psicológico del niño, a través del cual es humillado, atormentado y denigrado sistemáticamente, a través de una tendencia irracional de culpabilizarle automáticamente de los problemas, dificultades o fracasos de la familia; atribuir al niño características negativas, denigrarle como persona, castigarle excesivamente y tratarle injustamente.

En estos casos, cuando el comportamiento habitual es violento y se traduce en frecuentes y duros castigos físicos, los niños aprenderán que la violencia representa una medida eficaz para resolver conflictos. Según Schneider (1993), que los niños maltratados “se convierten en un grupo de riesgo que cuando llegan a adultos tienden con mayor frecuencia al abandono de su hogar, la delincuencia juvenil y desviación social, por ejemplo al abuso de estupefacientes, prostitución, suicidio, y a comportamientos violentos.”

Numerosos estudios realizados con niños maltratados (Burgess, Hartman y Mckormack 1987; Goodwin 1988, Widom 1989) consolidan la hipótesis de que el haber experimentado una situación prolongada de violencia o abusos durante la infancia puede suponer un elemento causal en la posterior manifestación de una conducta agresiva o violenta por parte de la víctima.

Por otra parte un estudio de Smith y Thornberry (1995) afirma que el maltrato infantil incrementa significativamente la probabilidad de posteriores participaciones de estos jóvenes en delitos violentos, graves y de mediana gravedad (pero no en los delitos leves). El maltrato también incrementa considerablemente las posibilidades de ser detenido y la frecuencia de detenciones. Thornberry (1994) señala que mientras los jóvenes perteneciente a familias no violentas representan una participación del 38% en delincuencia violenta, esta tasa alcanza el 60% en jóvenes que han experimentado una forma de violencia, el 73% para aquellos expuestos a dos formas de violencia, y el 78% para los expuestos a tres tipos de violencia familiar.

3.3.1.3. Disciplina férrea

El exceso de disciplina y rigidez en relaciones familiares, junto con un uso excesivo del castigo en la ecuación de niños y adolescentes suele conllevar el desarrollo de una agresividad latente por parte de los niños contra sus progenitores, que al no poder sacar dentro de casa, tienden a manifestarla en sus relaciones con los demás a través de un comportamiento agresivo, que probablemente desarrollaran en un futuro con sus propios hijos.

El comportamiento antisocial de los jóvenes, puede ser debido a lo que se ha denominado como disciplina alternada (Alexander y Healy 1992). Este concepto se aplica a aquellos padres que alternan libertad y severidad aleatoriamente, bajo ningún criterio, por ello esta disciplina aplicada de forma inconsecuente lleva a una constante alternativa entre frustración y gratificación, produciendo entre los jóvenes un sentimiento de inseguridad, ya que no saben si van a ser castigados o premiados por sus actos. Esta conducta se observa por: falta de normas o pautas reconocibles acerca de lo que el niño puede o no puede hacer; aprobación o el castigo por parte de los padres es más el resultado del estado emocional de estos que del comportamiento del niño, intervenciones disciplinarias muy generales e imprecisas (sé bueno, no te portes mal), más que en términos claros de lo que se espera del niño; una disciplina inconsistente y realizada sin un posterior seguimiento que observe los resultados.

Wells y Rankin (1988) encontraron que los niños de padres muy estrictos se comportan como los más violentos, los niños con padres muy permisivos se sitúan en el segundo nivel más alto de violencia. Los niños cuyos padres se encuentran en un punto intermedio son los menos violentos. Mientras que los niños cuyos padres les castigan de forma inconsistente, unas veces reprendiéndoles y otras ignorando su comportamiento, tienen más facilidad de cometer delitos contra otras personas que los niños cuyos padres les castigan y reprenden constantemente.

Los padres autoritarios suelen provocar en sus hijos grandes dosis de ansiedad que degeneran en una personalidad inmadura, desarrollándose una fuerte inestabilidad y rebeldía con la que pretenden llamar la atención (González 1998).

3.3.1.4. Conflictos familiares

La ruptura de la familia tradicional, como consecuencia del aumento en separaciones y divorcios, conllevan que los menores vivan cambios importantes en la estructura familiar. Por ejemplo si viven con la madre y su

nueva pareja, que a su vez tienen otros hijos, o hijos a cargo de uno de los progenitores que tienen que trabajar para sacar adelante a sus hijos pudiendo conllevar un menor tiempo para la atención del menor (Oldano 1998). Asimismo si a las deficiencias afectivas que se dan en estas familias se le suman deficientes condiciones económicas, obtenemos un perfil bastante exacto de la situación que lleva a muchos de estos menores a desarrollar conductas atípicas socialmente.

Atendiendo a la Criminología norteamericana, se suele asociar la quiebra de la emancipación juvenil (fracaso escolar, delincuencia juvenil) al síndrome del padre ausente y a la incidencia de la desorganización familiar.

Con el término *broken homes* se refieren a estructuras familiares que han sufrido trastornos en la misma por separación, divorcio o fallecimiento de los padres. Una investigación realizada por Sheldon y Eleanor Glueck (1950) demostró que el 60% de los delincuentes provenían de estos hogares desestructurados, mientras que la cifra en los no delincuentes solamente alcanzaba el 34%.

En sentido contrario, Gibson (1969) observó relaciones significativas entre aquellos hogares rotos por abandono del padre o la madre y conductas delictivas, pero no encontró relaciones en aquellas familias en las que se producía la muerte de alguno de los progenitores. Por lo que se desprende que la relación entre delincuencia y hogares rotos depende de las causas de la ausencia de algunos de los progenitores, así como de la interacción con otros factores personales como la inteligencia del menor y factores socio-culturales como situación económica familiar, educación, creencias religiosas, etc.

Estudios más recientes, como el desarrollado por Edward Wells y Joseph H. Rankin (1991), llegan a las siguientes conclusiones:

1. La prevalencia de delincuencia en hogares rotos es un 10-15% más alta que en los hogares convencionales.

2. La correlación entre hogares rotos y delincuencia es más fuerte en relación a las malas conductas de los jóvenes y más débil respecto a conductas criminales más serias.
3. La influencia de los hogares rotos en la delincuencia juvenil es ligeramente superior en aquellas familias rotas por separación o divorcio, que en las que muere uno de los padres.
4. No hay diferencias apreciables o consistentes en el impacto de los hogares rotos entre chicos y chicas o entre jóvenes blancos o de color.
5. No son consistentes los efectos de la edad de los jóvenes en la ruptura y los negativos efectos de la familia separada.
6. No hay evidencias consistentes de los citados impactos negativos de los padrastros en la delincuencia juvenil.

Esto puede ser cierto en algunos casos, pero no puede considerarse como una afirmación absoluta, ya que por ejemplo, como afirma Gil Calvo (1998), en Suecia la mitad de los nacimientos se producen en familias "no convencionales", sin que por ello aumente la delincuencia juvenil, por lo que la disgregación familiar no influye directamente en la génesis de la delincuencia. Será un factor añadido cuando se combine con una falta de supervisión o control, falta de comunicación, de afecto, desatenciones, etc. o cuando se relacione con problemas económicos.

3.3.1.5. Familia Numerosa

Farrington y West (1973) establecen que cuando un niño tiene más cinco hermanos antes de cumplir los diez años aumenta en casi el doble la probabilidad de llevar una conducta delictiva en un futuro no muy lejano. De todas formas, para que este factor influya tienen que darse otra serie de factores concurrentes: mala posición económica de la familia y un bajo status social que conlleve a que los padres no puedan dedicar a sus hijos los cuidados y atenciones necesarios, produciéndose una desatención y una falta de control de los hijos por parte de sus padres.

Asimismo también influye el orden de nacimiento, siendo los hijos medianos los que tienen más probabilidades de delinquir que los mayores o los pequeños, ya que los primeros reciben la total atención y afecto de sus padres, y los pequeños se benefician de la experiencia adquirida por sus padres así como la presencia de los hermanos mayores como modelos.

3.3.1.6. Malos ejemplos conductuales

Los padres son responsables de garantizar que sus hijos tengan unas experiencias de aprendizaje apropiadas y adecuadas. Está demostrado que el aprendizaje social se inicia con la imitación de conductas cercanas a él, tal como afirma la teoría de Bandura, vista anteriormente, por lo que los niños tienen una tendencia natural a imitar el comportamiento que observan en casa, como modelo a seguir, por lo que los hijos con padres o hermanos mayores delincuentes poseen una más alta posibilidad de llegar a delinquir. Incluso existiendo casos en los que son los propios padres o hermanos mayores los que provocan la iniciación del menor a los actos delictivos, utilizándolos de múltiples formas, siempre ligadas al lucro ilícito de aquellos, desde la prostitución a la mendicidad, pasando por su utilización como peones en la comisión de ciertos delitos. El estudio de West y Farrington (1973) determina la importancia de un padre delincuente en la influencia en la futura conducta delictiva de los hijos. Asimismo existen otras conductas que sin llegar a ser delictivas son claramente negativas para los hijos en este sentido, estas conductas serían: prostitución, drogadicción, alcoholismo, ludopatía, etc.

3.3.1.7. Falta de comunicación entre padres e hijos

Se puede decir que este es uno de los problemas más importantes en la sociedad actual, especialmente en familias de clase media y alta. Por parte de los padres, el ritmo de vida, el exceso de horas de trabajo, las relaciones sociales, etc. Y por parte de los hijos las actividades escolares y extraescolares. Así como para ambos el culto a la televisión predominante en

los hogares españoles. Todo ello unido suele llevar a una total incomunicación entre padres e hijos. La desatención resultante de la escasa comunicación suele implicar un desconocimiento de las actividades que realizan, los lugares que frecuenta, los amigos con los que sale, etc., lo que dará lugar a que sea imposible que los padres prevean posibles conductas delictivas o problemáticas cometidas por los hijos. Probablemente cuando se enteren sea demasiado tarde.

Otro posible factor de riesgo lo constituye la comunicación familiar deteriorada, en la que los mensajes entre padres e hijos son confusos y contradictorios. En los que la tendencia es hablar a nadie en particular y no responder a lo que ha dicho otro miembro de la familia, tener disputas infructuosas que no llevan a ninguna parte, o el rechazo o negativa a los problemas y conflictos familiares.

3.3.1.8. Carencias Afectivas

La ausencia de cariño se caracteriza principalmente por un fracaso a la hora de resaltar las cualidades o logros del niño positivamente o con orgullo, por una incapacidad de demostrar afecto, cariño y amor hacia sus propios hijos. Las carencias afectivas de carácter absoluto (indiferencia, frialdad, actitud egoísta) conducen a un deterioro integral de la personalidad del niño (Fernández 1998).

En el sentido contrario, un afecto excesivo y un exceso de protección, que se tradujera en una educación demasiado blanda, produce lo que se conoce como "niño mimado". Al serles solucionados todos sus problemas, en el momento que tienen que enfrentarse a ellos se produce un complejo de inferioridad que para las personas jóvenes suele representar un gran obstáculo en la vida, restringiendo mucho sus posibilidades. El niño no aprende a superar su comodidad y su egoísmo, por lo que llegan a ser poco tolerantes a la frustración, reaccionando con agresividad o abandono ante el mas mínimo obstáculo, convirtiéndose en auténticos tiranos (Mesas 1984). El

exceso de protección se refiere aquí a un patrón de crianza en el que los padres constriñen la habilidad del niño de desarrollarse, madurar y de tomar decisiones responsables acordes con su edad.

Si al hablar de la influencia negativa de la familia numerosa (Farrington 1973) se hacía anteriormente referencia a clases sociales bajas o minorías como pueden ser gitanos o inmigrantes, en este caso se consideran más bien las clases sociales de un nivel económico medio o medio-alto, en las que ambos progenitores trabajan y no tienen el tiempo necesario para atender a su hijo, por lo que le intentan compensar proporcionándoles todos sus caprichos, y convirtiéndose en muchos casos a sus hijos, en "pequeños dictadores".

3.3.1.9. Marginación socioeconómica

Las condiciones de vida en exclusión social suelen conllevar que la paternidad sea más difícil, la educación de los hijos sea defectuosa y el control y supervisión de los mismos más deficientes, además de generar situaciones de estrés en los padres que pueden influir en carencias afectivas y ausencia de muestras de cariño hacia los hijos. Las situaciones de pobreza, marginalidad, hacinamiento, falta de recursos y oportunidades, se consideran factores influyentes en el desarrollo de la violencia familiar (Rechea y Fernández 2001).

Por todas estas posibles causas puede decirse que la familia influye fundamentalmente en la inadaptación de los hijos y, a pesar de que las condiciones socioeconómicas son un factor importante por sus consecuencias, no son equiparables a la influencia que tienen otros problemas como los enfrentamientos entre los padres o la negligencia y abandono de sus funciones educativas y afectivas, etc.

3.3.1.10. Falta de enseñanza de valores prosociales

En la actualidad, vivimos en una sociedad caracterizada por una falta de valores humanos y éticos, en los que prima el individualismo sobre la colectividad.

Los agentes de socialización son los responsables de la transmisión de las normas, valores y modelos de comportamiento y, dentro de ellos, la familia es el más importante, no sólo porque es el primero en actuar, sino porque se constituye en el nexo entre el individuo y la sociedad. Es la familia la que socializa al niño permitiéndole interiorizar los elementos básicos de la cultura y desarrollar las bases de su personalidad. Toda familia socializa al niño de acuerdo a su particular modo de vida, el cual está influenciado por la realidad social, económica e histórica de la sociedad a la que pertenece (Rodríguez 2007).

Al menor, para un adecuado desarrollo de la personalidad se le deben inculcar algunos valores como: la solidaridad, la generosidad, la humanidad, la tolerancia, la compasión, el sentido de autocrítica, la empatía, etc.

3.3.2. LA ESCUELA

La escuela es junto a la familia el otro gran agente de socialización de nuestra sociedad, en la que los niños y adolescentes aprenden a tener un comportamiento socialmente correcto según unas normas de convivencia que se han aceptado en una sociedad. La escuela supone una etapa por la que todos los niños deben pasar e influye profundamente en su desarrollo personal.

En la escuela, además de aprender unos contenidos o materias, que son su base cultural, los niños y adolescentes reciben normas y se les enseñan valores sociales para saber cómo comportarse, cómo debe ser la relación con sus compañeros, con los profesores y con el resto de la comunidad. Se trata de la socialización del individuo.

Según Shipman (1973), la escuela tiene como objetivo la satisfacción de unas necesidades sociales concretas, pero además es el escenario en donde los niños deben afrontar y resolver los modelos, frecuentemente conflictivos, disponibles para que sean copiados por ellos. La escuela impone a sus educandos una forma común de ser y actuar, una moralidad y unos valores comunes. Su función manifiesta es, pues, la educación social, moral, normativa y académica de los escolares y su función latente es la preparación del alumno para la vida adulta.

3.3.2.1 Fracaso escolar

En este contexto, se sabe que el éxito escolar es uno de los factores que más previenen procesos de conflicto. En consecuencia, uno de los factores que más influyen en el desarrollo del conflicto social en menores es una experiencia negativa asociada a la escuela: fracaso escolar y abandono temprano de los estudios. De esta forma, hay estudios que afirman que existe una estrecha relación entre el fracaso escolar y la delincuencia juvenil, o que "los malos resultados escolares se presentan como los mejores indicadores de

la delincuencia futura y del abandono prematuro de la escuela” (Vázquez González 2003). En la obra de Vázquez González, se cita a Enrique Miret Magdalena, quien afirma que “abrir una escuela es cerrar una prisión”. Según este autor, otras investigaciones como las de Sheldon y Eleanor Glueck (1950), han demostrado que muchísimos jóvenes delincuentes o corrompidos se retrasaron en la escuela.

Al analizar el fracaso escolar se tiene en cuenta la visión de Marchesi (2003), quien considera que cuando se trata de interpretar este concepto hay que saber que:

- Se desarrolla una concepción negativa del alumnado, hecho que puede repercutir en su autoestima y autoconcepto.
- Al calificar a un alumno como fracasado se no se están teniendo en cuenta todos los aprendizajes (habilidades, actitudes, etc.) que posee en pero sí aquellos conocimientos u objetivos de aprendizaje que no ha logrado alcanzar.
- El término del fracaso escolar culpabiliza y focaliza su atención en el alumnado, sin considerar muchas veces los factores asociados a la familia, al profesorado, a la sociedad o al sistema educativo.

Se suele definir el fracaso escolar por la no consecución de objetivos exigidos en una determinada etapa educativa, pero hay autores que dan mayor peso del fracaso sobre el sistema educativo y los centros escolares, evitando así focalizarlo sobre el alumnado. Por ello, asocia el fracaso escolar con “las situaciones en las que la escuela, el sistema escolar en sentido amplio, no consigue que determinados individuos o colectivos alcancen los objetivos que se esperaban” (Aguilar 1998). También se considera que el fracaso escolar es una construcción arbitraria y cultural, de modo que “el fracaso escolar está en función de los conocimientos generales de la sociedad y de las habilidades que se exigen para incorporarse de forma más autónoma a la sociedad y al mundo laboral” (Marchesi 2003).

Si un alumno manifiesta un fracaso escolar prolongado durante varios cursos académicos podrá ver afectados su autoestima y autoconcepto, aspecto en el que profundizaremos más adelante.

3.3.2.2 Absentismo escolar

El término de fracaso escolar se asocia, por ser causa o consecuencia, con otro fenómeno complejo como es el absentismo escolar. En el caso del absentismo se tiene en cuenta una doble perspectiva, ya que se produce por voluntad propia del alumno o por la despreocupación o excesiva protección de los padres, como se verá en un apartado posterior de análisis de datos de la provincia de Zaragoza.

Necesariamente, un alumno que falta reiteradas veces a clase por cualquier motivo verá disminuido su aprovechamiento o rendimiento educativo por desconectarse del ritmo habitual de clases, de la secuencia de explicaciones, actividades, evaluaciones e interacciones en el aula. Se destacan varios factores que Cardoso (2001) destaca como determinantes del absentismo escolar:

- Las necesidades económicas que las familias rurales pueden manifestar ocasionalmente (temporeros, jóvenes que abandonan los estudios para ayudar a sus padres, etc.).
- La pertenencia de alumnos a sectores caracterizados por la marginalidad socio-cultural, lo que demanda actuaciones específicas y coordinaciones entre instituciones sociales que sean capaces de responder a tales carencias o necesidades.
- Se produce el abandono prematuro de los alumnos con el objetivo de incorporarse al mercado laboral o a programas como PCPI (antes Garantía Social).
- La realidad configurada por los denominados "absentistas pasivos" es decir, alumnos que asisten al centro y están en el aula pero no participan ni avanzan en sus estudios.

Garfella, Gargallo y Sánchez (2001) afirman que el alumno absentista tiene un autoconcepto adecuado sobre sí mismo, pero un poco bajo en cuanto a las esferas emocionales y académicas. Además es frecuente que este alumnado no asuma responsabilidades ni acate normas, siendo frecuente también la manifestación de problemas de comportamiento, atención y razonamiento.

3.3.2.3 Familia y escuela

Esta realidad hace que sea necesario promover desde la infancia un contacto frecuente entre las familias y los centros escolares, ya que la implicación activa de padres y madres en la educación de sus hijos, contribuye a generar en ellos mayor interés en los estudios, a la vez que van modelando la configuración de su personalidad y sus comportamientos (Symeou 2005).

Por todo lo anterior, la implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos es una medida preventiva y paliativa del fracaso escolar y de otros comportamientos de desadaptación social. Según Musitu y Cava (2001): "Se ha señalado con frecuencia que la participación activa de los padres en la escuela incide de forma positiva en el rendimiento académico, las habilidades sociales, la autoestima, el menor absentismo, los hábitos de estudio y las actividades positivas hacia la escuela de los hijos". Por eso se ve tan necesario que la familia continúe fomentando el adecuado desarrollo de la personalidad de los menores una vez entra en escena el centro escolar.

Añadir a lo anterior una conclusión de la obra de Lucía Álvarez Blanco (2006): "se debe insistir en la idea de que los episodios de fracaso o riesgo de abandono escolar pueden observarse en cualquier tipología familiar. Las familias pueden llegar a experimentar en cualquiera de sus etapas evolutivas disfunciones que repercutan y condicionen el surgimiento de este fracaso. De todas formas, las familias multiproblemáticas y en riesgo de exclusión social

son las que tienen más riesgo de que los niños puedan fracasar escolarmente por la existencia de dificultades sociales, laborales o culturales en su seno, y no tanto por una inferior capacidad intelectual o de habilidades del alumno.”

Por otro lado, los estilos educativos familiares influyen en la relación del menor con el centro educativo, de manera que en la escuela se tienen como referencia unas pautas de conducta adquiridas en la primera socialización, la familia. La situación actual, según la obra de Álvarez Blanco, es que en los últimos años se ha cambiado la orientación de los estilos educativos, pasando de una educación autoritaria (dirección y control excesivo de los padres, con un exceso de normas impuestas no consensuadas por los progenitores) a otra excesivamente permisiva (normas y responsabilidades apenas existentes, no establecimiento de límites) que puede ser origen de conflicto si el menor la pone en práctica arbitrariamente en el centro escolar.

3.3.2.4 Escuela y adolescencia

La adolescencia es un período del desarrollo humano que, por lo general, implica numerosos cambios y en el ámbito escolar supone un tránsito desde la educación primaria a la educación secundaria. Este cambio puede suponer problemas para los adolescentes cuando la institución no se ajusta a sus nuevas necesidades y capacidades. En general, se pueden encontrar con mayor frecuencia problemas de rendimiento académico, una menor motivación por las tareas escolares, falta de asistencia a clase, etc. Todos estos aspectos van a estar a la vez relacionados con otros factores como el rechazo por su grupo de iguales, las actitudes de los padres hacia la escuela, etc.

Es importante por lo tanto que los progenitores estén alertados sobre la posibilidad de que se den episodios de bajos rendimientos en sus hijos coincidiendo por ejemplo con su entrada en la adolescencia, con la vivencia

de alguna experiencia negativa (fallecimiento familiar, separación, etc.). Además, los adolescentes en esta etapa tienden a retar a sus padres, a la autoridad que representan y a las normas establecidas hasta entonces en la familia, entre las que se suele encontrar posiblemente el deber y la responsabilidad de estudiar.

3.3.2.5 El ambiente escolar

Éste ha sido otro factor de riesgo analizado en su contribución a la conducta antisocial. Rutterl (1979) realizó un estudio en el que se analizaban algunos aspectos de la escuela como la estructura escolar, la organización y funcionamiento, etc. El estudio revela que los principales factores escolares relacionados con la delincuencia eran: una alta presencia de castigos como medida disciplinaria, malas condiciones de trabajo (aulas poco limpias, mobiliario en mal estado...), escasa atención del maestro a los problemas del niño, y pocos elogios por parte de los profesores al trabajo realizado. Es difícil saber si estos factores son causa o consecuencia de la conducta antisocial en el aula. En cualquier caso, las características del colegio pueden contribuir e incrementar el riesgo de conducta antisocial.

3.3.2.6 Escuela y autopercepción

Durante el desarrollo de este capítulo, se ha nombrado constantemente la idea de que por unas razones u otras, la escuela puede llegar a desvalorar, aislar o etiquetar al menor conllevando posibles situaciones de conflicto social. En este apartado se procede a un análisis mas exhaustivo de este proceso.

Al ubicarnos en una sociedad fuertemente marcada por valores y pautas culturales propios de la modernidad, es frecuente que la no consecución de una actitud conforme a estos provoque la frustración o el aislamiento de una parte de los menores que se consideran inadaptados. En la escuela se puede

estimular un fuerte sentido de individualismo y competitividad en este contexto si atendemos a la teoría de la tensión o frustración (Bandini y Gatti 1979) que explica que esto se manifiesta por medio de instrumentos formales (notas, suspensos y aprobados, premios al primero de la clase, becas por estudios, etc.) e informales (prestigio, autoestima y valoración personal en contraposición con desprecio, incomunicación, asilamiento, etc.). Además, las exigencias educativas son cada vez mayores según autores como Juan José Caballero (1986). Este espíritu competitivo condiciona fuertemente al menor en su comportamiento frente a la escuela y sus compañeros. La norma general, es que los niños recurren a la ayuda de sus maestros para afrontar ese reto de superación, pero hay casos en los que estudiantes que muestran menos brillantez se ven superados por ese espíritu competitivo y comienzan a mostrarse indiferentes, irrespetuosos y violentos, faltando a la escuela y renunciando a lo que representa. Garrido y Redondo (1997) dicen al respecto que en estos casos los muchachos no entienden para qué está la escuela ni para qué les sirve. Además, el problema se agrava si en su casa la actividad escolar no es valorada, ni tampoco recibe o percibe cierto interés por parte del maestro quien, debido al comportamiento problemático puede tender a la etiquetación. Todos estos factores hacen que la autoestima del menor se vea fuertemente afectada, lo cual tiene consecuencias en su desarrollo psicosocial como adolescente.

En consecuencia a esta realidad, la escuela comienza así a considerar a un pequeño grupo de niños "desadaptados", creando desde temprana edad un etiquetamiento social contra el que les será difícil luchar. Según algunos autores como Bandini y Gatti (1979) esta inadaptación escolar no podrá ser superada en los casos donde la familia no se encuentre capacitada para sostener adecuadamente al menor, y no pueda compensar sus carencias escolares.

En los casos en que la escuela refuerza esta situación de inadaptación, los niños y adolescentes con problemas sociofamiliares o procedentes de medios marginales encuentran un gran obstáculo para adaptarse al medio escolar. Al

reforzar esta condición y etiquetar al niño como "gamberro", por ejemplo, la escuela se desentenderá de todos aquellos sujetos que no respondan al modelo de "niño normal" o niño que aprende y está bien adaptado al medio escolar, obedece al profesor, etc.

Sin embargo, las conductas problemáticas que los menores pueden mostrar, muchas veces están causadas por la institución escolar al ignorar sistemáticamente las condiciones desfavorables que algunos alumnos viven en sus hogares familiares y al no tener en cuenta las alteraciones afectivas y psíquicas que presentan al llegar al aula, las cuales no sólo no les ayudan a superar los condicionantes negativos de origen familiar sino que por el contrario contribuyen a aumentar más sus dificultades, haciéndoles más difícil su integración escolar y social (González 1986).

De esta forma la escuela, para los alumnos más desfavorecidos puede convertirse en un elemento que dificulta su proceso de socialización y de madurez tanto a nivel académico como personal. Esto sucede cuando en un aula se presta más atención a los menores sin dificultades, que provienen de un entorno estable y obtienen buenos resultados académicos, dejando de lado a los que presentan problemas, y de esta forma dejando de explorar su potencial, que puede ser igual o mejor que el del resto, pero que no se muestra debido a su difícil situación personal y familiar. Se acepta como inevitable su comportamiento y no se atienden las verdaderas necesidades del menor.

Los alumnos que presentan problemas de conducta social, educacional y de aprendizaje suelen ser calificados como "los hiperactivos", "los habladores", "los altamente disruptivos", "los agresivos y violentos", "los distraídos", "los que tienen un alto retardo en su desarrollo".

Esta realidad hace que los menores en conflicto social rechacen la institución escolar y el mundo de valores que representa porque son distintos, cuando no opuestos, a los que encuentran en su grupo de pertenencia y en su propia

subcultura (González 1992). No existe una continuidad entre lo que se imparte en la escuela y la realidad que el menor vive en su hogar.

Por todo lo anterior, el adolescente entra en un proceso de inadaptación que lleva al riesgo de conflicto social (riesgo originado por un mal funcionamiento de sus círculos primarios, familia y escuela), el cual se ve agravado cuando el grupo de iguales o de pares en el que se encuentra no tiene un comportamiento admitido socialmente y transmite al menor conductas desviadas y atípicas.

Concluyendo se puede considerar que la escuela debería ser, junto a la familia, uno de los principales apoyos en la educación y socialización de los jóvenes, pero se convierte en ocasiones en uno de los principales factores que influyen en el conflicto social infantil y juvenil.

3.4. DESARROLLO NORMATIVO

El desarrollo de la legislación sobre el tema del presente estudio en nuestro país ha tenido como marco de referencia, tras aprobarse la Constitución Española de 1978, el conjunto de normas y recomendaciones internacionales aprobadas durante la década de los ochenta y noventa del siglo pasado.

Normativa Internacional

Ha tenido una importancia fundamental la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, ratificada por España y todos los países miembros de la Unión Europea y que establece en su artículo 40 lo siguiente:

Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros y en la que se tengan en cuenta la edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad.

Esta norma ha tenido una gran influencia en la legislación de menores, tanto en el ámbito penal como en el de la protección, que se ha concretado con la promulgación de diferentes normativas que más adelante se comentarán.

Las Reglas mínimas uniformes de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (“Reglas de Beijing”) de 1985 establecen en su primer artículo que:

Los Estados Miembros se esforzarán por crear condiciones que garanticen al menor una vida significativa en la comunidad fomentando, durante el período de edad en que el menor es más propenso a un comportamiento desviado, un

proceso de desarrollo personal y educación lo más exento del delito y delincuencia posible.

Estas reglas pretenden orientar las políticas sociales de los distintos países y tienen como objeto promover el bienestar del menor en la mayor medida posible, con la intención de reducir al mínimo el número de casos en los que tenga que intervenir el sistema de justicia de menores. Igualmente, en la Recomendación No. R (87) 20 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, sobre reacciones sociales ante la delincuencia juvenil (1987), se habla sobre el fomento de procesos de desjudicialización, así como de que las intervenciones con menores tengan lugar en su medio natural de vida, y que respeten su derecho a la educación y su personalidad.

Las Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil ("Directrices de RIAD") de 1990 proponen en algunos de sus artículos líneas sobre las que desarrollar políticas este sentido integrador:

2. Para poder prevenir eficazmente la delincuencia juvenil es necesario que toda la sociedad procure un desarrollo armonioso de los adolescentes, y respete y cultive su personalidad a partir de la primera infancia.

3. A los efectos de la interpretación de las presentes Directrices, se debe centrar la atención en el niño. Los jóvenes deben desempeñar una función activa y participativa en la sociedad y no deben ser considerados meros objetos de socialización o control.

10. Deberá prestarse especial atención a las políticas de prevención que favorezcan la socialización e integración eficaces de todos los niños y jóvenes, en particular por conducto de la familia, la comunidad, los grupos de jóvenes que se encuentran en condiciones similares, la escuela, la formación profesional y el medio laboral, así como mediante la acción de organizaciones voluntarias.

Se hace referencia además en las normas internacionales a la privación de libertad a menores, por ejemplo en las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad (1990), estableciendo lo siguiente en su artículo 2:

Sólo se podrá privar de libertad a los menores de conformidad con los principios y procedimientos establecidos en las presentes Reglas, así como en las Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing) 82. La privación de libertad de un menor deberá decidirse como último recurso y por el período mínimo necesario y limitarse a casos excepcionales. La duración de la sanción debe ser determinada por la autoridad judicial sin excluir la posibilidad de que el menor sea puesto en libertad antes de ese tiempo.

Por otro lado, en los últimos tiempos también se han redactado normativas internacionales que hacen referencia a menores en conflicto social. La Recomendación CM/R (2008) 11 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre las reglas europeas para infractores menores de edad sometidos a sanciones o medidas, establece una serie de principios básicos acerca de la aplicación de sanciones a menores, como que las medidas no serán humillantes ni degradantes, ni se aplicarán con discriminación por raza, sexo, religión, etc. y que la medida de privación de libertad se impondrá como último recurso.

Legislación Estatal

En España, la legislación actual en esta materia comienza con el desarrollo de lo establecido en la Constitución de 1978. El artículo 39 hace referencia a la protección social y jurídica de los menores por parte de la familia y del Estado:

1. Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia.

2. Los poderes públicos aseguran, asimismo, la protección integral de los hijos, iguales estos ante la Ley con independencia de su filiación y de la madre, cualquiera que sea su estado civil.

3. Los padres deben prestar asistencia de todo orden a los hijos habidos dentro o fuera del matrimonio, durante su minoría de edad y en los demás casos en que legalmente proceda.

4. Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.

En la Constitución también se fija un principio básico sobre la privación de libertad:

Artículo 25.2: Las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social y no podrán consistir en trabajos forzados.

Tras la Constitución se han sucedido una serie de normas y leyes que han venido a regular los derechos de los menores o las diferentes situaciones en las que se pudieran encontrar, por ejemplo, al entrar en un proceso de conflicto social. Estas leyes han producido “una evolución hacia un modelo de responsabilidad, en el que se refuerza la posición legal de los menores, reconociendo a éstos lo mismo derechos y garantías que a los adultos, en el que se busca articular lo educativo y lo judicial en unas medidas con un contenido eminentemente educativo y en interés del menor, que será valorado con criterios técnicos y no formalistas por equipos de profesionales especializados en el ámbito de las ciencias no jurídicas.” (Proyecto Educativo EMCA 2009). Las más significativas a nivel estatal son:

- La Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor
- La Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores

- El Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la LORRPM
- La Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la LORRPM.

Según lo recogido en el Proyecto Educativo de Equipo de Menores de Catorce Años de Zaragoza, este modelo de responsabilidad se basa en:

- Potenciar la resolución de conflictos a través de una justicia restaurativa y reparadora.
- Promover la prevención frente a la represión a través de políticas sociales y educativas, laborales, etc.
- Delimitar el uso del sistema de justicia juvenil para la intervención con los menores o jóvenes infractores, dejando que otros problemas, que éstos puedan presentar en situaciones de riesgo, sean asumidos desde otros ámbitos asistenciales, servicios sociales, sanitarios, educativos, etc.
- Promover políticas de apoyo a los menores o jóvenes en dificultad, o en riesgo social, a través de estrategias preventivas desde los servicios sociales, educativos, de ocio, de apoyos a la vivienda o emancipación, de formación laboral o empleo, etc.

La Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio, sobre reforma de la Ley Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores (derogada en 2001), ya establecía un marco para que los Juzgados de Menores pudiesen determinar las medidas aplicables sobre la base de valorar especialmente el interés del menor. Además encomendaba al Ministerio Fiscal la iniciativa procesal y le concedía facultades para establecer un proceso que evitase, dentro de lo posible, los efectos negativos que el mismo pudiera llegar a producir. Asimismo, configuraba al Equipo Técnico como instrumento imprescindible para alcanzar el objetivo de las medidas y terminaba estableciendo un procedimiento de naturaleza sancionadora-educativa,

cumpliendo con las garantías dispuestas en el artículo 40 de la Convención de los Derechos del Niño, de 20 de Noviembre de 1989.

En la moción aprobada unánimemente en el Congreso de los Diputados, el día 10 de Mayo de 1994, sobre medidas para mejorar el marco jurídico vigente de protección de menores, se hace referencia al establecimiento de la mayoría de edad penal en los dieciocho años y se expone la necesidad de promulgar “una ley penal del menor y juvenil que contemple la exigencia de responsabilidad para los jóvenes infractores que no hayan alcanzado la mayoría de edad penal, fundamentada en principios orientados hacia la reeducación de los menores de edad infractores, en base a las circunstancias personales, familiares y sociales, y que tenga especialmente en cuenta las competencias de las Comunidades Autónomas en esta materia...”.

Según esto, el artículo 19 del vigente Código Penal fija la mayoría de edad penal en los dieciocho años y exige la regulación expresa de la responsabilidad penal de los menores de dicha edad en una Ley independiente:

Los menores de dieciocho años no serán responsables criminalmente con arreglo a este Código. Cuando un menor de dicha edad cometa un hecho delictivo podrá ser responsable con arreglo a lo dispuesto en la Ley que regule la responsabilidad penal del menor.

Y así como el Código Penal establece la edad límite de 18 años para referirse a la responsabilidad penal de los menores, a su vez concreta otro límite mínimo en los 14 años.

Por otro lado, se encuentra en el Código Civil la referencia a la responsabilidad parental de los actos cometidos por los menores de edad, en el artículo 1903, haciendo también alusión al centro escolar:

Los padres son responsables de los daños causados por los hijos que se encuentren bajo su guarda.

Las personas o entidades que sean titulares de un Centro docente de enseñanza no superior responderán por los daños y perjuicios que causen sus alumnos menores de edad durante los períodos de tiempo en que los mismos se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado del Centro, desarrollando actividades escolares o extraescolares y complementarias.

En 1996 llega la Ley de Protección Jurídica del Menor (1996). Hay que resaltar que, durante mucho tiempo, la regulación jurídica sobre derechos de los menores, había considerado a éstos simples sujetos pasivos, que necesitaban la protección de los mayores de edad, especialmente sus padres, y de las Administraciones. Con el desarrollo legislativo de las dos últimas décadas los menores, como personas que son, han adquirido los derechos propios de su condición humana, con la única peculiaridad de su condición infantil o adolescente (Plan Integral de Infancia y Adolescencia de Aragón 2010-2014). Los menores son titulares de todos los derechos fundamentales desde su nacimiento, tal y como establece el artículo 3.1 de esta ley, donde se reconoce plenamente la titularidad de todos los derechos en los menores de edad y su capacidad para ejercerlos.

Además, se remarca la primacía del interés superior de los menores sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir (artículo 2) y se reconocen como principios rectores de la actividad administrativa en relación con los menores el mantenimiento del menor en el medio familiar de origen (salvo que no sea conveniente para su interés), su integración familiar y social, la prevención de todas aquellas situaciones que puedan perjudicar su desarrollo personal, y la sensibilización de la población ante situaciones de indefensión del menor (artículo 11). El Capítulo II del Título I de esta Ley se dedica íntegramente al reconocimiento de los derechos de los niños y a las medidas y principios rectores de la acción administrativa para facilitar el ejercicio de los derechos. El reconocimiento de los derechos de los menores se hace mediante referencia a la garantía de los derechos a ellos reconocidos tanto en la Constitución como en los Tratados Internacionales de los que España es parte, especialmente la Convención de Derechos del Niño de

Naciones Unidas, haciendo referencia a la prohibición de cualquier tipo de discriminación por razón de nacimiento, nacionalidad, raza, sexo, deficiencia o enfermedad, religión, lengua, cultura, opinión o cualquier otra circunstancia personal, familiar o social (artículo 3).

Por otro lado, en el artículo 17 se mencionan las "actuaciones en situaciones de riesgo", entendiendo éstas como parte del proceso de conflicto social:

En situaciones de riesgo de cualquier índole que perjudiquen el desarrollo personal o social del menor, que no requieran la asunción de la tutela por ministerio de la Ley, la actuación de los poderes públicos deberá garantizar en todo caso los derechos que le asisten y se orientará a disminuir los factores de riesgo y dificultad social que incidan en la situación personal y social en que se encuentra y a promover los factores de protección del menor y su familia.

En el año 2000 llega la Ley Orgánica Reguladora de Responsabilidad Penal de los menores. Viene a dar respuesta a la exigencia planteada por la Ley Orgánica 10/1995, que aprueba el Código Penal, al fijar la edad penal en los 18 años. Asienta el principio de que en la responsabilidad penal de los menores se ha de actuar con medidas, si bien formalmente penales, materialmente educativas y atribuye a la Comunidad Autónoma la competencia para ejecutar las medidas impuestas. Esta Ley Orgánica, y el Reglamento de su desarrollo, está basada en los siguientes principios generales (Proyecto Educativo EMCA 2009):

- Naturaleza formalmente penal, pero materialmente sancionadora-educativa del procedimiento y de las medidas aplicables a infractores menores de edad. Esta naturaleza sancionadora se concreta en la exigencia de una verdadera responsabilidad jurídica a los menores infractores.
- Establece una intervención de naturaleza educativa, que se considera necesaria y prioritaria. Por ello las medidas no pueden ser represivas, sino que tienen un carácter preventivo y orientadas a la reinserción

social, pretendiendo impedir todo aquello que pudiera tener un efecto contraproducente para el menor.

- Se reconocen expresamente todas las garantías que se derivan del respeto de los derechos constitucionales y de las exigencias del interés del menor. El superior interés del menor ha de primar como elemento determinante, tanto en el procedimiento como en las medidas que se adopten, y ha de ser valorado con criterios técnicos y por equipos de profesionales especializados en el ámbito de las ciencias no jurídicas.
- Se diferencian diversos tramos de edad a efectos procesales y sancionadores en la categoría de infractores menores de edad. Se establece el límite de los catorce años de edad para exigir la responsabilidad penal a los menores de edad y se diferencian, en el ámbito de aplicación de la Ley y de la graduación de las consecuencias por los hechos cometidos, dos tramos que requieren un tratamiento diferenciado. El primer tramo se ha establecido de catorce a dieciséis años y el segundo de dieciséis a dieciocho años.
- Flexibilidad en la adopción y ejecución de las medidas aconsejadas por las circunstancias del caso concreto.
- La Ley establece un amplio catálogo de medidas aplicables, desde la perspectiva sancionadora-educativa, para cuya elección se atenderá, de manera flexible, además de a la prueba y valoración jurídica de los hechos, especialmente a la edad, las circunstancias familiares y sociales, la personalidad y el interés del menor.
- Competencia de las entidades autonómicas relacionadas con la reforma y protección de menores para la ejecución de medidas impuestas en la sentencia y control judicial de esa ejecución.

De manera específica la Ley indica que la ejecución de las medidas judiciales corresponde a las entidades públicas de protección y reforma de menores de las Comunidades Autónomas, bajo el control del Juez de Menores.

Adecuado también a la pretensión de la Ley se establece el uso flexible del principio de oportunidad y principio de intervención mínima, estrechamente relacionados en el proceso penal juvenil. Estos principios hacen referencia a la desjudicialización o “margen discrecional” que los órganos de la Administración de Justicia poseen para ejercer o no la acción penal.

Por último, hay tres ideas en esta ley que hacen referencia al concepto de justicia reparadora. La primera se refiere a que el delito es un conflicto entre individuos que produce un daño a la víctima, a la comunidad y a los propios infractores, siendo la misión del proceso judicial penal reparar todos estos daños. En la segunda el objetivo es crear paz en la comunidad reconciliando a las partes y reparando los daños ocasionados. Y por último, el proceso judicial penal debe facilitar la participación activa de las víctimas, infractores y sus comunidades para encontrar soluciones al conflicto.

Legislación Autonómica

Por su parte, la Comunidad Autónoma de Aragón ha promulgado una serie de leyes que regulan en su territorio las cuestiones comentadas anteriormente.

En primer lugar, fue el Real Decreto 1070/1984, de 8 de febrero, el encargado del traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Aragón en materia de protección de menores. En concreto “se transfiere para la atención de los menores infractores, en aquel tiempo menores de 12 a 16 años, el Centro Casa Tutelar del Buen Pastor, internado en régimen abierto, con capacidad para 60 menores y con una dotación de 21 profesionales técnicos y educativos y 11 profesionales de servicios auxiliares. En 1984 se atendía a alrededor de 100 menores de entre 12 y 16 años, en la Casa Tutelar del Buen Pastor a lo largo del año.” (Proyecto Educativo EMCA 2009).

Pero en los primeros años de las transferencias de competencias a las comunidades autónomas en materia de menores, los educadores y otros

profesionales observaron que los cambios significativos, que se producían en las conductas de los menores unos meses después de su internamiento, no se consolidaban cuando los adolescentes volvían a su familia y/o se reintegraban a su grupo de amigos, con los que solían perpetrar infracciones legales, volviendo, a los pocos días o semanas, a ser detenidos e ingresados nuevamente en el Centro. De esta forma, los educadores fueron adquiriendo un mayor conocimiento sobre la etiología de las conductas delictivas en los menores y los factores internos y externos que influían de una manera determinante en la extinción o la permanencia de tales conductas; fueron adquiriendo una mayor certeza de que los cambios conseguidos en el periodo de internamiento tenían más posibilidades de consolidarse y formar parte de la conducta de estos y estas adolescentes si se apoyaban con la intervención de un educador o educadora en el propio medio social y familiar del menor y, mucho más, si había otros profesionales que colaboraban en mejorar su escolarización, asesoramiento para el empleo, o intervenciones de carácter asistencial y educativo sobre el núcleo familiar del menor.

Todos estos cambios y aprendizajes a lo largo del tiempo llevaron a la promulgación de la Ley 12/2001, de 2 de julio, de la infancia y la adolescencia en Aragón, que es la norma básica en materia de menores en la comunidad. No sólo dedica parte de su articulado a proteger los derechos del menor, sino que va más allá, y fija como uno de los objetivos fundamentales la promoción de sus derechos. Estas ideas vienen recogidas en el preámbulo de la Ley cuando afirma que los niños y adolescentes tienen hoy, por sí mismos, la consideración de sujetos activos de derechos, de protagonistas de su propia historia. Los niños son personas y como tales deben ser tratados, es decir, como personas singulares, únicas y libres. Los niños y adolescentes no pueden ser considerados como patrimonio de sus padres, de su familia o de la administración; no pueden ser discriminados por razón de sexo, edad, condición, idioma, religión, etnia, características socioeconómicas de sus padres o familia, ni por cualquier otra circunstancia.

Esta ley, por tanto, es básica para el desarrollo de las políticas del Gobierno de Aragón dirigidas a asegurar la promoción y protección del ejercicio de los derechos reconocidos a los niños y adolescentes así como para establecer mecanismos de coordinación de las actuaciones de las instituciones públicas y privadas dirigidas a la atención y desarrollo integral de los mismos (art. 1).

Además, contempla la redacción del Plan de Atención a la Infancia y Adolescencia (en el artículo 87), y queda este configurado como el instrumento básico para la planificación, ordenación y coordinación de los recursos, objetivos y actuaciones que en materia de infancia y adolescencia se desarrollen en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Aragón. Obedece a las nuevas necesidades que demanda la sociedad aragonesa en esta materia, motivadas por los cambios sociales y demográficos que se han producido en la Comunidad Autónoma de Aragón desde la aprobación del I Plan Integral del Menor en 1994.

De manera específica, la Ley de Infancia y Adolescencia de 2001, recoge varios artículos en referencia a los menores en conflicto social, en concreto el Título IV. Define a estos menores como *aquellos niños y adolescentes que pudiesen encontrarse en riesgo de causar perjuicios a sí mismos o a otros, así como aquellos a los que les fuera aplicable la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.*

Establece un marco de actuación dentro de la propia Comunidad Autónoma en tres artículos. El primero se refiere a la prevención y reinserción de los menores en conflicto social:

Artículo 79. La Administración de la Comunidad Autónoma dará prioridad a las actuaciones preventivas, incidiendo en los factores de riesgo que originan la marginación y la delincuencia, y promocionará los servicios y programas que apoyen la atención del menor en su entorno, mediante actuaciones específicas de ocio, formación, promoción ocupacional, empleo, convivencia familiar y otras que contribuyan a la adecuada socialización del menor.

Las actuaciones administrativas con niños y adolescentes en conflicto social, tanto de carácter preventivo como de reinserción, procurarán contar con la voluntad favorable del menor y la de sus padres o de quienes les sustituyan en el ejercicio de las funciones propias de la patria potestad o autoridad familiar.

El siguiente artículo se refiere a la ejecución de las medidas judiciales por parte de la Comunidad Autónoma (art. 80), y el tercero (art. 81) habla sobre los centros de internamiento para el cumplimiento de medidas judiciales.

Por último, el Estatuto de Autonomía de Aragón, tras su reforma por Ley Orgánica 5/2007, de 20 de abril, proclama en su artículo 24, al formular la "Protección personal y familiar" como principio rector, que los poderes públicos aragoneses orientarán sus políticas de acuerdo con, entre otros, los siguientes objetivos: garantizar la protección integral de la familia y los derechos de toda forma de convivencia reconocida por el ordenamiento, la igualdad entre el hombre y la mujer en todos sus ámbitos y la protección de la infancia, en especial contra toda forma de explotación, malos tratos o abandono. Respecto a las competencias autonómicas en la materia, el artículo 71 del Estatuto atribuye como competencia exclusiva de la Comunidad Autónoma de Aragón, en su apartado 34, la relativa a "Acción social, que comprende la ordenación, organización y desarrollo de servicios sociales que atiendan a las diferentes modalidades de la familia, la infancia, las personas mayores, las personas con discapacidad y otros colectivos necesitados de protección social", y en el apartado 39 la referida a "Menores, que incluyen la regulación del régimen de protección de los menores desamparados o en situación de riesgo".

En conclusión, en Aragón los servicios para menores en conflicto con la ley (no tanto para menores en conflicto social en sentido amplio) han alcanzado un alto grado de desarrollo, que permite aplicar la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, en toda su extensión y con todos los contenidos tanto en medios para la ejecución de

las medidas de internamiento, como las que se aplican en el medio social (la familia, la escuela, el barrio en el que vive el joven), o las reparaciones extrajudiciales, a través de las cuales, según el EMCA, se resuelven el 50% de los expedientes de la Fiscalía de Menores.

4. ANÁLISIS DE DATOS EN LA PROVINCIA DE ZARAGOZA

Como se ha visto a lo largo de este estudio, el concepto de menor en conflicto social es un término que incluye numerosos aspectos, muchas veces, difícilmente cuantificables, puesto que nos referimos esencialmente a conductas y comportamientos desviados de la norma socialmente establecida. Es por ello, que para apoyar el marco teórico nos hemos centrado en tres instituciones que en cierta forma trabajan con posibles indicadores de la problemática tratada en el estudio, como son: absentismo escolar, actos considerados delitos o faltas en el código penal, así como drogodependencias. Las instituciones son las siguientes:

- Equipo de Menores de 14 años (EMCA) del Área de Menores en Conflicto Social (C/ Lagasca, Zaragoza).
- Unidad Técnica de Absentismo Escolar (C/ Predicadores, Zaragoza).
- Programa Tarabidán (C/ Lucero del Alba, Zaragoza).

Estas instituciones han aportado diferentes documentos, memorias, informes y datos estadísticos de su propio archivo. Asimismo se han realizado las entrevistas correspondientes a los profesionales, quienes han ofrecido su visión desde el punto de vista técnico y personal.

Una vez recopilada toda la información se ha realizado una síntesis con aquello que ha resultado más relevante para el análisis, y se ha contrastado con distintos puntos del marco teórico, para dar continuidad al tema de estudio apoyando la teoría en datos empíricos, en este caso, de la ciudad de Zaragoza.

A continuación se desarrolla el análisis de la información extraída de cada institución.

4.1. EQUIPO DE MENORES DE CATORCE AÑOS

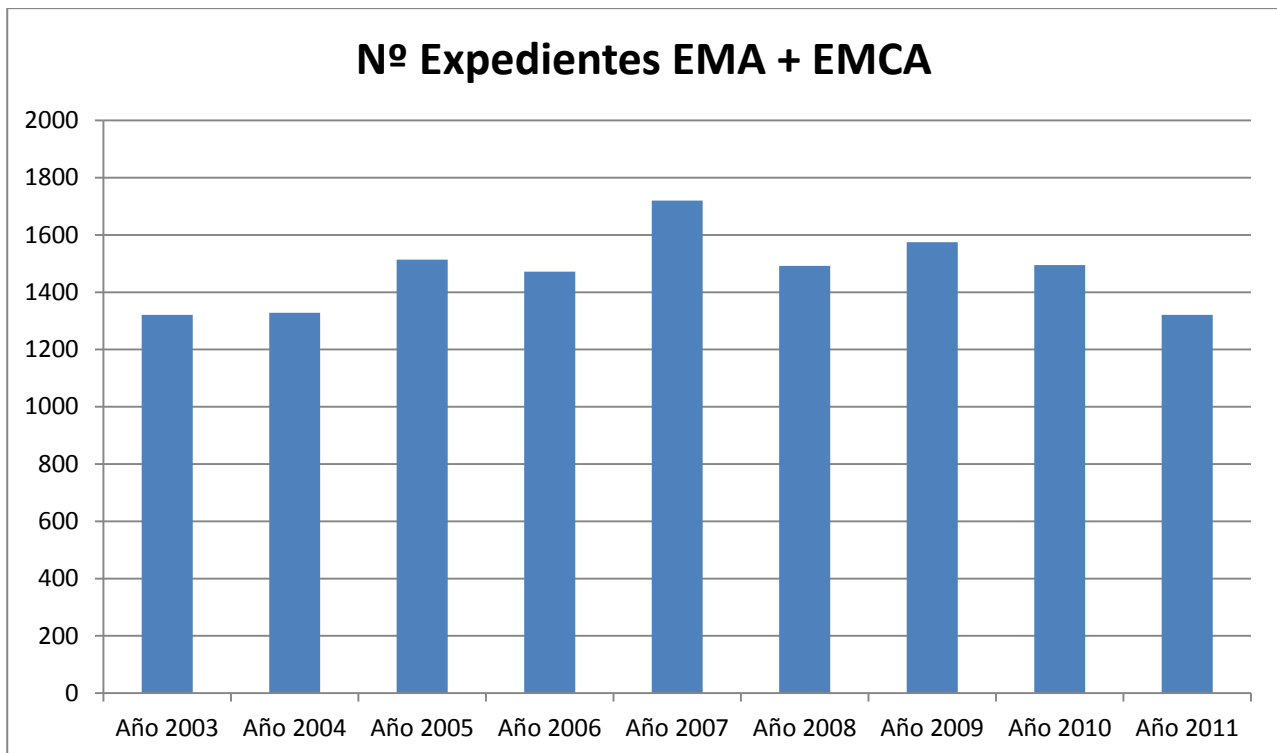
El Equipo de Atención Educativa a menores de 14 años (EMCA) se crea en el año 2002, con la finalidad de realizar una intervención por parte de la administración pública a los menores de 14 años que cometan actos considerados delitos o faltas en el Código Penal. Hasta la fecha este colectivo era intervenido desde el servicio de protección de menores, con escasa efectividad, ya que solo se valoraban aquellos que presentaran factores de riesgo de desamparo o desprotección. Así como desde los propios servicios especializados del IASS y en concreto el Área de menores en conflicto Social, que aunque gestionaba esta atención, se detectó que tanto los instrumentos como los programas de intervención no se adaptaban a las características de este colectivo. Por esta razón, esta área se disgrega en dos equipos de atención educativa, uno para menores de catorce y otro de catorce a dieciocho años (EMA).

Ambos equipos trabajan a través de un modelo de coordinación interinstitucional, con la ubicación en un mismo edificio del juzgado de Menores, La Fiscalía de Menores y el Área de Menores en Conflicto Social (EMCA y EMA).

Desde la creación del EMCA, en el año 2002, se ha intervenido con 2353 menores y se han aplicado un total de 3339 programas educativos.

A continuación se presenta una serie de datos cuantitativos y gráficas que ilustran la realidad de los menores en conflicto social en la ciudad de Zaragoza, en este caso, de aquellos cuya situación ha llegado al Área de Menores en Conflicto Social.

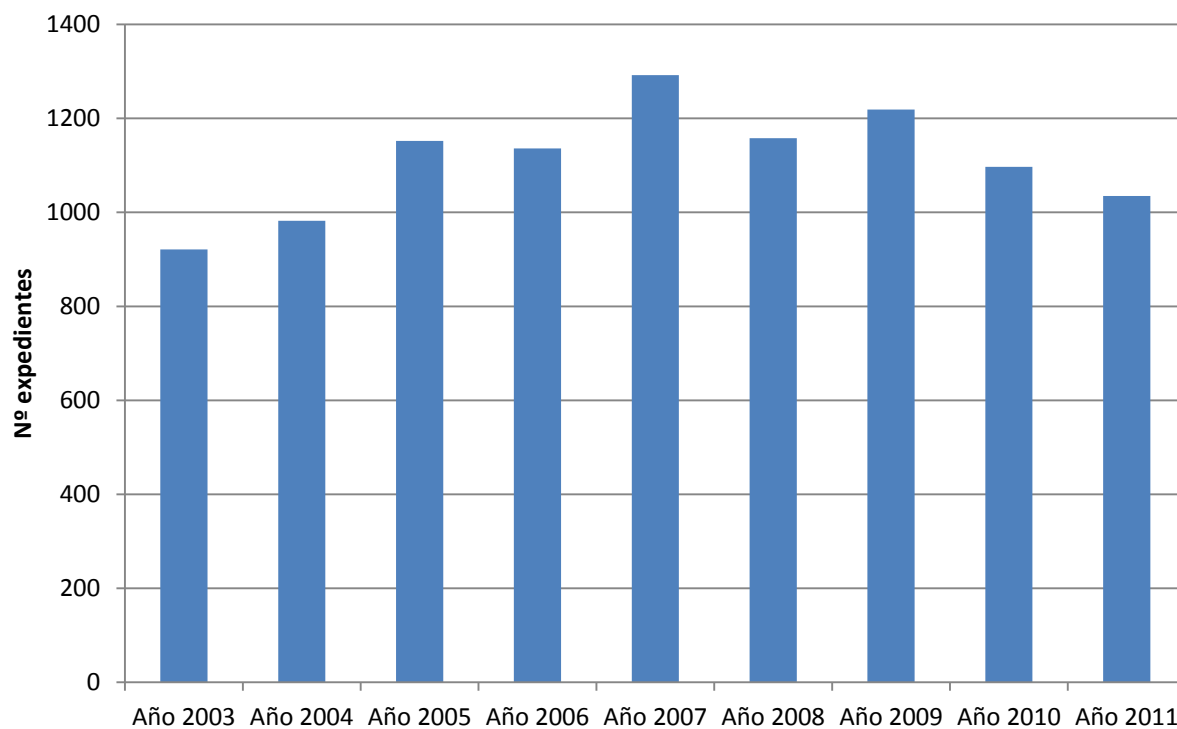
En primer lugar se muestra un gráfico donde aparece el número de expedientes abiertos de menores hasta los 18 años (EMA+EMCA), durante los últimos nueve años.



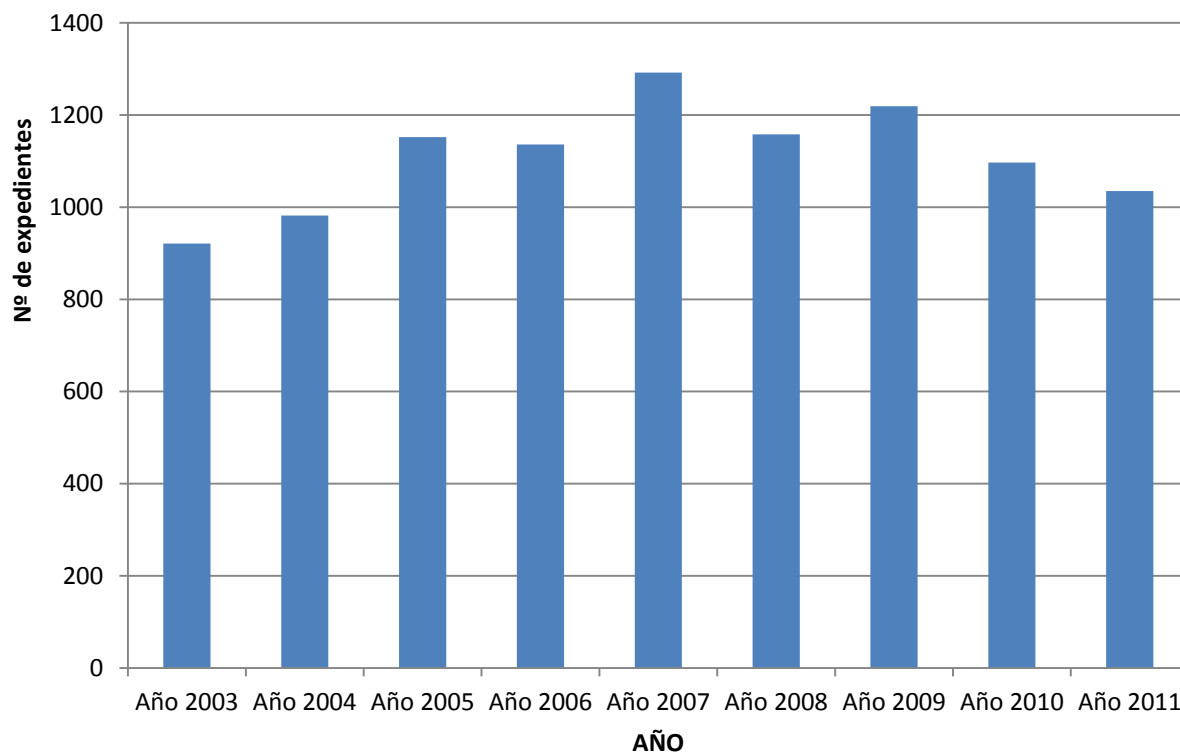
Según la visión ofrecida por los educadores del equipo durante la entrevista, en el año 2008 se dio un descenso significativo del número de denuncias en relación al año anterior, no porque se produjera un descenso real del número de estos menores, sino porque los efectivos policiales concentraron más trabajo en la vigilancia de la Expo 2008.

Los dos gráficos siguientes muestran los datos anteriores desglosados en dos grupos: menores hasta 14 años (EMCA) y menores de 14 a 18 años (EMA):

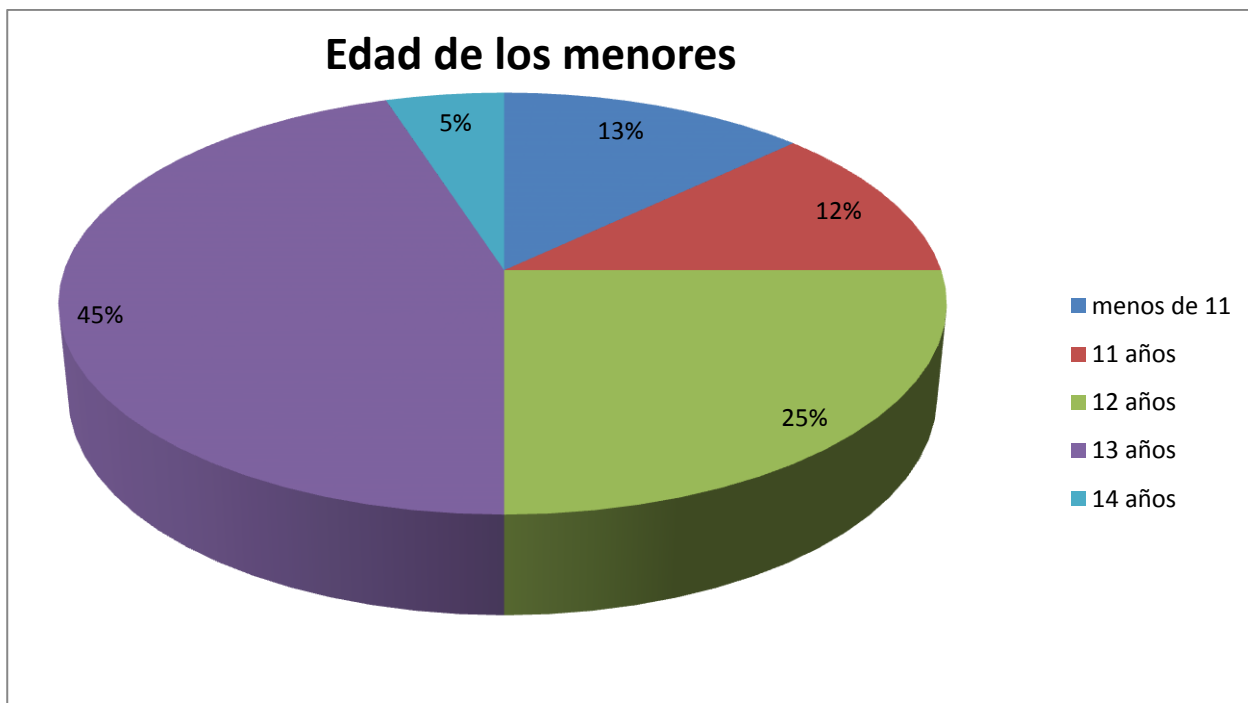
Nº de expedientes EMA



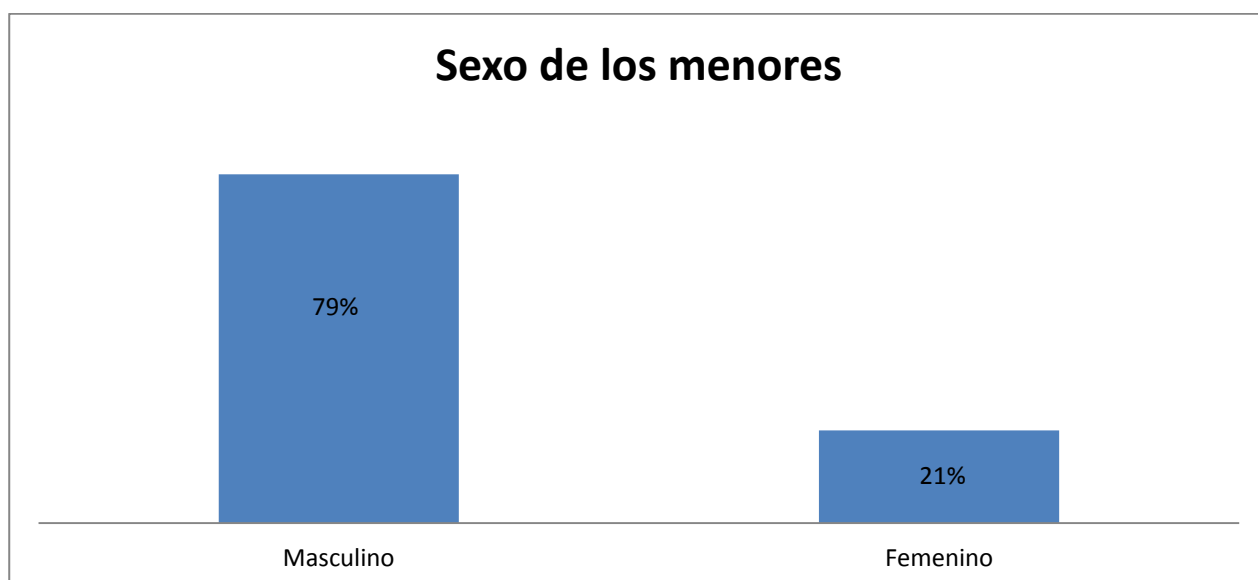
Nº de expedientes EMCA



La información proporcionada por los profesionales nos permitió extraer datos del perfil de los menores en conflicto social que llegaron a su equipo, en este caso en el año 2009:



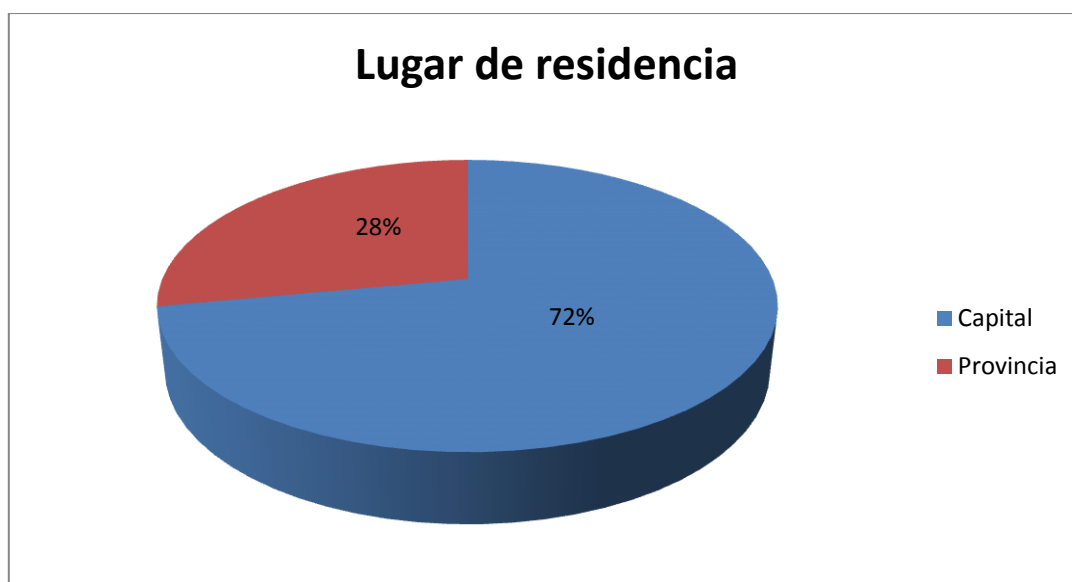
Este desglose por edades corresponde a los casos trabajados desde el Equipo de Menores de Catorce Años, al igual que la mayor parte de los datos que se presentan en los siguientes apartados. Por ejemplo, en cuanto a la distribución por sexos se observa cómo hay una gran superioridad numérica del sexo masculino en relación a los casos de 2009:



Siguiendo con el perfil de estos menores, se ofrecen datos en relación al lugar de residencia, atendiendo a capital o provincia. Para ubicar los datos se debe tener en cuenta en primer lugar la distribución de la población general, que es la siguiente:

- 69% se concentra en la capital
- 31% en la provincia

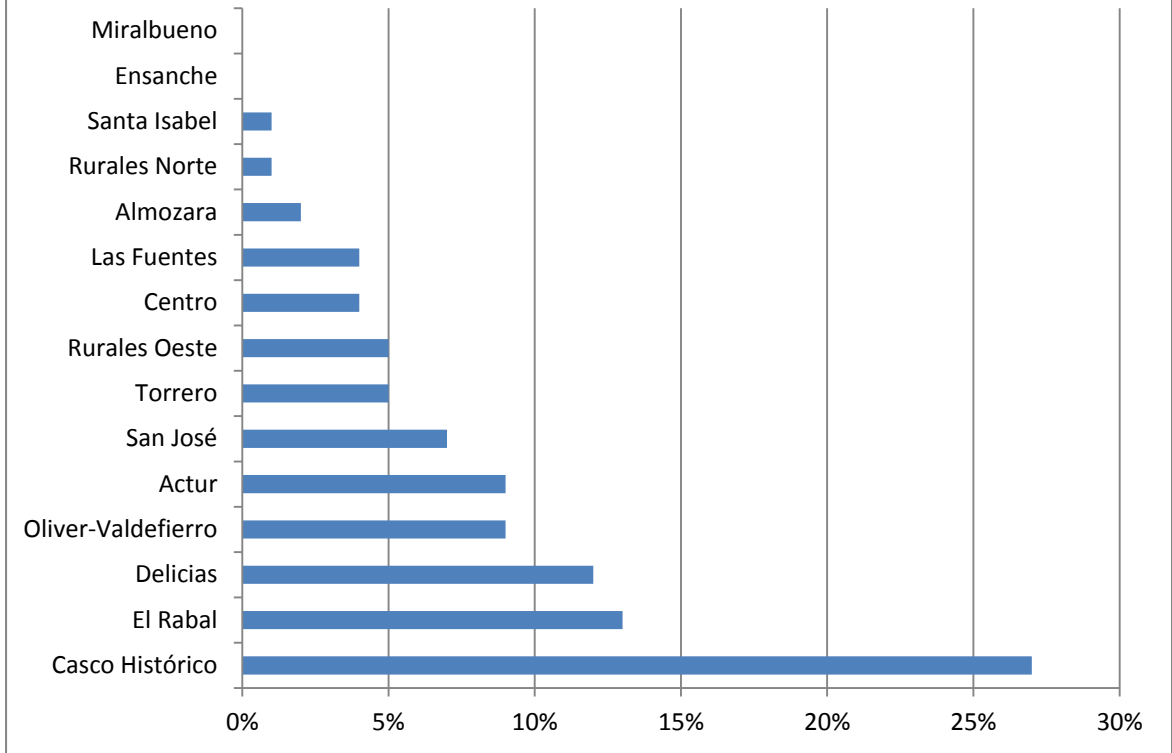
Los menores en conflicto social registrados por el EMCA en 2009 se distribuyen de la siguiente manera:



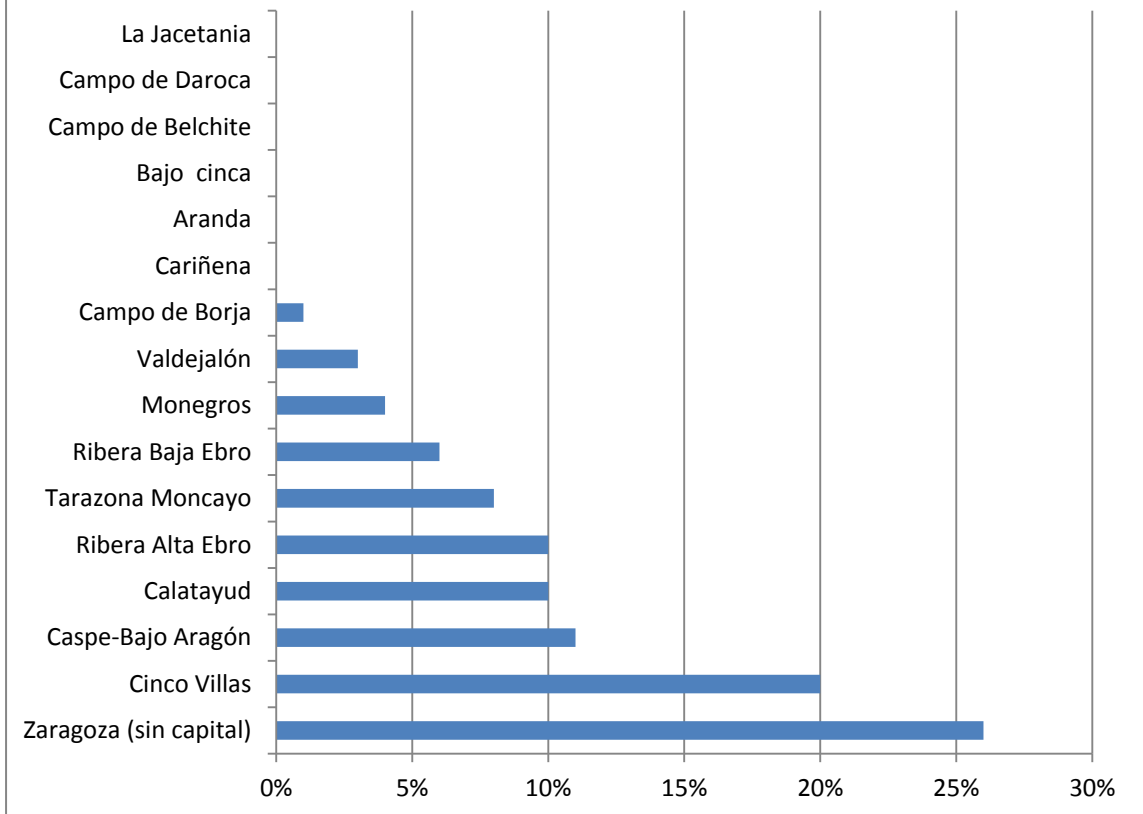
Es interesante observar que la distribución por residencia de los menores en conflicto coincide con la de la población general, por lo que se puede afirmar que el mayor número en la capital no se debe al hecho de vivir en una ciudad grande como Zaragoza, sino que el porcentaje es directamente proporcional al de la población general.

De los datos anteriores, se extraen dos gráficas que muestran las cifras desglosadas en capital (distritos de la ciudad de Zaragoza), en primer lugar, y provincia (las distintas comarcas), después:

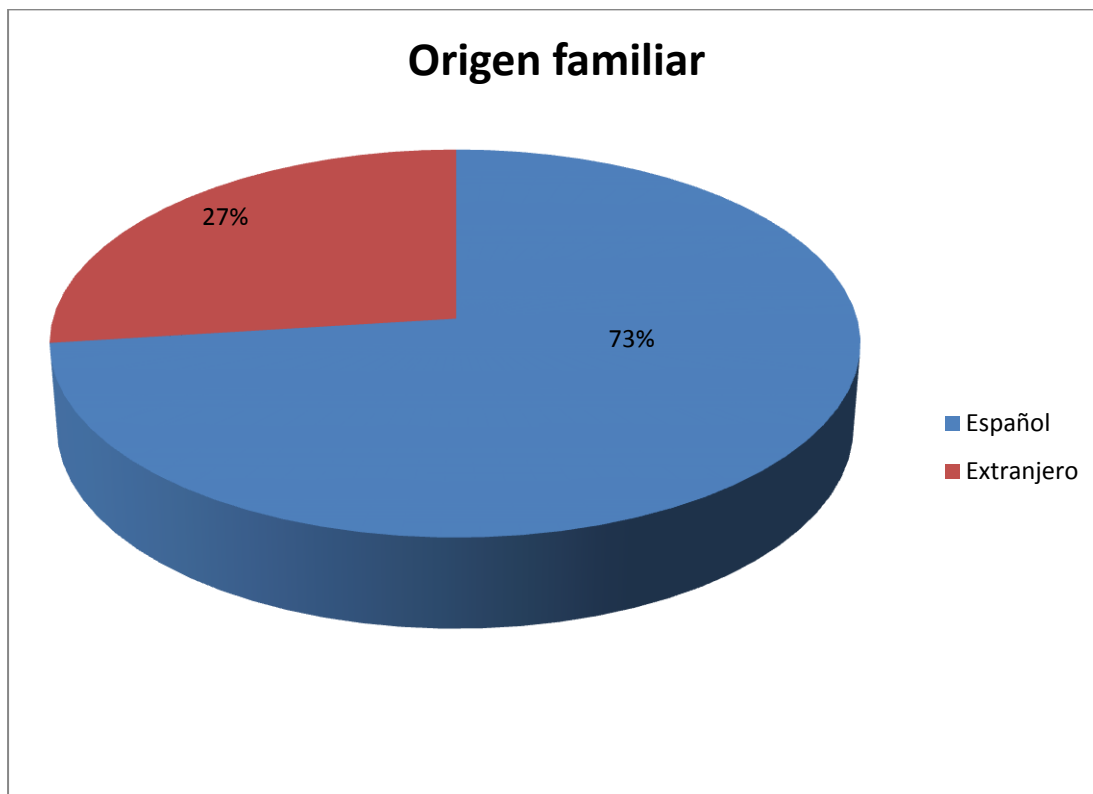
Procedencia por distritos



Procedencia por comarcas

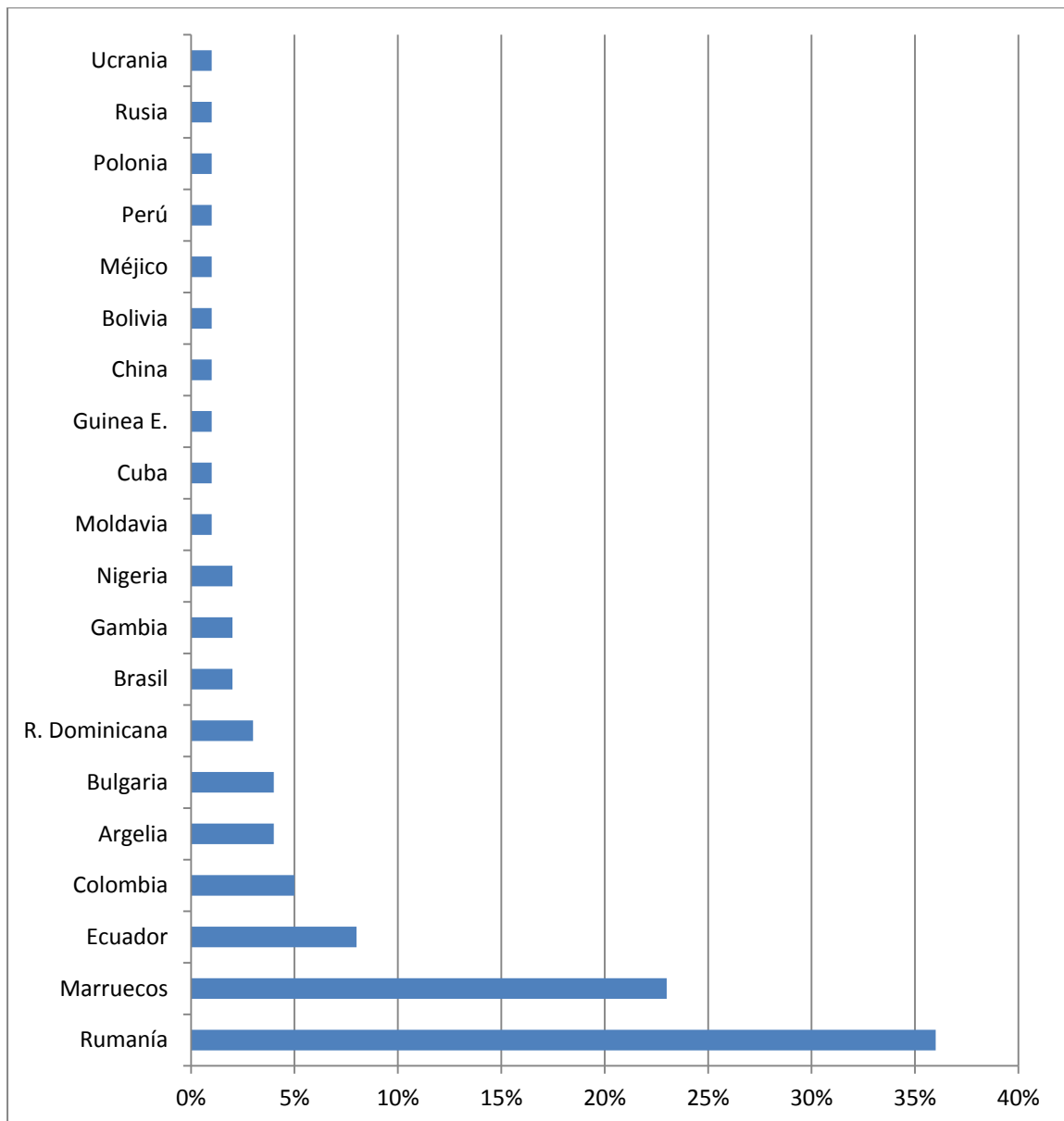


En relación a los datos de procedencia de los menores cuyo caso llegó en 2010 al EMCA, se establece la siguiente distribución:



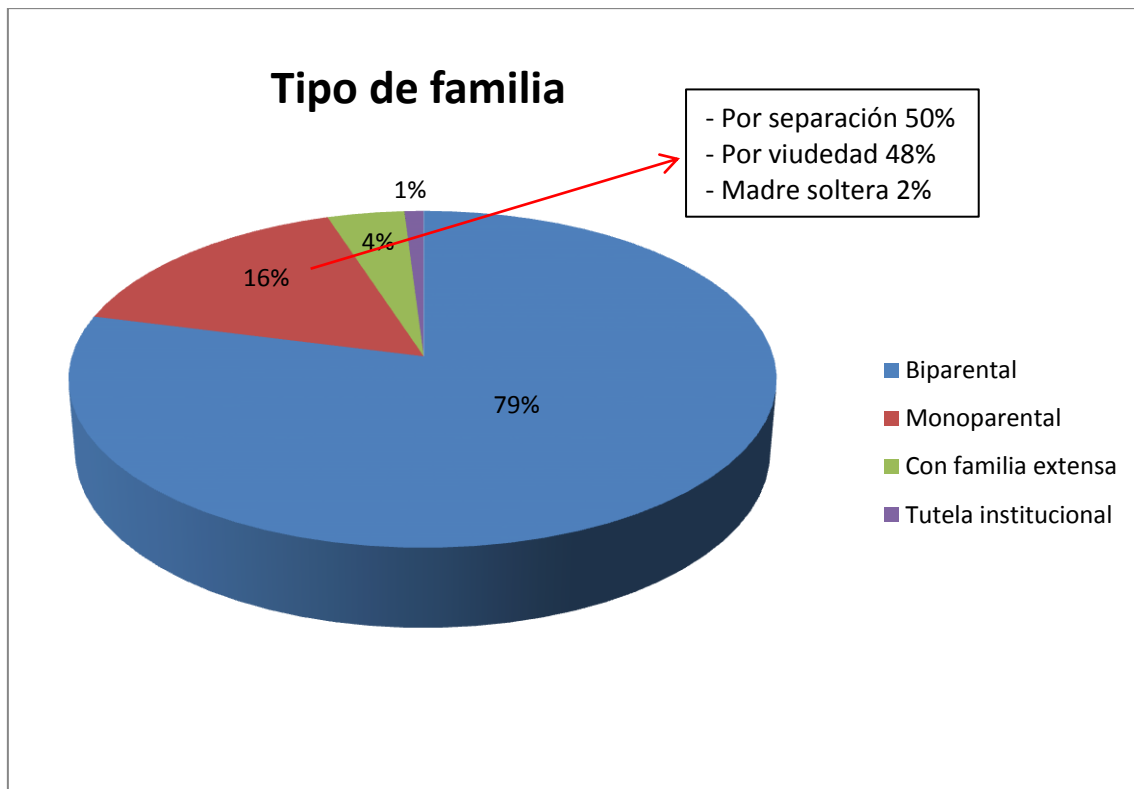
Frente a la creciente percepción social, tras el aumento masivo de la inmigración en la última década, de que los delitos son cometidos mayoritariamente por población extranjera, el gráfico muestra una mayor prevalencia de menores en conflicto social de procedencia española.

Los datos recogidos en la entrevista desglosan el porcentaje anterior referido a población extranjera de menores de catorce años que cometieron delitos en 2009 de la siguiente forma:



Principalmente se atendieron casos de menores rumanos y marroquíes, pero es conveniente considerar que son las dos nacionalidades más presentes en nuestra comunidad autónoma, según datos del INE.

Por otro lado, se recogió en la entrevista información en relación a la tipología de familia de estos menores, como se muestra en el siguiente gráfico:

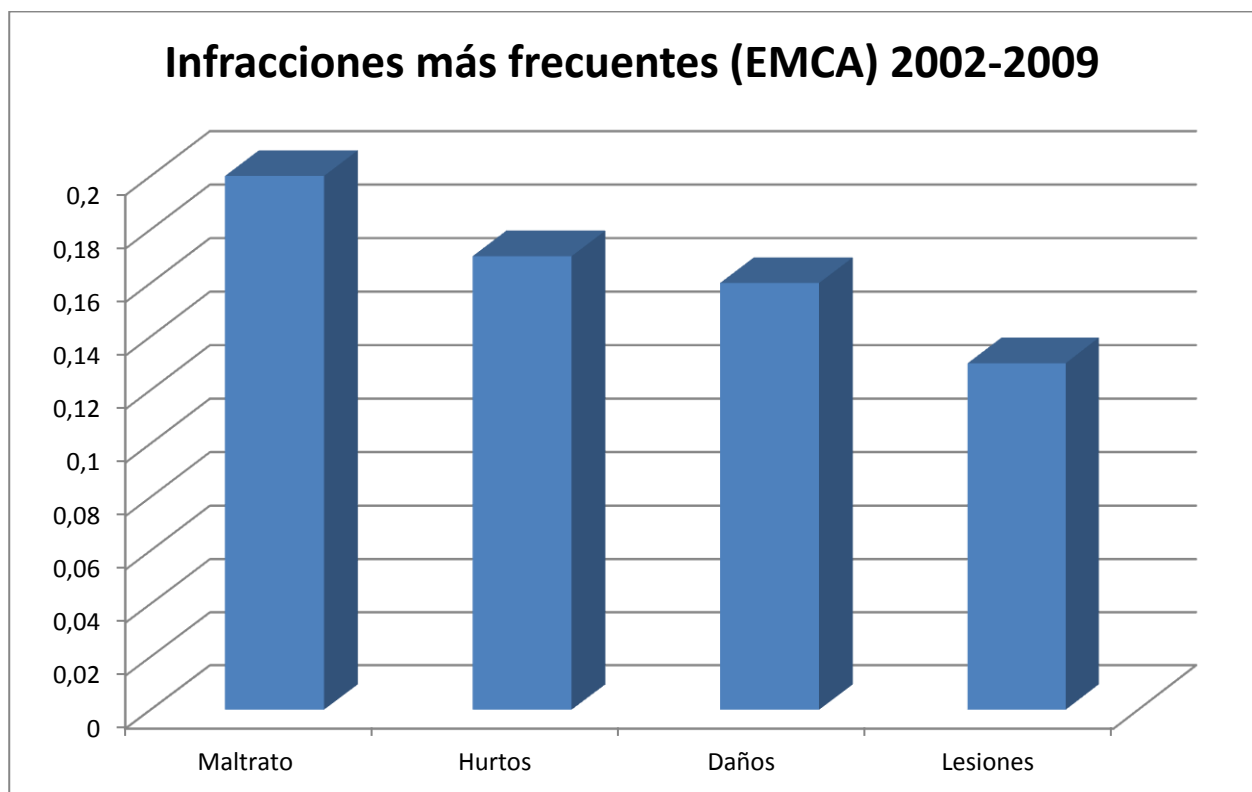


Llama la atención que la gran mayoría de familias con las que se interviene responden al tipo biparental, en contra de lo que en la teoría vista se afirma, ya que se suele relacionar la aparición del conflicto social con las familias donde no conviven los dos progenitores, por causas de separación, divorcio o viudedad. Por ejemplo, recordando lo visto sobre la criminología norteamericana en el marco teórico, en el estudio de Sheldon y Glueck se afirma que la prevalencia de menores en conflicto social es un 20% mayor en familias desestructuradas (*broken homes*) que en aquellas donde conviven los dos progenitores. Igualmente, estudios más recientes (Wells y Rankin) siguen afirmando esta hipótesis aunque con una menor prevalencia de este tipo de familias (de un 10 a un 15%).

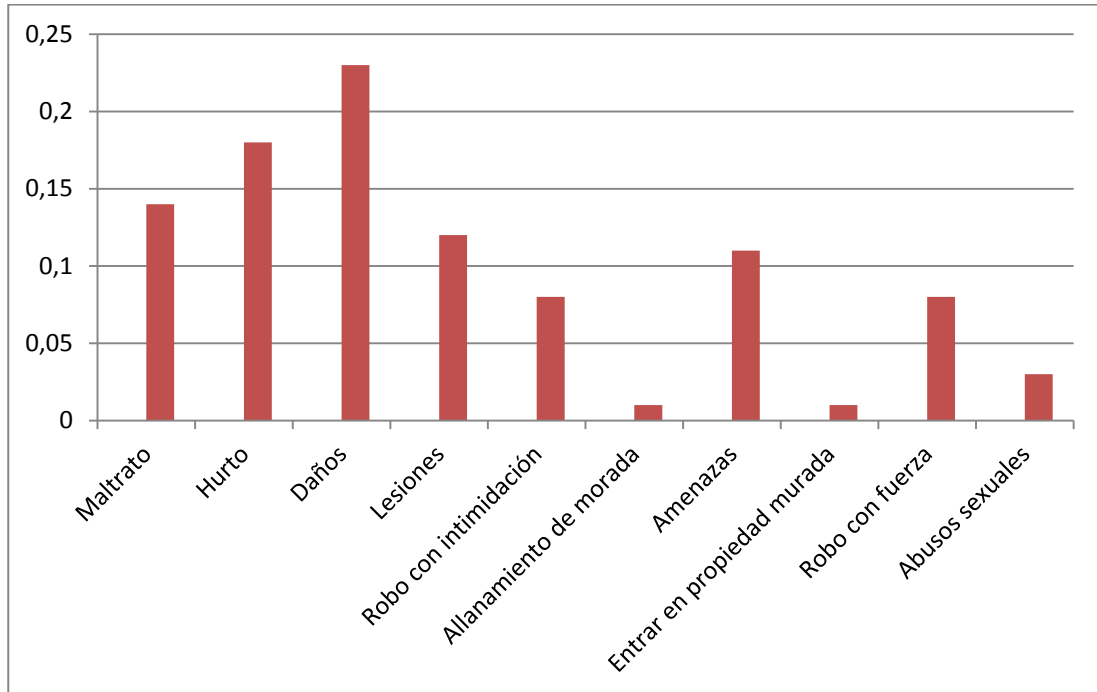
En contraste con esta teoría, los datos del EMCA muestran que tan sólo un 16% de las familias atendidas en 2009 eran monoparentales, lo cual no supone un porcentaje considerable para afirmar que la ausencia de uno de los progenitores pueda ser causa directa de la aparición del conflicto social en un menor. Incluso si atendemos al desglose del porcentaje de monoparentalidad, sólo la mitad es por causa de divorcio o separación, lo que supone un 8% del

total. Es decir, la proporción de familias monoparentales en relación al conflicto social no sólo se ha invertido en relación a la teoría mencionada, sino que el porcentaje de estas familias actualmente supone un número poco significativo, suponiendo un 63% menos que las familias biparentales.

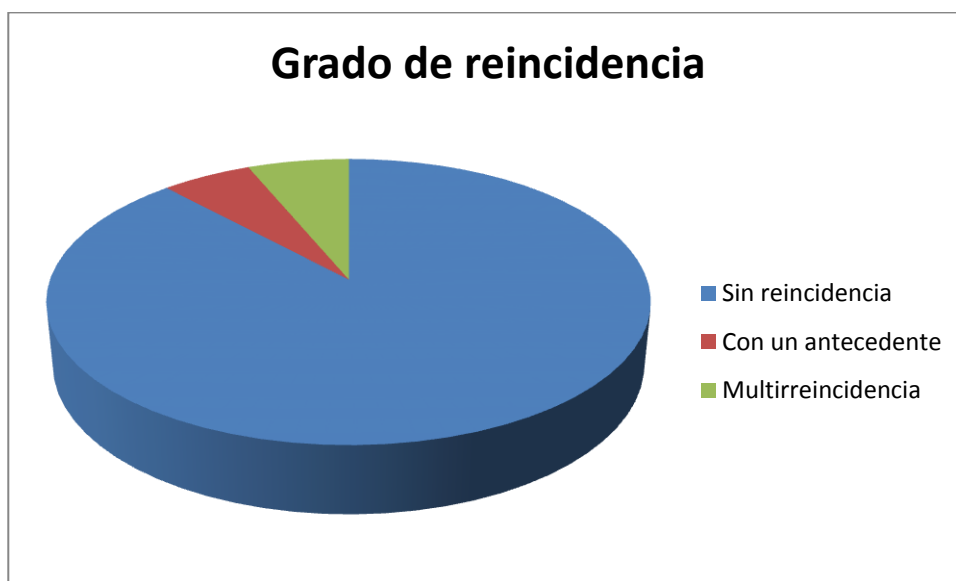
Otro de los datos aportados es el tipo de infracciones más frecuentes cometidas por los menores en conflicto social llegados al EMCA. Se presentan los siguientes datos donde se muestran dichas infracciones, correspondientes al período comprendido entre 2002 y 2009:



A continuación se presenta una clasificación más detallada del tipo de infracción cometida en el año 2010:

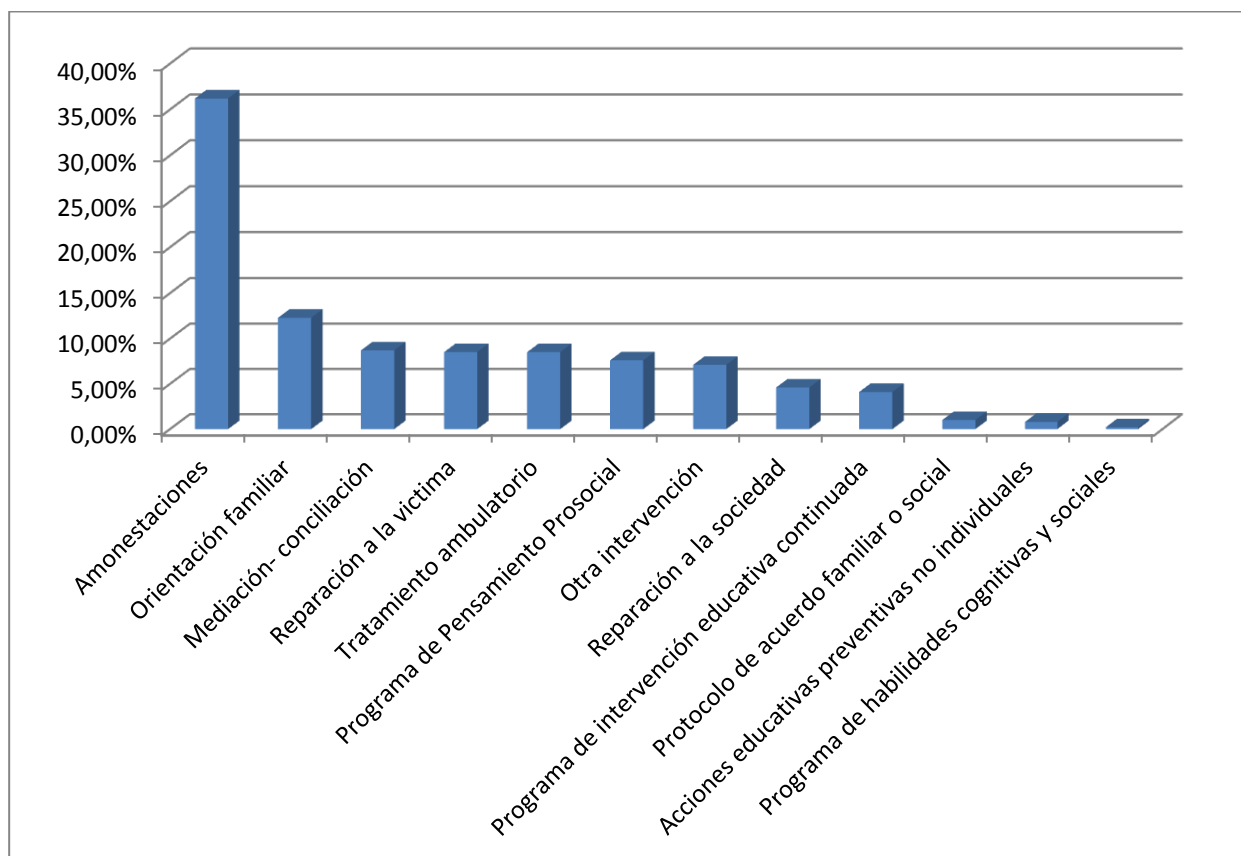


El EMCA aporta también información para este estudio sobre el grado de reincidencia de los menores, el cual se muestra en la siguiente gráfica:



Se observa que la gran mayoría de estos menores no tienen reincidencia, lo cual se puede interpretar como un indicador de éxito de los programas educativos desarrollados por el equipo del Área de Atención a Menores en Conflicto Social. De esta forma, tales datos pueden ser interpretados desde el enfoque, mantenido en este estudio, de la importancia de la influencia del entorno social del menor en el proceso del conflicto social. El individuo no está determinado por una serie de factores bio-fisiológicos que definen su conducta, sino que el entorno externo no solo influye en la génesis del conflicto sino también en su posible resolución.

Por último, los programas o medidas educativas aplicadas por el EMCA se detallan a continuación, donde se aprecia el porcentaje de aplicación:

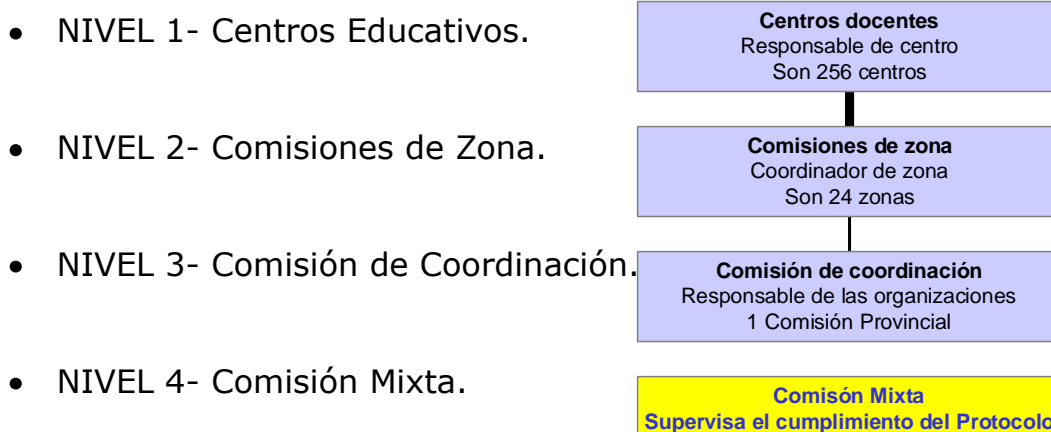


4.2. PROGRAMA PROVINCIAL DE PREVENCIÓN Y CONTROL DEL ABSENTISMO ESCOLAR

Para tratar más de cerca el tema escolar en relación con el ámbito familiar se visitó la Unidad Técnica de Absentismo Escolar, ubicada en C/ Predicadores, en Zaragoza. Está enmarcada dentro del Programa Provincial de Prevención y Control del Absentismo Escolar, y tiene como objetivo proporcionar a los Centros Educativos una serie de pautas en situaciones de absentismo escolar, y también una serie de recursos para afrontar esta realidad.

El origen de este programa está en junio del 2002 cuando se firmó el actual "Protocolo de Colaboración entre la D.G.A y el Ayuntamiento de Zaragoza para la Erradicación del Absentismo Escolar". El objetivo fundamental del mismo es la colaboración entre las diversas Instituciones y Servicios competentes en el ámbito educativo y social, con el fin de prevenir y erradicar el absentismo escolar entre el alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

En este Protocolo se establecen cuatro niveles de intervención:



Se considera el absentismo escolar como un problema social al que se enfrentan directamente los centros educativos, pero cuya responsabilidad última recae en la familia.

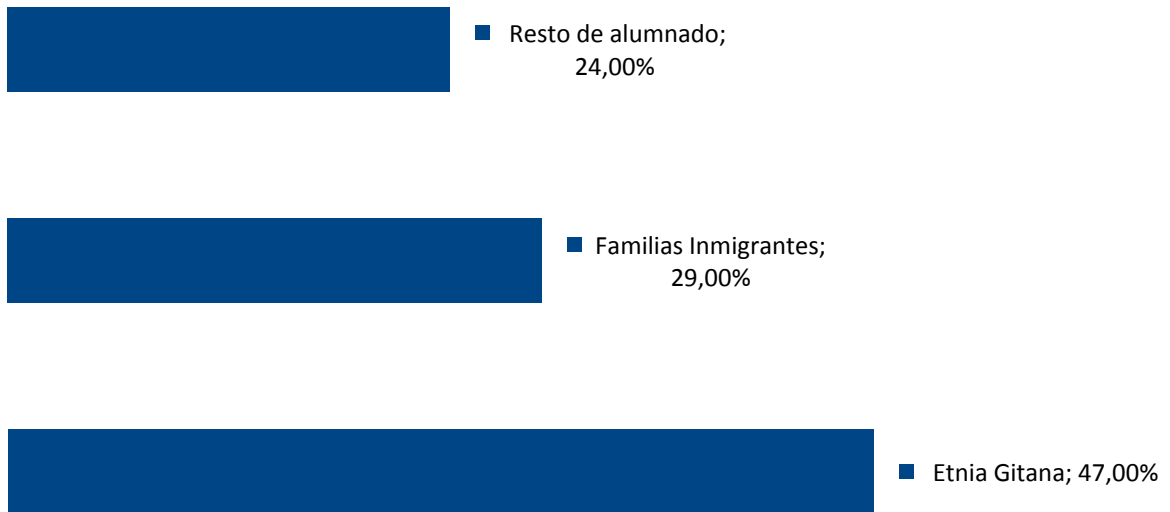
Por otro lado, se trata de un fenómeno que tiene relación directa con el fracaso escolar, lo cual nos remite a uno de los puntos del marco teórico que es interesante desarrollar en este apartado.

La Unidad Técnica de Absentismo ha facilitado las memorias de los últimos cuatro años, de donde se extraen los siguientes datos.

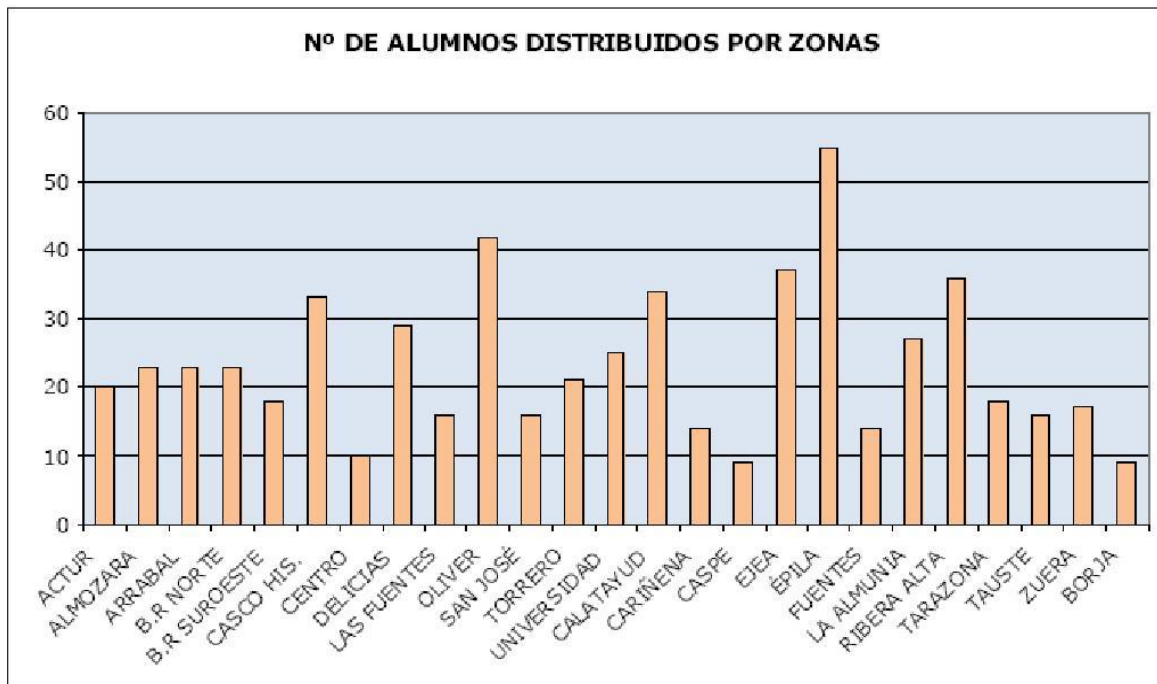
En primer lugar, en cuanto al perfil de los alumnos absentistas, se observa una prevalencia del sexo masculino, aunque la diferencia no es demasiado grande respecto al sexo femenino. Durante el curso 2010-2011, el 54,01% de los casos de absentismo escolar correspondía a alumnos, mientras que el 45,99% fueron alumnas. (316 casos de alumnos y 269 casos de alumnas).



Siguiendo con el perfil de los alumnos, se observó el año pasado que de los 585 notificados como absentistas en Zaragoza capital y provincia, un alto porcentaje (47,17%) pertenece a etnia gitana, un 28,88% a familias inmigrantes y un 23,95% al resto de alumnado.



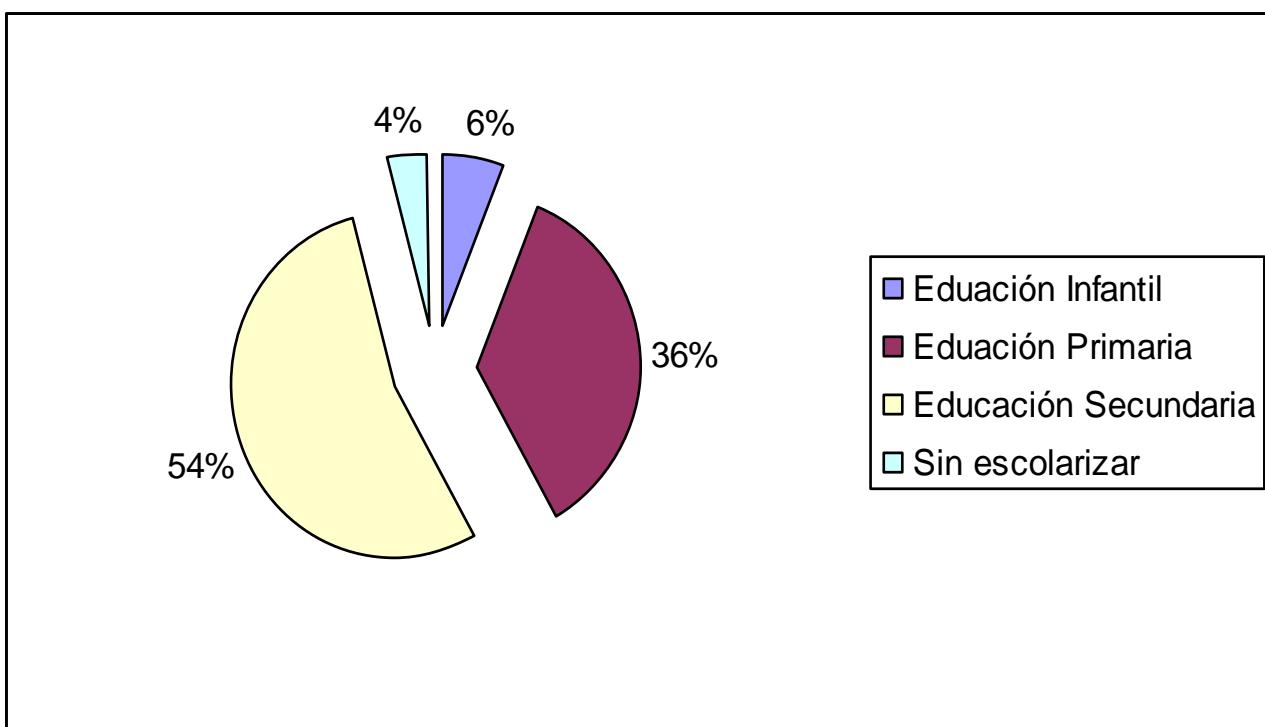
En cuanto a los datos demográficos que se han aportado, se incluye una relación de los distritos y localidades donde se han trabajado los expedientes desde las Comisiones de Zona, como se observa a continuación.



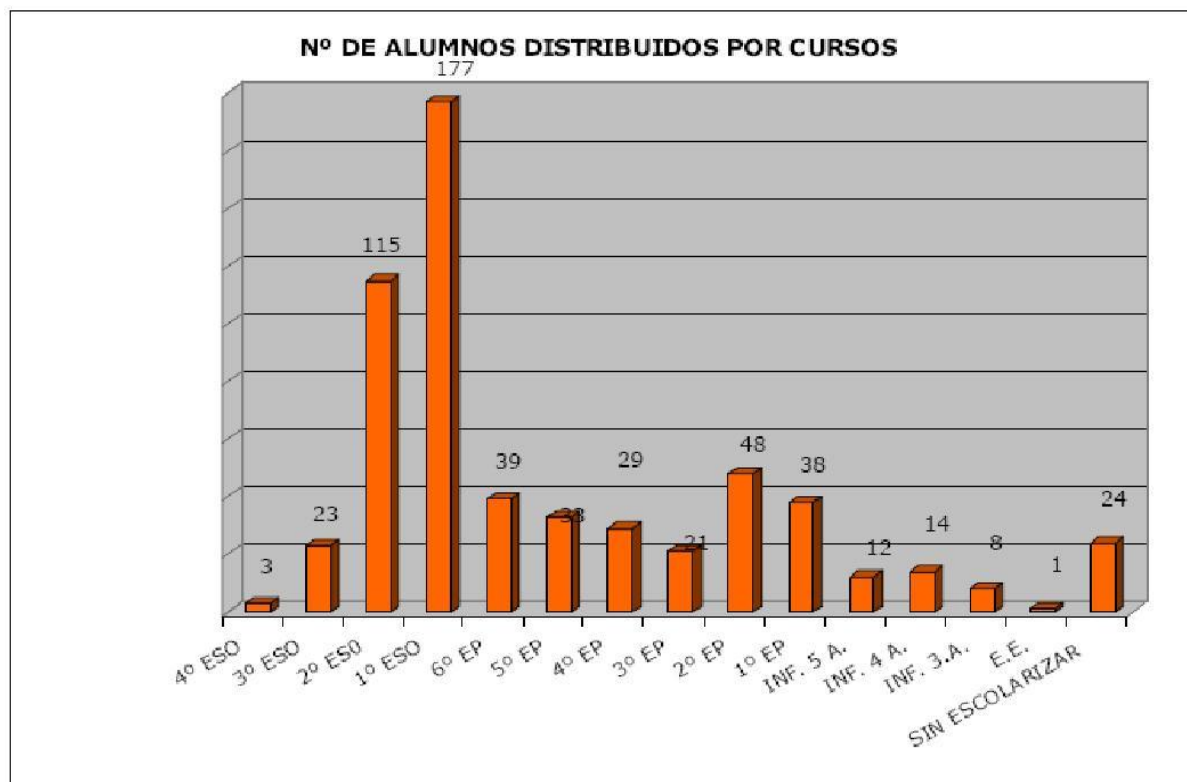
Se aprecia en la tabla que el número más elevado en Épila (9,40%), Oliver (7,17 %), Ejea (6,32 %) y La Comarca de la Ribera Alta del Ebro (6,15 %).

Por otro lado se considera importante tener en cuenta la distribución de este tipo de alumnado según nivel educativo y curso.

En cuanto al nivel, se atendió un 6% del total de alumnos absentistas en Educación Infantil, un 36% en Educación Primaria y un 54% en Educación Secundaria, mientras que el 4% restante permanecía sin escolarizar. Respecto a años anteriores se mantiene una tendencia similar en cuanto a la distribución por niveles educativos, resultando Secundaria el nivel donde se concentran más casos.



Del conjunto de estos alumnos se muestra en el siguiente gráfico un desglose por cursos:



En la gráfica podemos observar que los cursos con mayores índices de absentismo escolar corresponden a 1º de Secundaria, con un 30,25% de los casos de absentismo, seguido de 2º de Secundaria con 19,65%. En la etapa de primaria se observa un índice de absentismo más homogéneo, en el que destaca el segundo curso, con un 8,20%.

Además respecto a los cuatro años anteriores, se mantiene la tendencia de un porcentaje más elevado de absentismo en 1º de la E.S.O. con gran diferencia respecto al resto de cursos.

Estos datos guardan relación con el proceso de cambio de primaria a secundaria, comentado en el marco teórico, que en algunos casos supone un cambio de centro (del colegio al instituto). Este cambio de centro, no sólo supone un cambio físico, sino también un cambio en los niveles de atención y

protección por parte del personal docente, siendo el instituto un lugar dónde el alumno adquiere mayor libertad y autonomía en cuanto sus responsabilidades, lo cual puede resultar desadaptativo para aquellos casos en los que el menor no se encuentra aún en el nivel de maduración correspondiente a las exigencias propias de esta nueva etapa. Esta una de las circunstancias que, unida a otros factores, tiene relación con los procesos de conflicto social en los que se ven los adolescentes. Por esta razón el absentismo escolar es un indicador importante de otros factores que, como se ve en adelante, conllevan a una situación de conflicto social.

Se interpreta el absentismo como un fenómeno complejo, de carácter multicausal y multifactorial, ya que en la mayor parte de los casos más graves de absentismo escolar concurren múltiples circunstancias sociales, familiares, económicas y culturales de déficit. Por ello se presentan los siguientes datos, correspondientes a las memorias 2007-2008 y 2009-2009, donde se aprecian los distintos factores que concurren con el absentismo escolar:

CAUSAS O FACTORES QUE PROPICIAN EL ABSENTISMO ESCOLAR DEL ALUMNO	2007-2008	2008-2009
Rechazo escolar del alumno	29,95 %	30,05%
Otros factores familiares.	17,38 %	17,43%
Los padres no llevan o se retrasan en llevar al niño a la escuela	14,95 %	15%
Itinerancia Familiar	9,85 %	9,81%
Jornada laboral de los padres que impide el control del alumno.	4,17 %	4%
Otros factores del alumno	3,76%	3,8%
Cambios de domicilio	2,37 %	2,27%
Resto de causas (más de 25 posibles causas).	17,57%	17,64%

Otros factores que este programa ha identificado como causas del absentismo escolar, pero de los que no se disponen datos numéricos, son los siguientes:

Asociados a la familia:

- Enfermedad psiquiátrica grave en el núcleo familiar
- Enfermedad física grave en el núcleo familiar
- Drogodependencia de uno de los familiares
- Necesidad de cuidar hermanos muy pequeños en el entorno familiar
- Cambio de domicilio
- Necesidad de cuidar ancianos o enfermos en el entorno familiar
- Divorcio o separación reciente entre los progenitores
- Fallecimiento reciente en el núcleo familiar
- Otros factores familiares
- Venta ambulante

Asociados al alumno:

- Enfermedad física del menor
- Enfermedad psiquiátrica del menor
- Fobia escolar diagnosticada
- Trastorno grave del carácter (conductual)
- Déficit de atención con hiperactividad
- Problemas de salud del menor no especificados
- Rechazo escolar del alumno
- Posible acoso escolar al alumno
- El niño se acuesta muy tarde y no se levanta temprano
- Desconocimiento del idioma
- Grave retraso escolar
- Otros factores del alumno no especificados
- Trabajo ocasional obligado del menor
- Pertenencia a bandas

- Consumo estupefacientes
- Predelinuencia
- Ciberjuegos
- Lejanía domicilio-escuela
- Otros factores del entorno

De los datos anteriores, la Unidad Técnica de Absentismo Escolar llega a una serie de conclusiones, tal y como aparece en sus últimas memorias:

- Uno de cada 3 alumnos en edad obligatoria manifiesta un fuerte rechazo a la asistencia al centro educativo, el instituto o a su regular escolarización (este factor se da fundamentalmente entre alumnos del primer ciclo de secundaria).
- En ocasiones no es sólo uno el factor indicativo del absentismo del alumno, sino que son muchos y variables, pero todos vinculados a una disfuncional situación del entorno familiar, agravada por una gran falta de recursos básicos necesarios para una escolarización normalizada.
- Los padres de 1 de cada 5 alumnos no velan por cubrir el derecho a la educación que debe percibir su hijo, ya que no prestan el interés necesario de llevarlo a su respectivo centro educativo, e incluso justifican de forma continuada (sin excusa válida) las faltas de asistencia del alumno. Este factor es repetitivo en alumnos del primer ciclo de primaria.
- Siguen apareciendo casos de itinerancia familiar que originan serios problemas de absentismo escolar. Este factor o causa de absentismo ha aumentado en áreas rurales, especialmente en aquellas que necesitan de inmigrantes para los trabajos del campo.

- La conciliación de la vida laboral y familiar también se refleja nuevamente como una de las causas de absentismo. Son muchos los casos en los que los padres dejan a sus hijos en el domicilio, salen al trabajo confiando que los niños/as serán lo suficientemente responsables para levantarse a la hora y asistir a clase.
- La variable "otros factores del alumno" aparece significativamente como un factor importante que favorece el absentismo escolar. Es una variable muy amplia en la cual se incluyen desde cómo le están influyendo al menor sus vivencias, sobre todo propias de la adolescencia, hasta la interacciones que establece con sus amigos o con sus padres.

En síntesis, las causas por las que se produce absentismo escolar en un alumno/a son muchas y variadas, y están relacionadas de forma directa, en la mayoría de las ocasiones, con la situación social y familiar del propio alumno/a absentista. En un elevado porcentaje de los casos se puede decir que no se trata de causas aisladas las que motivan el alto índice de absentismo escolar, sino más bien hayamos un cumulo de circunstancias encadenadas que desembocan en un prematuro abandono de los estudios, conllevando dicha práctica, en algunos casos, a una situación de alto nivel de riesgo para el menor.

Para finalizar, estas son dos de las propuestas de mejora de la Unidad Técnica que en este caso guardan relación con el tema de estudio. La primera está referida al ámbito educativo desde los centros escolares y la segunda al mismo ámbito desde la perspectiva familiar, por lo cual existe una interrelación:

- ❖ Los profesionales advierten de como el tema de la interrupción e indisciplina acaba, en muchas ocasiones, derivando en situaciones de absentismo y de la necesidad de ajustar los programas de atención educativa al alumnado en situación de desventaja social, siendo necesario estudiar nuevas medidas de atención.

- ❖ Se percibe que la situación de los menores absentistas con los que se trabaja mejoraría potenciando programas en el ámbito local y regional de apoyo familiar favoreciendo así el seguimiento e integración escolar en dichos casos.

4.3. PROGRAMA TARABIDÁN

Tarabidán es un Programa de intervención en situaciones de riesgo con jóvenes y sus familias que surge en 1996 como respuesta del Centro de Solidaridad de Zaragoza a la demanda creciente de jóvenes y adolescentes con comportamientos de riesgo, especialmente por el consumo de drogas. Desde entonces se ha asistido a una serie de cambios sociales, económicos y culturales que influyen decisivamente en la concepción del trabajo con jóvenes y adolescentes. EL programa Tarabidán tiene como finalidad el promover un proceso educativo y de maduración en esos jóvenes, teniendo en cuenta aspectos fundamentales de la persona para facilitar su desarrollo personal, familiar y social. Se contempla como población diana no sólo a los adolescentes sino también a sus familias porque para superar las crisis que conlleva educar a un adolescente, es necesaria la implicación familiar desde un proceso paralelo que permita aprender a situarse ante los cambios en las relaciones con el adolescente. Combina la metodología grupal con el seguimiento individual. Se configura a partir de los principios teóricos del modelo ecológico del desarrollo humano.

Tarabidán atiende a jóvenes con un perfil de edad entre 12 y 28 años (una media de 18,36). Se ha creído oportuno para este estudio incluir a este colectivo, a pesar de contener una parte de mayores de edad, debido a que los problemas o factores que han incidido en su situación, normalmente de consumo, son independientes de su edad actual, ya que suelen aparecer en etapas anteriores (infancia y adolescencia). Estas personas tienen las siguientes características:

- 77,91% es varón, con una media de 18,59 años, de los cuales el 50,74% es menor de edad.
- 22,09% es mujer, con una media de 17,55 años, de las cuales el 57,89% es menor de edad.

- En total 135 son menores. Un 52,94%

Otros datos sobre el perfil de estos jóvenes son los siguientes:

- Un 14,06% ha nacido fuera de España
- Un 67,46% vive en la ciudad de Zaragoza
- De un 78,68% se sabe que han repetido algún curso.
- De 252 se conoce que un 36,90% presenta seguimiento psiquiátrico y un 35,86% problemas judiciales.

En el caso de los menores que atiende el programa, a una gran parte se les considera *menores vulnerables o en riesgo social* refiriéndose a ese colectivo como "niños y adolescentes que presentan cualquier condición personal, social, ambiental, cultural sin los necesarios apoyos de protección y sostenimiento social que hace peligrar su plena incorporación y el desarrollo de sus habilidades y competencias como miembros del conjunto social.

Para estos menores, el consumo de drogas (especialmente cannabis e inhalantes, pero también otras sustancias que acarrearán episodios de delincuencia por su coste económico) suele formar parte del amplio abanico de problemas asociados a este tipo de población. Sin ser el problema principal en la mayoría de los casos, son derivados al Programa Tarabidán o a la Comunidad Terapéutica por diferentes recursos e instancias socioeducativas de atención a menores en dificultad social (centros residenciales de protección y de reforma, educadores de Fiscalía de Menores, centros sociolaborales, escuelas-taller, educadores de calle, etc.).

En referencia al porcentaje de población atendida nacida fuera de España (este año un 14,06%), es importante destacar que ha adquirido especial significación en los últimos años el colectivo de menores inmigrantes no acompañados, especialmente de origen magrebí, que entran pronto al mundo de la exclusión social, y adquieren hábitos inadaptados, como el uso de

drogas, que antes no poseían.

Respecto a la tipología familiar, desde Tarabidán se han proporcionado los siguientes datos:

	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004
Padres Casados	58,62 %	61,54 %	60%	60,2 %	57%	71%	71%	60%
Padres Separados/divor.	33,10 %	33,85 %	30%	34,5 %	35%	24%	20%	34%
Viudos	7,59 %	3,08 %	8,46 %	4,4%	4%	5%	8%	2%
Solteros	0,69 %	1,54 %	1,54 %	0,7%	4%	0%	1%	4%

A lo largo de los últimos años se mantienen los porcentajes de estas categorías. Según la visión del profesional entrevistado, esto no es un factor determinante, pero sí el estilo educativo.

En concreto, estos usuarios viven con:

- Con la madre: 35,17%
- Con el padre: 3,45%
- Con Padre y madre: 55,17%
- Solos: 2,07%
- En pareja: 2,07%
- En residencias: 2,07%%

En el programa Tarabidán se ha realizado un estudio de la tipología familiar de los usuarios atendidos. Los modelos familiares más significativos son:

Familia sobre-protectora

En este modelo uno de los progenitores lleva el control de la familia y el otro acepta dicha situación. A veces uno de ellos es una figura autoritaria y violenta, pero manejable por el otro que es en realidad quien tiene el control y toma las decisiones. En otros casos es una figura pasiva que delega totalmente en el otro. En ocasiones la debilidad de uno hace que existan alianzas con el hijo que ocasionan que se produzca una mayor delegación en sus responsabilidades dentro de la familia. Estas actitudes de sobreprotección hacen que el hijo sea incapaz de lograr autonomía personal, originándole un sentimiento de inseguridad y de inferioridad. La dependencia de la droga es el foco de todos los problemas de la familia.

Familia desestabilizada o multiproblemática

Este modelo se caracteriza porque uno de los progenitores, con mayor frecuencia la madre "sacrificada", es la víctima que carga con todos los problemas de la familia. Se refugia en el hijo, a veces en clara simbiosis con él. Esta madre puede estar en tratamiento con antidepresivos o tranquilizantes. El otro progenitor despreocupado y ajeno a la problemática está mucho tiempo fuera de casa, incluso puede llegar a tener alguna conducta adictiva (juego, alcohol). En otras ocasiones, los dos miembros son despreocupados con respecto a los hijos o están ausentes, pueden estar separados o tener ambos problemas de adicciones o alguna patología mental. La ausencia de los padres, real o afectiva, puede provocar en muchas ocasiones carencias afectivas básicas en el hijo drogodependiente que determinarán su inmadurez personal. El negativismo familiar, la crítica y el desánimo hacen que la persona no adquiera confianza y busque apoyo, identificación y sentido de pertenencia en un grupo externo. El hijo actúa como síntoma, manteniendo con su conducta el equilibrio del sistema familiar, no permitiendo que afloren o emerjan otros problemas familiares. El consumo de drogas puede verse como adaptativo o funcional en el núcleo familiar, el hijo se encuentra en el centro del conflicto de pareja.

Familia rígida

Se caracteriza por padres muy rígidos y punitivos. Al menos uno de ellos es muy autoritario y el otro, si no lo es, admite esa situación y está siempre de acuerdo con su forma de actuar. Pretenden generalmente conseguir el control del hijo. En ocasiones pueden ser profesionales con cierto prestigio, muy preocupados por la imagen social y por la opinión de familiares y amigos. Existe resentimiento y rencores por el comportamiento disruptivo del hijo. Puede ser una familia en la que la falta de diálogo y de comunicación ocasiona que los hijos no sean capaces de enfrentarse a los problemas, con la consiguiente baja autoestima que esto conlleva. Las actitudes rígidas llevan consigo en muchas ocasiones que los hijos no puedan descubrir sus propias capacidades. Presentan dificultad para recuperar la comunicación dentro de la familia y para que el drogodependiente se sienta integrado y parte de la familia.

Pueden mantener en secreto el problema del hijo ante los familiares y amigos, ya que supondría admitir un fracaso en sus funciones parentales, por lo que consideran al hijo "oveja negra" de la familia. Están sorprendidos y no acaban de aceptar que ese problema haya sucedido en una familia como la suya.

Familia Débil

Los padres no asumen el rol de autoridad en la familia, bien porque sean mayores, bien porque están muy cansados de toda esa situación, o bien por sus propias características personales. Consienten todo lo que el hijo quiere y son muy débiles ante él. Los hijos se suelen mover por apetencias o impulsos. Tienen la autoridad en casa, los padres no actúan por miedo o dejadez. Son drogodependientes cronificados, con muchos años de consumo y habiendo realizado varios tratamientos sin éxito.

Familia Provisional

Son familias que generalmente no vivían con el drogodependiente y que apenas mantenían ninguna relación. En ocasiones, incluso, puede suceder que

hace meses o años que no se comunican. Acuden al tratamiento porque se ha hecho una petición por parte del usuario o del equipo técnico, para que participen en el tratamiento, pero dejan claro que no se van a implicar en el mismo y que su relación será limitada en el tiempo. Algunas veces, esto puede cambiar en el transcurso del proceso de tratamiento, al observar el cambio realizado, restableciéndose la comunicación entre ellos. Pero en otras ocasiones, son muchas las resistencias que se presentan y no se producirán apenas cambios.

Existen otros problemas familiares que se observan dentro de los usuarios atendidos y que no responden a una tipología en concreto, sino que son situaciones que influyen en el funcionamiento familiar y del propio paciente, entre ellos:

- Problemática de pareja: cada vez llegan más parejas de padres en una situación de dificultad relacional, en trámites de separación que mantienen la convivencia cotidiana en condiciones muy desfavorables.
- Problemas psicológicos: se atienden también familias en las que algún miembro, la mayoría madres, presentan trastornos del estado de ánimo, motivo por el cual están recibiendo algún tipo de tratamiento.
- Problemas de adicción: hay familias en las que uno de los progenitores, con mayor frecuencia el padre, presenta una adicción al alcohol. En la mayor parte de los casos este problema de alcoholismo estaba presente ya durante la infancia del drogodependiente y este ha sido espectador y participe de discusiones, disputas y peleas ocasionadas por ello en el ambiente familiar.

Para ampliar esta información, el profesional consultado facilitó un informe con datos sobre intervenciones similares a las que desarrolla el programa, en este caso correspondientes a entidades de la ciudad de Salamanca (Calvo y Lucas 2007), que resultan interesantes para profundizar en el conocimiento del entorno familiar que rodea a este tipo de problemática. Estos son los ítems que se han considerado más relevantes para el tema tratado:

- El paciente es hijo único:
 - No 92%
 - Si 8%

- El paciente es el hijo menor:
 - No 61%
 - Si 39%

- Existen antecedentes de abuso o dependencia en la familia de primer grado:
 - No 70%
 - Si 29%
 - No contesta 1%

- Existen antecedentes de abuso o dependencia en hermanos del paciente:
 - No 69%
 - Si 31%

- Existen antecedentes de trastornos psicopatológicos en la familia de origen:
 - No 69%
 - Si 31%

En cuanto al ámbito educativo en el que se encuentran los usuarios, se recoge en la siguiente tabla una comparativa interanual:

	2011	2010	2009	2008	2007
Usuarios matriculados	102 (68,45% del total)	78 (52,70% del total)	73 (51% del total)	78 (56,9% del total)	82 (78% del total)
En centro Público	47,95%	42,30%	41%	57,3%	47,4%
Centro concertado/ privado	34,69%	38,46%	27,3%	19,5%	38%
Centro Sociolaboral o Escuela Taller	10,20%	10,25%	12,3%	6%	7,6%
En Academia	4,08%	0	0	2,4%	3,2%
En Universidad	3,06%	1,2%	8,2%	12,1%	3,8%

Llegados a este punto del análisis de datos, es conveniente comentar lo aportado por el profesional en relación al ámbito escolar. En la población atendida, el rendimiento escolar suele servir de detector ante posibles problemas comportamentales, tanto en la preocupación de los padres como por las informaciones que pueden aportar a la familia los profesionales del ámbito docente. En los últimos años no llega a un 30% el porcentaje de atenciones con la ESO concluida, cuando en torno al 70% suele ser mayor de 16 años. Anualmente los porcentajes, tanto de repetidores de curso como de abandono de estudios sin titulación alguna, resulta bastante elevado. Junto a esto, la situación de crisis económica de los últimos años ha hecho que esta población sea vulnerable y sensible ante la precariedad del empleo al que solía acceder.

En la siguiente tabla se muestran las problemáticas presentes en los diferentes usuarios del programa, las cuales son abordadas desde el mismo, interviniendo según los tipos que se detallan a continuación:

	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004
Uso de drogas	96,85 % (142)	93,10 % (135)	94,24 (131)	79% (111)	73%	76%	72%	77%
Problemas comportamentales	38,36 %	31,43 %	29,50 %	37,6 %	56%	42%	40%	45%
Dificultad escolar	33,56 %	12,14 %	8,63 %	13%	24%	24%	30%	23%
Crisis adolescente	23,29 %	18,57 %	4,32 %	13,7 %	11%	11%	5,5%	3,5
TCA	2,74 %	3,57 %	0,72 %	3,6%	9%	9,8%	9,7%	7,8%
Psicopatología	7,53 %	4,29 %	4,32 %	5,7%	3%	4,1%	4,1%	7,8%
Ludopatía	0	0	1,44 %	0,7%	1%	2,6%	1%	1,5%
Ordenadores	1,37 %	0	0	1,4%	1%	2,6%	1%	1%
Trafico de drogas	2,05 %	5,71 %	5,76 %	2,8%	2%	1,7%	1%	2,1%
Violencia	2,05	0	0	0,7%	1%		1%	1,4%
Conflicto con iguales	2,05 %							

Según informaciones del propio programa, y como se observa en la tabla, el uso de drogas en muchos de estos jóvenes no deja de ser si no uno más de otros comportamientos problemáticos junto al fracaso escolar, la violencia, los trastornos de la conducta alimentaria, los trastornos psicopatológicos o las propias crisis adolescentes entre otros, convirtiéndose en un agravante que interfiere en la capacidad del individuo para afrontar los problemas de la vida.

Por último se muestra una relación de los ámbitos desde las que son derivados los casos a este programa (sanitario, educativo, de protección, etc.), siendo interesante destacar que hay una parte de ellos que intervienen

directamente con menores y su entorno, y en muchos casos con la problemática del conflicto social: Fiscalía de Menores, Centro de Protección y Reforma San Jorge, Protección de Menores, Servicios Sociales, etc.

	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004
Teleayuda	27,08 %	31,54	39,85 %	32,6%	25%	31%	39,8 %	32%
Hospital Clínico	11,11 %	9,23	8,27	9,4%	9%	20,5 %	15,38 %	15%
Hospital Miguel Servet	0,69%	0	0	0	1%			1,4%
Hospital Royo Villanova	0	0	0	0,7%				
Centro escolar	13,19 %	16,15 %	9,77 %	16,6%	20%	9,8%	13,2 %	9%
Por usuarios	16,67 %	12,31	8,27 %	10%	7%	13,3 %	7,6%	7%
Centro de Salud	3,47%	6,15 %	8,27 %	4,3%	7%	7%	6,2%	5,7%
Centro de Adicciones CSZ	0	3,08 %	3,76 %	5,07%	3%	4,4%	2%	8,5%
Fiscalía de Menores	6,25%	3,08 %	6,77 %	5,07%	7%	4,4%	2%	3,5%
Protección de Menores	0,69%	4,62 %	5,26 %	0,7%	1%	3,5%	3,4%	1,4%
San Jorge. Reformatorio	3,47%	0,77 %	0%	2,8%				
Centro Sociolaboral	0,695	0	0,75 %	0,7%	1%	1,7%	1%	1,5%
Psiquiatría	0	0	0	2,1%	5%	1,7%	1,3%	1,7%
Psicólogo	2,08%	1,54 %	1,5%	1,4%	2%	0,8%	2%	2,8%
Servicios Sociales	7,64%	6,1%	1,5%	3,6%	3%	0,8%		

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, y como línea general seguida a lo largo de todo el estudio, es necesario entender que en un proceso de conflicto social no sólo influyen las circunstancias individuales del menor sino que también está influyendo su entorno más cercano (familia, escuela, grupo de iguales), la comunidad a la que pertenece y la sociedad en la que se encuentra.

También es importante considerar el término conflicto social desde el punto de vista de su conceptualización, puesto que la designación de un comportamiento como adaptado o inadaptado depende esencialmente de la sociedad a la que pertenece el individuo y el momento histórico en el que vive. En este caso se analiza desde la perspectiva de la sociedad española, una sociedad democrática, desarrollada y con legislación sobre problemáticas sociales, pero donde se siguen manteniendo una serie de prejuicios, normas y valores que en ocasiones son excluyentes hacia aquellas personas que no se adaptan a lo socialmente establecido o adecuado.

En muchas ocasiones, dicha falta de adaptación no es algo voluntario sino que algunos individuos pueden presentar mayores carencias y necesidades de protección que otros, debido a que se van sumando elementos de distintos elementos de riesgo. Este hecho favorece la consolidación de conductas atípicas que reflejan tanto la repulsa a la sociedad como los sentimientos de automarginación del propio individuo, que vive y se comporta al margen de los valores y normas de la sociedad dominante.

Siguiendo esta línea es importante añadir que cuando se hace referencia a aquellos individuos que presentan mayores carencias, hay que matizar que no solo se está aludiendo a aquellos que carecen de recursos o medios materiales, sino también a quienes presentan necesidades psíquicas y emocionales.

En relación a la idea anterior, durante las dos últimas décadas se está asistiendo a una nueva realidad en el perfil de los menores en conflicto social,

ya que hasta principios de los años noventa, se asociaba al "delincuente juvenil" con determinadas clases sociales. Y aunque es verdad que los más sancionados pertenecen a un perfil estereotipado y directamente relacionado con el nivel socioeconómico, en los últimos años se ha incrementado la existencia de menores escolarizados, con altos niveles de aprendizaje y con perspectivas de futuro que no corresponden al patrón de adolescente marginal, lo cual responde a causas como:

- Menor imposición de límites y normas en relación a un pasado autoritario.
- Incorporación de la mujer al trabajo influye en la desatención de los menores en el hogar.
- Violencia intrafamiliar cada vez más visibilizada socialmente.

Forma de resolver los conflictos es más institucional que antes (las familias solucionaban los problemas entre ellas antes que acudir por ejemplo a Fiscalía de Menores).

En relación a la familia es importante remarcar que ésta es el principal agente de socialización, así como el entorno más cercano al menor durante sus primeros años, los cuales como se ha visto en las teorías de desarrollo suponen la etapa más importante para la formación de la personalidad y los patrones conductuales. De esta forma el papel de la familia es esencial en el normal desarrollo del menor, de manera que una disfuncionalidad en ésta supone el principal factor de riesgo para la aparición del conflicto social en el menor.

Además es cierto que no existen modelos únicos, ni familias estándar sino que las que existen están adaptadas al contexto que las rodean, por lo que transmiten la cultura y los valores que poseen dentro de los estatus sociales en los que se encuentran. Por lo tanto, según la cultura o subcultura que cada familia posea, así serán las pautas y normas que transmitan a su descendencia. También se puede considerar que los modelos de conducta van

a ser imitados, así como que en cada conducta problemática de un menor casi siempre hay detrás un problema familiar.

En relación a lo anterior, se puede concluir que existe una serie de factores de riesgo, algunos de ellos directamente relacionados con determinados estilos educativos, que tienen influencia sobre el conflicto social (teniendo en cuenta que no todos los factores se sitúan en el mismo nivel de influencia):

- La no supervisión, control o establecimiento de los límites necesarios, que da lugar a una ausencia de preocupación y de intervención cuando el niño se encuentra en situaciones de riesgo o peligro.
- El mantenimiento de actitudes crueles y pasivas hacia los hijos, habitualmente mediante duros castigos físicos, por los que los niños aprenderán que la violencia representa una medida eficaz para resolver conflictos.
- La imposición de una disciplina férrea, que provoca grandes dosis de ansiedad en los hijos, quienes degeneran en una personalidad inmadura, desarrollándose una fuerte inestabilidad y rebeldía con la que pretenden llamar la atención, y lo manifiestan en sus relaciones con los demás a través de un comportamiento agresivo.
- La existencia de conflictos familiares, que puede fomentar en los hijos conductas atípicas socialmente. Y, aunque la disgregación familiar no influye directamente en la génesis del conflicto, sí es un factor influyente cuando se combina con una falta de supervisión o control, falta de comunicación, de afecto, desatenciones, etc. o cuando existen problemas económicos.

- Un numeroso número de miembros, donde los padres no puedan dedicar a sus hijos los cuidados y atenciones necesarios, produciéndose una desatención y una falta de control de los hijos.
- La existencia de inadecuados ejemplos conductuales, ya que los niños tienen una tendencia natural a imitar el comportamiento que observan en casa.
- La carencia de comunicación suficiente, un problema propio de la sociedad actual, que provoca en el menor una falta de afecto y atención que degenera en un desconocimiento de las actividades del menor una vez que ha comenzado el proceso de conflicto social.
- Las falta de afecto o, por el contrario, sobreprotección, provocan en los menores, en el primer caso un deterioro integral de la personalidad del niño o en el segundo poca tolerantes a la frustración, reaccionando con agresividad o abandono ante el más mínimo obstáculo
- Las vivencias de marginación socioeconómica: aunque las condiciones socioeconómicas son un factor importante por sus consecuencias, no son equiparables a la influencia que tienen otros problemas como los anteriores.

Es decir, del análisis de la variable familia se puede afirmar que, a pesar de la variedad de valores, normas, dinámica de relaciones y hábitos que se establecen de manera distinta en cada familia, se observa tras el estudio que un estilo educativo inadecuado es un factor de riesgo más relevante que cualquier otra característica.

En cuanto a la escuela, debería ser, junto a la familia, uno de los principales apoyos en la educación y socialización de los menores, pero puede reforzar

indirectamente la desadaptación social, convirtiéndose en uno de los principales factores que influyen en la aparición del conflicto social.

En este contexto, hay que tener en cuenta que la adolescencia supone un tránsito desde la educación primaria a la educación secundaria. Este cambio puede suponer problemas para los adolescentes cuando la institución no se ajusta a sus nuevas necesidades y capacidades. En esta situación influye el hecho de que la escuela, como fiel reflejo de una sociedad competitiva e individualista, exige al menor un proceso de adaptación mayor que en etapas anteriores.

De esta forma influyen las experiencias negativas asociadas a la escuela (fracaso escolar, abandono temprano de los estudios) en el desarrollo de situaciones de conflicto social en menores.

De igual forma se puede considerar el absentismo escolar, como fenómeno complejo de carácter multicausal, un indicador importante de otros factores que, conllevan a una situación de conflicto social, dada su relación directa con circunstancias sociales, familiares, económicas y culturales de déficit.

Es decir, las dificultades sociales influyen más en el fracaso escolar que las propias capacidades del menor.

Todos estos factores hacen que la autoestima del menor se vea fuertemente afectada, lo cual tiene consecuencias en su desarrollo psicosocial como adolescente.

Pero en este proceso de desadaptación del menor no solo ha influido aquello que el menor vive dentro de la familia (y traslada a la escuela), sino también la actitud que esta mantiene hacia la institución escolar, que será determinante para la propia percepción que el menor tiene hacia la escuela.

Por lo tanto, los menores en conflicto social rechazan la institución escolar y las normas establecidas porque no encuentran sintonía entre lo que se imparte en

la escuela, lo que se vive en casa y los valores y actitudes de su grupo de pertenencia.

Siguiendo la definición de menor en conflicto social, también lo es aquel que se hace daño a sí mismo, por lo que el problema del consumo de sustancias está directamente relacionado. A esta situación están asociadas problemáticas que se han ido mostrando durante el estudio: fracaso escolar, problemas judiciales, violencia, crisis adolescentes, así como seguimiento psiquiátrico.

En cuanto al perfil analizado en relación a los datos extraídos de las instituciones se han obtenido las siguientes conclusiones:

- Sexo mayoritariamente masculino.
- Prevalencia de nacionalidad española.
- Mayoría de familias de tipo biparental (tiene más que ver el estilo educativo que el hecho de que los padres convivan o no en el mismo hogar).

Como conclusión final, se puede afirmar que el conflicto social es el resultado final de unas condiciones de crecimiento y de unas respuestas educativas dentro de un marco social concreto donde a menudo se producen desviaciones, situaciones de conflicto:

Menor en conflicto social es aquel que se encuentra en un proceso de desadaptación de la norma socialmente establecida, en cuyo génesis y posterior desarrollo han podido influir circunstancias tanto del propio individuo como de su entorno micro y/o macrosocial.

6. BIBLIOGRAFÍA

Alvarez, L. (2006). Familia y Abandono Escolar: Importancia de la Implicación Familiar en el Proceso Educativo. Madrid: Cinca.

Ararteko (1998). Intervención con menores infractores de edad penal. Vitoria: Centro de Documentación y Estudios SIIS.

Arbeláez, M. Protección jurídica del menor. (Puede encontrarse en http://www.idpbarcelona.net/esp/11_codigos_dossier/pdf/Punto_5/proteccion_del_menor.pdf)

Calvo, H. y Lucas, A. (2007). "Intervención en familias desde los Centros de Día". Salamanca: ASECEDEI.

Frías-Armenta, M., Eréndida, A., Díaz-Méndez, S. (2003) Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. México: Universidad de Sonora.

Funes, J. (1996). *Adolescentes y jóvenes en situación de conflicto social*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.

Garrido, V. (1992). La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito. Valencia: Tirant lo Blanch.

Garrido, V. (1990). Pedagogía de la delincuencia juvenil. Barcelona: CEAC.

González, E. (1998). *Menores en desamparo y conflicto social*. Madrid: CCS.

Gracia, J. y Sánchez, J. (2011). "¿Nuevos perfiles? en las demandas a tratamiento por usos problemáticos de drogas." Publicado en la Revista Trabajo Social y Salud nº69. Zaragoza: Asociación Española de Trabajo Social y Salud.

Guasch, M. Ponce, C. (2002). *¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social?* Barcelona: Editorial Horsori.

Instituto Aragonés de Servicios Sociales. (2009). La intervención con los menores de edad en conflicto con la ley penal. Proyecto educativo del área de atención al menor en conflicto social. (Puede encontrarse en <http://iass.aragon.es/adjuntos/menores/ConflictoLeyPenal.pdf>)

Instituto Aragonés de Servicios Sociales. (2010) Plan integral de infancia y adolescencia en Aragón 2010-2014. (Puede encontrarse en http://iass.aragon.es/adjuntos/menores/PlanInfancia_Aragon.pdf)

Instituto Navarro de Bienestar Social (2000). Necesidades educativas de madres y padres de adolescentes en conflicto social. Fondo de publicaciones del Gobierno de Navarra.

Jares, X. (2001). Educación y conflicto: Guía de educación para la convivencia. Madrid: Popular.

López, F. (2011). *Intervención educativa y terapéutica*. Madrid: Pirámide.

Middendorff, W. (1964). Criminología de la juventud. Estudios y experiencias. Barcelona: Ariel.

Ortega, J. (1999). Educación Social Especializada. Educación con menores en dificultad y en conflicto social. Barcelona: Ariel

Revilla, J. (1998). *La identidad personal de los jóvenes: Pluralidad y autenticidad*. Madrid: Entinema.

Stassen, K., Thompson, R. (1997). Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia. Madrid: Médica Panamericana.

Torrigo, E., Santín, C., Andrés, M., Menéndez, S., López, M.(2002) El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia

Unidad técnica de absentismo escolar (2008). Memoria del curso 2007-2008. Zaragoza: Programa provincial de prevención y control del absentismo escolar.

Unidad técnica de absentismo escolar (2009). Memoria del curso 2008-2009. Zaragoza: Programa provincial de prevención y control del absentismo escolar.

Unidad técnica de absentismo escolar (2010). Memoria del curso 2009-2010. Zaragoza: Programa provincial de prevención y control del absentismo escolar.

Unidad técnica de absentismo escolar (2011). Memoria del curso 2010-2011. Zaragoza: Programa provincial de prevención y control del absentismo escolar.

Urra, J. (1992). *Persona, Sociedad y Ley*. Madrid: Centro de Estudios Judiciales.

Vázquez, C. (2003). *Delincuencia Juvenil. Consideraciones Penales y Criminológicas*. Madrid: Colex.

