

AUTOCONCEPTO, DIFICULTADES INTERPERSONALES, HABILIDADES SOCIALES Y CONDUCTAS ASERTIVAS EN ADOLESCENTES

SELF-CONCEPT, INTERPERSONAL DIFFICULTIES, SOCIAL SKILLS & ASSERTIVENESS IN TEENAGERS

María **Gutiérrez Carmona**¹

Jorge **Expósito López**

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación
Granada, España

RESUMEN

La literatura especializada considera la importancia de las habilidades sociales, autoconcepto y otros términos relacionados en el desarrollo personal y académico del alumnado adolescente. En este estudio se emplea un diseño cuasi experimental pretest postest con selección intencional de la muestra, analizando las necesidades formativas en el ámbito de las habilidades sociales, relacionadas con la Inteligencia emocional (IE), de 142 alumnos de siete centros de Educación Secundaria, que cursan Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). En el proceso de evaluación se emplean cuatro cuestionarios: La Forma 5 de auto concepto/AF5 de García y Musitu (2001), el Cuestionario de evaluación de dificultades interpersonales en la adolescencia/CEDIA de Inglés Saura, Méndez e Hidalgo (2000), la Escala de Habilidades Sociales/EHS de Gismero (2000) y el Auto-informe de Conducta Asertiva/ADCA de García Pérez y Magaz Lago (1994). El análisis de los datos permite describir las características y necesidades previas de este grupo y valorar la información obtenida con respecto a los déficits y mejoras antes y después de la intervención con este alumnado, mediante un programa de intervención para la mejora de estas competencias. La información recogida ha permitido poner de manifiesto los cambios que necesitan estos jóvenes en cuanto a su respuesta socio-emocional, ya que éstos se ven en continuas situaciones de riesgo, y carecen de las destrezas suficientes para evitar ciertos comportamientos conflictivos. Los resultados aportados no muestran diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y postest, lo que plantea la necesidad de intervenciones más profundas y extensas para mejorar estas habilidades.

¹ *Correspondencia:* Universidad de Granada. Departamento MIDE, Campus Universitario Cartuja, s/n, 18011 Granada
Correo-e: maguca@correo.ugr.es

Palabras clave: habilidades sociales, asertividad, auto concepto, dificultades interpersonales, programa de intervención.

ABSTRACT

The literature considers the importance of social skills, self-concept and other related terms on the personal and academic development of adolescent. In this study, we use a quasi-experimental pre-test & post-test design with intentional selection of the sample, and analyse training needs on the area of social skills related to Emotional Intelligence (EI) of 142 students from seven secondary schools, who attend Initial Vocational Training Programmes (PCPI). The evaluation process use four questionnaires: The Form 5 about self-concept / AF5 by Musitu Garcia (2001), the Assessment Questionnaire about Interpersonal Difficulties in Adolescence / CEDIA by Saura, Méndez and Hidalgo (2000), Social Skills Scale / EHS by Gismero (2000) and the Assertive Conduct Self-report / ADCA by García Pérez and Magaz Lago (1994). The data analysis describe characteristics and needs and evaluate information obtained regarding deficits and improvements before and after intervention with these students, through an intervention programme to improve that skills. The information collected has allowed to highlight the changes needed by these young people in their socio-emotional response, since they are in constant risk, and have a lack of skills to avoid certain conflicting behaviours. The results reported show no statistically significant differences between pre-test and post-test, which raises a need to improve more profound and extensive interventions to develop these skills.

Keywords: social skills, assertiveness, self-concept, interpersonal difficulties, programme of intervention

Introducción

La sociedad actual determina unas condiciones contextuales y personales que provocan la aparición de múltiples problemas escolares, que en ocasiones los profesionales de la educación se declaran incapaces de solventar por sí solos. Algunas de las soluciones a problemas específicos pasan, según la literatura especializada (Fernández y Ruiz, 2008), por la necesidad de considerar las emociones como elemento educativo, que debe analizarse e intervenir en los centros educativos españoles. En este sentido, habría que incluir en el currículo de los alumnos la enseñanza de aspectos emocionales y sociales. En diversos ámbitos de la vida, desarrollamos un trabajo en equipo o colaborativo, por lo que si una persona tiende a ser de carácter individualista, difícilmente desarrollará habilidades sociales para ser emocionalmente competente en las relaciones con los demás, y en consecuencia, no tendrá tanto autocontrol de sí mismo como control en los demás cuando se encuentre en situaciones de interacción social (Fulquez, 2011).

En este campo de conocimiento, autores de referencia como Goleman (2009) plantean cuestiones sobre el éxito de una persona en diversas situaciones, sin tener necesariamente un alto coeficiente intelectual, o sobre la capacidad de afrontar obstáculos y ver las dificultades con distinta perspectiva encontrándose la respuesta en el ámbito de la Inteligencia Emocional (IE). Estos planteamientos han sido considerados por numerosos docentes como elemento de reflexión sobre la mejora de su práctica educativa. La intervención educativa en los ámbitos socio-emocionales, no exenta de dificultades, requiere amplias consideraciones formativas, de planificación y evaluativas a medio y largo plazo. Un aprendizaje emocional insuficiente o inadecuado puede impedir el desarrollo de las habilidades que permiten la adecuada gestión de

las emociones y actuar como un factor de vulnerabilidad (Lizeretti, 2012). La IE afecta a todas las personas en cualquier contexto, y especialmente los déficits en estas habilidades influyen negativamente a los estudiantes dentro y fuera de situaciones escolares, como demuestran recientes estudios sobre esta área (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007 o Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008). De igual forma, su carencia repercute en la aparición de problemas conductuales, fundamentalmente en las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas. Ya que la inteligencia emocional nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soportamos en el trabajo, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social, que nos brindará mayores posibilidades de desarrollo personal.

En este estudio, se parte de un análisis declarativo de los tradicionales déficits de habilidades sociales (componente de la IE) del alumnado de Programas de Cualificación Profesional Inicial, realizándose un amplio análisis diagnóstico de las competencias de la muestra, mediante el empleo de diversos cuestionarios que abarcan las distintas dimensiones consideradas. Tomando este análisis como referencia, se diseña e implementa un programa de intervención específico y contextualizado; ya que si habitualmente los objetivos que se planteen en un programa se deben basar más en las características específicas del alumnado que en una elaboración teórica genérica, en el ámbito socio-emocional, debe hacerse de forma más exhaustiva. Y finalmente, se reevalúa al alumnado para comprobar sus progresos en el desarrollo de estas competencias.

Fundamentación teórica

La extensa literatura en el ámbito socio-emocional y diversidad de aproximaciones hacia la Inteligencia Emocional y habilidades sociales, entre otros términos, requiere una adecuada delimitación conceptual por la importancia de su empleo en este trabajo.

Bisquerra (2003) considera la definición que ofrecían Mayer y Salovey (1997) sobre la inteligencia emocional que “incluye la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual” (p.10). También Mayer, Salovey y Caruso, (2000) conciben este término como un modelo que interrelaciona la Percepción Emocional de las emociones percibidas y expresadas; la Integración emoción-cognición, como consecuencia de las señales emocionales que entran en el sistema cognitivo; la Comprensión Emocional, a través de las relaciones interpersonales en las que se consideran las implicaciones de las emociones desde el sentimiento a su significado, razonándolas y comprendiéndolas; y por último la Regulación Emocional, en la que los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal. Adaptando Goleman (2009) la teoría de Salovey y Mayer con la inclusión de las siguientes cinco habilidades emocionales y sociales básicas: conciencia de sí mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

En cuanto a las habilidades sociales, las descripciones actuales las resumen en un conjunto de hábitos, en nuestras conductas pero también en nuestros pensamientos y emociones, que nos proporcionan relaciones interpersonales satisfactorias, sentimiento de bienestar en las relaciones con los demás, el logro de nuestros objetivos sin que nadie nos los impida y una comunicación eficaz con todo aquel que nos rodee (Roca, 2008). Tanto la inteligencia emocional interpersonal, como las habilidades sociales, incluyen ser capaces de: expresar adecuadamente nuestras

emociones a nivel verbal y no verbal, teniendo en cuenta su repercusión en las emociones de las otras personas; ayudar a los demás a experimentar emociones positivas y a reducir las negativas como la ira; conseguir que las relaciones interpersonales nos ayuden a obtener nuestras metas, a realizar nuestros deseos y a experimentar el máximo posible de emociones positivas; y reducir las emociones negativas que puedan producirnos la convivencia y las relaciones conflictivas con los demás. La IE parece por tanto aportar cierto grado explicativo en el ajuste socio-escolar del alumnado, especialmente en lo que se refiere a rendimiento académico y conductas disruptivas en el aula, así como respecto a otras variables como el estrés y la ansiedad de los alumnos, el consumo de tabaco y alcohol, el optimismo o la madurez vocacional (Pena y Repetto, 2008).

La identificación y percepción de las conductas no éticas que realizan terceros así como la propia ética de la persona puede considerarse una habilidad social. Mesmer-Magnus, Viswevaran, Deshpande y Joseph (2010) indican que tanto la inteligencia emocional y la percepción de que las conductas no éticas proporcionan más facilidad para alcanzar el éxito, si está mediado por la autoestima. Como recoge Fulquez (2011), las relaciones con los demás manifiesta en la autoestima y confianza en uno mismo, interviene en el autoconcepto, siendo éste un elemento imprescindible y decisivo para el óptimo funcionamiento social, personal y profesional (Goñi, Esnaola, Ruiz de Azua, Rodríguez, y Zulaika, 2003)

Parece evidente la necesidad de considerar estos aspectos en el alumnado de PCPI, que presentan como características comunes: Un alto porcentaje de procedencia de familias desestructuradas y/o con importantes carencias; un historial habitual de fracaso escolar que ha determinado una baja autoestima; la baja tolerancia ante la frustración; la falta de habilidades sociales y dificultades en sus interrelaciones; un desarrollo de ocio inadecuado; el bajo nivel de competencia lingüística y desarraigo cultural; la falta de hábitos relacionados con el mundo académico, como la concentración, la atención o la planificación de la tareas; un desfase curricular de varios cursos, un alto índice de absentismo recurrente; o el abandono temprano de la escolarización formal y de otro tipo de programas, debido a su baja motivación y a su rechazo hacia todo lo académico.

Las habilidades sociales son esenciales no sólo por su dimensión relacional, sino por su influencia en otras áreas de la vida del adolescente. Las habilidades sociales según la Psicología Positiva, operan como un factor protector y, constituyen un recurso salugénico en la adolescencia temprana (Contini, 2008)

La enseñanza de estas habilidades depende de forma prioritaria de la práctica, el entrenamiento o el perfeccionamiento, y no tanto de la instrucción verbal. Lo esencial es ejercitar y practicar las habilidades socio-emocionales y convertirlas en una respuesta adaptativa más del repertorio natural de la persona (Fernández y Ruiz, 2008). A nivel teórico queda reflejado su necesidad de inclusión en la educación del alumnado, pero en la práctica falta mucho camino por recorrer (Tiana, 2011). Como afirma Muntaner (2001) la relación entre la investigación y la práctica debe ser estrecha a fin de que el conocimiento extraído de las mismas se deriven posibilidades de intervención y mejora de la realidad estudiada, debemos transformar esta realidad y ello solo es posible en la interacción entre Teoría y Práctica.

Método

La naturaleza del problema de investigación planteado, determina el método y metodología más adecuada para su estudio. En este estudio se plantea una metodología cuantitativa con una finalidad descriptiva.

Problema y objetivos

Dos cuestiones se plantean en este estudio como foco central de investigación: ¿El déficit en habilidades sociales es una característica del alumnado que cursa PCPI? y ¿Mejoran las habilidades sociales tras un programa de intervención específico? Y por lo tanto, en función de estas cuestiones se formulan los siguientes objetivos: Realizar un análisis sobre déficits formativos de inteligencia emocional, en su componente de habilidades sociales, en alumnado de PCPI. Y diseñar, implementar y evaluar un Programa de Intervención para el desarrollo de las habilidades sociales y conceptos afines en este tipo de alumnado.

Muestreo y muestra

El muestreo es intencional al considerar unas condiciones específicas de alumnado en un contexto concreto. Con una muestra final productora de datos de 142 alumnos de siete centros de Educación Secundaria que cursan Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

Diseño y procedimientos

Se establece un diseño pretest y posttest de un solo grupo experimental. En la fase de pretest se aplican cuatro cuestionarios descritos en el siguiente epígrafe; para establecer un diagnóstico de necesidades, que facilite la elaboración de un programa de intervención para la mejora del alumnado en las dimensiones personales que estos instrumentos miden. Esta intervención se especifica en un programa de cinco sesiones de dos horas, lo que representa un total de 10 horas de formación directa, más las posibles intervenciones indirectas planteadas por el profesorado que colabora en la elaboración, implementación y evaluación del mencionado programa. Y en el posttest se vuelve a evaluar las competencias objeto de estudio mediante la misma tipología de instrumentos de recogida de información.

Instrumentos

Los instrumentos empleados para la recogida de informaciones son estandarizados con una amplia validez y fiabilidad contrastada en diferentes contextos y situaciones y con una extensa difusión en la literatura científica sobre el tema.

La forma 5 de auto concepto/AF5 de García y Musitu (2001) es una actualización y ampliación de La forma A compuesta por 30 ítems que miden diferentes dimensiones del auto concepto referidas a aspectos académicos o laborales, sociales, emocionales familiares y físicos. El cuestionario de evaluación de dificultades interpersonales en la adolescencia/ CEDIA de Inglés Saura, Méndez e Hidalgo (2000), compuesto de 36 ítems ofrece datos sobre cinco dimensiones relativas a la aserción, las relaciones con otro sexo, con iguales, hablar en público y dificultades en las relaciones familiares. La Escala de Habilidades Sociales/EHS de Gismero (2000) de 33 ítems agrupados en seis dimensiones sobre autoexpresión de situaciones sociales, defensa de los propios derechos, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Los Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales: ADCAs de García Pérez y Magaz Lago (1994) están constituidos por dos escalas. La primera escala, incluye 20 elementos, mediante los cuales se evalúa la variable que hemos denominado "Auto- Asertividad" (AA), o grado en que una persona se respeta a sí misma; esto es, acepta sus propias ideas, sentimientos y comportamientos. La

segunda escala la forman 15 elementos, que permiten evaluar la asertividad respecto a los demás: "Hetero- Asertividad" (HA) o grado en que una persona respeta a los demás: acepta sus opiniones, sentimientos y comportamientos. En estos cuatro cuestionarios se obtienen puntuaciones directas, pero según estos autores, es necesario expresarlas en puntuaciones centiles para una correcta interpretación del resultado (exceptuando el cuestionario CEDIA, que el resultado se evidencia con la puntuación directa, ya que los valores están asociados a etiquetas sencillas de interpretar o comprender.

Análisis de datos y discusión de resultados

El análisis de datos se centra en los aspectos más relevantes obtenidos de los cuatro cuestionarios utilizados y en el empleo de los estadísticos descritos por cada uno de sus autores en sus manuales como los óptimos para la discusión de las informaciones recogidas por cada uno de los instrumentos, basándose en la discusión fundamentalmente en las puntuaciones centiles. Además del análisis comparativo por centros, se realizan comparaciones por género y edad, y estudia la significatividad de las diferencias pretest y postest, mediante la t de Student como estadístico más adecuado a las condiciones experimentales.

La escasez de rango en cuanto a la edad de la muestra considerada permite su dicotomización en dos grupos: el alumnado menor de 17 años con unas características específicas de acceso inicial o relativamente temprano a esta tipología de estudios por su fracaso en el currículo o estudios tradicionales; y el alumnado mayor de 17, que suelen referirse a alumnado reingresado en el sistema formativo.

La distinta tipología de cuestionarios requiere igualmente que en algunos análisis, cuyos datos se muestran en tablas para facilitar su comprensión, se realicen en base a puntuaciones directas (PD) o su equivalencia en puntuación centiles (PC), ya que el estudio de las puntuaciones directas no permite la comparación adecuada de los grupos y centros. Y como plantean los autores de este tipo de cuestionarios, se requiere el estudio de las puntuaciones en cuanto a los centiles que adoptan, realizándose un análisis de datos por cada dimensión, donde se muestran los cambios entre el pre y postest de cada centro

TABLA 1. Comparación Centros/ Cuestionario ADCA

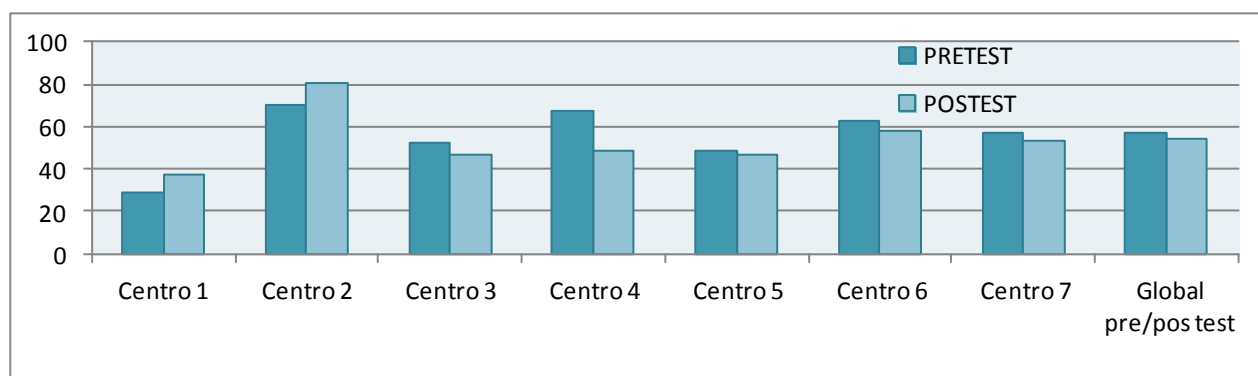
CENTRO	PRE/ POST	Auto-Asertividad		Hetero-Asertividad		GLOBAL PCentil	ESTILO ASERTIVO
		PDirecta	PCentil	PDirecta	PCentil		
1	PRE	55,83	39,17	31,17	18,33	28,75	Déficit ¹
	POST	61,33	53,33	31,17	20,83	37,08	Mejora ²
2	PRE	66,00	70,50	45,10	70,00	70,25	Notable
	POST	68,50	79,38	48,63	82,50	80,94	Notable
3	PRE	61,30	55,50	39,80	50,00	52,75	Normal
	POST	57,71	47,14	38,14	47,14	47,14	Normal
4	PRE	63,80	68,00	44,20	66,00	67	Normal
	POST	60,00	53,00	37,80	45,00	49	Normal
5	PRE	60,27	50,23	39,32	46,82	48,52	Normal
	POST	59,00	48,08	39,46	46,15	47,11	Normal
6	PRE	63,19	60,81	44,45	65,00	62,90	Normal
	POST	62,37	57,17	42,40	58,30	57,73	Normal
7	PRE	63,02	60,12	41,32	53,66	56,89	Normal
	POST	60,53	51,41	41,28	55,94	53,67	Normal

TOTAL	PRE	62,37	58,32	41,55	55,08	56,7	Normal
	POST	61,34	54,80	40,97	54,25	54,52	Normal
Sig. Pre/Post		0,437	0,351	0,330	0,240	-	-
1: no alcanza una puntuación establecida dentro del rango de la normalidad							
2: mejora en todas las puntuaciones de pretest a postest, pero sin alcanzar un resultado Suficiente.							

Fuente: elaboración propia

Este cuestionario, diseñado con la finalidad de identificar los estilos cognitivos, permite informar sobre las actitudes y valores ante las interacciones sociales, adquiridos y consolidados por las personas a partir de la adolescencia. Como se muestra en la TABLA 1, los centros 1 y 2 han mejorado la puntuación considerablemente en el postest mostrando un efecto positivo en ellos; pero en el resto de centros, el resultado de la media total desciende mínimamente del pre al postest. Esto podría indicar una toma de consciencia por parte del alumnado en cuanto a su inicial asertividad. No se encuentran diferencias significativas globales entre el pretest y postest con $t < 0,05$. El hecho de haber trabajado actividades directamente relacionadas con el estilo asertivo, y haber trabajado con ejemplos de sus propias vivencias, les ha hecho recapacitar y explorarse más profundamente a sí mismos. Explicándose la falta de significación por la necesidad de una implementación más amplia en aspectos considerados y tiempo. En el GRÁFICO 1 se detalla por colores las diferencias en centiles del pretest y postest de cada centro.

GRÁFICO 1. Comparación de resultados por Centros en Cuestionario ADCA



Fuente: elaboración propia

Considerando la edad, no existen grandes diferencias con las puntuaciones próximas al Centil 50 equivalente a la normalidad; sin embargo las diferencias de género muestran una evidencia con puntuaciones más altas en varones que en mujeres en ambas dimensiones, tanto en el pre como en el postest. Como se ha explicado anteriormente, el ADCA consta de dos escalas, la primera evalúa el grado en que una persona se respeta a sí misma, como la aceptación de sus propias ideas, sentimientos y comportamientos; y la segunda escala, permite evaluar el grado en que una persona respeta a los demás, aceptando sus opiniones, sentimientos y comportamientos. Por lo que se deduce que los chicos se conceden más derechos asertivos al mostrar más respeto a sí mismos y a los demás que las mujeres.

En cuanto a los resultados del Test AF5, se presentan en la TABLA 2 para cada una de las autoformas en puntuaciones directas y centiles. Así como la puntuación centil global.

TABLA 2. Comparación Centros / Cuestionario AF5

CENTRO	PRE/ POST	P. directas por dimensiones					P. centil por dimensiones, y global					
		AF1	AF2	AF3	AF4	AF5	AF1	AF2	AF3	AF4	AF5	Global
1	PRE	6,18	7,82	6,01	9,03	6,57	50	55	75	70	75	65
	POST	6,30	7,95	4,25	9,09	7,40	55	60	40	70	90	63
2	PRE	7,17	7,67	6,81	8,05	6,85	70	50	75	45	55	59
	POST	6,46	8,10	6,59	7,54	7,63	60	65	70	30	75	60
3	PRE	4,65	8,39	5,39	7,56	6,89	20	60	65	30	80	51
	POST	5,90	8,54	5,49	8,35	6,26	45	80	65	50	75	63
4	PRE	6,40	7,40	5,00	8,20	6,21	60	45	35	45	40	45
	POST	7,22	7,40	5,81	8,82	6,78	75	45	50	65	55	58
5	PRE	5,81	7,84	6,21	8,19	5,70	40	55	75	45	65	56
	POST	5,70	6,97	4,98	7,71	5,82	40	35	55	35	65	46
6	PRE	6,45	8,13	6,31	7,93	6,55	60	65	65	40	50	56
	POST	6,51	8,11	6,14	8,49	6,73	60	65	60	55	55	59
7	PRE	5,38	7,53	6,35	7,56	6,53	35	50	65	30	50	46
	POST	5,14	7,14	6,01	7,10	6,75	35	40	60	25	55	43
TOTAL	PRE	5,83	7,77	6,19	7,89	6,43	45	55	60	35	45	48
	POST	5,95	7,65	5,82	7,92	6,70	50	55	50	40	55	50
Sig. Pre/Post		0,69	0,55	0,16	0,89	0,33	-	-	-	-	-	-

Fuente: elaboración propia

Los resultados, en centiles, como sugieren los autores del cuestionario, aporta información suficiente teniendo en cuenta que estos valores centiles oscilan de 0 a 100, siendo los valores más altos los que reflejan un mejor autoconcepto positivo, y los valores más bajos muestran un déficit reflejando una autovaloración negativa de cada sujeto. Los datos reflejan que cuatro de los centros mejoran la media global en el postest, otros dos se quedan prácticamente igual, y un centro baja la puntuación. Se emplea la t de Student para comprobar desde las puntuaciones directas que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ya que ninguna puntuación es $<0,05$

La primera dimensión de auto concepto académico/laboral se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y como trabajador. Exceptuando el centro 2, en los demás institutos hay una pequeña evolución en cuanto a esta percepción académica, o se mantiene las mismas puntuaciones del pretest. Se perciben algo mejor en cuanto a la calidad de su desempeño académico y responsabilidad que esta tarea requiere, alejándose de los conflictos, de forma coherente a los estudios de Lila (1995) o Musitu y Allatt (1994). El mayor cambio se observa en el centro 3 que a pesar de no llegar a la puntuación media, sube del centil 20 al 45.

La segunda dimensión de auto concepto social se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales. En esta dimensión mejoran la puntuación el centro 1, 2 y principalmente 3 (60-80). Se han mantenido el centro 4 y el 6, y han bajado el centro 5 y 7. Los resultados han sido muy dispares por lo que algunos grupos se han percibido con una buena socialización, comprensión y apoyo; mientras que en otros ha predominado la coerción, la negligencia y la indiferencia (Musitu y Allatt, 1994; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996).

La tercera dimensión de auto concepto emocional hace referencia a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. Es extraño como en esta dimensión apenas se

aprecian cambios positivos; solo en el centro 4 se observa un cambio positivo considerable. Los demás bajan sus puntuaciones, mostrando una percepción negativa en cuanto al afecto, comprensión, inducción y apoyo. De algún modo podría decirse que es la dimensión menos tangible o más abstracta y las emociones son complicadas de valorar. (Pinazo, 1997; Gracia y Musitu, 1993; Lila, 1995; Herrero, 1994; Cava, 1995, 1998; Llinares, Molpeceres, y Musitu, 2001; Musitu, 1993, 2005).

La cuarta dimensión, auto concepto familiar, se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar. El centro 1 mantiene la misma puntuación; centro 2, 5 y 7 bajan las puntuaciones y se observan cambios positivos en el centro 3, 4 y 6. Nuevamente hay mucha diversidad en las puntuaciones y es muy similar a la dimensión emocional relacionándose con afecto, comprensión y apoyo; y, negativamente con la coerción, violencia, indiferencia y negligencia (Gracia, Herrero y Musitu, 1995; Gracia y Musitu, 1993; Agudelo, 1997; Arango, 1996).

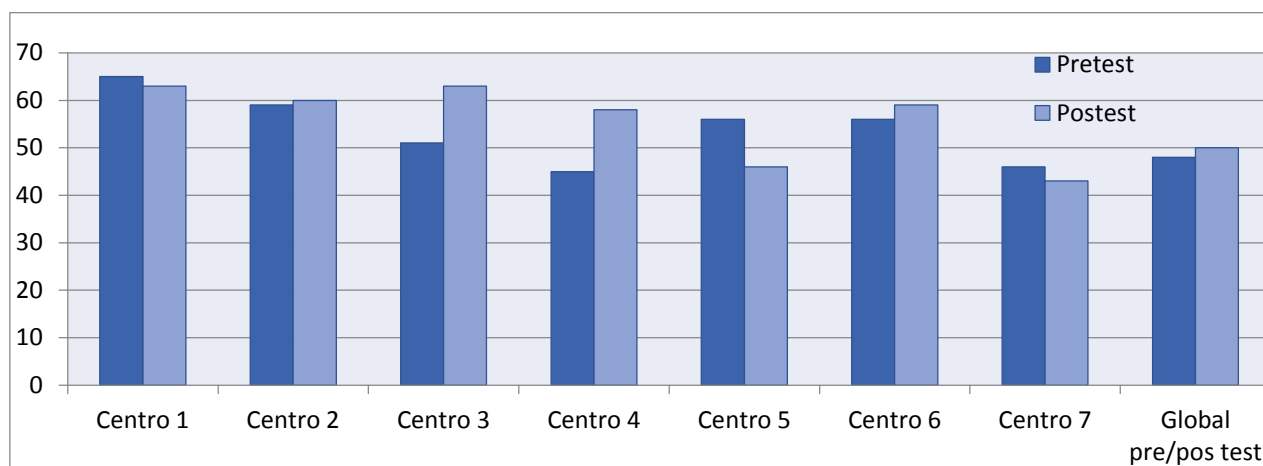
Y por último, la dimensión de auto concepto físico hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física. Los resultados son bastante positivos en esta dimensión ya que suben de Centil la mayoría, se mantiene el centro 5 y solo baja el centro 3. Así que en general mejora su percepción sobre la salud, el rendimiento deportivo, la motivación... (Herrero, 1994; Gracia, Herrero y Musitu, 1995; Ayora, 1997).

De manera global, este grupo de adolescentes aumenta la puntuación del centil 48 al 50 del pretest al postest. Por lo que podría plantearse un ligero efecto positivo del programa en cuanto al autoconcepto.

No existen diferencias entre las puntuaciones del pretest y postest ya que los cambios conductuales requieren de intervenciones a más largo plazo. Además de la consideración de colectivos, en los que usualmente el punto de partida en este tipo de competencias está usualmente por debajo de la media de la población, plantea la necesidad e intervenciones todavía más intensivas para generalizar los nuevos aprendizajes.

En la siguiente representación GRÁFICO 2, se plasman los resultados del cuestionario AF5 en centiles y globales para cada uno de los centros educativos en pretest y postest.

GRÁFICO 2. Comparación de resultados por centros en Cuestionario AF5



Fuente: elaboración propia

Considerando las puntuaciones por los dos grupos de edad, se aprecia que el grupo de >17 años obtiene unas puntuaciones ligeramente mayores. Y en cuanto a la puntuación global, los menores de 17 mejoran su autoconcepto, mientras que los mayores bajan sutilmente. En cuanto a las diferencias por razones de género, las mujeres puntúan ligeramente más positivo tanto en el pre como en el postest, aunque el aumento de puntuación es más notorio en los varones que pasan del centil 50 al 53, mientras que las mujeres pasan del 56 al 57.

Los resultados del test CEDIA, representados en la TABLA 3, muestran respuestas con una oscilación entre 0 y 4. Siendo el 0 ninguna dificultad, 1 poca dificultad, 2 mediana dificultad, 3 bastante dificultad y 4 máxima dificultad. En este caso se muestra la puntuación total (PT) obtenida de la suma de los 36 ítems que comprenden el cuestionario, y el resultado medio de cada centro (R) obtenido al dividir la puntuación total de cada centro entre los 36 ítems, oscilando entre 0 y 4 ofreciendo una etiqueta equivalente a dicho valor. Empleando la misma representación de los datos que se muestra en su cuaderno de instrucciones.

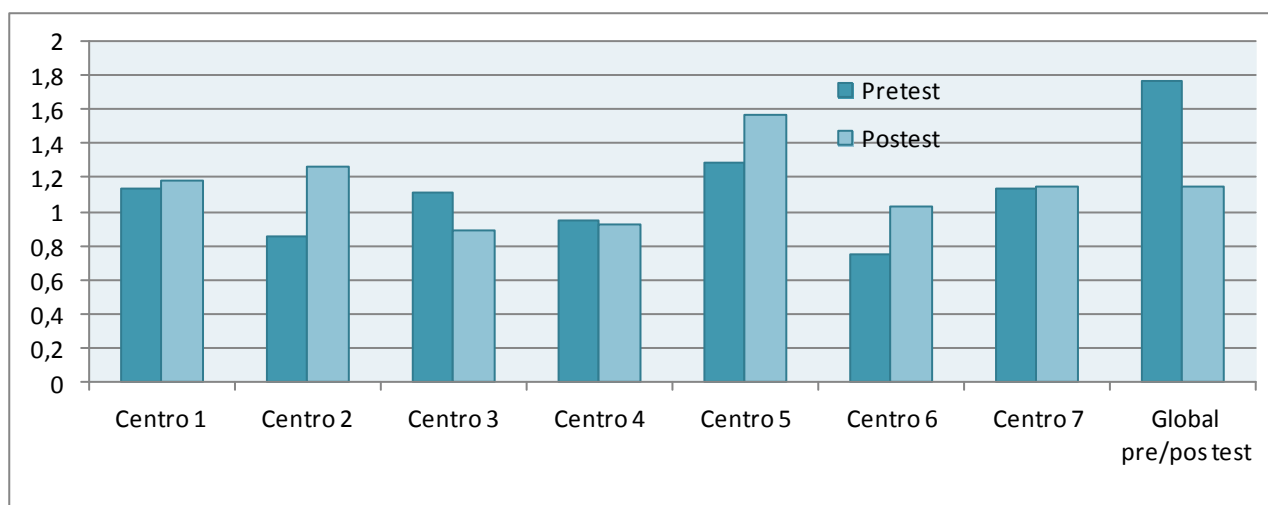
TABLA 3. Comparación centros / Cuestionario CEDIA

CENTRO	TEST	PT	R	ETIQUETAS
1	PRE	40,83	1,13	Poca Dificultad
	POST	39,16	1,18	Poca Dificultad
2	PRE	30,88	0,85	Poca Dificultad
	POST	46,62	1,27	Poca Dificultad
3	PRE	40,10	1,11	Poca Dificultad
	POST	32,57	0,89	Poca Dificultad
4	PRE	34,60	0,95	Poca Dificultad
	POST	34,00	0,93	Poca Dificultad
5	PRE	46,90	1,29	Poca Dificultad
	POST	56,69	1,57	Mediana Dificultad
6	PRE	27,13	0,75	Poca Dificultad
	POST	37,41	1,03	Poca Dificultad
7	PRE	40,72	1,13	Poca Dificultad
	POST	41,68	1,15	Poca Dificultad
TOTAL	PRE	37,94	1,77	Mediana Dificultad
	POST	41,53	1,15	Poca Dificultad
Sig. Pre/Post		0,314	0,149	-

Fuente: elaboración propia

Este cuestionario evalúa las dificultades interpersonales que tienen los adolescentes en sus relaciones diarias, y todos los centros obtienen una puntuación equivalente a poca o mediana dificultad. Por lo general, este colectivo no muestra o no se auto perciben, dificultades en sus relaciones con otras personas. Además, la prueba t de Student muestra una ausencia de significatividad de las diferencias entre el pretest y postest de la puntuación total y resultado del cuestionario. Se podría decir que no tienen timidez o retraimiento, por lo que sería más indicado evaluar la forma en que se dirigen socialmente con su entorno, evaluar el respeto y tolerancia con otras personas, en lugar del grado de dificultad.

El GRÁFICO 3 compara las puntuaciones de los centros en una escala del 0 al 4, aunque dadas las respuestas del alumnado, solo aparece hasta la puntuación 2 equivalente a mediana dificultad.

GRÁFICO 3. Comparación resultados por Centros en Cuestionario CEDIA

Fuente: elaboración propia

No hay diferencias destacables en cuanto al análisis por edad y género, ambos grupos mantienen la puntuación de poca dificultad en sus relaciones sociales, tal y como se observaba en la comparación por centros.

En la siguiente TABLA 4 se presentan los resultados del Cuestionario EHS realizando igualmente un registro de las puntuaciones directas y centiles en cada una de las dimensiones que componen el mencionado cuestionario.

TABLA 4. Comparación Centros / Cuestionario EHS

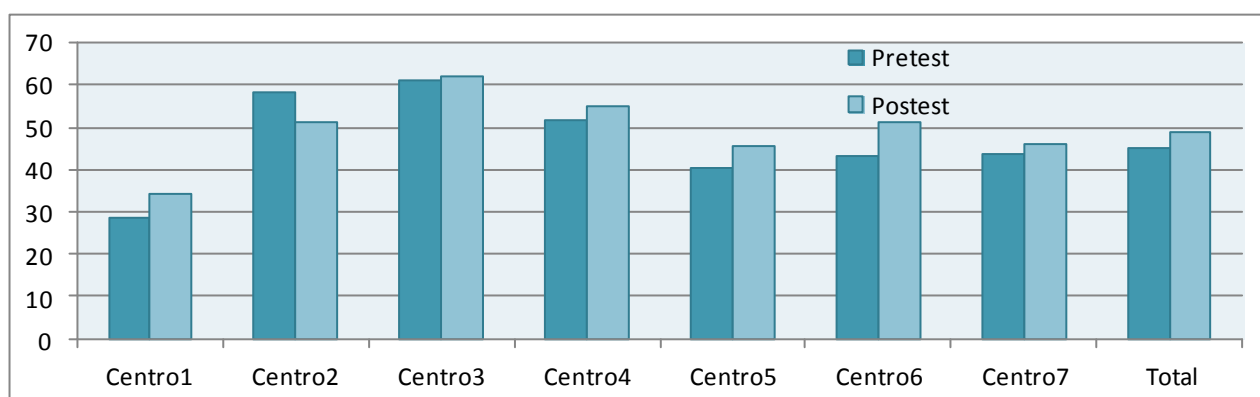
CENTRO	PRE/POST	PUNTUACIONES DIRECTAS POR DIMENSIONES Y GLOBAL						
		I	II	III	IV	V	VI	GLOBAL
1	pre	18,67	13,50	8,83	15,00	13,50	12,00	81,50
	post	18,83	15,83	9,33	13,50	14,33	12,50	86,50
2	pre	24,20	16,50	11,6	18,30	15,10	14,10	99,80
	post	23,63	15,00	12,00	16,75	14,25	16,13	97,75
3	pre	23,40	16,60	12,80	16,50	15,60	14,00	98,90
	post	22,86	16,14	12,43	17,29	14,86	16,00	99,43
4	pre	23,80	16,20	12,00	14,60	15,20	13,20	95,00
	post	24,60	14,80	11,60	17,00	14,60	12,40	95,00
5	pre	23,55	13,50	10,68	16,14	13,27	12,95	89,64
	post	22,31	14,85	11,77	17,23	13,08	12,85	92,38
6	pre	23,13	13,65	10,94	16,10	13,94	13,58	91,71
	post	24,40	14,27	11,27	17,60	13,23	17,87	94,77
7	pre	22,71	14,63	11,27	17,02	13,68	13,80	93,12
	post	23,31	15,06	11,09	17,78	13,5	13,25	94,06
Total	pre	22,98	14,50	11,14	16,50	13,99	13,53	92,67
	post	23,30	14,90	11,32	17,25	13,62	13,71	94,32
Sig. Pre/Post		0,655	0,383	0,628	0,186	0,417	0,685	0,436
CENTRO	PRE/POST	PUNTUACIONES CENTILES POR DIMENSIONES Y GLOBAL						

		I	II	III	IV	V	VI	GLOBAL
1	pre	20,83	45,83	23,00	49,67	35,83	42,83	28,67
	post	30,00	68,00	24,17	38,67	40,83	34,00	34,17
2	pre	37,60	66,60	64,50	67,10	41,80	52,50	58,40
	post	38,75	49,88	68,00	51,38	33,25	71,13	51,25
3	pre	37,60	71,80	68,30	55,00	56,60	57,50	61,00
	post	47,43	66,00	66,43	60,43	51,43	73,29	62,14
4	pre	46,00	68,00	56,60	45,00	50,00	51,00	51,60
	post	55,00	57,60	56,00	61,00	41,00	46,00	55,00
5	pre	49,23	45,50	39,86	49,55	36,95	53,45	40,50
	post	43,38	55,54	51,85	58,15	34,69	51,85	45,38
6	pre	41,74	39,10	48,65	49,81	35,48	52,74	43,42
	post	49,67	47,67	53,23	62,17	28,70	55,03	51,10
7	pre	38,54	47,12	54,76	52,93	30,15	51,68	43,85
	post	40,41	50,72	56,03	60,06	29,59	46,56	46,06
Total	pre	40,51	49,15	51,03	52,38	36,78	52,34	45,27
	post	44,00	52,79	54,44	58,55	33,02	52,78	48,73
Sig. Pre/Post		0,390	0,394	0,405	0,160	0,364	0,907	0,429

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los resultados obtenidos con el cuestionario EHS, con respecto a las 6 dimensiones, no se aprecian grandes diferencias entre el pretest y posttest de cada centro. La prueba t de Student muestra valores superiores a 0,05 por lo que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y posttest de cada centro. En cuanto al análisis por centiles, exceptuando el Centro 2 que baja de 58,40 a 51,25; el resto de centros mejora la puntuación centil en el posttest, aunque en ninguno de los casos los resultados son significativos. La puntuación más alta la obtiene el centro 3 (61,00 y 62,14) y la más baja el centro 1 (28,57 y 34,17). Tres centros están con una puntuación inferior a la media y los otros cuatro por encima. La media global no supera el centil 50 lo cual indica que los alumnos de PCPI muestran un nivel bajo de habilidades sociales. El hecho de que la mayoría de los centros hayan subido (aunque mínimamente) la puntuación demuestra que las sesiones han causado un efecto beneficioso en el alumnado, y que probablemente trabajando con un programa más amplio, se obtendrían los resultados deseados para este colectivo.

GRÁFICO 4. Comparación de resultados de Centros en cuestionario EHS



Fuente: elaboración propia

De forma coherente la representación GRÁFICO 4, muestra a modo de resumen las diferencias centiles entre el pretest y postes; observándose que por lo general apenas llegan al centil 60, siendo la mayoría de las puntuaciones insuficientes para apreciar buenas habilidades sociales. Tras el programa se aprecian sutiles cambios de mejora en esta área.

Estadísticamente no se muestran diferencias significativas entre los dos grupos de edad. El alumnado que tiene una edad igual o mayor a 17, muestra que en el postest mejora la puntuación excepto en la sexta dimensión; mientras que los menores de 17 tienen tendencia a bajar la puntuación. En el resultado global los menores bajan de centil de 45,69 y a 39,57; mientras que el grupo de mayores de 17 obtiene mejores resultados situándose por encima del centil 50 (45,86 y 52,25). En general, los resultados según el género muestran que tanto en el pretest como en el postest, las chicas obtienen mejores resultados que los chicos, además de que ambos grupos mejoran su puntuación en el postest.

Conclusiones

Considerando las cuestiones, planteadas como origen de este estudio, se puede afirmar que el análisis diagnóstico muestra un alumnado de PCPI caracterizado por déficits en ciertos factores socio-emocionales, principalmente en habilidades sociales, que hacen imprescindible la consideración de intervenciones educativas sobre estos aspectos mediante el desarrollo de programas específicos basados en estos componentes.

Considerando el inconveniente de la necesidad de actuaciones profundas y a largo plazo para alcanzar consistentes cambios conductuales, se pueden apreciar ligeros cambios entre el pretest y el postest. Aunque estadísticamente no significativos, si puede hacer vislumbrar la necesidad de plantear una intervención y evaluación más profunda. Y por otro lado, sería interesante evaluar si otro tipo de alumnado diferente al que se encuentra cursando PCPI asignado a un grupo control, presentaría cambios más significativos en el mismo espacio temporal.

Además de esta dificultad de crear cambios de conducta a corto plazo, en cuanto al diseño de las intervenciones, ha de considerarse la impulsividad prototípica de la población de destino. Por lo que los planteamientos y planificaciones de intervención deben plantearse desde la flexibilidad (Vaello, 2007), ya que en las sesiones pueden surgir múltiples obstáculos que sería necesario solventar sin vaciarla de contenido. Además sería más adecuado que fuesen implementadas por personas conocida y respetada previamente por el grupo destinatario, como puede ser uno de los/as tutores/as habituales o cualquier persona con un acercamiento temporal amplio a los escenarios y actores, que infunda mayor confianza y facilidad en las sesiones, permita la libre expresión de ideas y opiniones de los usuarios, dejando al final de cada sesión, unos minutos para conocer su opinión y sugerencias de mejora (Samaniego, 2001). Estos aspectos de acceso a los centros y sujetos han supuesto una de las limitaciones más importantes en el desarrollo de la investigación, ya que además de ofrecer una muestra limitada, son contextos educativos complejos y los propios sujetos implicados le asignan una escasa valoración cercana al fracaso en el sistema formativo y con una asignación de escasa visibilidad social.

La enseñanza de las emociones y habilidades sociales no depende de instrucciones verbales, por lo que las acciones específicas serán más influyentes en la medida que los sujetos puedan ponerlas en práctica y entrenarlas para su perfeccionamiento; de este modo, podrán convertirse en parte de nuestro repertorio emocional (Fernández y Extremera, 2000). Por lo tanto, el programa de intervención llevado a cabo, ha sido diseñado en este sentido para un mejor aprendizaje/entrenamiento de las habilidades sociales, que de algún modo generalizara la

aplicación de las emociones en nuestra vida diaria y en las relaciones sociales, por lo que podría tomarse como un programa prototípico en la base de planificaciones más amplias o incluso para el diseño e incorporación curricular de esta tipología de temáticas.

Hay que tener en cuenta el cuestionario CEDIA, ya que mientras el resto de instrumentos muestran un claro nivel insuficiente de destrezas del área evaluada; en lo que se refiere a la dificultad de relación con los demás, el alumnado presenta una gran seguridad y facilidad. Sin embargo, un análisis más profundo desde la experiencia en esta tipología de actividades, cabe decir que esa facilidad no viene respaldada por destrezas sociales como la empatía, el respeto o la comprensión, sino más bien, por una actitud generalmente fuera de lugar de exigencia, y con poca reflexión de las palabras. Es un colectivo que no se caracteriza por su timidez sino por lo que podría denominarse brusquedad en las relaciones; siendo ésta una de las causas por las que obtienen bajas puntuaciones en los demás cuestionarios, ya que incluso, auto-declarativamente no se paran a pensar, incluso puede que les de igual a quien se dirigen y la forma en que se dirigen con su entorno.

La importancia de esta tipología de evaluaciones, en contextos educativos considerados tradicionalmente complejos, se refiere precisamente a la especificación de los factores sobre los que convendría intervenir. De forma que a mayor puntuación en los cuestionarios, mayor madurez en aspectos como la responsabilidad, la resolución de conflictos, la integración social y escolar; y mientras obtengan puntuaciones más negativas habrá mayor desajuste escolar, presencia de ansiedad, problemas con los iguales o conductas violentas. Por lo que de forma general, se puede afirmar que la enseñanza de las emociones tiene un papel muy importante en la educación de los adolescentes, principalmente adolescentes que se encuentren en contextos conflictivos, u otro tipo de colectivos con riesgo de exclusión como pueden ser personas con alguna discapacidad que tienen mayores dificultades para la integración.

De forma general estos hallazgos son congruentes con estudios sobre el mismo campo (Trianes, 1996; Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; Garaigordobil, 2004; Torrente y Rodríguez, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández-Baena, y Molero, 2011) que ponen de manifiesto la importancia de enseñar habilidades socio-emocionales a estos colectivos, como una asignatura más del currículo (Bisquerra, 2000; Vallés, 2008).

Referencias bibliográficas

- Agudelo, A. (1997). *Valores y socialización: un estudio transcultural*. (Tesis Doctoral, no publicada). Universidad de Valencia. Valencia. España
- Arango, C.M. (1996). *Apoyo social, autoestima, eventos vitales y depresión: un estudio longitudinal con muestras colombianas*. (Tesis Doctoral, no publicada). Universidad de Valencia. Valencia. España.
- Ayora, D. (1997). *Factores psicológicos, sociales, estructurales y de rendimiento de la educación físico-deportiva en adolescentes*. (Tesis Doctoral, no publicada). Universidad de Valencia. Valencia. España
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.

- Brackett, M., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner N., y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91,780-795. Recuperado de: <http://www.eiconsortium.org/pdf/Brackett.Rivers.Shiffman.Lerner.Salovey.JPSP.2006.pdf>
- Cava, M. J. (1995). *Autoestima y apoyo social: Su incidencia en el ánimo depresivo en una muestra de jóvenes adultos universitarios*. (Tesis doctoral, no publicada). Universidad de Valencia. Valencia. España
- (1998). La potenciación de la autoestima: *Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. (Tesis Doctoral). Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Valencia. Recuperado de: http://www.uv.es/lisis/mjesus/tesis_cava.pdf
- Contini, E.N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva. *Revista Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 9, 15-27.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15506205.pdf>
- Fernández, P. y Extremera, N. (2000). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 (1), 1-6.
- Fernández, P. y Ruiz D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (15), 421-436.
- Fulquez, S.C. (2011). *La inteligencia emocional y el ajuste psicológico: un estudio transcultural*. (Tesis doctoral). Universidad Ramón Llul. Barcelona. Recuperado de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9284/Tesis_Sandra_Carina_Fulquez_Castro_parte_2.pdf?sequence=2
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial en niños. *Psicothema*, 16 (3), 429-435.
- Garaigordobil, M. y García del Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 2, 180-186.
- García, M. y Magaz, A. (1994). *Los Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales: ADCAs*. Bilbao: COHS. Consultores en Ciencias Humanas.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *AF5 Auto concepto Forma 5*. Madrid: Tea.
- Gracia, E. y Musitu, G. (1993). *El maltrato infantil: Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Asuntos Sociales.
- Gracia, E., Herrero, J., y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Gismero, E. (2000). *EHS: escala de habilidades sociales*. Madrid: TEA ediciones.
- Goleman, D. (2009). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Goñi, A., Esnaola, I., Ruíz de Azua, S. Rodríguez, A., y Zulaika, L.M. (2003). Autoconcepto físico y desarrollo personal: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 15-16, 7-62.
- Herrero, J. (1994). *Estresores sociales y recursos sociales: El papel del apoyo social en el ajuste biopsicosocial*. (Tesis de Licenciatura, no publicada). Universidad de Valencia. Valencia. España.
- Inglés Saura, C.J., Méndez, F.X., e Hidalgo, M.D. (2000). Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia. *Psicothema*, 12, 390-398.
- Lila, M. S. (1995). *Auto concepto, valores y socialización: un estudio intercultural*. (Tesis Doctoral, no publicada). Universidad de Valencia. Valencia. España.

- Llinares, L.I., Molpeceres, M.A., y Musitu, G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de psicología*, 17(2), 189-200.
- Lizeretti, N. (2012). *Terapia basada en inteligencia emocional*. Lleida: Milenio.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge.
- Mesmer-Magnus, J., Viswevaran, C., Deshpande, S., and Joseph, J. (2010). Emotional intelligence, individual ethicality, and perceptions that unethical behavior facilitates success. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 26 (1), 35-45.
- Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Muntaner, J. J. (2001). *La investigación en Educación Especial*. En J. J. Bueno y otros (coords.) *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial. A Coruña: Universidad da Coruña.
- Musitu, G. (2005). Socialización Familiar y Valores de los Adolescentes: Un Análisis Intercultural. *Revista Mexicana de Psicología*, 22 (1), 79-89.
- Musitu, G., y Allatt, P. (1994). *Psicología de la familia*. Valencia, Albatros.
- Musitu, G., Herrero, J., y Lila, M.S. (1993). *Comunicación y apoyo*. En G. Musitu (Ed.), *Psicología de la comunicación humana*. Buenos Aires: Lumen.
- Musitu, G., Román J. M., y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 400-420.
- Pérez-Fuentes, M.C, Gázquez, J.J., Fernández-Baena, R.J. y Molero, M.M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39 (2), 81-90.
- Pinazo, S. (1997). *Propuestas para un programa de prevención del consumo de drogas en niños en edad escolar dirigido a los padres*. Universidad de Valencia: Servicio de publicaciones.
- Roca, E. (2008). *Cómo mejorar tus Habilidades Sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Valencia: ACDE.
- Sánchez Núñez, M. T.; Fernández-Berrocal, P.; Montañés, J. & Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15 (6), 455-474.
- Samaniego, J. (2001). *Cambiar la Institución para formar en valores*, Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación en valores, Universidad Andina-OEI, Bogotá, Colombia.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón* 63 (1), 63-75.

- Torrente, G. y Rodríguez, F. (2004). Características sociales y familiares vinculadas al desarrollo de la conducta delictiva en pre-adolescentes y adolescentes. *Cuadernos de trabajo social*, 17, 99-115.
- Trianes, M. (1996). *Educación y competencia social: un programa en la escuela*. Málaga: Aljibe.
- Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.
- Vallés, A. (2008). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Madrid. Pirámide.

Fecha de entrada: 6 de octubre de 2014
Fecha de revisión: 6 de abril de 2015
Fecha de aceptación: 20 de abril de 2015