

BID. T 6137

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
REGISTRE GENERAL
ENTRADA

03 FEB. 2003

N.º 72055/3010

HORA _____

OFICINA AUXILIAR NÚM. 4



**CONDUCTA AGRESIVA Y PROSOCIAL EN RELACIÓN
CON TEMPERAMENTO Y HÁBITOS DE CRIANZA
EN NIÑOS Y ADOLESCENTES**

.....

TESIS DOCTORAL

ANA MARÍA TUR PORCAR

Dirigida por:

DRA. DÑA. M^a VICTORIA DEL BARRIO GÁNDARA
DR. D. ESTEBAN PÉREZ DELGADO
DRA. DÑA. M^a VICENTA MESTRE ESCRIVÁ

Valencia, 2003

UMI Number: U603022

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



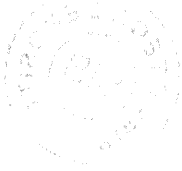
UMI U603022

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.
Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.

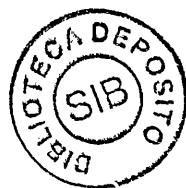


ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346



REPUBLIC OF ALGERIA
MINISTRE DES AFFAIRES ETRANGERES
ENTRADA
1985
2128 / 2205E
AF
JOINT MILITARY COMMISSION

b 16697388
i 18824882
CB 0001661313



*Para Paco y nuestras hijas Alicia y Elena,
ellos han marcado el camino que ha
hecho posible esta realidad.*

*Para mi madre, sus ánimos me han
acompañado siempre.*

AGRADECIMIENTOS

A través de estas líneas deseo expresar mi agradecimiento a todas y cada una de las personas que me han apoyado y alentado en cada momento vivido.

En primer lugar a mi familia más cercana, a mi marido y a nuestras hijas Alicia y Elena, con su comprensión, su ánimo, su ternura y, en suma, con su amor, provocan que la lucha diaria se transforme en estímulo constante, lleno de sorpresas y cargado de motivación.

Doy las gracias, igualmente a mis directores de tesis, a M^a Victoria del Barrio, maestra y amiga, que siempre ha creído en mí. Sus enseñanzas recibidas a lo largo de estos años han trascendido a la forma de entender la misma profesión. A M^a Vicenta Mestre, por su amistad, paciencia y dedicación mostrada a lo largo de estos años. Su ayuda ha servido de acicate para el desarrollo de esta investigación. Y a Esteban Pérez cuya presencia se ha puesto de manifiesto en numerosas ocasiones. Los estímulos recibidos por todos ellos, así como sus orientaciones, han conducido este trabajo empírico.

Mi gratitud por la suerte que me ha llevado, en mi periplo profesional, a reencontrar a cuantos compañeros del Departamento de Psicología Básica de la Universidad de Valencia me apoyan con su amistad, su tolerancia y su comprensión. Quienes con su ejemplo y dedicación son modelo a seguir y me dan fuerza para continuar por este sendero, luchando y contribuyendo al devenir investigador.

Así mismo, deseo expresar mi agradecimiento a los Centros que abrieron sus puertas para poder pasar las pruebas al alumnado que acogen, así como la dedicación mostrada por los Profesores que facilitaron el pase de los mismos cuestionarios. Agradezco, pues, la ayuda recibida de Alicia Asencio, Juan Antonio Castellón, Soledad Flores, Alfredo García, Carolina Martínez, Manolo Serrano y Manolo Tur. Todos ellos contribuyeron a que las pruebas se pasaran con organización y orden, a pesar de que esta labor no era fácil, debido, de una parte, a la gran cantidad de cuestionarios que tenían que cumplimentar los alumnos y, de otra, a que las fuentes de información

trascendían a la familia. Como se sabe, solicitar ayuda a los padres dificulta el transcurso de la recogida de la información y, como consecuencia, retrasa el proceso.

Con todo, estos profesores sirvieron de enlace y contribuyeron a que la mortandad, en el número de la muestra, no fuera más gravosa de lo que fue realmente.

Y, en particular, a Yolanda Sánchez que con su eficacia, su humor y buen hacer, ha ido introduciendo todos y cada uno de los caracteres manuscritos.

A todos ellos, mi agradecimiento.



INDICE

Prólogo.....	11
--------------	----

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: EL AMBIENTE FAMILIAR COMO NÚCLEO DE SOCIALIZACIÓN

1. Introducción.....	16
2. La familia y sus funciones.....	18
2.1. La estructura familiar.....	19
2.2. La función familiar.....	21
3. Las teorías psicológicas y su aportación al estudio de las relaciones Intrafamiliares.....	23
3.1. Teoría psicoanalítica.....	23
3.2. Teoría conductista vs. teoría cognitiva.....	24
3.3. Teoría del aprendizaje social.....	28
3.4. Teoría general de sistemas.....	32
3.4.1. Principios teóricos.....	34

CAPÍTULO II: RELACIONES FAMILIARES Y DESARROLLO DE LOS HIJOS

1. Introducción.....	38
2. Perspectiva histórica sobre la evolución de los estilos de crianza.....	41
3. Modelos de relación familiar.....	47
3.1. Modelo de Diana Baumrind.....	47
3.2. El modelo de E.E. Maccoby y J.A. Martin.....	51
3.3. Modelo ecológico de U. Bronfenbrenner.....	54
3.4. Aportaciones del entorno español.....	58

CAPÍTULO III: ELEMENTOS FUNDAMENTALES QUE INTERVIENEN EN LA CRIANZA

1. Introducción.....	61
2. Conceptos básicos	63
2.1. Control	63
2.2. Apoyo.....	65
3. Factores moduladores de los estilos de crianza	66
3.1. Características personales de los padres.....	66
3.1.1. Depresión de los padres.....	68
3.1.2. Alcoholismo o drogadicción	69
3.1.3. Esquizofrenia y neurosis.....	70
3.2. Características demográficas y socio-ambientales	70
3.2.1. Clima familiar.....	71
3.2.2. Clase social	72
3.2.3. Sexo de los padres	73
3.2.4. Edad de los padres.....	73
3.2.5. Separaciones y divorcio.....	75

CAPÍTULO IV. LA PERSONALIDAD DEL ADOLESCENTE

1. Introducción.....	78
2. Factores biológicos y temperamentales del desarrollo infanto-juvenil.....	81
3. La construcción social de la personalidad: factores moduladores de la adaptación social.....	85
3.1. Autoeficacia percibida (<i>Perceived self-efficacy</i>)	93
• El modelo social-cognitivo.....	95
3.2. Comportamientos estables vs. reputaciones percibidas	102
4. Proceso de transformación del comportamiento: conductas de desajuste	105
4.1. Feedback emocional	108
4.2. Agresividad	113

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

1. Introducción.....	123
----------------------	-----

CAPÍTULO V: METODOLOGÍA

1. Diseño de la investigación	124
2. Objetivos de la investigación	125
3. Hipótesis.....	126
4. Variables	127
5. Instrumentos de evaluación.....	128
5.1. Instrumentos dirigidos a la madre	129
a) Parent-Child Relationship Inventory (PCRI-M).....	129
b) Child Behavior Checklist (CBCL).....	132
5.2. Instrumentos dirigidos al adolescente	135
a) Emotional Inestability Scale (EI).....	135
b) Physical and Verbal Aggression Scale (AFV)	136
c) Prosocial Behavior Scale (CP).....	137
d) Big Five Questionnaire (BFQ).....	138
e) Children's Depression Inventory (CDI-S)	142
f) Deffining Issues Test (DIT)	143
g) Formulario de datos personales e índice de posición social (Hollongshead Index).....	148
6. Procedimiento	148
7. Descripción de la muestra	150

CAPITULO VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Análisis descriptivos	155
1.1. Descriptivos relativos al adolescente	156
a) Sexo	156
b) Edad	158
c) Curso o nivel de estudios.....	162

1.2.	Variables descriptivas relativas al entorno socio-familiar del Adolescente	165
	a) Clase social	165
	b) Posición o lugar que ocupan los sujetos de la muestra entre los hermanos	170
	c) Número de hermanos	172
	d) Estructura familiar	175
	e) Régimen del centro donde estudian	177
	f) Población	180
2.	Actitudes maternas hacia la crianza	183
2.1.	Análisis de las puntuaciones del <i>Parent-Child Relationships Inventory (PCRI-M)</i>	183
2.2.	Relación entre modelos de crianza y variables descriptivas (personales y sociales)	186
3.	Estructura de personalidad del adolescente	191
3.1.	Análisis de las puntuaciones del <i>Big Five Questionnaire (BFQ)</i>	192
3.2.	Relación entre estructura de personalidad del adolescente y las variables descriptivas (personales y sociales)	194
3.3.	Relación entre los estilos de crianza y la estructura de personalidad del adolescente	197
4.	Problemas de conducta del adolescente	200
4.1.	Análisis de las puntuaciones del <i>Child Behavior Checklist (CBCL)</i>	201
4.2.	Relación entre problemas conductuales y las variables intervinientes	206
4.3.	Relación entre estilos de crianza y los problemas conductuales	211
5.	La depresión infanto-juvenil	215
5.1.	Análisis de las puntuaciones del <i>Short Children's Depression Inventory (CDI-S)</i>	215
5.2.	Relación entre depresión Infanto-juvenil y variables personales y socio-familiares	217
5.3.	Relación entre Depresión Infanto-juvenil y las restantes variables intervinientes	222
6.	Conducta prosocial y razonamiento moral	226
6.1.	Análisis de las puntuaciones del <i>Prosocial Behavior Scale (PB)</i>	226
6.2.	Análisis de las puntuaciones del <i>Cuestionario de problemas sociomorales (DIT)</i>	230
7.	La agresividad física y verbal y la inestabilidad emocional	235
7.1.	Análisis de las puntuaciones del <i>Physical and Verbal Aggression Scale (AFV)</i>	235

7.2. Análisis de las puntuaciones del <i>Emotional Instability Scale (E.I.)</i>	238
8. Relaciones entre Agresividad física y verbal, Conducta prosocial e Inestabilidad emocional	240
9. Variables predictoras de la conducta prosocial y de los problemas conductuales en la adolescencia	243
9.1. Análisis de las variables	245
a) Conducta prosocial	245
b) Problemas conductuales.....	250
CAPÍTULO VII. SÍNTESIS DE LAS PRINCIPALES APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	260
CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	272
BIBLIOGRAFÍA	281
ANEXO: INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	320

PRÓLOGO

En numerosas investigaciones se ha puesto de manifiesto el papel que la familia y, por extensión, el entorno próximo, desempeña en la evolución de la personalidad del ser que se desarrolla desde su más tierna infancia. Factores del ambiente sirven de moduladores y van configurando, de forma paulatina, la personalidad, la conducta o el comportamiento.

De esta forma, rasgos del orden de la autopercepción, el autoconcepto, la ira, la agresividad o la tolerancia, pueden ser consecuencia de un ambiente familiar cargado de hostilidad, falta de manifestaciones de cariño y con ausencia de criterios. O, en el lado opuesto, cimentado sobre el afecto y la comprensión y acompañado de criterios firmes y sistemáticos, que estimulen el conocimiento de lo que es lícito y, a partir de dónde, se están transgrediendo las reglas.

Paralelamente, el temperamento o la estructura de la personalidad ejerce, también, su influencia. Niños de temperamento difícil e irascible producen un aumento en la inseguridad de los padres y un incremento en las dudas que éstos se plantean respecto a cómo tratarlos, o qué hacer con esos niños considerados difíciles.

Esta situación, cargada de incertidumbres, desemboca en la aceleración del endurecimiento de las reglas o normas, sube la tensión ambiental e, incluso, pueden llegar a romperse las relaciones.

Lo bien cierto es que uno y otro, ambiente y temperamento, pueden contribuir a que el infante manifieste conductas positivas y negativas. El ambiente moldea conductas de forma paulatina. La influencia de unos y de otros queda patente en numerosas investigaciones realizadas en los últimos tiempos.

Esta investigación constituye un intento de estudiar ambos extremos, referidos a la clásica dicotomía personalidad-ambiente, en la configuración de la conducta y en la modulación del comportamiento del individuo.

Del ambiente se ha tomado, como elemento representativo, los hábitos de crianza evaluados mediante el *Cuestionario sobre Hábitos de Crianza* de Gerard (1994) que, al ser la madre la fuente de información, contribuye a conocer la percepción que ésta, la progenitora, tiene respecto a la crianza llevada a cabo con el hijo.

La estructura de la personalidad del adolescente se ha estudiado a través del *Big Five Questionnaire* de Caprara *et al.* (1991, 1993, 1994), que sirve para descubrir al pubescente a partir del modelo de los Cinco Factores o unidades básicas, que conforman la estructura de la personalidad. Estos factores se refieren a *Energía o Extraversión, Amistad, Conciencia, Estabilidad Emocional y Apertura a la experiencia.*

Como producto de ambas facetas sobre la conducta del adolescente, se han relacionado las conductas prosociales o antisociales, los problemas conductuales, la inestabilidad emocional o la agresividad física y verbal, manifestadas por los muchachos.

Éste, pues, constituye el objetivo último de la investigación. Y en él se concentran los estímulos que ayudan a clarificar, si cabe, que uno y otro, genética y ambiente, aunque antagónicos y procedentes de principios dispares, guardan una estrecha conexión. Hasta el punto que, en ocasiones, no están claros los límites de cada uno, cual es su inicio y cual su final. El ambiente ejerce su influencia sobre el temperamento y éste, a su vez, revierte y tiene consecuencias sobre el primero. Con todo, se pone de manifiesto que conductas difíciles conectadas a los síntomas externalizados –tomando la terminología de Achenbach *et al.* (1981, 1983)- mantienen una fuerte relación con la disciplina y la autonomía que los progenitores son capaces de aplicar. Factores, ambos, procedentes del ambiente. Los síntomas internalizados se encuentran fuertemente unidos al entorno ambiental.

Los problemas conductuales, tanto en su dimensión internalizada como externalizada, aunque ésta última en menor proporción, sostienen fuertes relaciones con los factores ambientales, es decir, con los estilos educativos o hábitos de crianza que los padres, en particular la madre, son capaces de dispensar a los hijos.

Por su parte, la agresividad física y verbal que impera en el repertorio conductual de muchos adolescentes, depende más de factores estructurales o la estructura de la personalidad, que del entorno circundante, donde apenas se percibe la relación de significatividad estadística, atendiendo a los resultados de este estudio.

PRIMERA PARTE

.....
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

**EL AMBIENTE FAMILIAR
COMO NÚCLEO DE
SOCIALIZACIÓN**

CAPÍTULO I. EL AMBIENTE FAMILIAR COMO NÚCLEO DE SOCIALIZACIÓN

1. Introducción

Existe la creciente convicción de que los cambios socio-laborales producidos en las últimas décadas han afectado al papel de la familia, como educadora directa de sus hijos.

De acuerdo con esta situación, las familias de los países más avanzados e industrializados estarán menos implicadas en el proceso de formación de la prole, puesto que han de compartir esta tarea con guarderías, cuidadores en casa y/o familiares próximos, principalmente, abuelos (Pérez-Díaz y *otros*, 2001).

Tradicionalmente, la misión de la familia, como educadora y socializadora de los hijos, se ha ejercido mediante el reparto claro y bastante rígido de las responsabilidades domésticas entre los progenitores. El marido se dedicaba casi exclusivamente al soporte financiero del grupo familiar, mientras que la mujer era la responsable de mantener el orden, tanto en las cosas materiales como en las personales del hogar, es decir, desde la limpieza y el sustento alimenticio hasta el cuidado y la educación de los hijos.

La paulatina incorporación de la mujer al mundo laboral provoca cambios sustanciales en la situación. Paralelamente, sufre transformaciones la conceptualización sobre la familia. Ésta pasa de ser entendida como clan o familia extensa que aglutina a los abuelos, tíos, etc., además de los padres y los hijos, a ser considerada en términos estrictos con la única inclusión de padres e hijos. Aparecen otras situaciones, como las familias monoparentales o familias compuestas por ambos cónyuges, más los hijos propios y los hijos que cada uno de los miembros de la pareja aporta al matrimonio, que, a su vez, son fruto de uniones anteriores con otras personas, etc.

Así pues, los cambios acaecidos provocan una redefinición del concepto de familia y, aunque se produce una readaptación del reparto de tareas domésticas, continua recayendo sobre la mujer el peso mayor de las responsabilidades hogareñas (Gunter y Gunter, 1990).

La Fundación FOESSA, en una encuesta realizada en el año 1994, comprobó que, en nuestro país, la tasa de actividades de las mujeres, y las responsabilidades que tienen que atender están muy por encima de las de los hombres. Como media, solamente el 11% de los esposos invierten unas 2 horas en tareas del hogar. Mientras que las mujeres dedican entre 3 y 4 horas, cómo mínimo, en un 77% de la población que representan. Y, en este reparto de tareas, continúan siendo las mujeres las principales responsables del cuidado y la educación de los hijos (Foessa, 1994).

Así pues, las transformaciones socio-familiares, junto con otras de carácter cultural relacionadas con la forma en que las nuevas generaciones se enfrentan al mundo (tiempo de ocio, exigencias de formación, competitividad, deseos alcanzados, etc.) apuntan en la idea de que la familia pierde protagonismo en el proceso de socialización e inculcación de valores y, por extensión, de formación de los hijos.

A pesar de ello, todas estas interpretaciones dramáticas están poco fundamentadas en la evidencia empírica. Las investigaciones dirigen su atención, más bien, hacia la valoración de la capacidad de adaptación y resistencia de la institución familiar, dado que permanece y actúa con eficacia en las diferentes facetas de la actividad humana, con la salvedad de las familias desestructuradas o escasamente arraigadas.

El hecho de que los jóvenes pasen menos horas con la familia no implica que ésta pierda su papel primordial de agente educador y socializador. La familia continua siendo el pilar fundamental en este proceso.

Sin embargo, no puede olvidarse que cuenta con una mayor competencia de otros agentes de socialización, principalmente, de la televisión. A pesar de esto, la familia es capaz de estimular planteamientos más individualizados y reflexivos sobre los problemas que afectan a los hijos (Pérez-Díaz, 2000).

Es este sentido, el papel socializador de la misma, no se ciñe a los estilos de disciplina que ejercen los padres sobre los hijos y que contemplan tanto formulaciones explícitas a las normas como la inculcación deliberada de los valores, sino que abarca, también, la transmisión de representaciones globales sobre el funcionamiento de la

realidad social (Molpeceres y otros, 1994). Los padres enseñan a sus descendientes cómo funciona la sociedad en la que viven y cómo tienen que actuar para que respeten los términos de “lo correcto” y “lo incorrecto”, desde el mismo planteamiento socio-cultural.

El proceso de socialización, visto así, engloba aspectos de *contenido* “qué es lo que se transmite” y aspectos *formales* “cómo se transmite”. El *contenido* hace referencia a los valores que se quieren infundir. Éstos, a su vez, están relacionados con los valores de los padres y del entorno socio-cultural.

La dimensión *formal*, por su parte, se asocia a la llamada disciplina familiar o estilos de crianza, que contempla las estrategias de socialización que se emplean con la finalidad de regular la conducta e inculcar los contenidos (valores, normas comportamentales, creencias, actitudes, etc.) (Molpeceres, 1994).

2. La familia y sus funciones

La familia puede ser considerada un grupo social que tiene como característica fundamental que los miembros están unidos entre sí por derechos y obligaciones de tipo económico, religioso, o por otros vínculos, psicológicos y emocionales como son el amor, el respeto, el afecto y el temor. Levi Strauss añade a estas características, que tiene su origen en el matrimonio y está formada por marido, mujer e hijos, aunque pueden vivir otros parientes en el grupo familiar (Levi-Strauss, 1949).

Estas características añadidas por Levi-Strauss pueden considerarse arcaicas, si tenemos en cuenta la reciente aprobación de matrimonios entre homosexuales en países europeos como Dinamarca y Holanda (2001) y la consiguiente posibilidad de adopción de hijos por parte de estas parejas o por familias monoparentales.

A pesar de ello, la familia se puede entender como un todo organizado e interdependiente, regida por unas leyes o límites que regulan su equilibrio (Hetherington y Parke, 1993; del Barrio, 1998).

El papel primordial de la familia difiere según las distintas concepciones teóricas. Así, para la perspectiva ecológica, la familia se constituye en el artífice del proceso de

desarrollo infantil al componer, de un lado, el entorno inmediato y, de otro, tener la función de ser mediadora ante los demás (Bronfenbrenner, 1979). Desde otras perspectivas, la familia tiene la función primordial de ejercer de modelo para el niño, llamado efecto de modelado (Bandura, 1977), o de desempeñar un papel socializador (Maccoby y Martin, 1983). Lo bien cierto, es que la familia forma parte de un sistema amplio que, además de ser el agente primario de socialización del niño, brinda a éste los cauces para su desarrollo. Por tanto, formará parte del exosistema en el que, junto a la familia, se encontrarán otros recursos, como los sociales y los educativos. Y será, por ello, la acción de las 3 dimensiones, familia - escuela - sociedad, quienes conducirán al niño hacia la etapa adulta. En este proceso, los infantes irán embebiéndose de los valores y las reglas que la sociedad haya establecido (Bronfenbrenner, 1986).

Así, la familia, siguiendo a del Barrio (1998), puede entenderse como el núcleo ecológico que permite al sujeto, que nace con una inmadurez biosocial, sobrevivir y alcanzar un comportamiento autónomo, dentro de una sociedad vinculada a unos valores y reglas que canalizan su desarrollo biosocial y económico.

De esta forma, las normas establecidas por la familia, referenciadas por la sociedad y cultura, junto con las manifestaciones de afecto, comunicación y apoyo entre padres e hijos, constituyen los pilares fundamentales para el crecimiento personal de los adolescentes, la interiorización de los valores y las decisiones que toman ante conflictos sociales (Pérez-Delgado y Mestre, 1999; Samper, 1999; Mestre, Samper, Tur y Díez, 2001).

Las diferentes variables familiares vinculadas al desarrollo de los hijos están relacionadas, por un lado, con la estructura y el tamaño de la familia, y por otro, con la cantidad y calidad de las relaciones -variables éstas de orden funcional- establecidas entre los miembros de la familia.

1.1. La estructura familiar

La estructura familiar se refiere al número y organización de los sujetos que viven bajo un mismo techo (Kaslow, 1996). Dicha estructura, implica predictibilidad y estabilidad de las relaciones sociales y se halla sujeta a grados jerárquicos de autoridad (Watson y Lindgren, 1991).

A lo largo de la historia, la estructura familiar ha ido cambiando para adaptarse a las demandas sociales. De la estructura extensa, mantenida hasta la revolución industrial, que introducía a los hijos al trabajo artesanal, a partir de los 6 años –a esta edad, raro era el niño que no entraba como aprendiz al servicio del maestro-, se pasa, en el s. XIX y, principalmente, en el s.XX, a una transformación paulatina y constante de la composición familiar, debido a la incorporación de la mujer al mundo laboral. Esto trae consigo la reducción sustancial del número de miembros y de hijos. Bajo un mismo techo vive sólo la familia nuclear. Surgen familias monoparentales, parejas de homosexuales con hijos, familias cuyos padres tienen hijos no biológicos, fruto de uniones con otras parejas, aparece la situación de adopción de niños, familias adoptivas y familias de alquiler (del Barrio, 1998). En definitiva, la familia que hoy conocemos no tiene nada que ver con la estructura existente anterior a la revolución industrial.

La estructura familiar, sea cual fuere su índole, ejercerá una influencia directa sobre el desarrollo de los hijos. Unos sistemas fomentan de manera apropiada las condiciones que garantizan la buena crianza, mientras que otros no. Con todo, cualquier tipo de agrupación familiar puede desempeñar con éxito su papel en el proceso de desarrollo de la prole, siempre que sea coherente en la aplicación de pautas y normas, apoye a los miembros y esté implicada en la labor de crianza de los hijos (Mestre, Samper, Tur y Díez, 2001; del Barrio, 1998; Patterson, Capaldi y Bank, 1991).

Se ha comprobado que ciertos factores relacionados con la estructura familiar, como son el nacimiento y el número de hijos, tienen conexión con el comienzo de las conductas problemáticas o antisociales. Así, se ha observado que el riesgo de sufrir problemas de comportamiento, es mayor en los hijos intermedios y menor en los primogénitos o en los benjamines (Glueck y Glueck, 1968). De la misma forma, pertenecer a una familia numerosa, incrementa dicho riesgo (Mayor y Urra, 1991). O, cuanto mayor sea la distancia entre los hermanos, mayor probabilidad de sufrir problemas comportamentales (Wadsworth, 1979).

Otro factor estudiado ha sido la influencia de la clase social. Se ha comprobado que las clases más bajas tienden a padecer, con mayor asiduidad, trastornos conductuales o conductas antisociales (Mayor y Urra, 1991). Aunque tal relación ha de observarse con cautela, debido a la asociación existente entre clase social, tamaño de

familia, hacinamiento, poca atención, escaso interés por la formación escolar, deficiente vigilancia, etc., variables que, en sí mismas, conducen a conductas antisociales. Y así, en aquellas situaciones en las que estos factores se habían controlado de forma separada, la clase social no guardaba relación significativa con las conductas antisociales (Robins, 1978; Wadsworth, 1979).

1.2. La función familiar

Las funciones familiares de crianza, educación y protección de los hijos son básicas y consustanciales a la misma naturaleza humana. Dichas funciones se producen en el seno de la estructura familiar. Será, por tanto, la familia, junto con la escuela, el soporte fundamental sobre el que se cimenta el desarrollo socioafectivo, cognitivo, personal y emocional del niño.

La familia, como primer agente de socialización, transmite signos a través de los cuales el niño siente aceptación o rechazo por parte de los demás. Ello provoca sentimientos de seguridad o inseguridad, confianza o desconfianza en las personas que contribuyen a satisfacer, o no satisfacer, sus necesidades físicas y psicológicas básicas. Transmite, de esta forma, modelos de patrones conductuales que servirán de guía y, más tarde, reproducirá el hijo. A su vez, la familia orienta y ayuda a aprender capacidades -motoras, verbales y sociales- necesarias para la adaptación al medio. Asimismo, estimula y ayuda a establecer aspiraciones que estén en concordancia con los intereses y capacidades de cada uno (Hurlock, 1982).

En este sentido, la crianza puede asentarse sobre la base de tres elementos, *el afecto, la legislación y la comunicación* (Olson *et al*, 1982). El *afecto* abarca las relaciones de amor y cariño que se manifiestan entre los miembros de una familia. La *legislación* se refiere a las reglas y normas que regulan las relaciones de convivencia entre los componentes de la familia. Estas reglas facilitan que los miembros asienten pautas de acción, sepan hasta dónde puedan llegar y a partir de qué están transgrediendo el bien común. Son, en definitiva, reglas que más tarde servirán para desenvolverse con éxito en el entorno social.

Por último, la *comunicación* conforma el elemento que facilita el asentamiento de vínculos entre los individuos, por lo cual influye sobre la vida afectiva y la legislativa (del

Barrio, 1998) ya que las normas pueden verse como coacciones o imposiciones de fuerza o, simplemente, ser entendidas como elementos que conducen al bien común familiar y, por tanto, su acatamiento es para el provecho de todos.

El modelo de familia, su acción sobre la crianza, basado en los elementos mencionados de afecto, legislación y comunicación, influirá sobre el modo en que el niño perciba las relaciones con su entorno, cómo las interioriza y, después, las reproduce cuando se dirige a otras personas. Así, el modelo de familia puede ser buen predictor de la delincuencia (Patterson, Capaldi y Banck, 1991) o de la exteriorización de conductas antisociales. Conductas de desapego, con criterios inconsistentes y emboscados por parte de los padres, sirven de modelo y entrenamiento en niños pequeños y contribuyen a que reproduzcan, en el futuro, los patrones vividos. Esto provocará, en la etapa adulta, comportamientos semejantes con los demás y con los propios hijos.

Algunos estudios han relacionado la conducta agresiva observada en los niños, con variables afectivas y con la calidad de las relaciones establecidas entre los miembros de la familia. Estos estudios han comprobado que niños agresivos proceden, principalmente, de ambientes donde se producen manifestaciones de rechazo de los padres hacia el niño, o de ambientes donde imperan los castigos agresivos y la carencia de identificación con los padres (Huesmann, *et al.*, 1984, 1989). O, también, proceden de familias en las que los padres muestran poca aceptación, poco calor, escaso afecto y apego y bajo apoyo emocional (Henggeler, 1989). Recibir agresión facilita la tendencia a hacer inferencias negativas de las intenciones de los demás (Dodge y Core, 1987), lo que estimula la agresión en la persona que la recibe. Así, el sujeto que es víctima de conductas agresivas tenderá a pensar negativamente acerca de las intenciones que puedan tener las personas con las que se relaciona, y esto fomentará que agrede verbal y físicamente a los otros.

3. Las teorías psicológicas y su aportación al estudio de las relaciones intrafamiliares

Si bien es cierto, que las diferentes teorías o escuelas psicológicas estudian la importancia de la familia y las relaciones que pueden establecerse en su seno, y su influencia en el desarrollo humano, el enfoque que aportan cada una de ellas es bien diferente. Se pasará, a continuación, a describir las principales teorías y sus contribuciones a la labor educativa y de formación de la prole.

3.1. Teoría Psicoanalítica

El psicoanálisis ha sido la primera escuela psicológica, desde el punto de vista histórico, que da relevancia a estas tesis, al poner el acento en el papel crucial que ejerce la familia en el proceso de desarrollo de los hijos.

Observa que al niño de la etapa *oral*, fase que comprende desde el nacimiento hasta los 18 meses, aproximadamente, la falta de atención de la madre puede provocar una acumulación de la energía de la libido, lo cual le producirá inseguridad y angustia. En la etapa *anal*, periodo en que el niño aprende a controlar esfínteres, un adiestramiento del control esfinteriano, excesivamente rígido o demasiado permisivo, por parte de la madre, puede provocar problemas de personalidad en la etapa adulta.

Por último, en la etapa *fálica* -de los 3 a los 6 años, aproximadamente- cuando la zona erógena se localiza en los genitales y se desarrolla, asimismo, el complejo de Edipo o de Electra, la socialización se produce a través del "proceso edípico" por el que las normas sociales van interiorizándose por mediación de los padres. En esta etapa, el rechazo o la sobreprotección de los progenitores puede conducir a la inadecuada evolución de la identidad masculina o femenina.

De esta forma, se observa que para la Teoría Psicoanalítica, las prácticas de crianza, socialización y relación con el niño serán determinantes en su desarrollo posterior. Estas prácticas de crianza pasarán por momentos cruciales como el periodo de dar el pecho o criar en biberón, destete o control esfinteriano.

El énfasis puesto en las experiencias tempranas, y en la formación de vínculos entre madre-hijo, trae consigo la importancia de las prácticas de crianza como determinantes en la calidad de las experiencias por las que pasa el niño, que, de una parte, le conducirán hacia la personalidad adulta y, de otra, explicarán en gran medida los conflictos psicológicos de la edad infantil y de la edad adulta. Padres con problemas emocionales pueden sobreproteger o rechazar al niño, lo que le producirá subsiguientes desajustes emocionales (Sullivan, 1953; Bowlby, 1958).

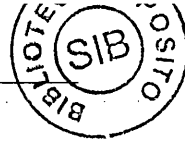
Bowlby, al formular su teoría del apego, basada en conceptos psicoanalíticos y etnológicos, parte de la idea de que los vínculos afectivos entre madre-hijo tienen una base biológica, ya que considera la existencia de cierta predisposición del niño para mantener la atención y la proximidad de la madre (Bowlby, 1958).

Durante esta etapa de desarrollo de la conducta de apego —entre los 3 y 6 años— la falta de cuidados y de manifestaciones de afecto provocarán efectos perjudiciales para el desarrollo posterior (Bowlby, 1958). Más recientemente, se han considerado, también, los vínculos establecidos con otras personas diferentes a la madre, y se ha observado el desarrollo de modelos internos en sus relaciones con el principal cuidador, sea madre u otros, de forma que los modelos de representación del ambiente proporcionarán una gran información al organismo flexible (Bowlby, 1973). El apego entre cuidador y niño es universal y tiene raíces biológicas (Ainsworth, 1989).

3.2. Teoría Conductista vs. Teoría Cognitiva

A partir de la segunda década del s.XX, la *teoría conductista*, propuesta por John B. Watson, da un giro copernicano a la Psicología. La conducta y el estudio de la misma accede a los primeros planos de la investigación psicológica, dejando, al margen, la conciencia o la voluntad, por ser constructos mentales, no observables.

Todo lo que puede observarse y medirse pasa a ser el centro de atención. De esta forma, el conductismo, al que importa, también, el estudio de la crianza y del proceso de socialización del niño, ve dicha etapa de socialización como fruto de un proceso del aprendizaje análogo a los estudios de laboratorio. Los padres son maestros que



proporcionan modelos, y los hijos aprendices-receptores de los mensajes emitidos por los modelos, principalmente los progenitores. Estos administran premios o castigos, refuerzos o extinciones que potencian las conductas deseables y eliminan las negativas. Los hábitos adquiridos por los hijos se realizan mediante el condicionamiento, de ahí que los problemas conductuales, de relación o de cualquier índole, se estudien desde el prisma de un proceso de condicionamiento incorrecto llevado a cabo por los mismos padres. De esta forma, las rabietas de los niños emitidas a los 6 ó 7 años se deberán a un reforzamiento incorrecto de situaciones semejantes, acaecidas con anterioridad¹.

La relación padres-hijos, en la teoría conductista, se queda en la superficie, ya que defiende una relación simplista y, en cierto modo, basada en la autoridad de los progenitores sobre la prole. Este paradigma, fundamentado sobre los conceptos Estímulo-Respuesta, fue dominante hasta la década de los cincuenta, cuando el paradigma cognitivo comienza a extenderse en la comunidad científica.

Por su parte, el *paradigma cognitivo*, centrado en el estudio del pensamiento y en los procesos subyacentes, surgió ante la necesidad de dar un mayor soporte a las teorías sobre el lenguaje que, fundamentalmente, Chomsky comenzaba a desmembrar, unido a los notables avances de la cibernética. Las nuevas tecnologías aportaron a los científicos, el soporte para profundizar en los modelos del pensamiento y del procesamiento de la información, que emergían desde la Psicología experimental.

De esta forma, se pasa de un modelo unidireccional -propio de la corriente conductista- donde los progenitores determinan lo que hay que hacer y los hijos ejecutan, a otro modelo bidireccional. En éste último modelo, las teorías en torno a la socialización dejan de lado las estrategias parentales y las subsiguientes consecuencias en el hijo, y se centran, principalmente, en las relaciones emocionales y afectivas que envuelven la evolución del infante, donde los protagonistas son los padres, pero también, los hijos. Todo ello da lugar a la formulación de conceptos como "internalización" o "relación".

El concepto de "internalización" se refiere al proceso cognitivo, que tiene lugar cuando las personas asimilan o incorporan las experiencias sociales, dentro de sus estructuras de conocimiento (Valsiner, 1988). Este concepto deriva del constructo

¹ Watson formuló una serie de principios sobre la crianza infantil a partir de su teoría del condicionamiento. Defendió que han de inculcarse hábitos estrictos y regulares y que los padres deben evitar expresiones de afecto y sentimentalismo (Grusec, 1997).

psicoanalítico del superyó -internalización de la relación de autoridad-. En el superyó se interiorizan las normas y exigencias paternas, como un conjunto de prohibiciones, debido a la natural necesidad de subsistencia que, de lo contrario, se vería amenazada (Pérez-Delgado, García y Gimeno, 1991; Samper, 1999).

En el modelo bidireccional, la internalización se considera un proceso en el que los agentes implicados –personas con sus propios valores, estilos, motivaciones e intereses- se encuentran abiertos a cambios y evoluciones. En ese contexto, los padres y los hijos van construyendo sus propios modelos de representación y ambos (padres e hijos) procesan la información interpretando, seleccionando, aceptando o rechazando ideas, de forma que muestran actitudes activas frente a los estímulos procedentes del entorno. En el modelo de crianza cognitivo, el procesamiento de las normas y su integración constituyen el núcleo de atención.

Uno de los autores más representativos y relevantes de esta teoría, Hoffman, defiende la internalización de valores porque, de una parte, es el modo de aceptar y hacer propias las normas parentales y, de otra, es la forma de resistir a la tentación cuando fallan los progenitores u otros agentes socializadores (Hoffman, 1970, 1977). Explica, igualmente, los efectos positivos que tiene inculcar una norma acompañada de razonamientos, frente a las consecuencias negativas que aparecen cuando se pretende que una norma sea interiorizada mediante la imposición o el poder (Hoffman, 1983). El uso desmesurado de las imposiciones de poder por parte de los padres, el ordeno y mando, pueden provocar conductas colaterales, como la ira encubierta, el odio o la venganza, de consecuencias inesperadas

Para este autor, la mejor forma de inculcar actitudes o valores ha de ser mediante los mensajes razonados de los padres, unidos a manifestaciones de poder, para facilitar atraer la atención del niño. Ambos, los mensajes razonados y las manifestaciones de poder, fomentan en el hijo una actitud receptiva hacia las comunicaciones parentales y, a la vez, les orienta acerca de la relación existente entre su propio comportamiento y la reacción de los progenitores a ese comportamiento (Higgins, 1989; Hoffman, 1983). Asimismo, estimulan al infante a buscar mecanismos de autocontrol o autorregulación, que potencian la afloración de estrategias y conducen a evitar las consecuencias negativas. Fomentan, al tiempo, hábitos fiables de conducta prosocial, cuyas consecuencias suelen ser positivas (Baumrind, 1983).

En este sentido, *las técnicas inductivas*², de las que habla Hoffman, influirán, de manera positiva, sobre la internalización de valores y se relacionarán, de forma directa y clara, con conductas prosociales y altruistas (Hoffman, 1975, 1977, 1982 y 1983; López, 1994). Esto se debe a que dichas técnicas inductivas facilitan la interiorización de las normas y hacen aflorar los sentimientos de culpa, cuando se transgreden las normas. Todo ello favorecerá la aparición de conductas prosociales.

Junto a esta posición, otras investigaciones han comprobado que las *técnicas energéticas (power-assertive)* pueden llegar a ser contraproducentes para el proceso de socialización de los pequeños, si se utilizan de forma aislada y sin acompañamiento de otras manifestaciones más afectivas (Maccoby y Martin, 1983; Grusec y Lytton, 1988). El afecto o calor parental da al hijo seguridad emocional y estimula un sentimiento de confianza en el buen hacer de los demás. A su vez, potencia que el niño valore a los padres y se estimule para agradecerles (Grusec, 1997).

Aunque parece que la mejor técnica sea la fundamentada sobre el razonamiento o la inducción más las afirmaciones de poder, diferentes experimentos de laboratorio, en la línea de la modificación de conducta, apoyan la eficacia del castigo por sí mismo, lo cual da pie a que se pregunten sobre la imagen negativa que envuelve al castigo y a las manifestaciones de poder (Walters y Grusec, 1977).

Uno y otro enfoque puede tener su parte de verdad y resultar complementarios. La diferencia entre ambos estriba en que, de un lado, los estudios sobre socialización se centran en la internalización o conformidad conductual, cuando la vigilancia está ausente, mientras que, de otro, los estudios de laboratorio, o de modificación de conducta, ponen el énfasis en la supresión inmediata de la conducta indeseable (Grusec, 1997; Grusec y Lytton, 1988).

² Estas técnicas incluyen la explicación y razonamiento con los niños, sobre lo que está bien o lo que está mal de su comportamiento, unido a llamadas acerca de lo que se espera de él como niño maduro. Hoffman consideró una forma particular de inducción, denominada por él "inducción orientada al otro". Ésta se refiere a las consecuencias que tiene el comportamiento del niño en terceras personas.

3.3. Teoría del aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social tiene sus raíces en el conductismo aunque se nutre, también, del paradigma cognitivo. Términos como aprendizaje vicario u observacional se convierten en el centro de estudio, junto a componentes cognitivos, donde las motivaciones, los pensamientos y las acciones humanas se unen al concepto de aprendizaje observacional y modelado para dar lugar a una Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1986).

Con todo, Robert Sears, uno de los pioneros de la Teoría del Aprendizaje Social, parte de las ideas freudianas sobre identificación, como subyacentes al proceso de adquisición de valores. Desarrolla su teoría en torno al concepto de identificación, en la que la madre juega un papel secundario de recompensa, al asociar su aparición y su voz a la reducción de los impulsos primarios del niño, como son la saciación del hambre, la sed, el cuidado y la incomodidad física (Sears, Whitingn, Nowlis, 1953).

Con posterioridad, Sears y sus colaboradores, a partir de una investigación realizada mediante entrevistas a madres donde explicaban sus prácticas de crianza, demostraron la existencia de dos formas de disciplina dirigidas a inculcar valores y hábitos: una "orientada hacia el amor" y otra "orientada al objeto". En la primera forma -la orientada hacia el amor- las madres basaban sus prácticas de crianza sobre la alabanza, el aislamiento social, la retirada de afecto y el razonamiento. Mientras que la segunda forma, "orientada hacia el objeto", se cimentaba sobre el uso de técnicas de recompensa concretas, suspensión de privilegios u objetos materiales y castigo físico (Grusec, 1997). A partir de sus observaciones, Sears y su equipo comprobaron que la disciplina "orientada hacia el amor" estimula el desarrollo de la conciencia en los hijos, lo que ejerce una influencia positiva sobre la interiorización de modelos y valores parentales, debido a que, en su opinión, en el momento de la disciplina, la falta de atención asociada a retirada de amor, como técnica disciplinaria, motiva al niño a ser receptivo hacia aquellos factores que los padres quieren inculcar.

Albert Bandura, representante por excelencia de esta corriente psicológica, inició su andadura científica influenciado por la tradición del aprendizaje social de Sears y colaboradores, la noción de impulso y la teoría psicoanalítica (Bandura y Walters, 1959).

Con posterioridad, los trabajos de Skinner y las dificultades que Bandura encontró para explicar la idea de que los niños desarrollan motivos para actuar como lo hacen las madres, fueron calando en él y en su colega Richard Walters. Gradualmente fueron descartando las nociones como “moldeamiento por aproximaciones sucesivas” para explicar la complejidad de algunos comportamientos, o también, las ideas como que las respuestas imitativas tienen, necesariamente, que ser reforzadas.

Poco a poco, fueron abandonando el término freudiano de identificación y se centraron en el fenómeno de imitación como forma primordial para el aprendizaje, incluso más importante que el aprendizaje directo (Bandura y Walters, 1963). De manera progresiva, se adentraron en la teoría cognitiva, corriente dominante en la psicología americana a partir de la década de los sesenta, y fueron concediendo un papel relevante a variables cognitivas en el proceso de socialización del infante.

La teoría social cognitiva de Bandura asienta sus principios sobre el concepto de *determinismo recíproco*. La conducta está determinada por el ambiente y por factores asociados a los individuos de forma que el sujeto podrá actuar sobre el ambiente y, a la vez, éste -el ambiente- podrá influir en la persona. En este modelo, el refuerzo se percibe como tal, según la valoración que haga el sujeto de dicho refuerzo. Y esta será la razón por la que unos modelos ejercen mayor influencia que otros sobre el sujeto (ej. padres, personas allegadas, ídolos...).

De esta forma, se concede una elevada importancia a la interpretación y procesamiento de las conductas sociales que se observan. Su personalidad, la relación con el modelo, las experiencias pasadas o las situaciones en las que los niños están involucrados determinan el poder de la imitación, es decir, el poder que puede llegar a ejercer el modelado. El niño deja de ser la *tábula rasa* lockiana para pasar a concebirse como un ser activo que procesa, compara y transforma la información. Su conducta depende de factores cognitivos y de pensamiento, lo cual le facilita la autorregulación de su propio comportamiento (Bandura, 1977, 1986). Las personas juzgan sus propias acciones en términos de ajuste a estándares internos. Los cambios se producen, pues, orientados hacia el control interno de la propia conducta (Bandura, 1987, 1995).

Los niños pueden aprender mediante la imitación u observación directa de los otros, sin necesidad de que medie un refuerzo o un castigo. Con todo, la imitación e interiorización de ciertas conductas no se da de forma automática, sino que depende de ciertos factores relacionados con la carga emocional que el modelo contenga sobre la persona. En este sentido, la conducta agresiva tiene mayores posibilidades de incrementarse cuando se observa directamente en otros sujetos, principalmente cuando se advierte en modelos cercanos a la realidad del niño, por la carga emocional y afectiva que comporta. De ahí que, los modelos más potentes los constituyan los propios padres. Así es como Bandura y la teoría del aprendizaje social conceden un papel preponderante a las relaciones padres-hijos.

Al mismo tiempo, pasan a ser determinantes, también, las características personales del observador. No todos tienen la mismas facilidades para imitar conductas. Las personas dependientes de los demás tienen mayores necesidades de que, desde fuera, se les estimule su confianza y autoestima (Marchesi, 1986).

En la última década, Grusec y Goodnow (1994) han realizado un análisis detallado sobre los factores que influyen en la eficacia disciplinar 'padres-hijos'. Han observado que, la superioridad de las técnicas fundamentadas en el razonamiento, sobre las técnicas basadas en afirmaciones del poder, no tienen efectos tan convincentes como cabría esperar en un primer momento. Y que otros factores colaterales, como el rol del padre y de la madre, la clase socioeconómica y la edad, el sexo y el temperamento del hijo ejercen una influencia sobre el resultado final de la disciplina (Brody y Shaffer, 1982; Kochauska, 1991).

En opinión de Grusec y Goodnow, las técnicas de razonamiento -inducción orientada al otro, declaración de normas, expectativas y consecuencias prácticas- y las técnicas de castigo –castigo físico, retirada de privilegios, ira, aislamiento social, desaprobación- llegan a tener impactos diferentes en los comportamientos de los niños. Además, resulta difícil categorizar a los padres como aplicadores de un sólo tipo de técnicas disciplinarias ya que, en ocasiones, la técnica a aplicar está en función de la falta cometida por el hijo (Grusec y Goodnow, 1994).

De esta forma, proponen una orientación en dos fases para explicar el proceso de asimilación de valores y de la eficacia en las técnicas disciplinarias: una primera, precisa

de la *percepción exacta-inexacta de los mensajes* emitidos por los padres. Y una segunda fase, de la aceptación o rechazo del mensaje. Un niño puede estar interesado en obedecer a los padres pero no llega a entender bien el mensaje o a la inversa, puede entender lo que quieren inculcar pero no querer hacerlo y, por tanto, rechazarlo.

Para que pueda darse la primera fase, *la percepción correcta del mensaje*, los padres han de esforzarse en emitir comunicaciones claras, además de atender a la frecuencia y consistencia de las expresiones. Igualmente, formular normas teniendo en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo del niño, unidas a intervenciones con poder energético y convincentes, que atraigan la atención y subrayen la importancia del mensaje. Emitir mensajes implícitos, más que explícitos, y potenciar las comunicaciones, de forma que los intereses de los padres se perciban como intereses de los hijos, con la finalidad de que éstos –los hijos- se preparen para la aceptación del mensaje parental.

La *aceptación*, por su parte, constituirá la segunda fase dentro del proceso de internalización de valores o pautas disciplinarias. Ésta depende de tres tipos de variables: la primera guarda relación con la evaluación del niño, respecto a la aceptabilidad de los mensajes. Cuanto más útiles se perciban y más relación tengan con la situación, mayor probabilidad de éxito. Además, conviene que se tenga en cuenta el temperamento, estado de ánimo y etapa evolutivo-cognitiva del hijo.

El segundo tipo de variables está relacionado con la motivación del niño para aceptar las misivas parentales. En este sentido, son importantes la empatía, la seguridad-inseguridad que perciban, el calor parental, la sensación de estímulo de la autonomía o de la amenaza, etc.

El tercer, y último, tipo de variables se refiere a las condiciones que conducen al infante a sentir la autogeneración del valor, es decir, los sentimientos de presión percibidos o la necesidad de ser perspicaz para descifrar mensajes sutiles y soterrados.

De esta forma, concluyen los autores, que tanto el razonamiento como las afirmaciones de poder están implicados en la internalización, de forma que sus funciones interactúan mutuamente. Además, conviene atender a otras estrategias como mensajes implícitos, sutiles y divertidos: las buenas intenciones, ser sensibles hacia las

características del niño, su estado evolutivo, su estado de ánimo y su temperamento (Grusec y Goodnow, 1994; Samper, 1999).

De manera categórica, Grusec llega a concluir, en un trabajo reciente, que las imposiciones autoritarias, como castigos o amenazas de castigo, utilizadas sin ir acompañadas de otras técnicas y de forma aislada, son un obstáculo para el proceso de internalización de las normas (Grusec, 1997).

3.4. Teoría General de Sistemas

La Teoría General de Sistemas surge como reacción a los modelos unidireccionales de mediados del siglo XX, analizados en torno a las relaciones familiares y a la influencia de éstas sobre el proceso de desarrollo de los hijos.

Estos modelos unidireccionales se centraban en aspectos individuales como los cambios evolutivos, la actividad de los padres y de los hijos, los rasgos personales de unos y otros o los cambios sociales. Desatendían, sin embargo, los diferentes sistemas o niveles familiares que pueden afectar a la naturaleza de las relaciones. Para la teoría sistémica, la interpretación de la naturaleza de las relaciones dependerá del contexto social más amplio.

La Teoría General de Sistemas parte de las ideas de von Bertalanffy, quien a finales de los años treinta e influenciado por el pensamiento relativista, comenzó a desenmascarar la idea de diferentes sistemas organizados en el seno de una comunidad. En nuestro caso, los sistemas que operan en la familia van influyendo en la persona, bien por separado, bien en conjunto, hasta el punto de configurar un nuevo sistema, dependiente de ellos (Bertalanffy, 1968).

En la misma década de los años treinta, Ackerman entendió la familia como un sistema y se sirvió de principios sistémicos para aplicar el psicoanálisis a la familia (Ackerman, 1937). Durante los años cuarenta, en un intento por desarrollar visiones interdisciplinarias, va extendiéndose la teoría sistémica que englobará conceptos teórico-científicos de diferentes disciplinas, como la psicológica, psicobiológica, sociológica, médica, neurológica e, incluso, la cibernética.

Las teorías sistémicas, pues, parten de la concepción de que la familia se encuentra inmersa en un contexto donde afloran múltiples relaciones. Estas relaciones se refieren a las que se establecen entre el padre y el hijo, la madre y el hijo, los hermanos entre sí, de éstos en un contexto, en otro, con una persona, con otra, etc. Todo ello dirige la atención a considerar la familia como un todo, sin olvidar las diferentes partes, de forma que el principio gestáltico “el todo es más que la suma de las partes” será el núcleo de su desarrollo.

En este contexto, a la familia se la considera inmersa en un proceso dinámico y activo donde cada elemento aporta información. El estilo parental está influido, de un lado, por factores del ambiente inmediato, y de otro, por la misma conducta o reacciones del hijo. Ambas variables –ambiente y conducta- afectan a las relaciones padre-hijo o madre-hijo. Como puede observarse, las teorías sistémicas, al igual que ocurre con las teorías del aprendizaje social, parten de la consideración de que las conductas de los hijos influyen sobre el contexto de su propia crianza porque los progenitores atienden a la conducta del niño como reguladora de sus propias acciones (Bronfenbrenner, 1986).

Durante la década de los 70, las teorías sistémicas se van extendiendo al ámbito de la interpretación clínica, dado que, con frecuencia, los terapeutas van observando ciertas dificultades para tratar los problemas sin una intervención directa en el sistema familiar (Reiss y Klein, 1987). Igualmente, han tenido problemas: Batesson (1972) al desarrollar modelos de comunicación en familias con miembros esquizofrénicos, Minuchin (1974) en sus trabajos sobre procesos estructurales familiares, Olson (1988) al estudiar la tipología familiar y marital y Bronfenbrenner (1977) en sus estudios en torno a las relaciones padres-hijos, al establecer diferentes niveles de complejidad en dichas relaciones.

Reiss (1981) considera la sensibilidad de la familia y su orientación para inculcar valores y normas a los hijos. De esta forma observa que existen tres tipos diferentes de familias, diferenciadas por la orientación de su sensibilidad. Unas que dirigen la sensibilidad hacia dentro de sí mismas; otras guiadas hacia el medio, y por último, familias cuya sensibilidad está orientada hacia la experiencia presente, influenciada por el sentido del pasado. Estas dimensiones producen diferentes tipos de familias: sensibles al consenso, dirigidas hacia el logro, orientadas hacia el medio o hacia la distancia interpersonal.

Con la expansión de la cibernética, las recientes teorías sistémicas se apoyan en los legados dejados por la telemática, además de la teoría de la información y de la misma evolución de la Teoría de Sistemas.

3.4.1. Principios teóricos

Así pues, las teorías sistémicas, llamadas también interaccionistas, tienen en cuenta los siguientes principios para su desarrollo:

1. *Totalidad u orden* fundamentado sobre la idea gestáltica de que “el todo es más que la suma de las partes”. Para conocer las relaciones familiares no basta con estudiar las características individuales de cada uno de los miembros de la familia, sino que es necesario conocer la organización interna de la misma, como unidad.
2. *Organización mediante una estructura jerárquica*. Cada familia se organiza de acuerdo con unos modelos de relación y roles que asumen los diferentes miembros. Estos modelos relacionales y la distribución de los roles guardan una conexión directa con el sexo y la edad. Frente al modelo tradicional, donde la madre ejercía el rol de cuidadora y educadora de la prole y el padre el de mantenedor de la economía doméstica, nos hallamos en momentos de cambio. En la actualidad, la estructura familiar es heterogénea y, por tanto, los roles que asumen los diferentes componentes no resultan tan claros, son variables y dependen de las mismas estructuras familiares singularizadas.
3. *Interdependencia*. Los componentes familiares son considerados como subsistemas que emergen dentro del sistema más amplio y de la organización familiar. En la dinámica interna, cada subsistema, es decir cada uno de los miembros ejerce una influencia sobre los otros y, a la vez, es influido por ellos.

De este modo, la calidad de las relaciones entre los progenitores tiene efecto, positiva o negativamente, sobre la forma en que se relacionan con el hijo. Y, a

la inversa, los problemas conductuales de los hijos pueden intensificar las dificultades relacionales de los cónyuges, si los tuvieran.

4. *Límites*. El seno de la organización familiar está regida por una serie de normas o límites, más allá de los cuales se están infringiendo las reglas convivenciales, que están sujetas y son vulnerables a las influencias externas.

La calidad de los límites afectará directamente sobre el proceso de desarrollo, la excesiva rigidez o la laxitud de los mismos, puede comportar peligros en el proceso de desarrollo e independencia progresiva de los hijos. El control excesivo puede fomentar hijos dependientes de los padres, en un primer momento, y después canalizar su dependencia hacia los demás.

5. *Autoestimulación adaptativa u homeostasis*. Apela a la propiedad del organismo para compensar y adaptarse a los cambios que se producen en el ambiente, con la finalidad de obtener la estabilidad o equilibrio, mediante la coordinación de los sistemas (*feedback*).

Aquellos modelos de interacción familiar, que persiguen la readaptación a los cambios mediante la mera evolución de los miembros, son más resistentes a las influencias externas, e intentan cambiar el equilibrio existente en el medio familiar.

6. *Morfogénesis*. Término complementario a la homeostasis. Alude al crecimiento y a la adaptación de la familia, a las alteraciones que se producen, bien dentro, bien fuera de ella.

La capacidad de adaptación de la familia a los cambios es un componente fundamental para el mantenimiento de las buenas relaciones internas, ya que éstas están supeditadas, de un lado, a factores inherentes a la misma, como puede ser la edad de los hijos, o las actividades que son capaces de desempeñar, o el tiempo que pasan juntos padres e hijos. De otro, también pueden influir factores externos como el estilo de trabajo de los padres, los posibles traslados de domicilio o los cambios de horario laboral. Al igual que la

propia evolución de los valores sociales e institucionales puede constituir un elemento de influencia en las relaciones internas familiares.

7. *Relativismo ecológico*. La familia vive, se manifiesta y evoluciona en un contexto físico y social. Desde él recibe pautas de lo correcto e incorrecto y es el medio quien empuja a la familia a actuar de la manera en que lo hace. El relativismo ecológico apela al entorno en el que vive la familia y, en este sentido, comprende el contexto físico, el cultural, el económico y el social, propiamente dicho.

El ambiente ecológico ejerce influencia sobre el funcionamiento familiar. Los valores inculcados por una familia del Senegal o del Himalaya no son los mismos que los que emanan de una familia perteneciente a un país avanzado industrialmente. Y, dentro de las propias sociedades industriales, los valores y normas, o las metas a alcanzar, son diferentes según las familias procedan de ambientes deprimidos o pertenezcan a entornos elevados cultural y económicamente.

CAPÍTULO II

**RELACIONES FAMILIARES
y DESARROLLO DE LOS
HIJOS**

CAPÍTULO II. RELACIONES FAMILIARES Y DESARROLLO DE LOS HIJOS

1. Introducción

La familia, tal como viene quedando reflejado en estas páginas constituye, junto con la escuela, el núcleo primordial en el desarrollo personal, cognitivo, emocional y socio-afectivo del niño. Y, entre ambas, familia-escuela, es en la familia, en cuanto microcosmos que alberga al niño en la primera etapa de su desarrollo (Bronfenbrenner, 1986), donde éste recibe las primeras lecciones acerca de lo que está bien o mal, de lo que puede hacer o no. Y donde recibe, asimismo, mensajes sobre su valía y la importancia que tienen sus acciones.

Así pues, el grupo familiar aporta señales y formas de relación entre los miembros, que son percibidos por el niño y van configurando rasgos personales futuros. Estas señas se refieren a ser aceptado o rechazado, sentirse amado, escuchado, ignorado, sentir éxitos o fracasos..., la familia es el único contexto de aprendizaje hasta la entrada del niño en la escuela (Burns, 1990). Se espera que la familia ofrezca afecto, respeto, seguridad y autonomía. Cuando no proporciona estos elementos, los hijos suelen ser débiles y vulnerables a nivel emocional y socio-afectivo (del Barrio, 1977; Mestre, Frías y Escrivá, 1994).

La existencia de variables implicadas en la etiología familiar, relacionadas directamente con el grado de problematicidad en la infancia, confirman varias hipótesis ampliamente demostradas por la comunidad científica. Entre las variables a tener en cuenta se encuentran la situación socioeconómica, la enfermedad psíquica de alguno de los padres, la criminalidad paterna, las discordias familiares, la densidad familiar, la educación del hijo fuera del hogar y la presencia de nuevos miembros en la familia. Todas estas variables son inherentes a la estructura familiar, la calidad de las relaciones y la patria familiar (Rutter, Izard y Read, 1986; Oster y Cano, 1990; Mestre, 1992).

El modelo de familia puede ser predictor de la delincuencia infantil. Las conductas antisociales que se generen en el seno de una familia constituirán el modelo y la forma de entrenamiento para asumir conductas antisociales que, más tarde, pueden generalizarse y, por tanto, llevarse a cabo en otros ambientes escolares y sociales (Patterson, Capaldi y Bank, 1991). Se ha comprobado que la agresividad aparece en los primeros años, lo cual da pie a concluir que se fragüe en el hogar (Huesmann *et al*, 1984; Zelli *et al*. 1995).

Prácticas de crianza inconsistentes (ignorando y/o agobiando por una misma conducta, o bien el hecho de que un cónyuge apruebe y otro recrimine por la misma conducta), o el uso del refuerzo positivo a la agresividad y empleo de violencia en la resolución de conflictos de pareja, constituyen situaciones que sirven de modelo para el niño. Asimismo, el aislamiento social de la familia, el empleo de castigos corporales, el rechazo de los padres o la falta de control por parte de éstos, componen posturas socio-familiares que tienen una influencia directa en el desarrollo del apego, la formación de valores morales, la estructuración de los roles y las relaciones posteriores que llevará a cabo el niño en otros ambientes distintos a la familia (Patterson, Capaldi y Bank, 1991; Huesmann y Eron, 1989).

Otros factores que pueden influir en el posterior desarrollo emocional y afectivo de los hijos son: la falta de cuidado y atención durante los primeros años de vida (Bifulco, Brown y Harris, 1987) y la pérdida temprana de la madre (Finley-Jones y Brown, 1981).

Del mismo modo, la combinación de varias circunstancias estresantes en la familia, incrementa el riesgo de sufrir alteraciones emocionales. Entre éstas se encuentran el trabajo no cualificado de los padres, las familias numerosas, las desavenencias conyugales, los desordenes psiquiátricos de las madres y la historia antisocial de los mismos padres (Rutter, 1985).

En el orden opuesto, una estructura familiar estable, basada en relaciones afectivas, aporta vínculos de seguridad y afectos imprescindibles para el equilibrio psíquico. El apoyo, la solidaridad, el afecto, el acercamiento, etc. son considerados como atributos básicos en las relaciones familiares, los cuales cimentarán la personalidad del individuo (Wish, Deustch y Kaplan, 1976; Musitu, 1985).

Las conductas paternas, en especial las maternas, que conllevan manifestaciones de afecto, buena comunicación, actividades compartidas, aceptación y, en general, acercamiento entre padres e hijos, facilitan y estimulan las buenas conductas en la prole.

El fomento de este tipo de conductas relacionales contribuye a que se acrecienten las vinculaciones afectivas o *el apego*, entre los miembros familiares.

El *apego*, en opinión de Bowlby (1982), se refiere a la vinculación precoz que se establece entre la madre, o persona que realice su papel, y el hijo. Se trata de una conducta precoz que funciona engarzando comportamientos, puesto que a determinadas conductas del neonato se establecen respuestas en la madre y a la inversa. Todo ello conduce a un tipo de comunicación y unas relaciones que establecen vinculaciones afectivas.

El apego está relacionado con la seguridad y la estabilidad emocional del niño. Al mismo tiempo establece conexiones con las funciones exploratorias que contribuyen al éxito del niño en su enfrentamiento con el mundo (Bowlby, 1982; del Barrio, 1997).

Por el contra, la falta de vinculaciones afectivas conduce a la inseguridad, al retraimiento y a la inestabilidad emocional (Ainsworth, *et al.*, 1971).

Siguiendo a del Barrio (1997), el apego se convierte en el cordón umbilical psíquico que permite al niño enfrentarse de manera eficaz con el mundo circundante.

A modo de resumen, puede concluirse que se ha comprobado cómo ambientes que potencian vínculos familiares inculcan en los hijos ciertas capacidades y competencias sociales, que estimulan su desarrollo. Estas competencias se refieren a:

- a) La capacidad de curiosidad y de adaptación en los primeros años de vida escolar (etapa de la Educación Infantil) (Arend, Gove y Sroufe, 1979).
- b) La capacidad para solucionar problemas y para jugar a los 2 años de edad (Matas, Arend y Sroufe, 1978).
- c) La competencia social o capacidad de relación entre iguales en torno a los tres años de edad (Waters, Wippman y Sroufe, 1979).

Y, por último, siguiendo a Burns (1990), las variables familiares que inducen al buen funcionamiento psicológico, se concentran en:

- a) Aceptación cálida de los padres hacia el hijo.
- b) Tratarlos mediante criterios de crianza establecidos y exigidos con limitaciones claras de las conductas a realizar.
- c) Respeto por las iniciativas individuales de los hijos, dentro de los límites establecidos, es decir, fomentar la autonomía sin eludir los criterios establecidos.

Desde esta perspectiva, la calidad de las relaciones será más importante que la cantidad de horas de convivencia común. Las relaciones afectivas y la comunicación son fundamentales para la labor educativa y formativa de la familia. Es por ello que, variables como la clase social y el nivel socioeconómico, no se llegan a considerar directamente relacionadas con el equilibrio emocional de los hijos (Burns, 1990).

2. Perspectiva histórica sobre la evolución de los estilos de crianza

La investigación empírica sobre estilos de crianza se inicia a principios de siglo, concretamente en la segunda década, sustentada sobre la identificación de rasgos o características paternas, especialmente de la madre, conceptualizada como persona responsable de la educación los hijos (Holden y Edwards, 1989).

Durante las décadas de los años 30 y 40, Alfred Baldwin, influido por Piaget y Kurt Lewin, inició un estudio longitudinal de niños y sus familias, mediante la observación directa de la interacción padres-hijos. Concluyó que los niños pertenecientes a familias donde reina un ambiente de comunicación y de democracia, muestran mayor rendimiento en la escuela, mayor autonomía y son niños menos agresivos que los procedentes de ambientes familiares autocráticos.

Estas conclusiones constituyen la comprobación, por primera vez, de la relación existente entre ambiente o clima familiar y la conducta de los hijos, fuera del entorno parental (Baldwin, 1946, 1948).

En la década de los cincuenta, se produjeron grandes avances metodológicos, favorecidos por los progresos tecnológicos acaecidos durante la centuria –uso de ordenadores, vídeos, modelos multivariados, o la utilización de técnicas estadísticas avanzadas-. Comienzan a realizarse análisis estadísticos a partir de los datos proporcionados por los padres sobre estilos de relación con sus hijos (Sears, Maccoby y Levin, 1957; Schaefer, 1959, 1965; Becker, 1957) y empiezan a vislumbrarse dimensiones bipolares al estilo de: calor afectivo vs. hostilidad; control vs. autonomía (Schaefer, 1958, 1965). Estas dimensiones definen cuatro formas diferentes de prácticas de crianza: sobreprotectoras, democráticas, autoritarias y negligentes, que darán lugar a niños con personalidades distintas.

Así, en opinión de Schaefer, prácticas de crianza basadas en un ambiente cimentado sobre el control y el afecto darán lugar a personalidades sumisas, obedientes, con poca amabilidad, poca iniciativa y ausencia de creatividad. Por el contrario, la crianza asentada sobre la autonomía y el afecto producirá personalidades activas, sociables, creativas, emprendedoras, independientes, poco hostiles y fácilmente adaptables a la función adulta. Por su parte, ámbitos familiares cargados de control y hostilidad comportarán problemas neuróticos, timidez y retraimiento social y poca disposición para asumir las funciones adultas.

Y, en último término, entornos familiares donde imperen la autonomía acompañada de hostilidad, provocarán desarrollos personales propensos a la delincuencia, la sumisión o la máxima agresión (Roa, 2000).

Figura 2.1: Modelo dimensional de Schaefer y Bell (1958)

		DIMENSIONES	
		CONTROL	AUTONOMÍA
DIMENSIONES	AFECTO	Padres sobreprotectores <i>Personalidad hijos:</i> sumisos, dependientes, poca amabilidad	Padres democráticos <i>Personalidad hijos:</i> activos, sociables, creativos, emprendedores, independientes, poco hostiles
	HOSTILIDAD	Padres autoritarios <i>Personalidad hijos:</i> neuróticos, tímidos, retraimiento social	Padres negligentes <i>Personalidad hijos:</i> propensos a la delincuencia, sumisión o máxima agresión

En un estudio posterior, Schaefer (1965) localizó tres dimensiones en la tutela de las prácticas de crianza: una dimensión central denominada *aceptación-rechazo*, una segunda dimensión que comprendía *control de la autonomía – control psicológico*, y una tercera designada *control firme – control laxo o distendido*.

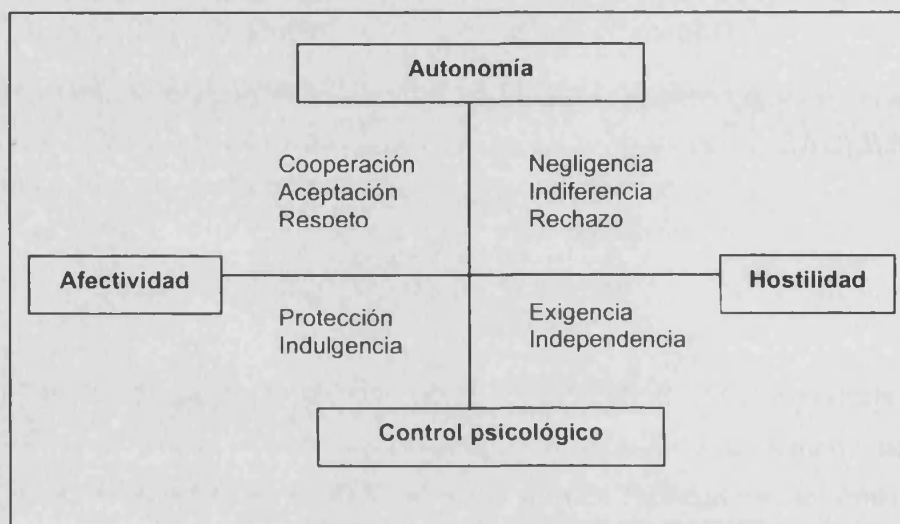
En la primera dimensión, *aceptación-rechazo*, el polo positivo, la *aceptación*, define la expresión de amor y apoyo emocional; mientras que el polo negativo, el *rechazo*, se refiere a la indiferencia y negligencia hacia el hijo.

La dimensión de *control de la autonomía-control psicológico*, se configura, igualmente, en dos extremos. Uno de los polos define la intrusividad o no de los padres hacia cualquier iniciativa del hijo y, el otro, el control mediante la culpabilidad, al considerar la existencia de métodos psicológicos que enturbian el buen desarrollo del niño.

La tercera, y última dimensión, que Schaefer denomina *control firme-control laxo o distendido*, se refiere al modo en que los padres dictan las normas que han de cumplir las reglas de convivencia, que pueden ser de modo firme o de forma distendida o laxa.

Con todo, las interacciones entre padres e hijos se fundamentan sobre unas características que forman su núcleo. Estas características se refieren, de un lado, a la autonomía y al control, y de otro, al afecto y la hostilidad. Ambos grupos de elementos son incompatibles, de tal forma que, para Schaefer, los padres no pueden dar autonomía y control al mismo tiempo, o afecto y hostilidad al unísono, ya que son actitudes incompatibles (Schaefer, 1965).

Figura 2.2: Modelo bidimensional de interacción padres-hijos (Schaefer, 1965).

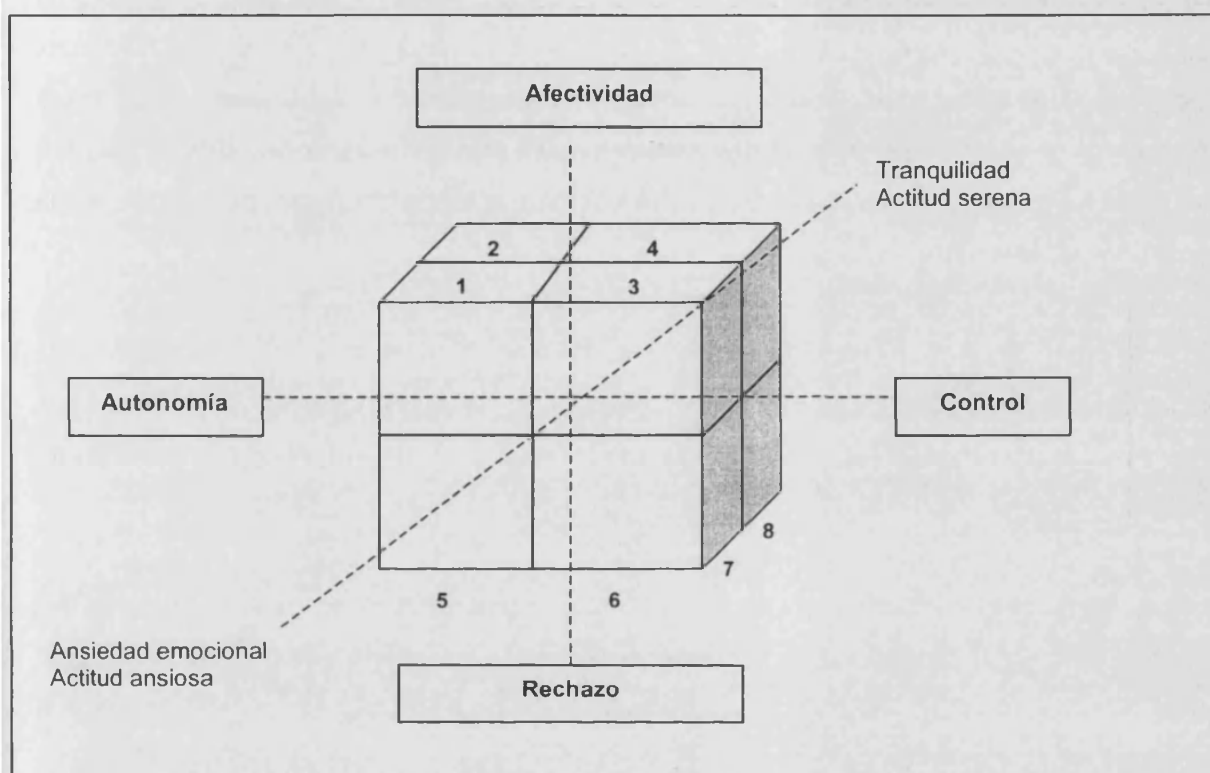


La denominación de los modelos de crianza pueden variar según los autores. Para Sears y col (1957) se asientan sobre la *afectividad* y la *permissividad-restrictividad*. Becker (1960), en un primer intento, polariza las dimensiones en *afectividad-hostilidad* y *retractividad-permissividad*. A pesar de estas ligeras discrepancias asentadas sobre aspectos de forma o de denominación de conceptos y no tanto de contenido, las diferentes teorías tienen en común el hecho de compartir que las mejores prácticas de crianza se basan en el afecto y el establecimiento de normas o criterios, que no sean excesivamente rígidos para que permitan cierta autonomía y comunicación entre padres-hijos.

Posteriormente, el mismo Becker (1964), a partir del análisis factorial realizado sobre las prácticas de crianza con los datos de los estudios precedentes, observó que el modelo aumentaba en complejidad si consideraba tres dimensiones, en lugar de dos:

- a) *Afecto o calor emocional vs. rechazo.*
- b) *Restrictividad vs. permisividad*
- c) *Implicación ansiedad emocional vs. tranquilidad-calma*

Figura 2.3. Modelo tridimensional de Becker (1964)



Fuente: Fundación Sta. María (1966)

Esta tridimensionalidad dará lugar a diferentes estilos de crianza en padres: super-indulgentes, democráticos, superprotectores, organizados, inestables, despreocupados, hostiles y rígidos (Becker, 1964).

Por su parte, Baldwin, a partir de entrevistas realizadas a padres, junto a la observación directa, y los correspondientes análisis estadísticos, consideró la existencia de una dimensión central: *afectividad-frialdad*, a la que se unen otras dos dimensiones

denominadas *democrático vs. autocrático* y *compromiso emocional vs. desapego* (Baldwin, 1955).

Diferentes autores van incorporando actitudes y conductas parentales. Para Newson y Newson (1968), las actitudes de crianza materna giran en torno a la *flexibilidad* y *control*. En un estudio posterior estos mismos autores calificaron dos tipos de actitudes maternas, unas *centradas en el niño* frente a otras, en torno a la *sensibilidad materna* (Newson y Newson, 1976).

En el año 1975, Ainsworth, Bell y Stayton consideran que la conducta materna gira en torno a cuatro elementos: *Sensibilidad-Insensibilidad*, *Aceptación-Rechazo*, *Cooperación-Indiferencia* y *Accesibilidad-Despreocupación*. Cada uno de estos elementos provocará personalidades diferentes en el niño (Ainsworth, Bell y Stayton, 1975). La conducta materna, por ello, será la causante de producir los efectos en la personalidad del niño.

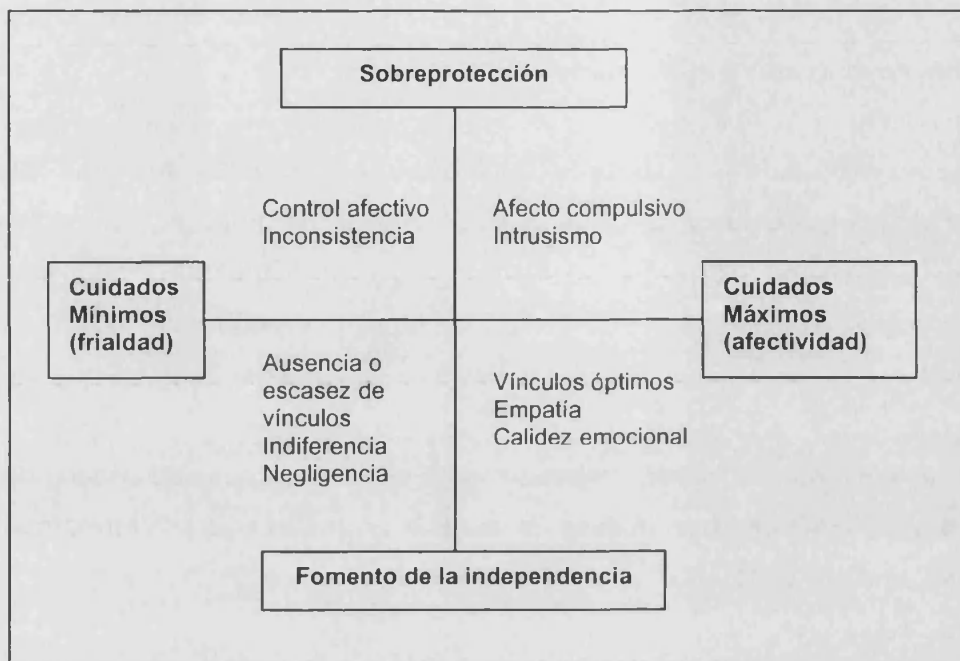
Parker (1979), interesado por estudiar los vínculos afectivos entre padres e hijos, localizó dos factores. Un primer factor centrado en la implicación en la crianza, que denominó *Indiferencia o Rechazo*, y un segundo factor de *Sobreprotección – Fomento de la Independencia*.

El primer factor, de *Indiferencia o Rechazo*, comprende dos polos. El polo positivo se caracteriza por la afectividad, la calidez emocional, la empatía y la proximidad. Frente a él, el polo opuesto, viene determinado por la frialdad emocional, la indiferencia y la negligencia.

El segundo factor, de *Sobreprotección vs. Fomento de la Independencia*, se mueve, igualmente, alrededor de dos extremos opuestos. Un extremo regido por el fomento de la independencia y la autonomía, mientras que en el polo opuesto imperará el intrusismo, excesivo contacto, control de la independencia y la infantilización.

Cada una de estas situaciones fomentará vínculos diferentes entre padres-hijos. El modelo resultante será:

Figura 2.4: Modelo de Parker (1979)



3. Modelos de relación familiar

3.1. Modelo de D. Baumrind

Diana Baumrind inició sus trabajos sobre los estilos parentales, influida por los trabajos que Kurt Lewin desarrolló en los años previos al inicio de la Segunda Guerra Mundial, cuando en el entorno social en el que vivía, reinaba un creciente autoritarismo y antisemitismo.

Lewin partió de la constitución experimental de diferentes grupos de jóvenes inmersos en situaciones experimentales distintas. De un lado, un grupo organizado democráticamente, donde los miembros decidían lo que iban a hacer, y el adulto, como líder, animaba activamente las decisiones u ofrecía sugerencias. De otro, un grupo instituido de forma autoritaria. En él, el líder decidía lo que se iba a hacer y quien lo llevaría a cabo. El tercer y último grupo, establecido como "laissez-faire", donde el líder dejaba hacer, daba sugerencias si se le preguntaba, podía explicar materiales y actividades pero no aportaba criterios, sino simplemente sugerencias en caso de que lo

solicitaran. Los resultados, en este estudio, después de 21 semanas de investigación, aportaron que los miembros del grupo organizados democráticamente, mantenían relaciones cooperativas entre ellos y con el líder y, a su vez, trabajaban con plena competencia cuando éste no estaba presente.

El grupo autoritario, por su parte, trabajaba con el objetivo de lograr atención y alabanzas del líder, sin embargo, cuando los miembros del grupo estaban solos -sin la presencia y supervisión del mismo- dejaban de trabajar y mantenían actitudes violentas entre ellos, como consecuencia, en opinión de Lewin, de la presión que recibían del propio líder.

Por último, en el grupo "laissez-faire", sus miembros actuaban de forma desorganizada e ineficaz, dado que les faltaba la información sobre la forma correcta de proceder (Maccoby, 1992).

Alfred Baldwin transpoló los resultados de la investigación lewiniana, a sus observaciones sobre las interacciones padres-hijos. Comprobó la existencia de hogares regidos por decisiones compartidas –padres democráticos- y de padres desinteresados por sus hijos, que no respondían a lo que les solicitaban, ni interactuaban con ellos. Por último, observó un tercer grupo de padres dirigidos por actuaciones de mando, imposiciones y controles estrictos. Los resultados corroboran los obtenidos por Lewin. Los resultados de los hogares democráticos suelen ser más positivos que los regidos por otras formas de interacción, como la autocracia, aunque, en este caso, los hijos también manifestaron cierta propensión a ser dominantes y agresivos con los iguales (Baldwin, 1946, 1948). Esto, en opinión de Maccoby, condujo a D. Baumrind a profundizar en la crianza y elaborar un estilo parental que fuera realmente eficaz (Maccoby, 1992).

A finales de los años sesenta, van tomando cuerpo los trabajos de Baumrind. En 1967, ésta consideró que los estilos educativos de los padres giraban en torno a las posiciones *Autorizadas o Directivas*, *Autoritarias* y *Permisivas* (Baumrind, 1967, 1971a, 1971 b). Padres autorizados o directivos imponen normas comportamentales a sus hijos, mediante razonamientos y negociaciones, atienden a su punto de vista y favorecen su autonomía. Exteriorizan afecto y apoyo junto a interés y atención a las demandas de los hijos.

Por su parte, los padres autoritarios muestran escaso interés por las demandas de los hijos, manifiestan frialdad y poco afecto. Tienden al control de las conductas mediante coerción física o verbal y privaciones. El resultado suele desembocar en niños tristes, vulnerables al estrés, sin objetivos o propósitos firmes, agresivos y con poca confianza en sí mismos. Mientras que padres con estilo autorizado o directivo fomentan conductas responsables socialmente (cooperatividad, competencia con iguales) e independientes. Estos niños suelen manifestar autocontrol y autoconfianza, mantienen buenas relaciones con iguales y están orientados hacia conductas de logro (Hetherington y Parke, 1993).

Por su parte, los padres regidos por un estilo educativo permisivo se caracterizan por mantener poca consistencia y mucha ambigüedad en la comunicación de las reglas, imparten disciplina de manera inconsistente –unas veces ríen la gracia y otras riñen por la misma conducta-, a la que acompañan de escaso calor emocional. Esta forma de transmitir la disciplina comporta en los niños conductas poco estables y poco equilibradas, baja autoestima, poco autocontrol, impulsividad, agresividad e insolencia, actuaciones sin objetivos y comportamientos fácilmente agresivos, aunque de recuperación rápida (Hetherington y Parke, 1993).

El trabajo de Baumrind ha recibido diversas críticas. El mismo estilo educativo puede tener resultados contrapuestos, dependiendo del entorno social o cultural. Una de las críticas se refiere a que las familias que viven en condiciones diferentes, como bajo nivel económico y cultural, monoparentales, diferentes grupos sociales, etc. pueden diferir en los resultados y dar lugar a otros estilos educativos. Las diferencias en valores pueden ser importantes, si se comparan distintas clases sociales de una misma cultura, y mucho más sustanciales cuando se comparan culturas diversas. Estudios transculturales han llegado a semejantes conclusiones (Darling y Steinberg, 1993).

Otra crítica realizada al trabajo de Baumrind, se dirige a la metodología empleada, basada en la técnica de la entrevista y de la observación en casa, puesto que dicha metodología puede inducir a los padres a manifestar lo que consideran deseable o les gustaría hacer, pero no lo que hacen realmente.

Con todo, la importancia de las investigaciones de Baumrind se debe a que es una de las primeras psicólogas que clasifica los tipos de crianza, a la vez que define el que

será, para la autora, el auténtico estilo de crianza (Martin, Halverson, Wampler y Hollett-Wright, 1991; Maccoby, 1992b).

En este sentido considera que la superioridad de la educación directiva o autorizada es debida a que la firmeza en el control ayuda a los hijos a seguir las reglas y los mandatos, ayuda a saber a qué atenerse y hasta dónde se puede llegar. Facilita, asimismo, la autonomía e independencia, a la vez que estimula tener en cuenta la opinión del otro.

El proceso de desarrollo del niño y su inserción social depende de los padres, pero también, del papel activo que adquiere el niño. Ambos -padres e hijos- ejercen una influencia mutua, es decir, los padres influyen sobre el hijo, y éste sobre los padres, de forma que, en este efecto bidireccional, el estilo educativo puede ser modificado durante el proceso de desarrollo y socialización, por la misma influencia del hijo (Sorribes y García, 1996).

Baumrind concibe, pues, un proceso de desarrollo dinámico que depende de los padres, pero también del mismo comportamiento del niño, que, a modo de *feedback*, va dando cuerpo y modificando estilos parentales para adaptarse a las necesidades evolutivas y cognitivas del hijo que crece. Es decir, retroalimenta e incrementa la habilidad de los padres como agentes socializadores.

Baumrind y Hoffman parecen centrar sus argumentos a favor de manifestaciones de poder, no excesivas, combinadas con el razonamiento y la búsqueda de puntos de encuentro con los puntos de vista del niño. Estas parecen ser la mejor forma de inculcar disciplina e interiorización de normas y valores.

A pesar de que los resultados en los estudios no fueron siempre tan convincentes, la categorización de los estilos educativos propuesta por Baumrind ha tenido gran impacto, y continua vigente entre la clase media del entorno anglo-europeo. De hecho, las muestras del estudio estaban formadas por personas de la clase media, de raza blanca, habitantes de gran ciudad y familias compuestas por ambos conyuges y la prole (Darling y Steinberg, 1993).

3.2. El Modelo de E.E. Maccoby y J.A. Martin

Las teorías sobre modelos de crianza se han ido refinando de forma paulatina. En la década de los 80, se empieza a considerar el factor de compromiso e implicación de las madres en la crianza de los hijos.

Martin distinguió las madres implicadas o comprometidas en la crianza de aquellas más autónomas e indiferentes, más preocupadas por sí mismas que por el fomento de la interacción con sus hijos (Martin, 1981). Otras diferencias se dirigieron hacia padres centrados en el niño y padres centrados en sí mismos (Pulkkinen, 1982).

Maccoby y Martin (1983), haciéndose eco de las últimas aportaciones de la teoría sobre estilos de crianza, consideran que las prácticas parentales se pueden reducir a dos elementos centrales: el afecto y la exigencia o control. El primero –el afecto– se refiere al grado de sensibilidad de los padres, su disposición, interés y capacidad de respuesta, ante las demandas del hijo. Por el contrario, la exigencia o control comprende el grado de presión que los padres ejercitan sobre los hijos con la finalidad de alcanzar determinadas conductas.

La combinación de afectividad y exigencia trae consigo cuatro tipos diferentes de familias: *autoritativas-autorizadas, autoritarias, indulgentes y negligentes o indiferentes* (Maccoby y Martin, 1983).

Figura 2.5: Modelos de crianza (Maccoby y Martin, 1983)

	ACEPTACIÓN (Accepting)	RECHAZO (Rejecting)
EXIGENCIA PATERNA (Demanding)	<p><i>Autorizado recíproco</i></p> <p>Aceptación al niño. Sensibles. Centrados en el niño. Poner límites.</p> <p>COMUNICACIÓN BIDIRECCIONAL ALTA</p>	<p><i>Autoritario represivo</i></p> <p>Rechazo al niño. Sensibilidad baja. Centrados en los mismos padres. Control fuerte.</p> <p>COMUNICACIÓN UNIDIRECCIONAL CERRADA</p>
NO EXIGENCIA (Undemanding)	<p><i>Indulgentes</i></p> <p>Aceptan a los hijos. Sensibles. Falta de control. Permisividad.</p> <p>COMUNICACIÓN ABIERTA. AFECTIVA</p>	<p><i>Negligentes</i></p> <p>Rechazo al niño. Baja sensibilidad. Centrados en los mismos padres. Falta de control. Permisividad. Indiferencia. Falta de compromiso.</p> <p>BAJA PATERNIDAD RESPONSABLE</p>

A pesar de las diferentes aportaciones sobre estilos de crianza, en la última década Darling y Steinberg (1993) han observado, partiendo de estudios transculturales, que los diferentes estilos educativos no producen los mismos efectos en unas culturas que en otras. Así, la educación autoritaria causa efectos positivos en niños anglo-europeos al estar asociada al éxito académico en adolescentes de este entorno social, mientras que no muestra asociación alguna para los adolescentes asiáticos y afro-americanos, por lo que se refiere al éxito académico.

Al mismo tiempo, la educación autoritaria está unida a la conducta asertiva (enérgica) entre los niños afro-americanos y, sin embargo, en la cultura anglo-europea produce, en los niños, conductas tímidas y ansiosas (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987; Steinberg, Mounts, Lamborn y Dornbusch, 1991).

Esta divergencia condujo a Darling y Steinberg a considerar la distinción entre *prácticas parentales* (contenido) y *estilos parentales* (contexto). Estos autores sugirieron que las *prácticas parentales* comprenden contenidos específicos y metas de socialización, lo que significa que actúan en contextos concretos, se dirigen a la socialización e implican comportamientos específicos e, igualmente, concretos.

Por su parte, los *estilos parentales* se refieren a los comportamientos que son independientes del contenido de la socialización. Mediante los estilos parentales, los progenitores transmiten al hijo cómo se sienten con él, es decir, aflora la actitud de sus sentimientos hacia él, más que la demostración de cómo se sienten con su comportamiento (lo que implicaría cierta carga de transitoriedad y posibilidades de rectificar y mejorar). Cuando el hijo recibe mensajes de los padres sobre su persona, percibe, al mismo tiempo, la carga emocional de apoyo o de rechazo. Este sentimiento llega a afectar al transcurso de la internalización de los valores, propio del mismo proceso de desarrollo del individuo.

Las familias *autorizadas-recíprocas* se rigen por una autoridad firme y razonada, basada en pautas de comportamiento claras. Manifiestan la aprobación o desacuerdo de la conducta de los hijos con claridad, fomentan la comunicación abierta y bidireccional, a fin de facilitar la autonomía e independencia de juicios en el niño. El clima de calor afectivo permite pasar de la exigencia a la colaboración, sin sobresaltos (Sorribes y García Bacete, 1996).

Las *familias autoritarias*, sin embargo, sustentadas sobre la rigidez y la inflexibilidad, dirigen a los hijos hacia las normas que deben seguir, con coacciones y técnicas punitivas. La comunicación es unidireccional y lo importante será la obediencia de los hijos (Berk, 1994).

En cuanto a *las familias indulgentes* dejan hacer, evitan castigos o restricciones y, en ellas, no queda clara la autoridad paterna. Con todo, se mantiene una comunicación abierta, afectiva y democrática.

Finalmente las *familias negligentes o indiferentes* apenas se preocupan por la evolución de los hijos, no se interesan por sus necesidades, de modo que conforman lo que llamaríamos paternidad irresponsable (Berk, 1994).

Para Coloma (1994), el modelo que se centra en el proceso de socialización infantil parte, únicamente, de la influencia que ejercen los padres y deja al margen otras variables colaterales, que pueden ejercer tanta influencia como los mismos padres, como por ejemplo, la estructura familiar, el número de hermanos, la posición que ocupa el niño entre los hermanos, la influencia de los hermanos y los iguales, etc.

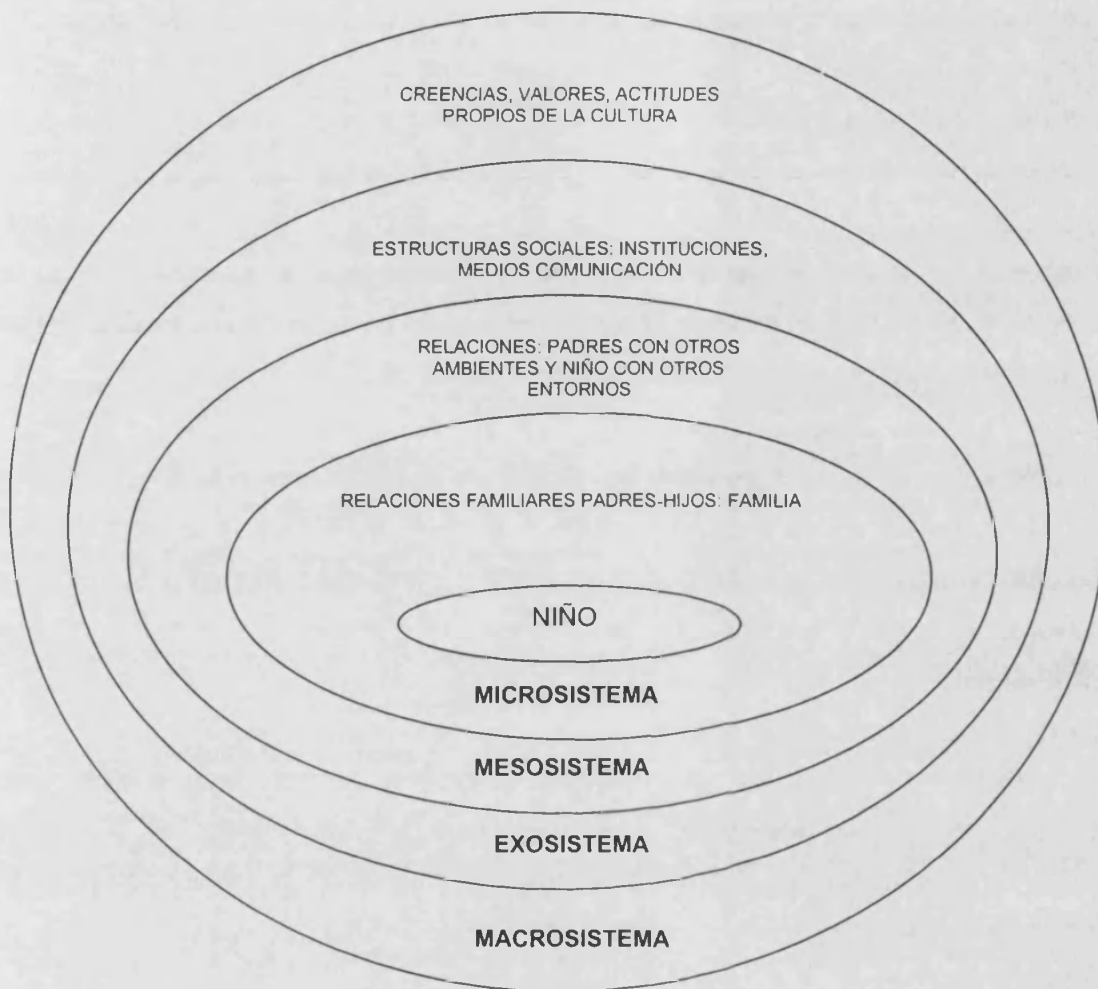
4.3. Modelo ecológico de U. Bronfenbrenner

Este modelo parte de la teoría evolucionista de Charles Darwin, de los trabajos del zoólogo alemán Ernst Haeckel -interesado por estudiar a los organismos vivos en su ambiente, *ecológico* o ecología-, y de las aportaciones del gestáltico Kurt Lewin, centrado en el estudio de las interacciones entre sujeto y ambiente, tal y como es percibido e interpretado por el sujeto, en las diferentes etapas de su desarrollo. Para Lewin el ambiente fenomenológico influirá sobre el ambiente real.

La defensa de Bronfenbrenner, en los años setenta, hacia estas teorías, viene dado por su interés por estudiar la interconexión entre las conductas humanas y el ambiente en el que se desarrollan. La idea fundamental de Bronfenbrenner se halla en la creencia de que las relaciones intrafamiliares están influidas por factores externos (Bronfenbrenner, 1986), igual que Maccoby y Martin (1983) lo habían considerado al estudiar los procesos intrafamiliares a través de las relaciones padres-hijos.

Así pues, para Bronfenbrenner, el ambiente no se limita al entorno próximo, sino que abarca, también, otros entornos más amplios relacionados directa o indirectamente con dicho entorno inmediato. De ahí, que conciba el *ambiente ecológico* como una espiral que contiene estructuras concéntricas que van ampliando el campo relacional. Cada una de estas estructuras está contenida en la figura adjunta (Fig. 2.6).

Figura 2.6: Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979)



Los cuatro subsistemas diferenciados, que aparecen en la figura anexa, configuran el fundamento del desarrollo humano. Los niveles internos abarcan a la persona en su casa, en la escuela y en el trabajo de los padres. Aunque este último entorno, conectado con el ambiente laboral de los padres, no forme parte del mundo relacional del niño de forma directa, ejerce una influencia indirecta sobre él, a través de los progenitores. Es evidente que el modo en que éstos se relacionan con el hijo no es igual en un ambiente donde trabajen ambos padres y tengan trabajos cualificados y bien

remunerados, que cuando los padres trabajan sin cualificación, mal pagados o la madre permanece en el hogar, sin trabajo fuera de él. Del mismo modo, la sociedad ejercerá una influencia sobre la educación del niño: no es lo mismo estar inmersos en una sociedad rural, que en una industrial.

Finalmente, la cultura y los aspectos que ésta comporta, como el mundo de las creencias y los valores, los sucesos históricos o políticos, la religión, etc., pesarán sobre el modo en que se llevan a cabo los modelos de crianza en el hogar y los estilos educativos de los padres.

Será, por tanto, primordial estudiar la forma en que los ambientes externos a la propia familia influyen directamente sobre las relaciones que se establecen en su seno y sobre el curso de la evolución de la misma familia. Junto a esto, este modelo enfatiza el estudio de las relaciones entre los diferentes subsistemas.

En este cúmulo de subsistemas, el niño es visto como un elemento dinámico que va incardinándose y, a la vez, reestructurando el medio en el que se desarrolla, de forma que puede llegar a ser capaz de modificarlo para adaptarlo a sus necesidades, capacidades e intereses. Esta forma de entender la interacción persona-ambiente es bidireccional y recíproca.

Las estructuras o subsistemas correspondientes al ambiente ecológico son el *Microsistema*, el *Mesosistema*, el *Exosistema* y, por último el *Macrosistema* (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1986). Se pasa, a continuación, a definir cada una de ellas (ver Fig. 2.6).

El *Microsistema* está constituido por las relaciones que se establecen entre el niño que crece y su entorno más próximo, es decir, la familia. Las interacciones que se desarrollan entre los hijos y los padres facilitan la adquisición de habilidades, valores o normas de actuación que canalizan el desarrollo personal, cognitivo y social.

Igualmente ocurre con las interacciones afectivas entre ambos elementos, padres-hijos: si son positivas, asumen con mayor facilidad los conocimientos y normas o valores, adaptados socialmente, mientras que si son negativas, afloran actitudes y creencias socialmente inadaptadas.

El *Mesosistema*, amplía el ámbito relacional y comprende otros ambientes que también son importantes para el niño, como la escuela, los amigos y las vivencias personales al margen de la familia. Incluye las relaciones bidireccionales entre entornos próximos al niño. De ahí que se refiera a la influencia de ambos entornos, escuela y vivencias personales, en el desarrollo del ser humano.

El niño adquiere seguridad y amplía su capacidad de iniciativa a través de la interacción con otros ambientes, lo que hace que se vaya adaptando a otras personas, tareas o situaciones. Con ello, potencia el desarrollo de habilidades sociales y la ampliación de su competencia cognitiva, siempre y cuando estas interacciones sean positivas.

El *Exosistema*, acrecienta los elementos que pueden ejercer impacto sobre el desarrollo del niño. Abarca otras estructuras sociales que no interactúan directamente sobre los infantes pero que, están relacionadas con ellos, mediante los padres. Se refiere, de una parte, al entorno en el que se desenvuelven los padres, como su ambiente laboral o su entorno social y, de otra, a la influencia de los medios de comunicación. Este subsistema, y los elementos que contiene, no opera de forma directa con el niño, pero sí ejerce impacto sobre su desarrollo, dado que la influencia o el apoyo que los padres reciben de su ambiente inmediato se refleja en la forma en que éstos interactúan con sus hijos.

Las prácticas de crianza están relacionadas con el apoyo que los progenitores reciben de su familia, de sus amigos o de las instituciones sociales. Y de la misma forma, están vinculadas a la vida social que lleven los mismos.

Para Bronfenbrenner, los padres que mantienen amplias redes sociales y participan en actividades colectivas obtienen mayor apoyo de los demás y llegan a comunicarse de manera más positiva con los hijos. Igualmente, la clase social a la que pertenece la familia, que va unida al nivel educativo y al estatus laboral, potencia una interacción más o menos rica y con mayores o menores posibilidades de comprender el punto de vista de los hijos.

En lo que respecta a los medios de comunicación, primordialmente la influencia de la televisión sobre el aumento de la agresividad y de la violencia, consun hecho ampliamente estudiado, con resultados contradictorios. Lo que parece influir directamente sobre el desarrollo del niño es la relación existente entre tiempo destinado a la televisión o videojuegos y posibilidades de comunicación, de juego compartido o la accesibilidad para establecer discusiones entre padres e hijos (Bronfenbrenner, 1974).

Por último, el *Macrosistema*, engloba el complejo mundo de los valores, creencias –religiosas o no-, actitudes, así como los sucesos históricos o herencia cultural, propia de cualquier sociedad. La comunidad –sociedad o cultura- inculca formas de hacer y actuar correctamente, normas y valores específicos que potencian determinados modelos de crianza. Todo ello influye sobre el desarrollo del hijo.

Cada uno de estos subsistemas, cual espiral concéntrica, va integrando el sistema precedente, de tal forma que el mesosistema contiene las características que le son propias más las características del microsistema. Y así sucesivamente hasta llegar al Macrosistema que integra, en la forma y en el contenido, las peculiaridades del resto de los subsistemas, es decir, del microsistema, del mesosistema y del exosistema. De este modo, aunque las culturas o sociedades difieran entre ellas, existe una coherencia y homogeneidad interna que hace que las personas enfoquen las etapas de su vida de forma semejante.

4.4. Aportaciones del entorno español

En el contexto español se han realizado diferentes estudios sobre los estilos paternos y su influencia en el desarrollo de los hijos, y se ha llegado a conclusiones semejantes.

Musitu y Gutiérrez (1994), Musitu y Lila (1993), en un estudio realizado con adolescentes cuyo objetivo era relacionar el tipo de crianza con la autoestima, identifican cuatro factores primarios de crianza: *Rechazo, calidez emocional, sobreprotección y favoritismo*.

Estos factores se agrupan en dos dimensiones: *cariño y protección*. El *cariño* define los factores de *rechazo y calidez emocional*, mientras que la dimensión de

protección abarca la sobreprotección y el favoritismo. Ambas dimensiones, junto a los factores primarios, dan como resultado tres tipos de disciplina: inductora, coercitiva e indiferente (Musitu y Lila, 1993).

El Ministerio de Asuntos Sociales, en el año 1994, publicó una investigación dirigida a conocer los estilos de crianza, utilizados por las familias españolas. Análisis estadísticos llevados a cabo a partir de los datos recogidos, procedentes de 1200 familias, extraen la existencia de tres modelos de crianza: Autoritarios, Inductivos de apoyo y Laissez-faire.

Pérez Alonso – Geta y col., (1996), en un estudio promovido y financiado por la Fundación Santa María, con una muestra compuesta por 1.200 padres/madres, llegan a observar siete factores que dan lugar a otros tantos estilos educativos: *coercitivo/sin implicación, democrático inductivo y apoyo al rendimiento, Laissez-faire, contradictorio, inductivo de apoyo y estilo anárquico*. A partir de la utilización de técnicas estadísticas de Cluster clasifican diferentes formas o modelos de prácticas de crianza, y consideran que hay “padres comprometidos con el logro”, “padres permisivos”, “padres comprometidos con la educación integral del hijo” y “padres invisibles” o padres que no cumplen con sus funciones educativas.

CAPÍTULO III

**ELEMENTOS
FUNDAMENTALES
QUE INTERVIENEN
EN LA CRIANZA**

CAPÍTULO III. ELEMENTOS FUNDAMENTALES QUE INTERVIENEN EN LA CRIANZA

1. Introducción

Los diferentes estilos de crianza, sustentados en abundante documentación empírica, se configuran sobre dos dimensiones básicas que, a modo de pilares, exponen las diferentes aportaciones. Estas dimensiones básicas y comunes a todas ellas, se refieren al *control* y al *apoyo*.

Ambos, *control* y *apoyo*, se dividen, a su vez, en polos opuestos y extremos –uno positivo y otro negativo- cuya combinación dará lugar a distintos modelos educativos.

Los estilos educativos o modelos de crianza, como hemos visto, se clasifican tanto en función de las características de los protagonistas -entendiendo por protagonistas a los padres y a los mismos hijos-, como de las características del entorno.

Las denominaciones que reciben pueden ser diferentes, y dependen de cada uno de los autores, pero, a pesar de ello, mantienen propiedades semejantes. De la misma forma, es semejante el efecto que cada estilo tiene sobre el desarrollo personal del hijo, aunque la asignación terminológica sea peculiar, según cada investigador.

Con todo, no conviene olvidar que los estilos educativos no se dan en ningún caso en forma pura. Los padres no son netamente autoritarios o permisivos, sino que se producen contaminaciones entre unos estilos y otros, aunque siempre aparecerá el predominio de uno sobre otro. En general, la preponderancia de un estilo sobre otro dependerá de factores consustanciales a los mismos protagonistas del proceso de desarrollo, es decir, los padres y los propios hijos.

A su vez, estos modelos de crianza, entendidos como la forma de inculcar disciplina, hábitos o valores, no se dan únicamente mediante formas unidireccionales o unilaterales de padres a hijos, sino que, además, los hijos, que reciben comunicados, aportan también mensajes verbales y no verbales. Con estos mensajes, los progenitores obtienen feedback, acepciones o sugerencias, a las que conviene estar abiertos en pro

de la buena comunicación entre unos y otros y la modulación del mismo proceso de desarrollo (Bandura, 1973, 1986).

La unidireccionalidad, pues, propia de los primeros estudios, deja paso a la bidireccionalidad –aceptada ampliamente en la actualidad- donde cobra protagonismo tanto el sistema cognitivo de los padres como de los hijos, es decir, el estar abiertos a las demandas a través de la observación y de la escucha activa.

De esta forma, el mismo niño contribuye, con sus aportaciones, a su propio proceso de desarrollo y socialización. Este proceso permite modificar el estilo educativo parental y adaptar las exigencias y respuestas de los padres a las demandas de los hijos, por la propia influencia del niño (Baumrind, 1971b; Sorribes y García, 1996).

Este modo de entender la relación familiar determinó que Baumrind propusiera, a principios de la década de los 70, que un estilo autorizado puede contribuir a mejorar la conducta del infante, así como su predisposición positiva ante las emisiones paternas, lo cual fomenta la evolución de las capacidades cognitivas y, a su vez, estimula la habilidad de los padres como agentes de socialización (Sorribes y García, 1996; Watson y Lindgren, 1991). Además, la relación “directiva” alienta los niveles de autonomía y responsabilidad adaptados a cada edad, al inmiscuir a los hijos en las decisiones que les afectan. Por tanto, fomenta una atmosfera moral que potencia la autonomía y el desarrollo moral de los propios hijos (Mestre, Samper, Tur y Díez., 2001; Hoffman, 1994; Pérez-Delgado y Mestre, 1994; Boyes y Allen, 1993).

En este sentido, cobran especial significación las vinculaciones que se establecen en el subsistema relacional padres-hijos -microsistema, en términos bronfenbrennerianos (Bronfenbrenner, 1989)- donde las características idiosincrásicas y clínicas de ambos ejercen una influencia directa sobre las mismas relaciones. Además de ellas, se encuentra el contexto social y cultural donde se hallan inmersas.

Dicha influencia proviene, a su vez, de factores sociales-contextuales más amplios relacionados con el entorno laboral, familiar más extenso, etc. (mesosistema y exosistema) (Bronfenbrenner, 1989), los cuales proporcionan mensajes y modelos que influyen, directa o indirectamente, sobre las relaciones que se establecen en el microsistema familiar (Campbell, March, Pirce, Ewing y Szumowski, 1991; Scarr, 1992).

Hasta tal punto puede llegar a ser importante el apoyo social, que Bronfenbrenner (1979) llega a concluir que éste es fundamental, para lograr el buen funcionamiento parental.

La influencia de factores sociales y personales es importante para inculcar modelos o estilos educativos, tanto en los progenitores como en los hijos. El apoyo que reciben los padres que, a su vez, canalizan hacia los hijos, fomenta el bienestar psicológico y social de éstos (Barrera y Garrison, 1992). De ahí, la importancia de analizar los comportamientos de los padres y de los hijos que pueden influir en la crianza.

2. Conceptos básicos

Inmersos en un modelo de educación donde padres e hijos, como protagonistas de este proceso, reciben *feedback* bidireccional que va configurando el estilo o modelo educativo a seguir, las características personales -sanas o patológicas- de los padres y de los hijos influirán sobre los propios modelos de crianza, que se lleven a cabo en el entorno familiar.

Investigaciones recientes indican la relevancia de dos elementos básicos en el estilo educativo como son el *control* y el *apoyo*. Ambos llegan a canalizar el proceso de internalización de valores y de la propia socialización del niño.

2.1 El control

El *control* de la conducta va unido al encauzamiento de la misma en determinadas direcciones, a concretar criterios y a potenciar unos para desestimar otros. Se refiere, pues, a impulsar, dirigir o guiar la conducta del receptor. Es por ello, que este término, lejos de connotaciones negativas o coaccionantes, apela a la acción de guiar la conducta del infante en base a los valores que se le vayan a infundir. La forma en que se lleve a cabo el control y los métodos utilizados para ejercerlo serán los que provoquen actitudes negativas en el niño y, a su vez, obstaculicen el proceso de socialización del mismo.

Este control, como hemos visto, se dirige a potenciar conductas de autorregulación e interiorización de valores con la finalidad de conseguir una responsabilidad social, lo cual queda lejos del mero control externo de la conducta del niño, por parte de los padres.

En este sentido, será importante, que el hijo perciba el control o disciplina parental como algo necesario, que contribuye a su proceso de maduración, dado que una actitud positiva, hacia lo que se le inculca le ayudará a hacer suyos los mensajes que recibe, interiorizarlos y apropiárselos, condición indispensable para internalizar las normas sociales (Hoffman, 1977).

Hoffman, en 1960, comprobó que la afirmación de poder cuando es coercitiva y extrema, puede desembocar en el efecto contrario al esperado ya que puede producir una resistencia y oposición en el hijo (Hoffman, 1960). El control excesivo dificulta la socialización, de ahí que la propuesta de algunos autores sea el apoyo para la autonomía (Grolnick y col. 1997).

El *control*, entendido así, se une al uso de razonamiento para la inculcación de normas y valores y, también, a la potenciación de la autonomía y a la independencia. Un clima familiar favorable, acompañado de ejemplos y modelos a seguir, constituyen variables fuertemente asociadas al autocontrol, la autoaceptación, las actitudes positivas hacia el trabajo y el buen hacer.

El *control*, en los estilos educativos, es la variable que mejor predice el desarrollo de las características positivas y conductuales del niño (Samper, 1999), tanto en el desarrollo de su carácter como en el desarrollo de actitudes positivas hacia los otros, la empatía, el autocontrol, la autoconfianza.

Es evidente que el control no se puede ejercer de la misma forma durante toda la vida del infante, sino que debe adaptarse a los diferentes momentos evolutivos. El niño pasa de precisar una influencia total y vertical, en los primeros años, a necesitar la educación de hábitos y actitudes que le conducen a la autodisciplina y al autocontrol, propio de la etapa adolescente (Baumrind, 1975). De esta forma, los padres acceden de forma paulatina al rol de consejeros (Bednar, Wells y Petterson, 1989).

2.2 El apoyo

El Apoyo, el otro elemento básico en el proceso de socialización del hijo, se refiere al entorno o contexto que facilita o dificulta la vida del sujeto. Dentro del entorno familiar se hace mención a las conductas de los padres hacia el hijo, que generan en él un sentimiento de aceptación como persona.

Se refiere, pues, a las manifestaciones de cariño, afecto físico y aceptación personal (Barnes y Farrell, 1992). Se fundamenta sobre variables como aceptación, comunicación, forma y afecto expresivo e instrumental, responsabilidad y compañerismo (Barber y Thomas, 1986).

Los padres que proporcionan apoyo a la autonomía, junto con ambiente familiar cálido y comprometido con el hijo, favorecen, de una parte, la internalización de las regulaciones conductuales y, de otra, una mayor competencia y adaptación. Todo ello potencia la adopción, por parte del hijo, de valores intrínsecos de vida (Grolnick y Slowiaczerck, 1994; Ryan Stiller y Lynch, 1994).

El apoyo y aceptación parental proporcionan al niño confianza en sí mismo y en los que le rodean, ayudan a identificar y discriminar conductas apropiadas para diferentes situaciones vivenciales, a la vez que suministra seguridad y autoestima (Barber y otros, 1994).

Un bajo apoyo parental está unido a problemas de conducta externalizada y al consumo de drogas en la adolescencia (Baumrind, 1991a; Stice, Barrera y Chassin, 1993).

El apoyo, a su vez, se puede desmembrar en *apoyo intrínseco*, *apoyo extrínseco* y *apoyo próximo*. El *apoyo intrínseco* se refiere a la aprobación, satisfacción, aprecio, confianza y amor hacia el hijo. El *apoyo extrínseco* lo configuran expresiones externas de cariño, besos, abrazos, caricias o salir juntos. Mientras que el *apoyo próximo* apela a la percepción de cercanía de los padres, el tiempo que pasan juntos, compartir cosas,... (Young *et al.* 1995).

3. Factores moduladores de los estilos de crianza

3.1 Características personales de los padres

Abundante documentación empírica en torno a la problematidad infantil avala la ligazón que ésta tiene con las características paternas. Con todo, al hablar de problemas conductuales y emocionales no queda claro la relación causa-efecto (Achenbach, 1995) por eso se habla de factores de riesgo como elementos que mantienen relaciones directas –muestran correlaciones significativas- entre ambos.

Es por ello, que se dedica este apartado a analizar diferentes peculiaridades y/o patologías de los progenitores que pueden afectar al desarrollo evolutivo infanto-juvenil y, por extensión, al grado de problematidad de las conductas manifiestas del mismo.

A pesar de todo, aunque los factores de riesgo den lugar a alteraciones comportamentales, no existe una relación isomórfica entre patología de los padres y patología de los hijos.

Entre las conductas patológicas de los padres, que han sido objeto de estudio, unas hablan de enfermedades mentales, delincuencia o antecedentes de conducta antisocial, alcoholismo y drogadicción (Rutter, 1994). Otras, de aspectos de la personalidad como el estrés, neuroticismo, extraversión, depresión o calidad de las relaciones conyugales (Woodworth y col. 1996). Y otras de problemas afectivos, alcoholismo y esquizofrenia (Gottlib y Avison, 1993). De tal forma que, la conflictividad familiar, la estructura de la misma familia y la psicopatología de los progenitores, en opinión de Gottlib y Avison (1993), contribuirán, entre otros, al desarrollo de los trastornos conductuales y emocionales de los hijos.

En cualquier caso, dista de ser aclarada la relación entre factores de riesgo y problematidad infanto-juvenil, dado que cohabitan factores, procesos y mecanismos cognitivos que modulan la posibilidad de afloración de dichos trastornos. En este sentido, puede hablarse de factores de protección que, a modo de lienzo bienhechor, preservan de las circunstancias ambientales amenazantes.

La *resistencia (resilience)*, entendida como la capacidad para lograr una adaptación favorable a pesar de las circunstancias adversas (Masten *et al.*, 1990), se configura sobre recursos generales que ayudan a encontrar soluciones altamente adaptativas, y designa la capacidad del niño para afrontar los problemas, a pesar de las adversidades ambientales.

Esta *resistencia* se la ha relacionado con la autoestima y la autoconfianza. También se la conecta con sentimientos de respeto hacia uno mismo con el autoconvencimiento de la propia autoeficacia, o con la capacidad para manejar el estrés y la solución de los problemas.

Radke-Yarrow *et al.* (1993) encontraron, en un estudio longitudinal de 13 años, que los niños resistentes, caracterizados por ser hijos de padres tratados por depresión, ansiedad y abuso de sustancias, y con antecedentes familiares de problemas mentales o caos familiar, presentaban un cociente intelectual alto, buen rendimiento escolar, interés y talento, estaban valorados positivamente por los profesores, mantenían buenas relaciones con los compañeros y con los adultos y ejercían un rol activo y favorable en su familia (Radke-Yarrow y Brown, 1993).

Siguiendo la misma línea, Jessor (1993) selecciona, como factores de protección, la inteligencia elevada, la calidad en la escuela, tener modelos de conducta adaptada y controles contra la conducta desviada, afán de logro personal, valoración de la salud y participación en grupos escolares, religiosos o en actividades voluntarias.

Con respecto a la influencia que cada uno de los progenitores tiene sobre el hijo, la evidencia empírica parece apoyar que la influencia de la conducta de la madre sobre el hijo está muy por encima de la conducta del padre. El fuerte peso de la influencia materna ha sido objeto de estudio, dado que, gran parte de las conductas problemáticas infantiles van unidas a la persona de la madre, como principal fuente de interacción y socialización. Por ello, la mayoría de las investigaciones sobre el tema se han realizado sobre autoinformes aportados por las mismas madres.

En una revisión de 577 artículos en torno a las alteraciones de niño y del adolescente, Phares y *col.*, 1992, hallaron que el 48% de los artículos incluía información de la madre, frente al 1% con información procedente del padre. En el 26%, los datos

procedían de ambos –padre y madre- y el restante 25% hablaba de los padres, sin especificar la particularidad padre o madre. Entre las características de los padres, considerados factores de riesgo, se encuentran *la psicopatología e inadaptación de los mismos*.

3.1.1. Depresión de los padres

La *depresión*, tanto de la madre como del padre, ha sido un trastorno ampliamente estudiado en las últimas décadas. Se ha comprobado, en reiteradas ocasiones, la interdependencia existente entre la persona depresiva y el contexto social (Coyne, 1990). En este sentido, las personas depresivas tienden a mantener una relación conflictiva con los demás debido a que hablan poco, se muestran fácilmente irritables y hostiles, en especial en la intimidad, y mantienen expresiones faciales y posturales tristes y ansiosas. Esto provoca, en relación con la crianza de los hijos, una atmósfera tensa e inadecuada que desemboca en el hecho de escatimar afecto y contacto con el hijo, lo cual conduce a la falta de satisfacción de las demandas básicas de los propios hijos (Field y col. 1990; Kershner y Cohen, 1992; Goodman y Brumley, 1990). Premian o recompensan poco a los niños (Cole y Rehm, 1986).

Las madres depresivas informan de un mayor número de problemas en los hijos y los juzgan más negativamente que las madres normales. A la vez, refieren en sus hijos, trastornos de ánimo, depresivo y ansioso, ideas de suicidio y dificultades escolares, con mayor asiduidad que las madres sin trastornos de esta índole (Webster-Stratton y col. 1998). Esta situación se agrava cuando la depresión afecta a ambos padres (del Barrio, 1997).

Aquellos entornos familiares regidos por unas relaciones entre los miembros, guiadas por la depresión de uno o ambos progenitores, comportan una falta de apoyo social en los niños, a la vez que incrementan la aparición de situaciones estresantes, ya que son incapaces de solucionar las dificultades que van apareciendo (Adrian y Hammen, 1993).

Se ha comprobado que padres deprimidos hacen a los hijos más infelices, si los comparamos con hijos de padres no deprimidos. Provocan, igualmente, mayor tensión, actitudes con tendencia a la fatiga y a la pasividad, mayor probabilidad para manifestar

problemas conductuales, dificultades de relación con los demás, peleas frecuentes, llanto injustificado, pérdida de interés por las cosas, dolores de cabeza y manifestaciones hipocondríacas (Field y *col.* 1985; Field *et al.*, 1990). Incitan, también, mayor número de trastornos conductuales tanto en los síntomas internalizados como en los externalizados, según terminología achenbachiana (Carro y *col.* 1993).

3.1.2. Alcoholismo o drogadicción

Otro factor estudiado se refiere al *alcoholismo* o *drogadicción*, por parte de uno de los padres o de ambos. El foco de estudio se ha centrado en el alcoholismo del padre. El de la madre está prácticamente olvidado (West y Prinz, 1987).

El padre alcohólico tiene, de un lado, características personales –temperamento, entorno social y familiar- que le conducen al desarrollo de esta conducta. De otro, sufre las consecuencias de su estado de abstinencia-embriaguez, y puede provocar conductas desaforadas, acompañadas de arrebatos de cólera e ira con consecuencias muy negativas para la convivencia.

Los estilos educativos de los alcohólicos se caracterizan por ausencia o déficit de disciplina (Tarter *et al.* 1993), unida a escasez de vínculos afectivos (Burk y Sher, 1988).

Los hijos de alcohólicos tienen mayor probabilidad de sufrir, a su vez, alcoholismo y consumo de otras sustancias en la edad adulta (Sher, 1991; Weinberg y *col.* 1994). Manifiestan, asimismo, menor control conductual, mayor hiperactividad y agresividad, peor rendimiento escolar, con su posterior abandono. Y, en general, patología externalizada cuando son niños mayores (Sher, 1991). Por su parte, los niños más pequeños tienden a manifestar patologías internalizadas (Chassin y *col.*, 1991).

Además, estos niños tienen mayor riesgo de desencadenar conductas antisociales, como la agresividad y el abuso de alcohol, y de sufrir problemas de personalidad, como la depresión y la ansiedad, el aislamiento social y la baja autoestima (Jarmas y Kazark, 1992).

3.1.3. Esquizofrenia y neurosis

Otro de los focos de estudio lo constituyen las alteraciones psíquicas de los progenitores, como la *esquizofrenia* o la *neurosis*. En este sentido, se ha comprobado que los padres esquizofrénicos tienen poca capacidad o disponibilidad para satisfacer las necesidades afectivas de los hijos (Miklowitz y col., 1992), lo cual les provoca mayor riesgo de desadaptación (Emery y col., 1982), o mayores dificultades para ejecutar tareas complejas que requieran atención sostenida y concentración. Es decir, la situación comporta deterioro en el desarrollo cognitivo del hijo (Fisher y Jones, 1980).

Las madres que puntúan alto en neuroticismo manifiestan prácticas de crianzas carentes de afecto y de manifestaciones sensibles hacia los hijos, a la vez, suelen inmiscuirse en los asuntos de éstos, lo cual conlleva relaciones negativas entre ambos (Belsky y col. 1995).

En el lado opuesto, madres con puntuaciones altas en extraversión mantienen estilos de crianza regidos por las manifestaciones afectivas, el cariño y la sensibilidad hacia el hijo. Y, a su vez, proporcionan mayor independencia, lo que desemboca en mayores cuotas de autonomía.

Es por ello que la extraversión se considera buen predictor para inculcar hábitos de crianza adecuados (Belsky y col. 1995).

3.2. Características demográficas y socio-ambientales

Diferentes enfoques centrados en el estudio de las conductas agresivas y los problemas conductuales ponen el acento en la importancia del aprendizaje social y, más recientemente, aprendizaje socio-cognitivo (Bandura, 1973,1986). Las conductas agresivas, dirigidas hacia un objeto o una persona, son manifestaciones de conducta instrumental, que implican procesos básicos de aprendizaje y mecanismos autorregulatorios (Bandura, 1986; Dodge y Coie, 1987; Caprara, Barbaranelli y Zimbardo, 1996).

3.2.1. *Clima familiar*

La familia y el entorno en el que crece y madura el infante aportará modelos a seguir, al tiempo que servirá de poso para la ejecución de futuras conductas. De tal forma, que el contexto familiar, se constituye como precursor, o no, de la agresión infantil, y, a la vez, como conformador de vulnerabilidad emocional en el niño.

Así pues, la calidad de las relaciones que se establecen en el seno familiar, ha sido una de las variables más ampliamente estudiada. Relaciones familiares conflictivas fundamentadas sobre actitudes rígidas y prácticas disciplinarias poco consistentes y duras provocan niños que tienen mayor probabilidad de manifestar conductas antisociales (Kazdin, 1985; Kazdin y Buela-Casal, 1996).

La forma de controlar la conducta en un ambiente hostil está, con frecuencia, basada sobre formas de recompensa de la conducta desviada socialmente. Esto se produce mediante la atención y la conformidad a dichas conductas e ignorando las consecuencias negativas de las mismas (Kazdin *et al*, 1996; Perry, Perry y Rasmussen, 1986). Además, estos padres son menos propensos a controlar las salidas de los hijos, es decir, tienden a no dar reglas sobre dónde pueden ir y cuándo han de volver (Wilson, 1980; Glueck y Glueck, 1968).

De esta forma, la existencia de ciertas características del contexto familiar son consideradas precursores precoces de agresión infantil y, a la vez, iniciadores de vulnerabilidad emocional en el niño (Caprara y Zimbardo, 1996). Así ocurre en ambientes donde reinan las manifestaciones continuas cargadas de hostilidad y abuso físico, aún cuando se controlen las variables ecológicas familiares y biológicas del niño (Dodge y *col.*, 1990). Vivir en un ambiente abusivo potencia el aprendizaje y la sensibilidad a la hora de sobreinterpretar posibles intenciones de hostilidad en los demás. A la vez, dicho ambiente estimula los mecanismos de defensa, de huida y de lucha ante potenciales ataques. La socialización se realiza mediante repertorios alterados o desequilibrados de conductas agresivas, lo cual puede conducir a una orientación de poder coercitivo (Patterson, 1982).

Igualmente, climas emocionales fríos e irascibles y con pocas manifestaciones de cariño por parte de los padres, son caldo de cultivo para que afloren trastornos en los niños (Cummings y Zahn-Waxler, 1992). En efecto, un clima emocional frío fomenta, en el niño, sentimientos de rechazo y falta de autoestima. Con bastante probabilidad puede desarrollar sentimientos de indefensión, puesto que no cuenta con recursos que le ayuden a cambiar una situación tensa por otra basada en relaciones más cálidas (Caprara y Zimbardo, 1996).

Así mismo, climas familiares donde reina una disciplina parental inconsistente o con falta de autoridad y de reglas (Baumrind, 1967, 1973) originan disfunciones en la interpretación de las intenciones de la autoridad –los padres en este caso-, con lo cual el niño desarrolla percepciones poco claras y ambiguas respecto al comportamiento social aceptable.

Todo ello, fomentará el desarrollo de una mentalidad de supervivencia, lo que estimulará al niño, que vive en un ambiente de riesgo, a convertirse en un niño orientado hacia el presente o hedonista o fatalista (Caprara y Zimbardo, 1996). Estos niños tienden a presentar conductas impulsivas y agresiones reactivas con represalias (Bandura, 1973; Berkowitz, 1993). Tienden, también, a rendir mal en tareas escolares (Rappaport, 1990) puesto que el entorno escolar precisa de una orientación hacia el futuro, es decir, en el contexto escolar se produce un retraso en las gratificaciones, se exige el control de impulsos, la planificación, la perseverancia, la consecución de objetivos...

3.2.2. Clase social

La *clase social* familiar es otra variable, relativa al contexto, que ha sido estudiada en variadas ocasiones. Parece ser que existe un predominio de la conducta delincuente y problemas conductuales en clases sociales más bajas (Mayor y Urra, 1991).

No obstante, los resultados no son claramente convincentes, y en numerosas ocasiones no aportan relaciones significativas entre ambas variables –clase social y conducta antisocial- (Wright *et al.* 1997; Romero, 1996; Farnworth *et al.* 1994), debido a la compleja asociación existente entre clase social muy baja y poca atención hacia los

niños, hacinamiento, tamaño de familia, etc... De hecho, cuando se controlan estas variables, la clase social no guarda relación con la conducta antisocial (Robins, 1978).

Con todo, una clase social baja, que mantiene formas de comportamiento propias y singulares, nivel educativo bajo, poco apoyo social y deficiente satisfacción laboral, y un vecindario en condiciones semejantes, puede llegar a constituir un factor de riesgo en la transmisión de valores y de conductas próximas a conductas desadaptadas (del Barrio, 1998; Cox y Paley, 1997). Entre estas conductas se encuentran las expectativas de los padres a que los hijos logren independencia económica cuanto más pronto mejor, o la poca atención prestada a los hijos por las condiciones adversas en que se desenvuelve la propia vida de los padres, o el no dar importancia al rendimiento escolar (Bronfenbrenner, 1961; 1990). Estos factores del entorno tienden a influir sobre las prácticas de crianza o estilos educativos de los padres y, por consiguiente, sobre la futura adaptación social y emocional del niño (Conger y col. 1993).

3.2.3 Sexo de los padres

Otros factores, como el *sexo de los padres* –padre/madre- el sexo de los hijos o la edad de los padres, han recibido, igualmente, atención por parte de los investigadores. Se ha llegado a observar que ambos –padre y madre- tienen papeles cruciales en el proceso educativo del hijo, y adoptan posturas y funciones diferentes, aún en el supuesto de que ambos tengan una vida profesional propia y cualificada. Así pues, la madre asume el rol de principal cuidadora del hijo y le proporciona mayor apoyo emocional (Lamb y col. 1987); mientras que el padre se implica con mayor facilidad en el control, está más interesado en los logros escolares, es más exigente con los hijos varones, a quienes castiga más que con las hijas mujeres (Lytton y Romney, 1991). A la vez, potencia con más facilidad la dependencia de los chicos y atiende de mejor modo la autonomía de los mismos.

3.2.4 Edad de los padres

Respecto a la *edad*, se ha constatado que padres en edad adolescente que viven en sociedades industrializadas, mantienen estilos de vida poco estables con bajo control y supervisión, unido a escaso calor emocional (Kandel, 1990), lo cual incide en la

utilización de estilos de crianza poco ajustados, dado que ellos mismos mantienen un gran número de conductas poco acomodadas a las normas sociales (King y col. 1995).

Esta situación desemboca en la adopción de conductas desadaptadas por parte de los hijos, ya en edad temprana, que pueden conducir a conductas antisociales en la adolescencia y en la edad adulta (Kandel, 1990).

Cuando los factores de riesgo están presentes desde la primera infancia, las conductas que desencadenan suelen tener no sólo peor pronóstico, sino también ser más persistentes y crónicas, que en los casos cuyos factores de riesgo afloran y se limitan a la adolescencia o son más contemporáneos y propios de la pubertad (riesgo en la sociedades industrializadas) (Moffitt, 1993).

Madres muy jóvenes e inmaduras emocionalmente, p. ej. madres adolescentes, proporcionan menor cuidado y afecto al niño, menor estimulación verbal (Hann *et al.*, 1994) y menor disponibilidad para cubrir las necesidades básicas de los menores (Jones *et al.* 1980).

Por el contrario, madres de más edad y mayor nivel cultural han podido desarrollar estilos cognitivos y estrategias de afrontamiento que les ayudan en la crianza. Tienen más paciencia y otorgan mayor tiempo de dedicación hacia los cuidados del infante. La edad de la madre está relacionada con el rendimiento escolar del hijo (King *et al.*, 1995; Roa, 2000).

Junto a estos resultados, aparentemente tan convincentes, existen otros en los que las conclusiones no han mostrado estas diferencias significativas relacionadas con la edad de la madre (Chases-Lansdale *et al.* 1994).

Incluso, se puede concluir que ser hijo de madre adolescente no comporta, directamente, el desarrollo de conductas antisociales. No todos los hijos de adolescentes son antisociales. Estos resultados ambivalentes sugieren aplazar las conclusiones y profundizar en el análisis y estudio del tema (Leadbeater y Bishop, 1994; Luster y Bubow, 1990).

3.2.5. Separaciones y divorcio

Otras variables, objeto de estudio, han estado constituidas por las *separaciones o divorcios* y los posteriores hogares monoparentales u hogares con padrastro y madrastra. Igualmente, se han analizado las *jornadas laborables dilatadas* fuera del hogar de ambos padres, sin la suficiente solvencia económica, que acarrearán circunstancias proclives a la falta de control y a la escasez de criterios disciplinarios. Esta situación es la que sufren los llamados “niños de la llave” o los que conviven largo tiempo con los abuelos (del Barrio, 1998).

El estudio de estas variables ha llevado a diferentes observaciones. Respecto al *divorcio* se considera que esta situación no tiene por qué conllevar consecuencias negativas, a largo plazo, para los niños, sobre todo cuando el proceso de separación/divorcio se desarrolla con madurez. Sin embargo, cuando las relaciones son negativas o los niños tienen entre 7-9 años, éstos tienden a manifestar síntomas de depresión y ansiedad (Pons y del Barrio, 1993, 1995; del Barrio, 1997). En estas ocasiones, el sexo de los niños influye sobre la sintomatología que desarrollan. Los niños tienden a sufrir mayor proporción de problemas conductuales, mientras que las niñas despliegan sintomatología depresiva (Hodges y col. 1984; del Barrio, 1998).

Con todo, cuando la situación se aplaca y se produce una vuelta a la normalidad, se reducen paulatinamente los trastornos conductuales y emocionales, salvo en aquellas situaciones en las que el divorcio acumula vivencias impactantes negativas, en el niño. Estos niños suelen mostrar descenso en el rendimiento, introversión social, baja autoestima y problemas de conducta. Todo ello provoca una disminución del posible nivel socioeconómico en la edad adulta (Amato y Booth, 1991).

En relación con los hogares monoparentales, consecuencia de un divorcio o separación, de muerte de uno de los progenitores o, simplemente, en caso de soltería, se ha observado que los niños que viven esta situación en la infancia tienden a sufrir problemas conductuales, delincuencia, abandono de los estudios o bajón en el rendimiento académico (Roa y del Barrio, 1998). Cuentan también con mayor riesgo a tener embarazos en la adolescencia, a casarse de forma precoz y a abandonar el hogar (Thomas y col. 1996).

En la edad adulta, estas diferencias van minimizándose siempre que se controle la situación socioeconómica, la dedicación y las aspiraciones paternas (Watts y Watts, 1991). La mejora de la situación económica de la madre repercute de manera positiva en los problemas que los hijos hayan podido desarrollar y facilita su mejoría (Gringlas y Weinraub, 1995).

CAPÍTULO IV | LA PERSONALIDAD
DEL
ADOLESCENTE

CAPÍTULO IV. LA PERSONALIDAD DEL ADOLESCENTE

1. Introducción

Las transformaciones físicas producidas en el adolescente durante esta etapa de desarrollo, que se inicia con la pubertad, vienen marcadas por las activaciones hormonales desencadenantes de la maduración de las gónadas y, por tanto, de la capacidad de relación sexual y de reproducción, y finaliza en torno a los 17-18 años, con el inicio de la etapa adulta.

La adolescencia se manifiesta, pues, como un periodo de transición de la infancia a la adultez. Y, como período de transición, se producen cambios que están marcados por la inestabilidad e, incluso, por cierta provisionalidad.

En esta fase, la persona va consolidando sus competencias específicas, y la capacidad general que precisa para establecer su adaptación en el mundo que le rodea. Consuma el proceso de internalización de pautas culturales y valores. Perfecciona la adquisición de habilidades cognitivas, comunicativas y sociales. Y desarrolla la propia autonomía frente al mundo.

Los cambios físicos, propios de la adolescencia, van acompañados de otras alteraciones psicológicas que afloran de forma paulatina y van calando en la personalidad del adolescente. Este periodo conlleva cambios de índole cognitiva, emocional y física.

Siegel (1982) considera que las transformaciones del pubescente pueden centrarse en:

- a) Aumento del interés por el aspecto físico de su propio cuerpo. Este interés desmesurado por el aspecto físico es más acusado en las chicas que en los chicos, y está unido al hecho de que el atractivo físico guarda relación directa con la aceptación social. A mayor porte, mayor aceptación entre los compañeros (Siegel, 1982).

-
- b) El interés por lo externo va unido al desarrollo cognitivo-intelectual, que se produce, igualmente, en estas edades. En terminología piagetiana, el adolescente se encuentra en pleno despliegue del estadio evolutivo de las operaciones formales (Piaget, 1945; Piaget e Inhelder, 1966; Flavell, 1977).

Posturas de corte psicoanalista consideran a este periodo evolutivo, una fase cargada de turbulencias y conflictos, tanto internos como externos. Ven al adolescente necesitado de mecanismos de defensa, dado que los cambios físicos otorgan a la sexualidad el carácter genital y de satisfacción, a la vez que reavivan conflictos sexuales pasados en etapas precedentes. Conceden especial mención al conflicto de Edipo o Electra. Todo esto contribuye a que los muchachos vivan en permanente lucha, después de la calma del periodo de lactancia.

Con todo, la noción de adolescencia tormentosa ya fue puesta en duda por la misma Psicología del yo –variante del psicoanálisis-. Estudios transculturales demuestran que esta etapa de tránsito entre la infancia y la adultez acapara la atención y está cargada de ritos de iniciación, con el objeto de subrayar el espaldarazo a la edad adulta y definir el estatus del púber, principalmente en los hombres (Hoebel, 1983). A pesar de ello, algunos pueblos como los samoanos pasan la adolescencia con indiferencia, este tránsito desde la infancia se observa como un desarrollo continuo, sin crisis ni tensiones (Mead, 1928).

Bandura (1964) calificó de ficción o mito, creer en la adolescencia como “década tempestuosa” señalando como posibles fuentes desencadenantes del mito, las siguientes: una interpretación exagerada de algunos signos superficiales de inconformismo juvenil; una poco justificada generalización a toda la población adolescente de hechos “desviantes”, a partir de actos realizados por una minoría que se quiere hacer notar; el sensacionalismo de ciertos medios de comunicación, al exponer noticias sobre adolescentes; la distorsión de algunas teorías psicológicas al explicar la eclosión de la libido en la gase genital; y, finalmente, el mismo sesgo de la profecía autocumplida (Bandura, 1964)

La tesis más generalizada en la actualidad, que proviene de los años 50 y 60, muestra a la adolescencia como una etapa de crisis y de trastornos no mayores que los que se producen en otras etapas del desarrollo de la persona. Al tiempo, considera que

los conflictos van produciéndose de forma sucesiva y no simultánea (Coleman, 1980) lo cual facilita la asimilación de los mismos y su posible desembrollo.

Se considera, este periodo evolutivo, una etapa cargada de tensión entre, de una parte, la necesidad de afianzar la autonomía personal frente a las influencias de los otros, y de otra, la búsqueda de un mayor ajuste personal y una mayor adaptación a las expectativas que la sociedad demanda (Cooper, 1994).

En esta tesitura, el adolescente, mediante un proceso de internalización, va absorbiendo criterios y valores, así como la cultura y el orden social, que emana de su entorno próximo-familiar y de las propias sociedades donde crece y se desarrolla. La disciplina y el estilo de crianza juegan un papel fundamental en este proceso de internalización. De ambos, se sirven los padres para inculcar los valores y los estándares de conducta (Hoffman, 1975).

Junto a los estilos disciplinarios, que emanan del hogar, son, igualmente importantes, el refuerzo social que se otorga a las conductas apropiadas, así como la disposición del ambiente para que la conducta deseada se obtenga de forma natural (Grusec y Goodman, 1994). Igualmente, se considera significativo fomentar un ambiente de cooperación mutua (Maccoby y Martin, 1983). O exteriorizar sentimientos de seguridad y confianza (Bretherton y Wathers, 1985).

El proceso de internalización ayuda al adolescente a lograr una acción autorreguladora y, al tiempo, dependiente de las expectativas de los otros. Las conductas que clasifican esta situación son *la autonomía, la identidad y la moralidad* (Collins, Gleason y Sesma, 1997).

Por *autonomía* se entiende el proceso que conduce a la libertad e independencia de los padres y de otras influencias.

La *identidad* se refiere a la valoración, la autovaloración y la coherencia de las propias acciones, a través del tiempo, en las mismas creencias (Marcia, 1980).

La *moralidad*, por su parte, alude al dominio de los impulsos intrapsíquicos, a la autogratificación y a la consecución de proposiciones como la adquisición de contingencias

o gratificaciones que activen la empatía, la búsqueda de la justicia y la reciprocidad (Bandura, 1969; Kohlberg, 1969; Hoffman, 1980).

A modo de conclusión, la etapa adolescente viene marcada por cambios hormonales y fisiológicos que contribuyen al desequilibrio emocional, personal e interpersonal entre padres e hijos (Freud, 1969; Blos, 1979).

Todo ello puede observarse desde una doble perspectiva. De un lado, el adolescente vive como una amenaza la interiorización de los valores adultos e intenta revelarse contra ellos. De otro, el mismo desarrollo cognitivo, propio de esta fase, comporta la evolución de la capacidad para comprender relaciones abstractas y complejas, y por tanto, contribuye a estimular relaciones de empatía con los padres (Keating, 1990; Selman, 1980).

A la vez, favorece un comportamiento socialmente responsable, ayuda a mejorar las relaciones interpersonales, a comprender conceptos relativos a derechos y responsabilidades y, finalmente, a desarrollar la capacidad de negociación ante los conflictos (Laursen y Collins, 1977, 1988).

2. Factores biológicos y temperamentales del desarrollo infanto-juvenil

El proceso de configuración de la personalidad va tomando cuerpo mediante una amalgama de factores tanto constitucionales como ambientales que se apoyan mutuamente e interconexionan entre sí (Hartup y van Liesthout, 1995). Esta interrelación entre ambos aspectos llega a ser tan sutil que, en ocasiones, es difícil reconocer donde está la causa y dónde el efecto.

Las características constitucionales aluden a los rasgos que indican estilos temperamentales emergentes, de aparición temprana. Denominan los aspectos sobresalientes de la personalidad que muestran consistencia a través del tiempo y de las situaciones (Kazdin, 1996). Guardan relación con lo formal, lo biológicamente arraigado y los aspectos comportamentales que incluyen desde el nivel de actividad, la respuesta emocional y la adaptabilidad social (Prior, 1992). Con lo cual todo rasgo de la personalidad de aparición temprana, consolidado en la idiosincrasia del individuo y que

perdura a lo largo del tiempo, es susceptible de ser considerado consitucional o temperamental.

Por lo general, la dimensión del temperamento es atendida para designar a los niños como “fáciles o difíciles” (van den Bloom, 1994; Plomin, 1983; Thomas, Chess y Birch, 1968).

Los “niños fáciles” se caracterizan por mantener un humor positivo, ser adaptables a los cambios, mantener reacciones de baja intensidad ante estímulos nuevos y estar preparados para este tipo de estímulos. Por su parte, los “niños difíciles” muestran mayor propensión a exteriorizar dificultades conductuales y/o a desarrollarlas con facilidad, como puedan ser las rabietas o las conductas agresivas que pueden precisar, incluso, de tratamiento (van den Bloom, 1994).

Estos niños de carácter complicado provocan un incremento de la inseguridad en los padres y mayor dificultad para controlarlos. Todo ello conduce a que se endurezcan las reglas disciplinarias y, como consecuencia, se deterioran las relaciones afectivas (del Barrio, 1998). Son niños cargados de emocionalidad negativa que provocan la intensificación de los controles disciplinarios maternos, los cuales suelen ir acompañados de un aumento de la irritabilidad y de manifestaciones críticas hacia los hijos (Lee y Bates, 1985).

Las diferencias temperamentales entre los individuos se basan, con mucha frecuencia, en factores que apuntan hacia la respuesta emocional, hacia los cambios de humor, hacia el nivel de actividad y hacia la capacidad de adaptabilidad social.

De esta forma, a pesar de que la base de las características del temperamento se considera genética o constitucional, ya que son factores que afloran desde edades muy tempranas (Plomin, Reiss, Hetherington y Howe, 1994), la expresión de “temperamento” está influenciada, igualmente, por variables ambientales. Diferentes investigaciones apuntan en la línea de que el temperamento depende tanto de variables personales como ambientales.

Por lo que se refiere a variables de índole personal, se ha demostrado la interconexión entre puntuaciones altas en neuroticismo y en extraversión y mayor propensión a manifestar conductas antisociales (Kirkaldy y Mooshage, 1993).

El temperamento guía la calidad y la cantidad de las relaciones interpersonales. En consecuencia, personas con puntuaciones altas en emocionalidad negativa, unida a bajas puntuaciones en sociabilidad, tienden a evitar los contactos sociales y la comunicación con los demás. Esta situación conduce a mantener conflictos interpersonales. De esta forma, se han comprobado conexiones entre baja sociabilidad y bajos apoyos sociales (Newman, Caspi, Moffit y Silva, 1997).

Por otra parte, los factores temperamentales y los desórdenes mentales pueden ser manifestaciones extremas de ciertos rasgos de personalidad y, a su vez, ciertos rasgos de personalidad ser manifestaciones subclínicas de desordenes mentales. El temperamento llega a ser un factor de vulnerabilidad que predispone a la depresión (Watson y Clark, 1995).

En cuanto a variables de carácter ambiental, se ha comprobado una relación directa entre las dificultades temperamentales en los hijos y bajos niveles de apoyo familiar percibido (Tubman y Windle, 1995). El trato maternal hacia el hijo es, de forma sistemática, más positivo ante niños tranquilos y poco irritables, en oposición a los niños irascibles (van den Bloom y Hoeksma, 1994).

Por el contrario, rasgos maternales positivos y manifestaciones de sensibilidad hacia los hijos se asocian a cambios en el temperamento infantil percibido, de difícil a fácil.

El estilo atribucional positivo de la madre, acompañado de una alta autoestima junto al acercamiento hacia el hijo, han sido comprobados como factores facilitadores de cambios temperamentales en la prole. Estos van de alta a baja emocionalidad negativa (Belsky, Fish e Isabella, 1991). De esta forma se observa que ciertos aspectos de la personalidad de la madre predicen cambios, a mejor, en la emocionalidad negativa del hijo.

Todo ello, dirige la atención a considerar que el temperamento, constitucional y biológicamente arraigado, es susceptible de cambio por efecto de la educación y del entorno.

Con todo, los niños no son receptores pasivos de las influencias ambientales o de los estilos educativos. La unidireccionalidad, propia de creencias reduccionistas basadas sobre el principio estímulo-respuesta, deja paso a la bidireccionalidad en las relaciones, donde crece el protagonismo de las influencias mútuas paterno-filiales.

En este sentido, las diferencias en el comportamiento manifiesto de los hijos contribuyen a que el trato que éstos reciben de los progenitores sea, también, diferente. Estas desigualdades comportamentales predisponen, a su vez, a que los padres expresen mayor o menor afectividad y mantengan un tipo u otro de disciplina o control (Dunn y Plomin, 1990).

En un estudio longitudinal de tres años, Katainen y *col.* (1997) comprobaron interconexiones entre el temperamento del hijo y las actitudes de cuidado maternas. Observaron que durante la infancia temprana e intermedia -entre tres y seis años de edad-, los factores de emocionalidad negativa, acompañados de baja sociabilidad y alta actividad, se encuentran asociados fuertemente con acciones disciplinarias estrictas por parte de las madres.

Sin embargo, estos mismos autores, confrontaron que, en el caso de los niños, la emocionalidad negativa junto a la baja sociabilidad precedía un estilo disciplinario estricto; mientras que, en las niñas, el efecto procedía del estilo disciplinario estricto.

En este último caso, hábitos de crianza rígidos y controladores provocaban emocionalidad negativa y baja sociabilidad. Las diferencias de género se extienden, igualmente, a la hiperactividad. Las niñas hiperactivas provocan efectos de rigidez en los hábitos de crianza de las madres, mientras que la hiperactividad manifiesta de los niños es la consecuencia de la baja tolerancia de la progenitora y de estilos educativos estrictos (Katainen *et al.* 1997). Y, según comprobaron McNally, Eisenberg y Harris (1991), las actitudes maternas de cuidado tienen a ser relativamente estables a lo largo del tiempo.

El sexo del hijo puede ser un factor significativo en la determinación de la línea de actuación de las madres y, a la vez, influye directamente sobre las características temperamentales de los mismos.

La relación que la madre mantiene con el hijo afecta positiva o negativamente a su conducta y a la inversa. El trato que el niño sostiene con la progenitora influye sobre la forma en que ésta se comunica con él. Las medidas del contexto familiar han mostrado efectos genéticos significativos (Plomin, Reiss, Hetherington y Howe, 1994), lo que sugiere que factores constitucional-genéticos de los niños pueden comportar diferencias en el comportamiento de los padres hacia ellos.

De forma sistemática, el comportamiento maternal es más positivo cuando los hijos son de carácter poco irritable. Ante niños difíciles, los programas de intervención directa con las madres provocan efectos positivos sobre la prole. Posibilitan que éstos se hagan más sociables, que incrementen la capacidad de autocontrol y sean menos irascibles (Van den Bloom, 1994).

Por el contrario, actitudes controladoras de las madres se asocian con conductas conflictivas y negativas en los niños (Allen y Prior, 1995). Estos se vuelven más difíciles cuando los progenitores manifiestan poca sensibilidad hacia ellos, e incluso, los rechazan. O cuando tienen problemas matrimoniales y están insatisfechas con sus roles matrimoniales (Katainen *et al*, 1997).

3. La construcción de la personalidad: factores moduladores de la adaptación social

La internalización de valores, que acompaña a todo individuo en el transcurso de su desarrollo, es considerada, por las teorías de la socialización, como un proceso por el que los mensajes procedentes del entorno próximo, primordialmente los padres, van filtrándose en el hijo y contribuyen a perfilar su personalidad.

De este modo, las prácticas de crianza o estilos educativos, así como las estrategias disciplinarias adoptadas, son consideradas fundamentales ya que contribuyen a inculcar unos valores y normas, que conducen al niño a ser considerado un adulto socialmente integrado en un futuro próximo (Hoffman, 1970; Grusec y Goodnow, 1994; Brody y Shaeffer, 1982).

La existencia de abundante investigación empírica, que avala la importancia de los hábitos de crianza sobre la configuración de la personalidad, es un hecho ampliamente tratado.

Shaeffer (1965) consideraba que el afecto y la autonomía estimulados por los padres, acompañados de razonamientos y búsqueda de acuerdos o puntos de encuentro con los hijos, impulsa, en éstos, personalidades activas, sociales, emprendedoras, creativas e independientes.

Para Parker (1979) fomentar el cuidado hacia los hijos acompañándolo de una mínima sobreprotección provoca vínculos óptimos entre los progenitores y la prole. Baumrind, pionera de la clasificación de los tipos de crianza, llega a concluir la superioridad de la educación directiva o autorizada sobre otra forma de estilo educativo, llevado por los padres. Según la autora, esto se debe a que el estilo educativo autorizado se basa en tres principios, que acompañan a toda buena educación, a saber, la firmeza del control ejercido por los progenitores, el estímulo constante y el fomento de la autonomía y por la independencia del hijo (Baumrind, 1978, 1989). Asentar las bases educativas sobre criterios facilita, a los hijos, saber hasta donde pueden llegar y a partir de dónde se están transgrediendo las normas.

La educación directiva, asimismo, se asocia a una mayor competencia y madurez moral en el niño (Baumrind, 1987, 1989; Steinberg, Mounts, Lamborn y Dornbusch, 1991).

Baumrind y Hoffman coinciden en que las manifestaciones de poder sin excesos, combinadas con razonamiento y acuerdos, constituyen la mejor forma para inculcar disciplina y para estimular la interiorización de valores y normas a transmitir (Hoffman, 1960, 1975b; Baumrind, 1971b, 1978).

De la misma forma, se manifiestan Maccoby y Martin (1983) al considerar que el afecto junto a la exigencia o control de los padres, constituyen los pilares de las prácticas de crianza. Estos autores llegan a concluir que las familias regidas por el estilo educativo autorizado-autoritativo se basan en una autoridad firme y razonada, que fomenta pautas de comportamiento claras y concretas. Todo ello contribuirá positivamente en el proceso de internalización de los valores (Maccoby y Martin, 1983; Sorribes y García-Bacete, 1996).

Con todo, Grusec y Goodnow (1994) han comprobado que las técnicas disciplinarias guiadas por el razonamiento no obtienen resultados tan convincentes como cabría esperar, ni son tan superiores a otras técnicas presididas por afirmaciones de poder desmesuradas. Además, consideran que factores colaterales como el sexo de los padres o la edad, o el temperamento del hijo, ejercen una gran influencia sobre el resultado final acerca de la inculcación de la disciplina y la interiorización de los valores.

Por su parte, la teoría social-cognitiva añade matices importantes, que no conviene eludir a la hora de definir la influencia del ambiente, o de los estilos de crianza, sobre la conducta de los hijos.

Esta teoría profundiza en la idea del *determinismo recíproco* (Bandura 1977, 1986), donde el impacto que ejercen las acciones producidas en el entorno sobre el hijo, provocan que éste, el individuo, actúe y reaccione ante el propio entorno. De forma que la influencia es mutua y, a modo de feedback, el sujeto, a la vez que recibe efectos del ambiente, actúa sobre él.

La visión de la persona como ser activo que procesa y transforma la información, conduce al principio de que los diferentes modelos educativos impactan de forma variada en la persona y, por tanto, ejercen una influencia heterogénea. La capacidad de los modelos para influir en la persona depende, en gran medida, de la carga emocional que contengan. Por lo que los mensajes procedentes de las personas más allegadas, como son los padres, contienen mayor potencia, cuentan con mejores posibilidades de ser imitados y ser asumidos por los hijos como propios, es decir, de ser interiorizados (Bandura, 1977; 1986; 1987).

Este proceso de internalización de valores y normas se produce en un contexto donde la interacción de las experiencias sociales de los pubescentes con los padres o con los iguales, va unida a los procesos de construcción activa, de unos y otros, ante las mismas situaciones vividas. El resultado provoca reacciones y respuestas amplias y variadas que dependen de las diversas experiencias y, a su vez, de estilos educativos heterogéneos.

En este sentido, los padres cuentan con dilatados repertorios de prácticas disciplinarias, que aplican según la conducta y la circunstancia o situación. En ocasiones, pueden acudir a la sanción o la imposición de poder, mientras que en otras, puede ser más oportuno el razonamiento y la explicación (Grusec y Goodnow, 1994).

En general, los padres facilitan opiniones a los hijos, que están asentadas socialmente, cuando formulan conocimientos o juicios de valor sobre las acciones que realizan los propios niños, y al tiempo, estimulan a pensar de forma reflexiva sobre los acontecimientos. Todo ello no implica, necesariamente, que los hijos interioricen los mensajes. La internalización guarda relación con otros factores, como el nivel evolutivo-cognitivo del infante, la madurez de comprensión, la forma en que se emite el mensaje, lo adecuado o inadecuado que sea para su nivel madurativo, e incluso, las propias metas u objetivos que persiguen los niños en el momento concreto (Smetama, 1997).

Además, la influencia de las comunicaciones de los padres provoca nuevas construcciones en el hijo, ya que éstos no reproducen de forma literal los mensajes, las reglas o los valores emitidos por los progenitores.

Cabe señalar, en este sentido, la existencia de diversos factores que afectan a la información que recibe el infante, así como al grado de influencia que ejerce sobre él.

El primer factor se refiere a la importancia de expresar con claridad la naturaleza del hecho, el comportamiento esperado o el motivo que provoca que un acto sea considerado incorrecto (Goodnow, 1988; Grusec y Goodnow, 1994). Las *explicaciones* y las *razones fundamentadas* en el *razonamiento* superan, en eficacia, a otras técnicas disciplinarias. Esto apunta en la línea emprendida por Baumrind (1978; 1989; 1991) sobre la superioridad del estilo educativo autoritativo basado en el razonamiento y las explicaciones de los padres.

Con todo, como se ha indicado anteriormente, el razonamiento es más eficaz cuando se adapta a la capacidad del niño para asimilar las formulaciones en sí (Smetama, 1997). Y, además, cuando considera los efectos de la conducta emitida sobre los otros (Hoffman, 1970). Una explicación, que incluya los efectos que una forma de actuar tiene sobre los derechos de los otros, a la vez atienda a los derechos de la víctima, e incida sobre el daño o la injusticia causada por los actos, cuenta con mayores

posibilidades para la internalización moral y para desarrollar la capacidad de preocupación por los otros (Zahn-Waxter y Chapman, 1982; Hoffman y Zaltstein, 1967).

Esta forma de inculcar el cumplimiento de las normas, denominada por Hoffman *disciplina inductiva* (Hoffman, 1975, 1977, 1982, 1983), está conectada con la conducta prosocial y, en concreto, con la internalización moral. En esta conexión la empatía juega un papel primordial.

Las familias que potencian la disciplina inductiva estimulan, en los hijos, la empatía y la manifestación de conductas prosociales. La emisión de manifestaciones de desacuerdo, por parte de los hijos, constituyen el componente de la disciplina inductiva que correlaciona más fuertemente con la conducta prosocial de los mismos (Krevans y Gibbs, 1996).

Las inducciones utilizadas en la inculcación de las reglas fomentan, de un lado, conductas de empatía y, de otro, sentimientos de culpabilidad basados en la empatía o en la capacidad de ponerse en el lugar de los otros. Todo ello motiva conductas prosociales en futuras situaciones.

En el polo opuesto, las normas disciplinarias apoyadas sobre afirmaciones de poder o de desacuerdos sin razonamientos ahogan el desarrollo de la capacidad de empatizar. La coerción y las amenazas de castigo reiteradas reducen la conducta prosocial (Kochanska, 1993; Eisenberg et al. 1991; Krevans y Gibbs, 1996).

Smetama (1989) observó que cuando los progenitores estimulan razonamientos sobre la conducta de los hijos, basados en las consecuencias intrínsecas de los actos que realizan los mismos niños, estimulan que éstos cometan menos transgresiones morales.

Las argumentaciones de los padres y las explicaciones ayudan a clarificar los puntos de vista de los progenitores. Fomentan, a su vez, la negociación y la reflexión y no, únicamente, la obediencia y la conformidad en sí (Ross y Conant, 1992).

El razonamiento tiene mayor peso cuando va unido al desarrollo de vínculos de calidad afectiva entre padres e hijos y al grado de calor en la relación (Bretherton y Wathers, 1985). Las relaciones que fomentan los vínculos cálidos y los apoyos entre

ambos, progenitores y prole, provocan un caldo de cultivo apropiado y abierto a los mensajes de los padres. A su vez, la calidad de la relación aumenta la motivación y la capacidad de escucha de los hijos hacia los mensajes parentales y el desarrollo social.

En otro estudio, Walker y Taylor (1991) encontraron que actitudes en las que se solicitan aclaraciones constantes y se critican los puntos de vista del otro, no facilitan el desarrollo moral de los niños. Es más, los autores llegan a concluir que estas actitudes pueden, incluso, ser percibidas por los hijos como hostiles o negativas.

Con todo, si bien es cierto que las explicaciones y los razonamientos ejercen una influencia decisiva sobre el hijo, dado que proporcionan información sobre las creencias, los valores y las teorías acerca del mundo social (Wainryb y Turiel, 1993), estas creencias dependerán, asimismo, de factores colaterales como la cultura, la clase social o grupos culturales y el periodo histórico en el que se vive (Goodnow, 1988; Youniss, 1994).

Cabe reseñar los diversos efectos que pueden producir las técnicas basadas en la utilización de afirmaciones de poder, disciplina severa y castigos corporales atendiendo a distintas etnias o clases sociales (Hoffman y Saltzstein, 1967; Kelley, Power y Wimbush, 1992). Las diferentes culturas dan superioridad a unos métodos sobre otros y ponen el acento en la utilización de los métodos coercitivos o los métodos democráticos, dejando al margen el posible daño moral y la justificación, o no, del propio método (Smetama, 1997).

Estudios transculturales han puesto de manifiesto que la educación autoritaria puede ser positiva o negativa dependiendo de la cultura y del objetivo que se persigue. En niños angloeuropeos se les ha asociado al éxito académico y produce niños tímidos y ansiosos. Mientras que en niños afro-americanos estimula la conducta asertiva y no causa efectos sobre su rendimiento escolar (Darling y Steinberg, 1993; Steinberg *et al*, 1991).

En segundo lugar, y en relación con la intervención disciplinar denominada *afirmación de poder*, diferentes estudios la asocian a una disminución de la internalización moral (Grusec, 1995; Hoffman y Saltzstein, 1967). Los métodos coercitivos, entre los que se incluyen la afirmación de poder, los castigos físicos o las

pérdidas de privilegios, expresiones de ira, severidad o manifestaciones coactivas, pueden tener efectos negativos sobre el desarrollo moral.

A pesar de ello, el castigo no siempre es visto con el mismo grado de injusticia. Grusec y Pedersen (1989) comprobaron que los niños perciben que el castigo es más injusto cuando se aplica a transgresiones morales que cuando se produce por sus fracasos en ser prosocial. Es decir, lo ven más injusto cuando se aplica como consecuencia de actos perjudiciales o dañinos para ellos mismos. Ante manifestaciones de poder abierto como "hazlo porque te lo mando yo" perciben más franqueza, y menor rebuscamiento y, por tanto, estas manifestaciones pueden promover la eficacia, cuando no se las usa de forma desmesurada.

Existen manifestaciones de poder que no comunican las razones que quieren transmitir acerca de las reglas o prohibiciones, o bien, no atienden a los efectos que las acciones ejercen sobre el bienestar y los derechos de los otros. Estas formas de actuar guillotinan el desarrollo moral aunque sí pueden conseguir que termine una conducta no deseada (Kuczynski, 1984). Verbalizaciones negativas o coercitivas, constantes o extremadas, producen efectos contraproducentes en el hijo, lo asustan y le provocan sentimientos de inseguridad (Grusec y Goodnow, 1994). E incluso, llegan a promover reacciones emocionales adversas como ansiedad, que predisponen negativamente hacia el agente de socialización (Eisenberg *et al*, 1988).

El tercer factor se refiere a la *comunicación familiar*. Ésta forma otro vehículo de transmisión de valores y expectativas sociales. En este sentido, la calidad de la comunicación familiar estimulará la capacidad de empatía o, de lo contrario, la baja calidad, la coartará.

Una comunicación familiar que potencia la emisión de mensajes claros, razonados, respetuosos y personalizados, donde los padres son capaces de escuchar activamente, y de ponerse en el lugar del otro, proporciona valores empáticos y prosociales que promueven en los hijos, la capacidad de ponerse en el lugar de los otros (García, Ramírez y Lima, 1998; Smith, 1982).

En contraposición, la comunicación familiar apoyada en mensajes ambiguos, rígidos o descalificadores inhibe la empatía y, al tiempo, estimula valores como la conformidad y la autoconservación (García y otros, 1998).

Con todo lo expuesto, ha quedado ampliamente demostrada la superioridad de los estilos educativos regidos por el razonamiento y las explicaciones claras apoyadas en criterios firmes.

A pesar de ello, conviene recurrir, en ocasiones, al uso de afirmaciones de poder tenues para captar la atención del niño y provocar la escucha del mensaje, en palabras del mismo Hoffman. Para este autor (Hoffman, 1970) las técnicas de disciplina han de contener, de una parte, componentes energéticos (*power-assertive*) de retirada de afecto y, de otra, componentes inductivos. Ambos factores se complementan de forma que los primeros provocan la activación motora, mientras que los factores inductivos proporcionan la estructura cognitiva necesaria, desde el punto de vista moral.

Un grado óptimo de activación promueve la atención del niño y facilita la captación del mensaje. Conviene atraer, por un lado, la atención del hijo hacia el daño que hace a los otros y, por otro, hacia los aspectos más sobresalientes de la transgresión. Esto le ayudará a ejercitar su capacidad para empatizar con los demás y, a la vez, le estimulará a recapacitar sobre las consecuencias que su propia conducta tiene sobre los otros (Hoffman, 1970).

En contraposición, las técnicas energéticas (*power-assertive*) en sí mismo utilizadas, tanto de forma continuada como aislada, entorpecen el proceso de socialización y de estimulación de la empatía en el niño (Grusec y Lytton, 1988; Maccoby y Martin, 1983). Y perjudican la internalización de valores (Grusec, 1997).

Con todo, estudios transculturales han demostrado que los métodos basados en afirmaciones de poder y en técnicas energéticas no siempre resultan negativas y contraproducentes para la integración social del niño.

En culturas asiáticas, donde se acentúa el respeto a la autoridad, llega a ser beneficioso recurrir a métodos de disciplina mediatizados por afirmaciones de poder (Chao, 1994). Semejante situación se produce en entornos afroamericanos. Las madres afroamericanas, de estatus sociales bajos, precisan altos niveles de obediencia por parte de los hijos, lo cual requiere la utilización de métodos energéticos que ayuden a prevenir la posible implicación de sus hijos en actos dañinos, bien hacia uno mismo, bien hacia los demás (Kelley, Power y Wimbusch, 1992).

En estos contextos culturales y sociales, la utilidad de los métodos autoritarios se debe a la misma finalidad que persigue su práctica. Mediante el uso de estas formas disciplinarias se espera conseguir un beneficio para el mismo hijo, y no se queda en el simple provecho de los padres, como puede ocurrir cuando se practica con el objetivo de mantener el poder parental solamente.

Los efectos favorables de los métodos de crianza más controladores se han encontrado, igualmente, en familias de bajo estatus socioeconómico (Bartz y Levine, 1978), en familias coreanas (Rohner y Pettengill, 1985), y en madres japonesas (Power, Kobayaski-Winata y Kelley, 1992; Chao, 1994).

Resultados de esta índole traen a colación que las prácticas de crianza, basadas en métodos autoritarios obtendrán resultados positivos o negativos dependiendo del objetivo que persigan. Los motivos inmersos por los que actúan los padres, son los causantes de los efectos que tienen sobre quienes los padecen, a saber, sobre los propios niños.

Cuando la utilización de las técnicas energéticas persigue demostrar el poder paterno en sí, los efectos son contraproducentes. Por el contrario, cuando pretenden inculcar valores culturales o el respeto y la obediencia hacia las personas mayores, los efectos pueden ser positivos dado que la visión que se tiene del hijo es positiva y, en este contexto, no es probable que las acciones se interpreten con ambigüedad. Es decir, las acciones de los padres, coercitivas y punitivas, son sólidas y coherentes con sus propios valores culturales. Sus actuaciones persiguen el objetivo de inculcar valores y, a la vez, mantener una opinión positiva del hijo (Grusec, Rudy y Martin, 1997).

3.1 Autoeficacia percibida (*perceived self-efficacy*)

Las creencias que tienen las personas acerca de sus capacidades van unidas al control percibido y se dirigen al estudio de los correlatos psicosociales. Para comprender la causación personal se hace necesario una teoría comprensiva que explique los orígenes de las creencias y de las actitudes perceptivas acerca de la eficacia personal, así como de los procesos que sirven de guía y de los efectos que producen (Bandura, 1997).

Las creencias van a depender, principalmente, de las contribuciones que llevan a cabo sobre su propio funcionamiento psicosocial, mediante mecanismos de agencia personal y moral (Bandura, Barbaranelli, Caparara y Pastorelli, 1996a; Bandura, 1999c).

Estos mecanismos de agencia moral se refieren a la lucha del organismo para consolidar su individualidad, dominar el entorno y defender, proteger y expandir su *self* (Schneewind, 1999). De entre ellos, existe uno central y onnipresente, fundamental en el asentamiento personal. Se trata de las creencias de los propios sujetos sobre su eficacia personal.

A su vez, estas creencias influyen sobre las actitudes que adoptan los sujetos ante los diferentes acontecimientos que viven, cómo se enfrentan a tareas desafiantes, y cómo los factores personales y situacionales influyen en la motivación, el desempeño y el aprendizaje (Mischel y Shoda, 1998; Bandura, 1997).

Los individuos que se perciben altamente eficaces activan esfuerzos y energías suficientes que, bien ejecutados, producen resultados positivos. Por el contrario, cuando se perciben con baja autoeficacia es bastante probable que eviten esfuerzos, que consideran innecesarios y abandonen la tarea prematuramente (Bandura, 1986; 1997).

Desde esta perspectiva, el marco teórico social-cognitivo, los factores situacionales y los personales, como son las creencias y los juicios, ejercen una influencia positiva o negativa sobre la conducta a través de mecanismos afectivos y cognitivos. Las convicciones de eficacia actúan sobre las metas que las personas se marcan sobre sí mismas, e igualmente, sobre las reacciones afectivas que se producen ante los niveles de ejecución alcanzados.

En este sentido, las metas que los individuos se marcan sobre sí mismos, sus juicios de autoeficacia y las reacciones ante la tarea, están influidas por la interpretación que los mismos sujetos hacen de la situación (Bandura, 1997; Mischel y Shoda, 1995, 1998).

La autoeficacia percibida alude, de esta forma, a las creencias en las propias capacidades para diseñar y llevar a cabo las acciones necesarias para conseguir los objetivos propuestos. Alcanzar los objetivos supone, a su vez, un estímulo para manejar

futuras situaciones, dado que actúan a modo de acicate sobre todas las fases del cambio personal (Bandura, 1999b).

Las creencias de eficacia comprenden diversas facetas del individuo, es decir, el modo de pensar, de sentir, de actuar y de motivarse. De ahí que afecten al mismo comportamiento humano. Impactan, también, sobre otros determinantes, como son las metas y las aspiraciones, las expectativas de resultados, las tendencias afectivas y la percepción de los impedimentos y oportunidades que se presentan en el medio social (Bandura, 1997, 1995).

El modelo social-cognitivo

Parte del principio de que las creencias personales acerca de la autoeficacia ejercen su influencia tanto sobre las metas y objetivos que las personas desean alcanzar, como sobre las reacciones afectivas que se experimentan ante los niveles de ejecución conseguidos. Comprende, pues, aspectos personales y situacionales.

Las creencias de los individuos en torno a su eficacia se desarrollan atendiendo a cuatro factores básicos:

1. *Las experiencias de dominio* se refieren a las vivencias que producen los éxitos. Conseguir objetivos y lograr éxitos potencia la convicción de eficacia mientras que vivir fracasos debilita esta creencia.

Vivir los éxitos facilita instrumentos cognitivos, conductuales y auto-reguladores para planificar y ejecutar los cursos de acción apropiados que hacen posible manejar con éxito futuras situaciones.

Con todo, cuando los éxitos obtenidos no son producto del esfuerzo, pueden suscitar efectos contrarios a los esperados y provocar el abandono de la actividad, cuando surgen obstáculos o ante el más pequeño fracaso. El sentido persistente de la autoeficacia requiere del esfuerzo perseverante. De esta forma, las dificultades se viven como algo a superar e indican que el éxito requiere un esfuerzo mantenido mayor que el realizado.

-
2. *Experiencias vicarias* ayudan a aflorar y a fortalecer creencias de eficacia. Observar que otras personas, consideradas en niveles semejantes a los de los individuos observantes, obtienen éxitos después de realizar acciones que precisan del esfuerzo y la constancia, ayuda a que éste, el observador, considere que también es capaz de realizarlo, y que posee las capacidades precisas para dominar actividades equiparables (Bandura, 1986; 1999b).

Y a la inversa, atender a los fracasos de otras personas a pesar de los esfuerzos, imbuje una disminución del juicio de la propia eficacia.

Con todo, el impacto del modelado dependerá de la similitud con los modelos que se perciban. Cuanta mayor sea la semejanza entre el modelo y el observador mayor será la persuasión de los éxitos y de los fracasos (Bandura, 1986).

3. *La persuasión social*. La capacidad de persuasión verbal de los otros, acerca de las capacidades y posibilidades que tiene un individuo para obtener éxito en determinadas facetas o actividades, provoca, en éste, la movilización de esfuerzos perseverantes que conducen a lograr el éxito. El objetivo se constituye con mayor facilidad, que cuando los demás consideran que estos sujetos no son capaces de conseguirlos. Y, por tanto, no reciben mensajes alentadores.

Los mensajes positivos de autoeficacia persuasiva elicitán a las otras personas a esforzarse todo lo necesario, planificando el curso de la acción, definiendo estrategias y evaluándolas, de forma que, a modo de regulador de la propia conducta, conduce a obtener el éxito.

A pesar de esto, es más fácil debilitar creencias de autoeficacia mediante la persuasión social que fortalecerlas. Las personas que reciben mensajes negativos acerca de su valía, tienden a evitar actividades que suponen retos y las abandonan ante cualquier contrariedad (Schunk, 1989).

Las instrucciones que se reciben sobre el carácter de la capacidad, fijo o modificable, ejercen una influencia sobre las respuestas cognitivas y afectivas, ante la situación específica. De esta forma, la concepción que se tiene sobre las capacidades puede cambiar con el tiempo, siempre y cuando se exponga al

sujeto para desarrollar esas tareas (Deweck, 1996; Bandura, 1997). Las metaestrategias aprendidas en una actividad tienden a ser usadas en otros dominios de actividad (Bandura, Jeffery y Gajdos, 1975; Bandura, Caprara, Barbaranelli y Pastorelli, 2001).

3. *Los estados psicológicos y emocionales* de los mismos sujetos contribuyen, también, a la hora de juzgar sus capacidades. La interpretación que éstos realizan sobre sus propias reacciones de estrés, tensión emocional o nerviosismo, afecta a la manera en que codifican la tarea. Cuando se interpretan como señales de vulnerabilidad o debilidad inciden negativamente sobre el juicio de autoeficacia ante la tarea (Bandura, 1999b, 2001; Ewart, 1992).

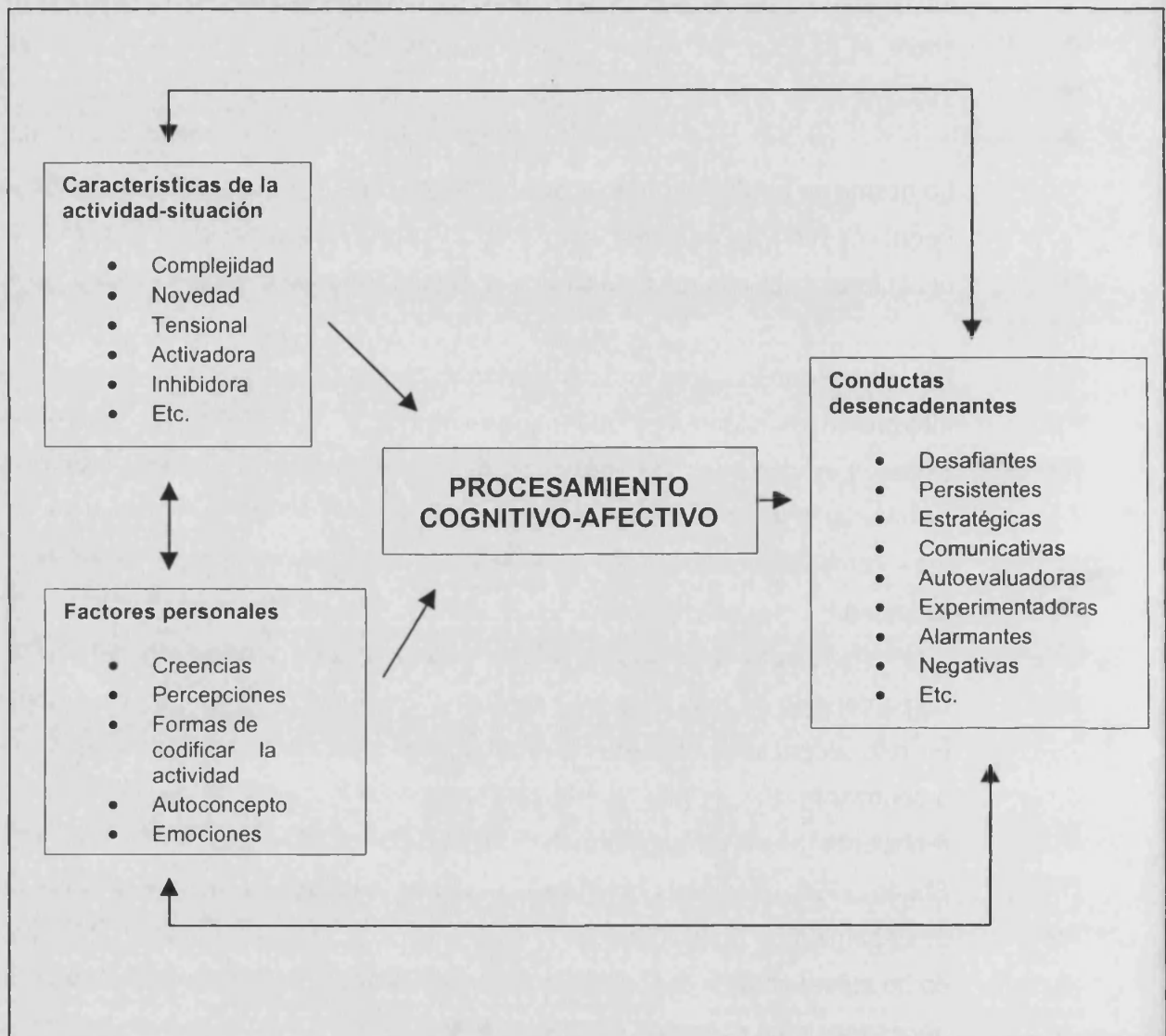
Lo mismo se produce con el estado de ánimo. Abatimiento y estados de ánimo negativos reducen de forma alarmante la autoeficacia percibida y, al contrario, el espíritu positivo la fomenta (Bandura 1999b; Kavanagh *et al*, 1985).

En este sentido, será más importante la forma en que se perciben e interpretan las situaciones que la intensidad de las reacciones emocionales o físicas. Las personas que disponen de un alto grado de eficiencia tienden a considerar a los estados de activación fisiológica -estrés, tensión emocional, etc.- como estimuladores de la energía, que conducen a tener éxito en la actividad.

La percepción de una tarea novedosa puede ser interpretada, por unos, como un reto alcanzable, mientras que otros la pueden ver como algo negativo y amenazante. Es por ello, que la codificación de la situación influye sobre las reacciones afectivas para afrontar las situaciones (Bandura, 1997; Mischel y Shoda, 1998). Hasta el punto que los factores percibidos activan el sistema de procesamiento cognitivo-afectivo. Y, a la inversa, la codificación de una tarea como desafiante y con posibilidades de alcanzar, estimula las facultades necesarias para obtenerla (Deweck, 1999).

La figura 4.1. muestra la forma en que la Teoría Social Cognitiva entiende el rol que asumen los individuos como sujetos activos que procesan, interpretan, organizan las acciones y establecen un plan de acción mediante la autorregulación continua y perseverante de su propia conducta. Considera a los individuos seres activos que actúan sobre los acontecimientos y, a la vez, estos ejercen influencia sobre los mismos sujetos, a modo de *feedback* social.

Figura 4.1.: Modelo social-cognitivo integrador de los procesos afectivos y cognitivos.



(Adaptado de Wood y Tabernero, 2000)

El modelo social-cognitivo parte de la convicción de que la manera en que las personas procesan los acontecimientos vividos, a nivel cognitivo y afectivo, depende tanto de factores personales, que comprenden desde los afectos hacia sí mismos, las emociones, las creencias, las percepciones y las interpretaciones, etc., como las características situacionales que rodean la actividad, es decir, el nivel de complejidad adecuado a lo que el sujeto considera que es capaz de hacer, la novedad, en cuanto que las tareas desafiantes comportan cierto grado de actitud investigadora y de búsqueda por lo desconocido. Las actitudes activadoras e investigadoras actúan mediante el grado de tensión óptimo para captar la atención del sujeto.

El procesamiento de la información provoca, en el nivel cognitivo, las conductas precisas y necesarias que van a conducir a la consecución del objetivo propuesto. Para ello es necesario establecer el plan de acción, definir las estrategias pertinentes, establecer las comunicaciones, autoevaluar los resultados parciales, con la finalidad de acordar si el curso de acción es correcto o, por el contrario, conviene cambiar de estrategia. Todo esto, con actitud perseverante, manteniendo la constancia de la actuación.

De esta forma, el modelo integra los acontecimientos precedentes con las conductas desencadenantes, a través del modo en que el sujeto procesa la información. Éste depende, a su vez, de los mismos factores precedentes, es decir, tanto de las características de la actividad y de la situación como de las características personales.

En este contexto, una tarea desafiante puede ser percibida como un reto a conseguir o, por el contrario, como una muralla insalvable. O bien, una persona puede tener actitudes investigadoras en un ámbito y, sin embargo, mostrarse acobardada en otros ámbitos o situaciones.

Desde este marco teórico, Bandura (1986, 1987) muestra que la autoeficacia no corresponde a un comportamiento o a una disposición general, sino más bien, a un sistema diversificado de creencias, asociado a áreas específicas de funcionamiento individual. Por ello, considera que cuantas más veces se exponga la persona a percibir los obstáculos como metas, que llega a resolver eficazmente, tanto más calará en ella el sentido de la eficacia.

Las personas que cuentan con sentimientos de eficacia elevados tienen mayores posibilidades de percibir nuevas situaciones de forma positiva. Estas personas se marcan objetivos como retos a conseguir y establecen, con firmeza, su compromiso para alcanzarlos.

En el lado opuesto, el convencimiento de poseer un escaso sentido de eficacia merma las posibilidades y expone al individuo a mayor vulnerabilidad frente a las presiones sociales (Locke y Latham, 1990; Cherniss, 1993).

Diferentes estudios muestran la importancia de la autoeficacia percibida en relación con el desarrollo cognitivo e intelectual (Hackett, 1995; Zimmerman, 1995). En este sentido, la confianza de los estudiantes en sus propias capacidades para lograr objetivos académicos, afectará a sus aspiraciones, a sus intereses por los mismos logros académicos e intelectuales y, principalmente, a la buena preparación.

Se ha comprobado, igualmente, una estrecha conexión entre autoeficacia y diferentes aspectos motivacionales (Bandura, 1999d), con la motivación intrínseca (McAuley, Wraith y Duncan, 1991; Sanz y Villamarín, 1999), con la motivación prosocial (Harrison, 1983) y con aspectos conductuales (Lent, Brown y Hackett, 1994).

La influencia ha quedado demostrada, también, con una mejor salud, mejor realización de las actividades y mayor integración social (Bandura, 1977, 1982, 1997). Un fuerte sentido de la competencia facilita los procesos cognitivos y de ejecución en variados contextos, incluyendo la calidad en la toma de decisión del logro académico (Bandura, 1995; Schwarzer, 1999).

La autoeficacia funciona como mediadora, en relación con el control y la iniciativa, cuando ésta es concurrente y como moduladora cuando la iniciativa personal (*personal initiative*) es retrospectiva (Speier y Frese, 1997).

Juega, a su vez, un papel clave en las estructuras causales porque afecta a los cursos de la acción, tanto directamente como a través de su impacto sobre los determinantes cognitivos, afectivos y motivacionales (Bandura, 1995; 1997; Bandura, Caprara, Barbaranelli y Pastorelli, 2001; Maddux, 1995).

La autoeficacia afecta a las conductas transgresivas (*Transgressive Behavior*) cuando la persona parte de una propensión hacia la falta de compromiso moral, manteniendo una actitud rumiativa y vengativa (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996a; Bandura, Pastorelli, Barbaranelli y Caprara, 1999; Bandura, Caprara, Barbaranelli y Pastorelli, 2001).

En otros ámbitos, la autoeficacia es relevante en el estudio del estrés laboral, al desempeñar un papel modulador, dado que ejerce su influencia sobre el control -autocontrol- practicado por el sujeto (Bandura, 1997; Jex y Bliese, 1999; Schwarzer, 1999). Modula la conexión entre determinados estresores como las horas de trabajo, la sobrecarga y el significado de la tarea o sus consecuencias, como la satisfacción, el intento de abandono y el compromiso en la organización (Jex y Bliese, 1999).

Asimismo, influye y conecta con el dominio frente al abuso de sustancias tóxicas al ejercer sus efectos en todas las fases del cambio personal, es decir, sobre el esfuerzo inicial que se precisa para abandonar las drogas, sobre el logro por alcanzar el cambio y sobre la recuperación en las fases de recaída (Bandura, 1999a).

En relación con el ámbito afectivo-relacional, diferentes estudios muestran la vinculación entre la autoeficacia percibida y distintos factores derivados de este ámbito. La percepción de ser rechazado por los demás (profesores, iguales, padres) enturbia la capacidad para reequilibrar las creencias de eficacia y hace más difícil desarrollar un comportamiento prosocial (Caprara y Pastorelli, 1996). Los niños, con alto sentido de eficacia para regular su proceso de aprendizaje y para dominar destrezas académicas, se comportan de modo prosocial, son más populares entre los compañeros y experimentan menos rechazo de los iguales, que aquellos más ineficaces académicamente.

Un escaso sentido de autoeficacia expone al individuo a mayor vulnerabilidad frente a las presiones sociales, como consecuencia, precisamente, de su escasa convicción para poder dominar las situaciones y las conductas (Caprara y Pastorelli, 1996). En otro estudio observaron que la conducta prosocial tiene un fuerte impacto positivo sobre los resultados académicos y las preferencias sociales (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura y Zimbardo, 2000).

Al tiempo, un bajo sentido de eficacia se asocia con la agresión física y verbal unida a la desvinculación de las autosanciones morales (Bandura, 1999b; Caprara, Pastorelli y Bandura, 1992; Zimmerman, 1999). Los fracasos académicos desembocan, en proporciones elevadas, en problemas conductuales (Jessor *et al*, 1991) y, en edades tempranas, constituyen un fuerte predictor de estilo de vida agresivo con tendencia a participar en actividades antisociales (Patterson, Capaldi y Bank, 1991; Hinshaw, 1992).

3.2 Comportamientos estables vs. reputaciones percibidas.

Diferentes investigaciones sobre la agresión, desarrolladas en los últimos años, atienden, de una parte, a las interpretaciones negativas del mundo social y sus consiguientes intenciones comportamentales y, de otra, a las reacciones emocionales de los propios sujetos.

Estos estudios proporcionan las claves para entender las conductas tan variadas que manifiestan los niños, cuando sienten el rechazo, el aislamiento o la estigmatización en su propio cuerpo (Caprara, Pastorelli y Weiner, 1994).

El modelo tradicional parte del concepto de la agresión y el desajuste, considerados como conductas estáticas basadas en el *input-output* (Dodge y Crick, 1990; Olweus, 1984, 1979). Esto ha llevado a creer en la conducta agresiva como una característica estable de la personalidad que figura entre las causas más influyentes de las perturbaciones de los niños (Huesmann, Eron, Lefkowitz y Walter, 1984; Olweus, 1979; Caprara y Pastorelli, 1996).

Durante décadas se ha considerado la idea de que existe una disposición, fundamentada genéticamente, común a las diferentes manifestaciones agresivas. Esta creencia obstaculizó la investigación dirigida a observar los mecanismos que regulan las diferentes manifestaciones de la agresión, dado que no se pueden encuadrar en el mismo prisma conductas terroristas, o el homicidio, o el estupro, o el suicidio, antes bien, han de tratarse como fenómenos diferentes entre sí.

En la actualidad existen, cada vez más adeptos a considerar la conducta agresiva a partir del análisis singular de los mecanismos específicos, que regulan las diferentes manifestaciones sobre las conductas agresivas o antisociales, así como los distintos

tiempos y modos de comportamiento disruptivo, donde ambos forman parte del repertorio cognitivo, motivacional y comportamental (Bandura, 1991).

En opinión de Caprara y *col.*, las peculiaridades cognitivas que se van relacionando con la agresión se asocian, al mismo tiempo, a comportamientos que se producen cuando se pone en peligro, tanto el ajuste social como las relaciones interpersonales del sujeto (Caprara, Pastorelli y Weiner, 1994; Bandura, 1991).

En este enfoque de la agresión, como constructo multidimensional, son importantes los procesos cognitivos y los afectivos, que dan lugar a diferentes formas de agresión, es decir, agresión arraigada cognitivamente y agresión afectiva. En ambas, las variables situacionales (*power of the situation*) llegan a ser más importantes de lo que, en principio, cabría esperar y, paralelamente, las diferencias individuales juegan un papel menor (Zimbardo, 1979; Caprara, Barbaranelli y Zimbardo, 1996).

Ligeras desviaciones comportamentales manifestadas en edades tempranas, llegan a desencadenar, de forma paulativa, conductas consideradas de riesgo cuando las realizan niños que sufren desajustes sociales, al compararlas con los compañeros adaptados. Los primeros son vistos como desviados, agresivos o inadaptados socialmente (Caprara y Zimbardo, 1996).

La evidencia empírica demuestra la relación entre la agresión y la tendencia a llevar a cabo inferencias incorrectas acerca de las intenciones de los demás (Dodge y Coie, 1987). Demuestra, así mismo, que los niños que manifiestan conductas agresivas muestran propensión a realizar autoevaluaciones positivas de su propia conducta agresiva (Asarnow y Callan, 1985; Taylor, 1992). Así como a desarrollar juicios anticipados positivos sobre los resultados de su comportamiento agresivo (Dodge y Crik, 1990).

Cabe considerar, desde la perspectiva más dinámica, que no pueden hipotetizarse los mismos mecanismos para las diferentes manifestaciones del comportamiento agresivo. El modelo, al integrar la psicología social-cognitiva con la Psicología interaccionista de la personalidad, estudia el desarrollo de ésta última -la personalidad- inmersa en un contexto social dinámico donde van construyéndose los patrones comportamentales.

De esta forma, los aspectos de la personalidad ligados al aprendizaje, van desarrollándose mediante ciclos de procesamiento de la información cognitivo-emocional y *feedback* interpersonal. Ambos forman el acicate y modelan la conducta del niño a través de dimensiones de responsabilidad social, ajuste social y normas sociales.

Por medio del *feedback* social, el niño va descubriendo el significado y el valor de sus propios pensamientos, sentimientos y acciones. Es así, como este modelo vincula pensamientos y sentimientos (Bandura, 1986, 1991; Caprara, Pastorelli y Weiner, 1994).

En la construcción social de la personalidad, la internalización del *feedback* social, procedente de las reacciones y evaluaciones de los demás, contribuye a dar cuerpo a la autodefinición de uno mismo. Los *inputs* dependen, a su vez, de los efectos de integración que el propio comportamiento genera en los demás, en especial, con las personas que tienen mayor relevancia en la vida del individuo, como son los padres, los profesores y los mismos compañeros.

Dentro de este modelo, el *interaccionismo dinámico*, se considera al sujeto y al contexto sistemas abiertos con una fuerte relación de reciprocidad (Bandura, 1986; Magnusson, 1990). Trata los procesos afectivos y cognitivos, así como sus derivados, como variables interactivas capaces de influir significativamente sobre los factores biológicos y contextuales.

De este modo, enfatiza la importancia de los factores biológicos y contextuales en la constitución y regulación de los procesos afectivos y cognitivos, sobrevalorando el papel de estos procesos capitales en la modulación de los intercambios entre la persona y la situación. Hasta el punto de considerar que el centro de las investigaciones se encuentra en el estudio sobre el papel que ejerce el riesgo psicosocial en los mecanismos de autorregulación (Bandura, 1977, 1986). Estos últimos se forman, gradualmente, en la medida en que la persona se desarrolla y, a la vez, son mediadores en las confrontaciones existentes entre el organismo y el contexto (Rutter y Rutter, 1992).

El modelo propuesto relaciona sutiles fenómenos y procesos bidireccionales con un amplio espectro comportamental. La agresión se convierte tanto en la causa como en la consecuencia del rechazo social hacia la persona. Ésta pasa, desde la situación de ser identificada, vagamente, con algunos rasgos comportamentales que la diferencian de los demás, a ser etiquetada como una amenaza social (Camprara y Zimbardo, 1996).

Con todo, el modo en que el niño percibe, interpreta y responde al trato con los demás será determinante en el cambio progresivo del comportamiento y la canalización hacia la agresividad. De forma gradual llega a la situación en la que se le asigna la etiqueta de riesgo, validando, de este modo, las expectativas negativas de los demás, a través de su autodefinición y sus comportamientos antisociales (Caprara y Zimbardo, 1996; Bandura, 1986).

La estabilidad y la continuidad de la conducta agresiva son dos fenómenos relacionados con los conceptos de *continuidad ipsativa* o continuidad por su misma naturaleza, y, el de *continuidad atribuida socialmente*.

La primera, la *continuidad ipsativa*, se centra en variables intraindividuales, relativas a la misma persona agresiva, mientras que la segunda, la *continuidad atribuida socialmente* se refiere a las percepciones que los demás tienen del comportamiento individual en cuanto a la identidad, la interacción y la coherencia. Entre ambos fenómenos se produce una interconexión, dado que la agresividad en sí misma crea las bases para que los otros perciban un comportamiento antisocial y, paralelamente, esta percepción ofrece oportunidades para la consolidación de la misma agresividad (Bandura, 1986; Caprara y Pastorelli, 1996).

4. Proceso de transformación del comportamiento: conductas de desajuste

La existencia de factores que actúan como determinantes, precursores o moderadores, de riesgo psicosocial es un hecho ampliamente demostrado y validado por abundante documentación empírica (Bandura, 1973, 1977, 1986; Caprara y Pastorelli, 1989; Reid y Patterson, 1989; Dodge y Crick, 1990; Loeber, 1990; Caprara, Pastorelli y Winer, 1994; Caprara y Zimbardo, 1996; Caprara, Barbaranelli y Zimbardo, 1996).

Los modelos tradicionales, tanto los de corte constitucional-psicodinámico, los cuales han favorecido el estudio de las diferencias individuales, estudiando los rasgos o impulsos internos para explicar desviaciones personales, como los modelos centrados en variables situacionales o del entorno, cuyo núcleo de estudio versa sobre el contexto

social que sirve de escenario para activar las conductas desviadas. Ambas perspectivas son poco consistentes, en cuanto que dejan de lado las variables intermedias que afectan a la misma persona, quien, a su vez, se halla inmersa en el mismo entorno social. Al tiempo, sobreinterpretan las influencias de interdependencia entre el individuo y la situación por los efectos que producen sobre las creencias, los valores y las reacciones, bien individuales, bien colectivas (Caparara y Zimbardo, 1996).

Estos últimos modelos teóricos, entre los que se encuentra el interaccionismo dinámico, consideran al individuo y al medio sistemas abiertos que interaccionan mutuamente. Con todo, difieren de otros porque establecen, como variables independientes, los factores biológicos y contextuales, relegando a la categoría de variables dependientes a los procesos afectivos y cognitivos, que actúan sobre la conducta personal (Magnusson, 1990; Bandura, 1986; Caprara y Zimbardo, 1996).

Por otro lado, el interaccionismo moderno estima que los procesos afectivos y los cognitivos conforman dos tipos de elementos interconectados entre sí, que ejercen una gran influencia sobre los factores biológicos y contextuales.

Enfatiza la relevancia de éstos últimos, biológicos y contextuales, en la constitución y regulación de los procesos afectivos y cognitivos, al tiempo que resalta el papel que desempeñan en la modulación de los intercambios entre la persona y el entorno social.

En este modelo, los mecanismos de autorregulación constituyen uno de los pilares fundamentales. Estos mecanismos configuran el sistema central que permite interactuar tanto en la dimensión social, interconectando con otros, como en el nivel individual, cuando se hacen las cosas a solas. Llega a considerar que los aspectos sociales dependen, asimismo, del buen funcionamiento del sistema autorregulatorio (Bandura, 1977b, 1986).

El sistema autorregulatorio se refiere al conocimiento de cuándo, dónde y cómo es adecuado usar unas habilidades concretas, así como activar y desactivar los procesos cognitivos y conductuales. Es decir, apela a la metacognición. Hasta el punto que se llega a hablar de metacognición como sistema autorregulador de los mismos procesos cognitivos (Reeve y Brown, 1985). En este sentido, la autorregulación carente de metacognición quedaría bastante limitada (Nisbet y Shucksmith, 1986).

Es por ello que, antes de comenzar a actuar, es necesario conocer la demanda, establecer criterios y objetivos a conseguir y definir las estrategias necesarias para alcanzar los objetivos. Todo mediante un plan de acción, de forma que el conocimiento de las mismas metas a alcanzar hace posible su evaluación en cada momento del proceso. De esta manera se pueden rectificar aquellas acciones o fases que se desvían del objetivo en sí, o aquellos actos que conducen a conclusiones erróneas.

En este camino complejo intervienen los procesos cognitivos, los afectivos, los biológicos y los contextuales. La autorregulación es un proceso natural que se encuentra inmerso en la misma vida cotidiana. No requiere, por tanto, del trabajo específico o de un trato independiente o especial (Bornas, 1994).

Todo ello guarda relación con la *inteligencia contextual* de la que habla Sternberg (1985), en contraposición a la *inteligencia componencial*⁽³⁾, y a la *experencial*⁽⁴⁾. La inteligencia contextual hace referencia a la capacidad de saber manejar los diferentes contextos y las demandas sociales con eficacia (Sternberg, 1985). Esta inteligencia se la conoce como "sabiduría de calle" y es más un conocimiento procedimental que uno declarativo (Tulving, 1983).

Los niños con déficit en *inteligencia contextual* les falta el conocimiento básico acerca de lo que se considera correcto y apropiado para desenvolverse con éxito en diferentes entornos sociales. Muestran rigidez y falta de flexibilidad de las respuestas que, en ocasiones, conviene adaptarlas a las demandas de la situación, poniendo en práctica las habilidades sociales pertinentes. Por ejemplo, en ocasiones, es mejor guardar silencio o ser ambiguo en la respuesta que expresar cuanto se siente. Junto a ello, se ha de tener el metaconocimiento de la conducta, adecuada o inadecuada.

Cuando los individuos carecen de este conocimiento, operan desde la creencia de que su conducta social es adecuada y consideran que van por el camino correcto. Es bastante probable que no se beneficien del *feedback* corrector, que les informa cuando su comportamiento es inadecuado y, por tanto, es difícil que asuman que deben cambiar de estrategia, en cuanto al trato con los demás.

⁽³⁾ Tipo de inteligencia valorada por los tests estándar de CI

⁽⁴⁾ Refleja las tareas creativas e implica la habilidad para formar nuevas o diferentes alternativas a las representaciones mentales de la realidad (Sternberg, 1985).

En ocasiones, los adultos y educadores malinterpretan las reacciones negativas del niño con déficits cognitivos y establecen estrategias correctoras inadecuadas que crean mayor confusión (Ross y Nisbett, 1991).

Por todos estos factores, un programa de entrenamiento dirigido a estos niños, que contenga habilidades sociales, únicamente, será un programa poco cimentado, al que le faltarán elementos dirigidos al sistema cognitivo. Algunos niños no alcanzan a poner en práctica habilidades sociales después de pasar por un programa de entrenamiento porque les falta el sentido de cuidado y preocupación por los demás (Ashen y Coie, 1990; Caprara y Zimbardo, 1996).

4.1. Feedback emocional

La constitución de la personalidad se enmarca en un contexto social dinámico que va configurando, en el niño, patrones comportamentales más o menos estables. De esta forma, la personalidad se desarrolla mediante ciclos de procesamiento de la información cognitivo-emocional unido al *feedback* interpersonal (Caprara y Zimbardo, 1996).

En el proceso de interacción personalidad-ambiente aparecen tres aspectos fundamentales: las *interacciones evocadas*, las *reactivas* y las *proactivas*.

Las primeras, las *interacciones evocadas*, aluden al fenómeno de que las manifestaciones del niño memoran reacciones diferentes en el entorno que, a su vez, influyen sobre futuras reacciones y otras manifestaciones del sujeto.

Las *interacciones reactivas* se refieren a las contestaciones que el ambiente vierte sobre el infante. Estas contestaciones o respuestas están en función de los diferentes estilos de comportamiento y de la misma personalidad.

Por su parte, las *interacciones proactivas* comprenden las selecciones que los niños hacen en el ambiente. Los chicos eligen entornos sociales que les aportan, de un lado, seguridad y, de otro, que son congruentes con sus propios valores, intereses y experiencias previas (Caspi, Elder y Bem, 1988; Caprara y Zimbardo, 1996).

El modelo propuesto por Caprara y *col.* -en oposición al modelo clásico basado sobre el *input-output* de dos variables- relaciona una constelación de sutiles fenómenos y procesos bidireccionales con un amplio espectro comportamental, lo cual va calando en la personalidad y, al tiempo, definiendo conductas desajustadas o agresivas, en contraposición con las conductas normales-ajustadas socialmente.

Es por ello que, como se ha comentado en la introducción de este punto, pone el acento en la transcendencia de los factores biológicos y contextuales sobre el transcurso de la configuración de los procesos cognitivos y afectivos, así como, sobre el papel que ejerce la autorregulación en el mismo devenir. Paralelamente, da relevancia al rol que desempeñan estos procesos en la modulación de los intercambios entre la persona y la situación (Bandura, Caprara, Barabaranelli, Pastorelli y Regalia, 2001).

La interacción social pasa a ser la principal responsable del descubrimiento del significado y valor de los pensamientos, sentimientos y acciones, dado que la internalización de las pautas y valores procede, en gran medida, de las reacciones y evaluaciones que emiten las personas más significativas en la vida del niño (Bandura, 1986, 2001). Igualmente, la interacción con los demás, contribuye a desarrollar el autoconcepto y la autoestima (Bednar, Wells y Petterson, 1989; Samper, 1999).

Los mecanismos de regulación, constituidos como uno de los pilares de esta teoría (Bandura, 1986, 1991, 1999d) van organizándose de forma paulatina en la medida en que se desarrolla el organismo. Al tiempo, son mediadores en las confrontaciones que se producen entre el organismo y el entorno (Rutter y Rutter, 1992; Meichenbaum, 1971).

De otro lado, los elementos del comportamiento individual y del ambiente social, que favorecen conductas indeseadas se consideran *factores de riesgo*. Por ello, el concepto *de riesgo* se asocia a normalidad, ajuste, salud y equilibrio (Brambring, Losel y Skowronek, 1989). Se consideran manifestaciones de riesgo, el sufrimiento físico, la discriminación social, el aislamiento, el rechazo y la criminalidad (Caprara y Zimbardo, 1996). En otro estudio, se ha demostrado que elevadas dosis de disposición hacia la agresión, acompañada de inestabilidad emocional, junto a baja conducta prosocial, se constituyen, también, factores de riesgo (Caprara, Pastorelli y Weiner, 1994).

Es por ello que, el proceso de transformación de la personalidad del niño *de riesgo* es favorecido por factores internos y externos al mismo individuo, que son propios del

contexto socio-familiar en el que se desarrolla. Entre ellos, cabe resaltar aquellas características del ambiente familiar, precursoras de agresión infantil y conformadoras de vulnerabilidad emocional en el niño, como son las manifestaciones parentales de hostilidad y abuso físico y escenarios agresivos (Asarnow y Callan, 1985; Dodge y *col.*, 1990); relaciones familiares frías o irascibles (Olweus, 1979; Cummings y Zahn-Waxler, 1992) o depresivas (Goodman y Brumley, 1990; del Barrio, 1990; Kershner y Cohen, 1992). Una disciplina familiar inconsistente o con ausencia de criterios (Baumrind, 1973, 1983; Reid y Patterson, 1989).

El conjunto de estos y otros factores del ambiente familiar (ver 3.3., pag) contribuyen a que el infante desarrolle una "mentalidad de supervivencia" para afrontar situaciones impredecibles, inestables y cambiantes socio-emocionalmente. Lo cual provoca que se vayan transformando en niños orientados hacia el presente, o hedonistas o fatalistas (Caprara y Zimbardo, 1996).

A su vez, les convierte en personas *de riesgo* en contextos escolares, dado que, estos entornos están diseñados para fomentar conductas de futuro mediante la consecución de objetivos de aprendizaje, control de impulsos, retraso en las gratificaciones, planificación de actividades y perseverancia en el trabajo (González y Zimbardo, 1985). Los sujetos orientados hacia el presente muestran mayor propensión a emitir reacciones de violencia impulsiva y agresiones reactivas con represalias, y menor tendencia a manifestar agresiones cognitivas, instrumentales y proactivas (Bandura, 1973; Berkowitz, 1993).

Estas reacciones agresivas molestan a iguales y a adultos, con lo que, en poco tiempo, llegan a convertirse en personas poco toleradas que estorban a los demás. Se les va aislando dado que los otros, los iguales, evitan ser víctimas o ser asociados con los sujetos violentos (Caprara y Zimbardo, 1996; Caprara, Pastorelli y Weiner, 1994).

Además, los niños y los adolescentes rechazados muestran un sesgo atribucional de hostilidad. Son propensos a sobreinterpretar, como intenciones hostiles, las provocaciones ambiguas o incidentales que les inducen a tomar represalias (Dodge *et al.*, 1986). Es, por tanto, la percepción de la intención del provocador lo que determina la respuesta agresiva (Dodge, Murphy y Buchsbaum, 1984).

En este sentido, la agresión reactiva (Bandura, 1973) está relacionada con un sesgo atribucional de hostilidad, unido a déficit de intención (Dodge y Coie, 1987). Los errores que las personas cometen son fuente de manifestaciones hostiles cuando se relacionan con causas controlables como la falta de esfuerzo o la negligencia, mientras que provocan acercamiento y comprensión cuando se atribuyen a causas incontrolables, como padecer una discapacidad física o poca capacidad cognitiva o escasa aptitud (Weiner, 1985, 1986). Por ejemplo, llegar tarde a una cita porque el individuo se ha dormido o porque se le ha olvidado provoca mayor hostilidad que cuando se debe a una causa fortuita como una avería en el coche o a la inestabilidad del tiempo.

Se ha comprobado que los niños *de riesgo* suelen revelar más cantidad de excusas controlables de transgresión social, aún sabiendo que provocará el enfado en el receptor (Caprara, Pastorelli y Weiner, 1994). Muestran, igualmente, menor capacidad para manejar habilidades de simpatía y acercamiento hacia los demás, mediante la emisión de causas incontrolables de transgresión social, al compararles con la población sin riesgo o población normoadaptada.

Sin embargo, desde el punto de vista social, el conjunto de las diferencias entre ambos tipos de población, "de riesgo", comparadas con los "niños normoadaptados", desde el punto de vista social, no son tan marcadas como en un principio se esperaba (Dodge y Crick, 1990; Caprara, Pastorelli y Weiner, 1994). Con todo, en conjunto, se ha comprobado cierta alteración de las reglas sociales dirigidas a la controlabilidad causal, en la población *de riesgo*.

Las reglas sociales implican conexiones entre cognición y emoción que, a su vez, conllevan nociones de responsabilidad y culpa. Al malinterpretar las intenciones de los demás, es probable que la población *de riesgo* actúe de forma inapropiada debido a la escasa conciencia del significado de la comunicación. Esto provoca el rechazo de los demás y desemboca en mayor aislamiento, lo que, a su vez, aumenta la agresión y la inestabilidad emocional.

El estudio de los mecanismos de riesgo o de protección ha llevado a intervenir sobre los procesos de incubación de los pensamientos que dirigen las acciones. Esto conduce al estudio de los afectos, las cogniciones y las predisposiciones a la acción por parte de las personas. Las pequeñas predisposiciones agresivas de los niños de riesgo, manifestadas tempranamente, desembocan en acumulaciones de conducta agresiva, lo

que lleva a situaciones difícilmente cambiables, cargadas de estigmaciones y rechazos de los compañeros, con el consiguiente aumento de los conflictos.

Esta situación puede desembocar en desviaciones macro-sociales. Éstas, unidas a la falta de comprensión de las reacciones emocionales de la autoridad y la falta de identificación de los aspectos del comportamiento, de los que los individuos de riesgo son responsables, dirige a una espiral de efectos negativos, que crea angustia y enfado en profesores, compañeros y los propios niños (Caprara, Pastorelli y Weiner, 1994; Caprara y Pastorelli, 1994).

Por lo que se refiere al entorno escolar, la situación es semejante. Cuando las desviaciones sociales son entendidas por los profesores como conductas temporales y transitorias, producto de la propia inmadurez, éstos se configuran como factores atenuantes para la conducta disruptiva. Por el contrario, cuando se perciben como comportamientos crónicos y permanentes, que forman parte de la misma personalidad, pasan a considerarse una amenaza al control de la disciplina por parte del profesor (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura y Zimbardo, 2000; Caparara y Zimbardo, 1996; Caprara, Pastorelli y Weiner, 1994).

Éste, el docente, comienza un proceso que se inicia con la comparación del niño agresivo con el resto, con la norma. El niño pasa a ser tachado de diferente y etiquetado como problemático. Emerge, en esta situación, el rechazo social de compañeros que evitan verse envueltos con los problemas relacionados con el niño en cuestión (Caprara y Zimbardo, 1996). Aumenta el aislamiento, la inestabilidad emocional y la misma necesidad de agresión como forma de reafirmación. Mediante las manifestaciones agresivas, el niño expresa la hostilidad hacia aquellos individuos que le han causado daño con anterioridad. Estos niños llegan, incluso, a desarrollar una percepción más elevada de autoeficacia, a partir de las consecuencias inmediatas de su comportamiento agresivo ya que, con él, consiguen lo que quieren y protegen su propia reputación (Slaby y Guerra, 1988).

Las etiquetas sociales golpean con una tenacidad sorprendente. Las consecuencias alcanzan dosis irreversibles. La persona juzgada como agresiva evita a los demás, lo que conduce a mayor rechazo y mayor aislamiento social. En esta situación, la calidad y los contactos sociales se ven limitados seriamente con lo que cada vez es más complicado lograr el cambio de la situación.

La valoración de la agresión por parte del profesorado y los compañeros correlaciona entre sí, de forma muy marcada y, además, estas correlaciones tienden a permanecer constantes a lo largo del tiempo (Caprara, 1992), de ahí que la agresión haya sido señalada como una de las disposiciones más estables, junto con la inteligencia (Farrington, 1989; Huesman *et al.* 1984).

4.2. Agresividad

Los diferentes enfoques que tratan la conducta agresiva ponen el acento en los factores hostiles que utilizan las personas para conseguir los propósitos que desean conseguir.

Entre estos enfoques cabe considerar uno, más personalista y tradicional, centrado en los rasgos de la personalidad y en las diferencias individuales que dirigen las conductas mordaces (Olwens, 1979). Donde ambas, las diferencias entre personas y las dimensiones de la personalidad, son examinadas como conductas que van tomando cuerpo a lo largo del desarrollo humano (Caprara y Pastorelli, 1989; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli y Perugini, 1994).

Otro enfoque, psicodinámico y neoconductista, considera los aspectos agresivos y motivacionales que dirigen la emisión de las conductas agresivas. Esta perspectiva teórica estudia tanto las manifestaciones cáusticas de naturaleza impulsiva y reactiva, como los procesos involuntarios y estimuladores que promueven la misma respuesta agresiva. Con ello, acentúa la importancia de los procesos relacionados con la regulación de la excitación y con la activación de comportamientos automáticos e involuntarios (Berkowitz, 1974, 1989).

Considera que la agresión se produce como resultado de una compleja secuencia de asociaciones, entre las que se encuentran las ideas, los sentimientos y las tendencias comportamentales. Estas, una vez activadas, alimentan y sostienen la conducta más allá del control voluntario de la persona (Caprara y Pastorelli, 1996).

Berkowitz (1989) llega a formular la existencia de redes asociativas de agresión, entre las cuales, desde la perspectiva cognitiva, se aborda el papel que desempeñan las intuiciones previas sobre los mecanismos automáticos, en el desenlace de la conducta agresiva. Es así como se atiende al principio de que todo cuanto produce dolor o

perturbación está relacionado, a su vez, con aspectos negativos y da lugar a reacciones psicomotoras y cognitivas, que provocan diferentes formas de agresión.

Al mismo tiempo estas manifestaciones mordaces pueden depender de factores genéticos, que unidos a los situacionales o aprendidos van determinando la fuerza y el dominio en que se producen.

En este sentido, la agresión es considerada como el resultado de una compleja secuencia asociativa que abarca ideas, sentimientos y tendencias del comportamiento, que rigen las respuestas comportamentales negativas (Berkowitz, 1989).

Frente a esta concepción, Bandura pone el énfasis en las manifestaciones agresivas dirigidas a conseguir los objetivos que los individuos desean obtener.

Desde la perspectiva del aprendizaje social y socio-cognitiva, los mecanismos de imitación, modelado y refuerzo vicario alcanzan gran importancia (Bandura, 1973). Estos mecanismos centrales, en un principio van evolucionando de forma paulatina hacia otros mecanismos de autorregulación que, en opinión de Bandura, son los causantes de la constitución de estándares internos que rigen y regulan las conductas, mediante procesos de valoración moral (Bandura, 1986, 1991).

La agresión, en este sentido, pasa a ser considerada como una conducta instrumental que persigue un objetivo y que se mantiene porque las metas son alcanzadas. Los procesos que conducen a la agresión dejan de ser estudiados como resultantes de asociaciones, más o menos automáticas, entre los procesos de excitación y la conducta en sí, para pasar a ser asumidos formando parte de los procesos básicos de aprendizaje, que unidos a mecanismos autorregulatorios y apoyados por determinantes situacionales, llegan a facilitar o a inhibir la conducta agresiva (Bandura, Caprara, Barbaranelli, *et al*, 2001).

En este sentido, la conducta cáustica está constituida por formas afectivas y formas instrumentales de agresión (Green, 1990; Dodge y Coie, 1987). Las *formas afectivas* se refieren a la capacidad de venganza, de ira, cólera o de rumiación hostil, frente al trato del que se siente objeto el individuo. Por otro lado, las *formas instrumentales* aluden a la respuesta motora, más o menos elevada dependiendo de la capacidad del sujeto, que le facilitará la consecución del objetivo.

En esta línea, Buss y Perry (1992) logran aislar diferentes componentes de la agresión. En primer lugar, hablan del componente motor que comporta daños físicos, agresión física y verbal. En segundo lugar, de un componente afectivo o emocional que implica a elementos fisiológicos de preparación para la manifestación agresiva, alude al factor de cólera-ira. Y, por último, el componente cognitivo, que comprende los sentimientos de injusticia y se refiere a la hostilidad (Buss y Perry, 1992).

Al tiempo, Caprara y *col.* llegan a considerar a la agresión humana operando en múltiples niveles. Distinguen entre agresión caliente (*hot aggression*) y agresión fría (*cool aggression*). La primera se manifiesta de forma más impulsiva y emocional, mientras que la segunda tiende a apoyarse en lo cognitivo e instrumental, es la manifestación de la venganza, de la revancha, del "ya te encontraré y me las pagarás" (Caprara, Barbaranelli y Zimbardo, 1996).

Por ello diferencian, en la agresión, la forma reactiva y la proactiva. La primera, la *forma reactiva*, se refiere a la respuesta emocional y a la provocación. De ahí que aluda a lo inmediato, sea impulsiva y esté mediatizada por procesos excitatorios automáticos. Se halla en el ámbito de los afectos y sentimientos autopercebidos.

La *forma proactiva*, por su parte, considera el factor de la agresión que hace que ésta se active para alcanzar el objetivo. Implica cierta planificación para lograr las metas, se fundamenta sobre lo cognitivo, atiende a un tiempo y a un espacio adecuados. Está afectada, por tanto, por los procesos cognitivos de autorregulación, regulatorios e intencionales (Caprara *et al.* 1996).

Con todo, aunque esta dicotomía parece clara desde el punto de vista conceptual, en la práctica no lo es tanto, debido a los mecanismos de interdependencia entre los aspectos cognitivos y los afectivos.

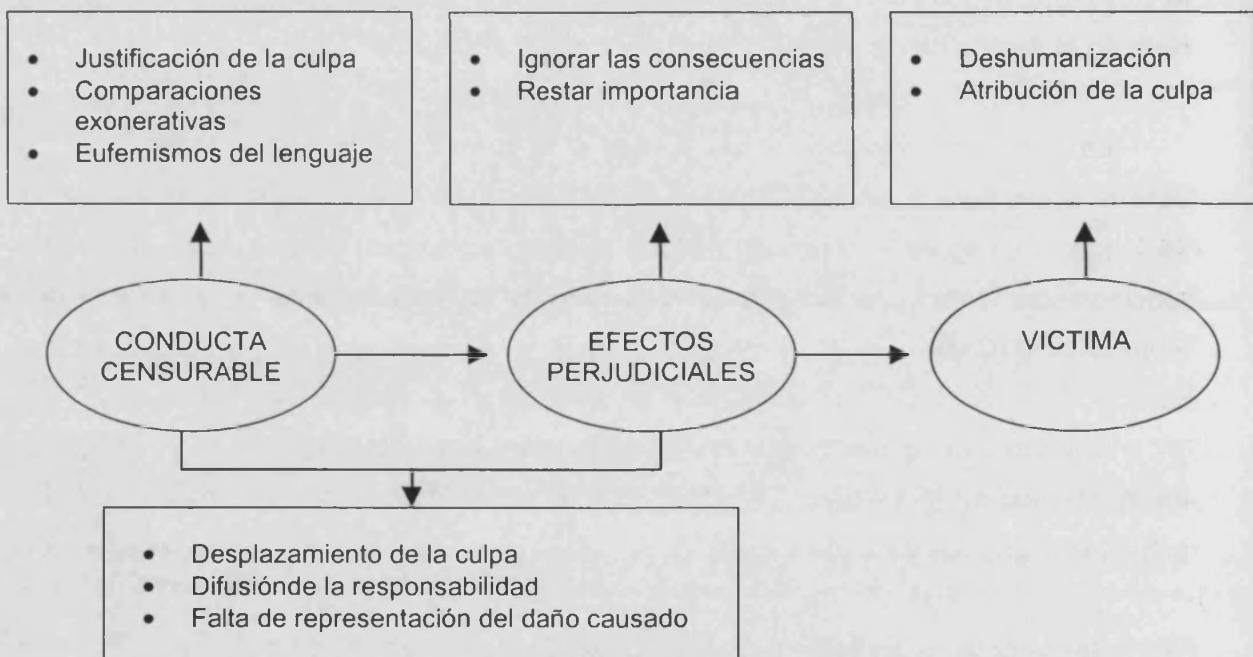
Respecto a la agresión moral en sí misma, Bandura (1999d) establece aspectos duales, de un lado inhibitorios y, de otro, proactivos. La dimensión inhibitoria de la moralidad se expresa en el poder de frenar la conducta inhumana y mordaz. En el polo opuesto, la dimensión proactiva estimula las facetas de la conducta que son necesarias para conseguir el objetivo.

Las personas, por su parte, optan por patrones de comportamiento moral acordes con su formación. Por ellos, el grado en que se autocensuran o autosancionan cuando sus actuaciones violan formas de hacer adaptadas socialmente, está en función de la misma escala de valores o los principios autoimpuestos. Estos, a su vez, son una referencia autorregulatoria, emocional y cognitiva de la conducta moral (Bandura, 1991, 1999d).

Los individuos, en ocasiones, adoptan posturas opuestas a los patrones culturales y mantienen conductas antisociales. Ante esta posición operan diferentes mecanismos, de los que se sirven los propios sujetos con la finalidad de mitigar las consecuencias de las conductas antisociales y, al tiempo, transformar en aceptables, conductas, a todas luces, consideradas procaces y negativas (figura 4.2.).

Los mecanismos atenúan las consecuencias de la conducta agresiva desde el prisma de la persona que la realiza.

Figura 4.2. Mecanismos paliativos de la Conducta Agresiva



(Adaptado de Bandura, *et al*, 1996a)

Estos mecanismos, en opinión de Bandura, Caprara *et al* (1996a, 2001) operan desde diferentes ámbitos, a saber, el nivel cognitivo, el control de las emociones y sobre los sujetos receptores de los actos.

La primera agrupación, la intervención mediante el nivel cognitivo del sujeto, comprende de un lado, la *justificación de la conducta negativa*, de otro, la implicación de *eufemismos de lenguaje*, y finalmente, la *comparación exonerativa*. Por medio de estos mecanismos se puede conseguir la transformación de una conducta negativa en positiva. Dicha interpretación desfigurada de la conducta dependerá, en gran medida, de la conducta que ha servido de referencia para establecer la comparación y adoptar el apelativo de "buena" o "mala".

El segundo grupo alude al control emocional. Considera que éste opera con fuerza cuando la persona se juzga a sí misma actuando mal, es decir es consciente de su actuación negativa.

En ocasiones esta fase no llega a producirse sino que, más bien, las personas enmascaran o minimizan el daño causado mediante el *desplazamiento de la culpa* y la *difusión de la responsabilidad* a tercera personas. O, también, a través de la *falta de representación del daño causado* por la propia conducta emitida.

El tercer grupo actúa sobre los receptores de los actos, es decir, las personas pacientes que sufren en su propio cuerpo las conductas dañinas. En esta agrupación actúan mecanismos referidos a la *adscripción de la culpa a las víctimas* o a las *circunstancias* que impulsan la emisión de conductas agresivas. Éstas ayudan a dispensar la culpabilidad de las personas que causan el daño y a atribuirlo a los sujetos que reciben el vاپuleo. Igual ocurre con la *deshumanización* que se traduce en quitar cualidades humanas a quien recibe el daño. Por ello, estas personas se convierten en vulnerables de recibir responsabilidades "es que es un flojo y se lo merece", "Si no se hubiera colocado donde estaba, no hubiera recibido".

En este sentido, la falta de compromiso moral propio de los individuos propensos a las manifestaciones hostiles y agresivas, es un hecho ampliamente demostrado (Rapaport y Alexander, 1982; Haritos-Fatouros, 1988; Bandura, 1990; Bandura, Caprara, Barbaranelli y Pastorelli, 2001; Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996a), y se manifiesta en el poder de la deshumanización (Bandura, Caprara *et al*, 2001).

Los individuos que no suelen autoculparse cuando realizan conductas negativas y por tanto, trabajan poco la experiencia de culpabilidad ante su mordacidad conductual, se transforman, poco a poco, en individuos propensos a la rumiación vengativa y, en contraposición, presentan bajos índices de prosocialidad (Bandura *et al*, 1996a). Una orientación prosocial en el individuo lo disuade de prácticas agresivas. A su vez, promueve redes sociales que conforman un caldo de cultivo de conductas armoniosas y empáticas (Miller y Eisemberg, 1988; Bandura, 1992). Este ambiente potencia el acercamiento personal hacia los otros. En el lado opuesto, un entorno psicológico y social, regido por instigadores conductuales negativos, incorpora distorsiones y conduce hacia manifestaciones de cólera e ira, debido, en gran parte, a la propia rumiación que se lleva a cabo sobre los insultos percibidos.

En este sentido, las iniquidades y las percepciones de injusticia, sobre uno mismo, se acrecientan por efecto de los pensamientos obsesivos dirigidos a una idea, es decir, por la rumiación que, paulatinamente, se torna hostil. La reflexión hostil llega a distorsionar el pensamiento y a predisponer al individuo a actuar de forma negativa, lo cual tiene efectos nefastos sobre la autorregulación (Caprara *et al*, 1994; Caprara *et al*, 1996; Bandura *et al*, 2001; Caprara, Pastorelli y Weiner, 1994; Caprara, Barbaranelli y Zimbardo, 1996; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli y Regalia, 2001).

A pesar de ello, no todos los individuos mantienen sus relaciones sobre conductas negativas. La capacidad que muestran algunas personas para resistir a las presiones sociales, que incitan a realizar conductas antisociales, guarda relación con la autoeficacia percibida en el ámbito académico, social y autorregulatorio (Bandura, 1997).

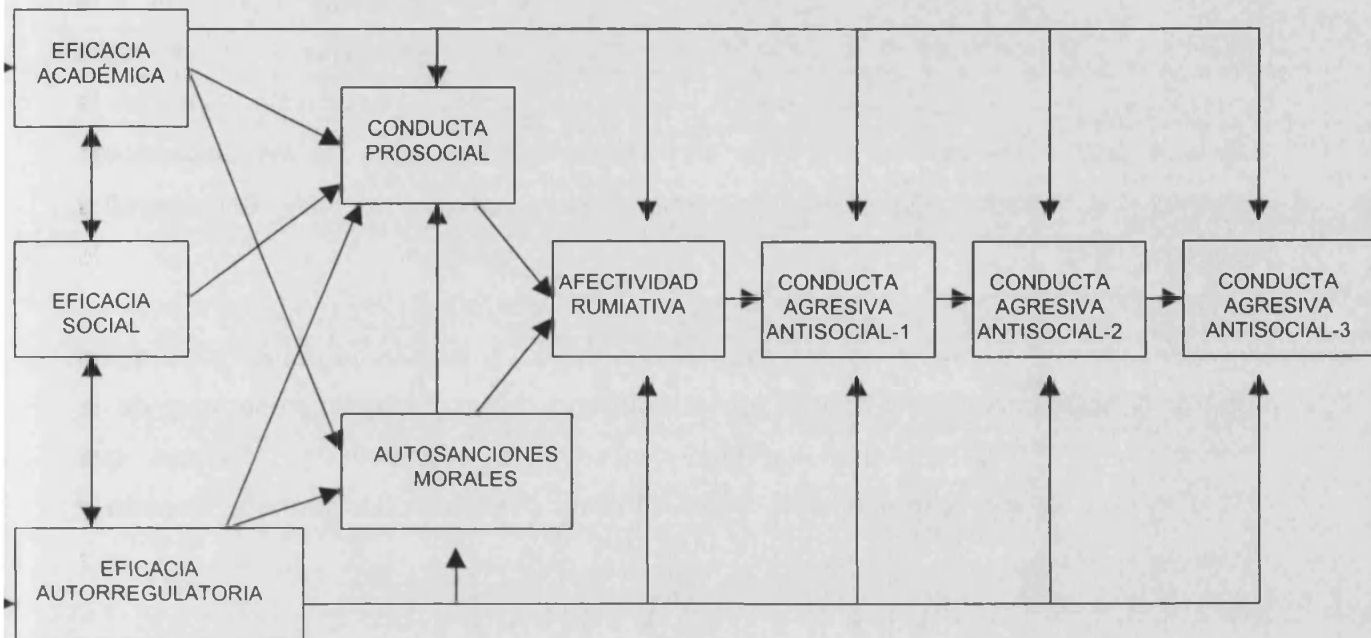
En este contexto, la autorregulación cognitiva es uno de los procesos que mayor impacto tienen sobre la resistencia de algunas personas para evitar las conductas negativas, a pesar de las presiones que puedan recibir del entorno (Bandura, 1997, 1999b).

La autorregulación cognitiva es posible gracias a habilidades autorregulatorias, que permiten mejorar el resultado de las acciones (Zimmerman, 1989). Éstas incluyen, entre otras, la concreción de los objetivos necesarios para conseguir los propósitos y, al tiempo, la canalización de los esfuerzos dirigidos, junto a la capacidad para crear autoincentivos que sirvan de acicate para mantener los esfuerzos y compromisos, así

como lograr gestionar de manera eficiente el estrés, la ansiedad y el pensamiento debilitador (Bandura *et al*, 2001).

La figura 4.3. muestra la interconexión existente entre los diferentes factores que influyen en la afloración o acallamiento de las conductas procaces (*Transgressive Behavior*).

Figura 4.3. Diagrama de flujo sobre la conducta antisocial (*Transgressive Behavior*)



Tomado de Bandura, Caprara, Barbaranelli y Pastorelli (2001)

La autoeficacia académica, reguladora del éxito académico, incide sobre la conducta negativa, bien directamente, bien por medio del estímulo que ejerce sobre la conducta prosocial. Ésta, a su vez, está afectada por el grado de autosanciones morales, dado que la conducta prosocial conlleva asumir la culpa que corresponde y no trasladar a terceros las infracciones que son propias. Y ambas, el comportamiento prosocial y las autosanciones morales, sirven de barrera ante cualquier rumiación hostil hacia los otros.

Por su parte, la eficacia social afecta a las conductas agresivas o antisociales, a través de los efectos que ejerce sobre la prosocialidad y sobre la influencia de la rumiación cognitiva. De esta forma, la conducta prosocial, junto a la capacidad para asumir las culpas con objetividad y aplicar autosanciones que ayuden a mejorar, frena la rumiación o reflexión negativa y hostil hacia los demás. Todo ello, conduce a la mejora de la propia conducta prosocial y la estimula, potenciando nuevas actuaciones positivas en las relaciones interpersonales. Es decir, se produce un efecto de expansión de la capacidad de compartir, ayudar y empatizar con terceros. Y, a su vez, se inhibe la necesidad de manifestarse de manera irascible o colérica.

En otros estudios se demuestra la relación existente entre factores de eficacia académica, social y autorregulatoria de los escolares, con la conducta prosocial y la depresión. Los tres factores de autoeficacia que perciben los escolares, a su vez, están afectados por el nivel socio-económico familiar que incide, directamente, tanto en la eficacia académica, como en el nivel de aspiraciones escolares de los progenitores (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996b; Bandura, Pastorelli, Barbaranelli y Caprara, 1999).

Igualmente, se comprueba la relación que mantiene la falta de compromiso moral con la conducta mordaz, a través de la reducción de la conducta prosocial y de la autocensura anticipativa. Ésta promueve reacciones cognitivas y afectivas que desembocan de forma irremediable en la agresión (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996a).

SEGUNDA PARTE



ESTUDIO EMPÍRICO



INTRODUCCIÓN

ESTUDIO EMPÍRICO

Introducción

La segunda parte de la investigación se dedica, en primer lugar, a describir el soporte metodológico utilizado con el objeto de contrastar los objetivos, así como las hipótesis que conforman el punto de partida de este estudio empírico.

Al tiempo se expone el análisis de los resultados obtenidos a partir del procesamiento de datos y del consiguiente tratamiento estadístico efectuado mediante el programa SPSS para windows.

Este estudio se inicia con los análisis descriptivos de los datos, es decir, con el cálculo de medidas de tendencia central y dispersión, como son las puntuaciones medias, desviaciones típicas y puntuaciones mínimas y máximas de las variables analizadas.

Le siguen diferentes análisis de varianza de diseños factoriales al objeto de comprobar la existencia, o no, de diferencias de medias entre grupos, a través de la aplicación de la prueba de Scheffe, respetando niveles de significación de 0,05 y 0,01.

A continuación se han realizado correlaciones entre diferentes variables, para observar y comparar las relaciones significativas de las variables entre sí. E igualmente, con la finalidad de comprobar las variables que mejor predicen, tanto la conducta prosocial como la problemática conductual y emocional del adolescente, se han efectuado diferentes análisis de regresión lineal.

A modo de colofón, se han llevado a cabo distintos análisis discriminantes que sirven de soporte para estudiar el peso que los factores estructurales de la personalidad y los del ambiente –observado, este último, mediante los estilos de crianza que siguen los padres- tienen sobre la manifestación de la conducta prosocial, en la dimensión positiva del adolescente, y los problemas conductuales, en la negativa. En su caso, el estudio de los trastornos conductuales ha abarcado los síntomas internalizados, diferenciados de los externalizados, atendiendo a la dicotomía achenbachiana (Achenbach y Edelbrok, 1983, 1986).

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA



1. Diseño de la investigación

La investigación se fundamenta sobre la aplicación de un conjunto de cuestionarios, descritos en el apartado 5 de la segunda parte, pág. 128-148, dirigidos a población preadolescente y adolescente, así como a sus madres, residentes en distintos municipios de la Comunidad Valenciana, con el objeto de estudiar las diferencias interindividuales en los constructos evaluados de los sujetos pertenecientes a ese rango de edad.

La etapa educativa analizada se centra en la Secundaria Obligatoria (ESO), que abarca los cursos de primero, segundo, tercero y cuarto, con edades comprendidas entre los 12 y 15 años, aunque, debido a posibles repeticiones de curso, podemos encontrar adolescentes de 16 y 17 años (en la población muestral aparecen 29 sujetos de 16 y 17 años).

La muestra se ha seleccionado aleatoriamente y han participado en el estudio 6 Centros de Primaria y 2 Centros de Secundaria de los Municipios de Elche, en la provincia de Alicante; La Vall d'Uixó en la provincia de Castellón, y Valencia, Alboraya, Paterna y Torrent, en la provincia de Valencia. De estos 8 centros, 5 son públicos y 3 privados-concertados por la Generalitat Valenciana.

Para la elección de estos centros se ha considerado, de un lado, la ubicación geográfica, ya que se buscaba una muestra diversificada que surgiera de diferentes lugares de la Comunidad Valenciana. De otro, el régimen administrativo de los Centros, a tenor de su regencia pública o privada. En este último caso se ha atendido únicamente a la privada-concertada dejando, al margen, el régimen privado no concertado, debido a la poca presencia de implantación dado que, en la actualidad, son minoritarias las instituciones educativas que no cuentan con concierto educativo de la Administración Autonómica.

Como se verá con mayor detalle en el apartado 7 de la segunda parte pág. 150, la población total inicial fue de 1.006 alumnos, de los que 379 procedían de la escuela concertada, y los restantes 627 de la Escuela Pública. Con posterioridad, esta población se redujo a 531 alumnos, distribuidos en 254 correspondientes a la enseñanza concertada y 274 para la pública, debido a que no todas las madres contestaron los cuestionarios (Ver 7. Descripción de la muestra pág. 150).

2. Objetivos

Con la finalidad de estudiar los factores que pueden afectar a la conducta adaptada de los adolescentes, la investigación, como trabajo empírico realizado sobre población preadolescente y adolescente, persigue la consecución de los siguientes objetivos:

- a) Observar la relación entre hábitos de crianza de los padres, -a partir de la información aportada por la madre-, la personalidad de los hijos y sus posibles problemas de conducta.
- b) Estudiar la relación entre estilos de crianza y factores sociodemográficos que pueden afectarles.
- c) Evaluar la adaptación psicosocial de los adolescentes a través de la conducta prosocial, la agresión física y verbal, la inestabilidad emocional y la depresión. Relacionar estas disposiciones con su estructura de personalidad.
- d) Analizar el perfil diferencial en conexión con el sexo, la edad, el nivel de estudios, y el régimen administrativo del Centro donde se encuentran matriculados, con el razonamiento moral.
- e) Explorar la estructura factorial de los constructos psicológicos evaluados que sirven de base para nuestro estudio.

-
- f) Analizar la interacción entre temperamento y ambiente en la explicación de la conducta adolescente.

3. Hipótesis

En relación con estos objetivos y teniendo en cuenta otras investigaciones precedentes, se diseña, en primer lugar, una hipótesis genérica en torno a la interacción entre temperamento y ambiente para explicar la conducta adolescente. Para ello, se tiene en cuenta la consideración de que, además del entorno, también la carga genética puede afectar al comportamiento del sujeto.

Como hipótesis específicas se han planteado:

1. Los hábitos de crianza coviarán con la estructura de personalidad de los hijos y con la disminución de conductas inadaptadas, social y emocionalmente.
2. Una estructura adaptada de personalidad estará correlacionada positivamente con el ambiente, y podrá potenciar los buenos hábitos de crianza. Todo ello, a su vez, estará vinculado con la estructura de personalidad del adolescente.
3. La estructura familiar modulará la relación entre hábitos de crianza y perturbaciones emocionales.
4. Los ambientes familiares asentados sobre la aceptación de los padres a los hijos y acompañados de expresiones de afecto y apoyo emocional, coviarán con la conducta prosocial y el razonamiento moral, maduro y autónomo.
5. Una adecuada estabilidad emocional del adolescente se vinculará positivamente con la conducta prosocial, a la vez que lo hará negativamente con la aparición de conductas agresivas hacia los demás, tanto físicas como verbales.
6. Se espera obtener la relación inversa entre agresión y conducta prosocial, tal y como ya se ha obtenido en otros estudios y analizar la conexión entre falta de control emocional y agresión.

4. Variables

En esta investigación se han estimado, como *Variables Independientes*, la estructura de la personalidad y los hábitos de crianza evaluados, respectivamente, mediante los cuestionarios *Big Five Questionnaire (BFQ)* (Caprara y col., 1993;1994) y *Parent-Child Relationship Inventory (PCRI-M)* (Gerard, 1994), en su adaptación española realizada por del Barrio y Roa (1995). El primero de estos cuestionarios, el *BFQ*, está destinado al adolescente, mientras que el segundo cuestionario, el *PCRI-M*, se ha dirigido a la madre del adolescente por considerar que la crianza está, todavía, en manos de las progenitoras.

Como *Variables Dependientes* se han considerado las conductas exteriorizadas e interiorizadas de los jóvenes. En primer lugar, los problemas de conducta del adolescente estudiados a partir del *Cuestionario Child Behavior Checklist (CBCL)* de Achenbach y Edelbrock (1983,1986) su adaptación española realizada por del Barrio y Cerezo (1990), que cumplimentan igualmente las madres. Es por ello que se refiere, más bien, a la percepción que las progenitoras tienen sobre los problemas de conducta que pueden presentar los hijos.

En segundo lugar, se ha atendido a la *Inestabilidad emocional (IE)*, *Agresión (AFV)*, *Conducta prosocial (CP)*, los tres cuestionarios de Caprara et al. (1993,1994,1996), la *Depresión (CDI-S)* de Kovacs (1992) y el *Razonamiento moral (DIT)* de Rest (1979). Todos ellos, cuestionarios cumplimentados por los mismos adolescentes.

Finalmente, como *Variables Intervinientes* se ha atendido a diferentes factores sociodemográficos relativos al mismo adolescente, que pueden modular los estilos de crianza. A saber, la estructura familiar, la clase social, el sexo, la edad, el centro y el lugar que ocupa entre los hermanos.

5. Instrumentos de evaluación

Los cuestionarios sobre los que se fundamenta la investigación para comprobar los objetivos propuestos se han dirigido, como queda indicado en el apartado precedente, bien a los mismos adolescentes, bien a sus madres.

La tabla siguiente explica, *grosso modo*, el área que evalúan las diferentes pruebas y la procedencia de información o fuente (tabla 5.1).

TABLA 5.1		
DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN		
Área Evaluada	Instrumento	Fuente
Actitudes hacia la crianza y hacia el niño	Parent-Child Relationship Inventory (PCRI-M) (Gerard, 1994). Adaptación española, del Barrio y Roa (1995). Roa y del Barrio (2001)	Madre
Problemas de conducta infanto-juvenil. Percepción de la madre.	Child Behavior Checklist (CBCL, Achenbach y Edelbrock, 1983, 1986). Adaptación española, del Barrio y Cerezo (1990).	Madre
Inestabilidad emocional	Emotional Inestability Scale (EI) (Caprara y Pastorelli, 1993, 1996). Adaptación española del Barrio, Moreno y López (2001)	Chicos/as
Conducta prosocial	Prosocial Behavior Scale (PB) (Caprara y Pastorelli, 1993). Adaptación española del Barrio, Moreno y López (2001)	Chicos/as
Agresión (física y verbal).	Physical and Verbal Aggression Scale (A) (Caprara y Pastorelli, 1993, 1996). Adaptación española del Barrio, Moreno y López (2001)	Chicos/as
Estructura de personalidad	Big Five Questionnaire (BFQ), (Caprara, Barbaranelli y Zimbardo, 1996).	Chicos/as
Depresión infantil	Short Children's Depression Inventory (CDI-S), (Kovacs, 1992). Adaptación española, del Barrio <i>et al.</i> (1997).	Chicos/as
Razonamiento moral	Cuestionario de Problemas sociomorales (DIT) de J. Rest (1979).	Chicos/as
Posición social	Formulario de datos personales. Índice de posición social (Hollingshead Index; Hollingshead, 1957).	Chicos/as
Datos sociodemográficos	Construidos para la investigación	Chicos/as

5.1. Instrumentos dirigidos a la madre

Como se ha comentado, los instrumentos de evaluación dirigidos a las madres de los adolescentes han sido, de una parte, el *Parent-Child Relationship Inventory (PCRI-M)* de Gerard (1994) y, de otra, el *Child Behavior Checklist (CBCL)* de Achenbach y Edelbrock (1983). Se pasa, a continuación, a describir cada uno de ellos.

- a) *Parent-Child Relationship Inventory (PCRI-M)* (Gerard, 1994) (Adaptación española, del Barrio y Roa, 1995).

Este cuestionario valora las actitudes de la madre hacia la crianza y hacia los mismos hijos. Los 78 ítems, que integran la totalidad del cuestionario, conforman, a su vez, 8 escalas que constituyen factores sobre los que se asientan los hábitos de crianza, a saber, *Apoyo, Satisfacción por la crianza, Compromiso, Comunicación, Autonomía y Disciplina, Distribución de Rol y Deseabilidad Social*. La Tabla 5.2 resume la composición de cada una de estas escalas.

De los 78 ítems, 56 son directos, lo cual indica que la formulación se fundamenta sobre las dificultades percibidas acerca de la crianza, como por ejemplo, "Tengo problemas para imponer disciplina a mi hijo".

Los restantes 26 ítems son inversos, es decir, su formulación se basa en la percepción positiva de la madre sobre la crianza, como, por ejemplo, los ítems 14 y 16 que dicen, respectivamente, "La paternidad es una cosa natural para mí" y "Quiero a mi hijo tal como es".

El formato de respuesta para cada ítem está constituido por cuatro alternativas presentadas en una escala de frecuencias que difiere según los ítems sean directos o inversos. Para los ítems directos 1 se refiere a "En total desacuerdo"; 2 "En desacuerdo"; 3 "De acuerdo" y 4 "Muy de acuerdo". Mientras que los ítems inversos la puntuación es opuesta, es decir, la asignación de 4 significa "En total desacuerdo"; 3 "En desacuerdo"; 2 "De acuerdo" y 1 "Muy de acuerdo". (Anexo)

TABLA 5.2 COMPOSICIÓN DEL CUESTIONARIO PCRI-M (Gerard, 1994. Adaptación española del Barrio y Roa, 1995)		
<i>Escala</i>	<i>Nº items</i>	<i>Ejemplos</i>
Apoyo	9 items	"Me siento satisfecha con la vida que llevo actualmente", "Mi marido y yo compartimos las tareas domésticas"
Satisfacción con la crianza	10 items	"Estoy tan satisfecha de mis hijos como otros padres", "A menudo me pregunto qué ventaja tiene criar hijos".
Compromiso	14 items	"Quiero a mi hijo tal como es", "Me cuesta ponerme de acuerdo con mi hijo"
Comunicación	9 items	"Cuando mi hijo está molesto, generalmente, me lo dice", "Por la expresión del rostro de mi hijo puedo decir como se siente".
Autonomía	10 items	"Los padres deberían proteger a los hijos de aquellas cosas que pueden hacerles infelices", "Los padres deberían dar a sus hijos todo lo que ellos no tuvieron"
Disciplina	12 items	"Cedo en algunas cosas con mi hijo para evitar una rabieta", "Desearía poner límites a mi hijo".
Distribución de rol	9 items	"Las mujeres deberían estar en casa cuidando de los hijos", "Los niños menores de 4 años son muy pequeños para estar en la guardería"
Deseabilidad social	5 items	"La paternidad es una cosa natural para mí", "Nunca he tenido problemas con mi hijo", "Nunca me siento molesta por lo que mi hijo hace o dice".

En lo que se refiere al contenido que valoran cada una de las escalas cabe señalar: La *Escala de Apoyo* mide el nivel de apoyo social y emocional que la madre está recibiendo. La *Escala de Satisfacción con la crianza* aporta la cantidad de placer y satisfacción que se percibe por ser madre. La *Escala de Compromiso*, por su parte, valora el grado de interacción y el conocimiento que la madre tiene del hijo. La *Escala de Comunicación* se centra en la percepción de la madre acerca de la efectividad de la

comunicación con su hijo. La *Escala de Disciplina* examina la experiencia de la madre sobre la disciplina que logra plantear a su hijo, basada en criterios firmes. La *Escala de Autonomía* mide la habilidad de la madre para estimular la independencia del hijo. De otro lado, la *Escala de Distribución de Rol* evalúa las actitudes de las madres acerca del papel que desempeña el género en la crianza y, finalmente, la *Escala de Deseabilidad social* valora la tendencia de los sujetos a responder de forma distorsionada.

Es por ello que dicho cuestionario, que puede aplicarse a población clínica y a población general, identifica áreas concretas de dificultad entre padres e hijos, que pueden ser causa de problemas, a la vez que proporciona un marco de calidad entre las relaciones. Aunque se puede pasar a padres o a madres, en nuestro caso se ha aplicado a las madres, proporcionándoles el cuestionario a través de los hijos, con excepción de dos casos, en los que el fallecimiento de la madre hacía imposible la cumplimentación. En estos dos últimos casos el cuestionario ha sido contestado por los padres, que son quienes se responsabilizan de la crianza del hijo. El tiempo de aplicación se encuentra en torno a los 15 minutos.

Puntuaciones altas sugieren buena actitud hacia la crianza, mientras que puntuaciones bajas indican pobre conocimiento y actitudes negativas hacia la misma.

El *PCRI-M*, adaptado a la población española, ha sido realizado por del Barrio y Roa, (1995) a partir del cuestionario de Gerard (1994). Los datos psicométricos aportados por el autor observan una consistencia interna del instrumento entre .70 y .88, obtenidos mediante el alfa de Cronbach, siendo la fiabilidad test-retest entre .68 y .93. Mientras que en población española, a partir del mismo estadístico -el alfa de Cronbach-, la fiabilidad oscila entre .48 y .68 (Roa y del Barrio, 2000).

En nuestro estudio la consistencia interna del instrumento, confirmada a partir del mismo alfa de Cronbach, va desde 52 a 70 para las diferentes escalas del cuestionario.

b) *Child Behavior Checklist* (CBCL) (Achenbach y Edelbrock, 1978, 1983). Adaptación española del Barrio y Cerezo (1990).

Se trata de un autoinforme de puntuación estándar, con 118 ítems, 5 de ellos incluidos en el ítem 56 con la intención de perfilarlo de forma más precisa, por lo que la numeración total es de 113 ítems. Estos ítems valoran la percepción de la madre sobre los problemas conductuales del niño. Se aplica a los padres/madres de niños de edades comprendidas entre 4 y 16 años. El formato de respuesta para cada cuestión consta de 3 alternativas, presentadas en una escala de frecuencias de 0 (falso o raramente); 1 (verdadero a veces, en parte o algunas veces); y 2 (cierto o casi siempre, verdadero frecuentemente).

Sus ítems pueden ser cerrados y abiertos. De las 118 cuestiones totales, 100 son cerradas, las cuales consisten en rodear la alternativa que más se ajusta a las creencias de la madre respecto a la conducta del hijo. Las restantes 18 preguntas intercalan la posibilidad de describir el problema, como por ejemplo "No puede apartar ciertos pensamientos u obsesiones. Describa" o "Tiene alergias. Describa".

Estos ítems abiertos versan, bien sobre problemas físicos sin causa médica conocida, bien sobre evaluación de actividades, relaciones sociales, competencia social y problemas relacionados con el colegio como "Desobediente en la escuela", "Falta a la escuela, hace novillos" (Caprara y Pastorelli, 1993). (Anexo)

Este cuestionario tiene una modalidad dirigida al profesorado, el CBCL de Achenbach y Edelbrock (1986), que no se ha tenido en cuenta en nuestra investigación.

Mediante este instrumento, el *CBCL*, dirigido a las madres, se miden diferentes factores relativos a la percepción de las madres acerca de la conducta de los hijos. Los factores son de *agresividad* (que contiene 16 ítems), *Depresión* (12 preguntas), *Conductas obsesivo-compulsivas* (10), *Delincuencia* (11 cuestiones), *Ansiedad Somática* (10), *Problemas Somáticos* (7), *Delincuencia no socializada* (4 ítems), *Hiperactividad* (11) y *Retraimiento Social* (10 ítems), (tabla 5.3).

Las subescalas de *Depresión*, *Problemas somáticos*, *Ansiedad somática*, *Retraimiento* y *Obsesivo-compulsiva* se consideran síndromes interiorizados, mientras que los restantes, *Hiperactividad*, *Delincuencia*, *Agresividad* y *Delincuencia-no social* constituyen síndromes externalizados. Así mismo, puede haber síndromes mixtos que participan de ambos extremos, como los problemas de tipo sexual, la conducta inmadura o el aislamiento social (del Barrio, 1997).

TABLA 5.3

FACTORES MEDIDOS POR EL CUESTIONARIO *CHILD BEHAVIOR CHECKLIST (CBCL)*
 (Achenbach y Edelbrock, 1978 y 1983. Adaptación española del Barrio y Cerezo, 1990)

Factores	Nº ítems	Ejemplos
Agresividad	16 ítems	"Discute mucho", "Se queja o piensa que nadie lo quiere"
Depresión	12 ítems	"Le gusta estar solo", "Apegado a los adultos, demasiado dependiente", "Tímido", "Vergonzoso", "Retraído, insociable"
Obsesivo-compulsivo	10 ítems	"Se hace daño queriendo o intenta suicidarse", "Tiene miedo de pensar o hacer algo malo", "Repite ciertos actos una y otra vez, compulsiones".
Delincuencia	11 ítems	"Cruel con los animales", "No se lleva bien con otros niños", "Tiene ideas extrañas"
Ansiedad somática	10 ítems	"Demasiado gordo", "Piensa que los demás le quieren hacer daño", "Se burlan de él o ella a menudo".
Problemas somáticos	7 ítems	"Sueña despierto o se pierde en sus pensamientos", "Se da golpes a menudo o es propenso a tener accidentes", "Se orina encima durante el día".
Delincuencia no-sociabilidad	4 ítems	"Destruye cosas", "Desobediente en la escuela"
Hiperactividad	11 ítems	"Actúa demasiado inmaduro para su edad", "No se puede concentrar o prestar atención mucho rato".
Retraimiento social	10 ítems	"Se queja de que se siente solo", "Exige mucha atención", "Piensa que los demás le quieren hacer daño".

La investigación se ha apoyado en la adaptación española del cuestionario realizada por del Barrio y Cerezo (1990), con la finalidad de evaluar los problemas conductuales de los chicos y chicas, desde la perspectiva de los padres. Puntuaciones elevadas indican un nivel alto de problemas de conducta, medidos a través de los factores indicados.

Las propiedades psicométricas de la escala apuntan que la fiabilidad test-retest oscila entre .80 y .90. La validez es de .78. La correlación entre madre-padre es de .90, mientras que entre padres y maestros fluctúa entre .60 a .70. Como ha quedado demostrada la consistencia interna de la escala en repetidas ocasiones (Achenbach y Edelbrock, 1983; Caprara, 1986; Caprara y Pastorelli, 1989, 1993; Roa y del Barrio, 2000).

5.2. Instrumentos dirigidos al adolescente

Como se observa en la tabla 5.1. de la pág. 128, los cuestionarios pasados a los alumnos, que componen la muestra del estudio, han sido el *Emotional Instability Scale (E.I.)* de Caprara y Pastorelli (1993, 1996); *El Prosocial Behavior Scale (P.B.)* de Caprara y Pastorelli (1993, 1996); *Physical and Verbal Aggression Scale (A)* de Caprara y Pastorelli (1993; 1996); *Big Five Questionnaire (BFQ)* de Caprara, Barbanelli *et al.* (1993 y 1994); *Short children's Depression Inventory (CDI-S)* (Kovacs, 1992) adaptación española, del Barrio *et al.* (1996); *Cuestionario de problemas sociomORALES (DIT)* de Rest (1979); *Formulario de datos personales. Índice de posición social de Hollingshead* (1957); y, por último, un *cuestionario sobre datos sociodemográficos*, construido para la investigación.

Se describirán, a continuación, cada uno de ellos.

- a) *Emotional Instability Scale (EI)* de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación española del Barrio, Moreno y López (2001)

Consta de 20 ítems cerrados con formato de respuesta triple, donde 3 se refiere a 'a menudo'; 2 'a veces' y 1 'nunca', que describen la conducta del adolescente,

manifestada mediante la falta de control en las situaciones sociales y asociada a una baja capacidad para contener la impulsividad y la emocionalidad.

Entre los 20 ítems, aparecen 5 cuestiones de control con la finalidad de evitar la respuesta en bloque. La puntuación de estas 5 cuestiones no repercuten en el resultado final. Un ejemplo de ello con los ítems 2 y 8, "Me llevo bien con los demás" o "Soy divertido". (Anexo)

La consistencia interna de la prueba, obtenida a través del coeficiente alfa de Cronbach aporta un resultado de .82 (Caprara, Pastorelli y Weiner, 1994). En otro estudio, los resultados conseguidos por los mismos autores van desde .41 a .64 para el autoinforme y .62 y .86 para el cuestionario cumplimentado por el profesorado (Caprara y Pastorelli, 1993). Sobre población española, la fiabilidad obtenida a través del mismo estadístico, alpha de Cronbach, ha resultado de .67 (Mestre, Samper y Frias, 2002). En este caso ha alcanzado el .71.

Este cuestionario incluye ítems como "Soy impaciente", "Molesto a mis compañeros", "Tengo mal humor". Las respuestas se realizan sobre la base de una escala de 3 puntos y se presentó en formato de autoinforme. La suma de las puntuaciones, sin contar los ítems control, da lugar a una puntuación total que cuanto más elevada sea, mayor será el grado de conducta patológica o inestabilidad emocional, observada.

La puntuación de corte es de 35 en el caso de los chicos o chicas, 32 para maestros y 35 para madres. En nuestro caso, se recoge la puntuación 35.

- b) *Physical and Verbal Aggression Scale (A.F.V)* de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación española deñ Barrio, Moreno y López (2001)

La prueba consta de 20 ítems con formato de respuesta es 3 para 'a menudo'; 2 'a veces' y 1 'nunca'. De los 20 ítems, cinco son preguntas control, las cuales, al igual que ocurre en el cuestionario anterior, *Emotional Instability Scale (E.I.)*, no repercuten en la puntuación total de la escala.

El objetivo de esta escala es mostrar la conducta del niño encaminada a herir a los demás, bien física, bien verbalmente, como por ejemplo "Tengo ganas de pegar" o "Insulto a los compañeros".

El cuestionario cuenta con la posibilidad de dirigirlo al mismo niño o a adolescentes, en formato de autoinforme (Anexo). Cuenta, también, con otras versiones para administrar al profesorado y/o los padres. La consistencia interna de la prueba mostrada mediante el índice de fiabilidad de Cronbach, alcanza un alfa de .86 (Caprara y Pastorelli, 1993; Caprara, Pastorelli y Weiner, 1994)). En población española, la fiabilidad obtenida mediante el mismo estadístico ha sido de .74 (Mestre, Samper y Frías, 2002). En esta investigación se han obtenido resultados semejantes al canzar el .73. La puntuación de corte es de 31, en caso de los niños o de adolescentes, y 27 y 28, cuando el cuestionario ha sido contestado por profesores o madres, respectivamente.

- c) *Prosocial Behavior Scale (C.P)* de Caprara y Pastorelli (1989, 1993). Adaptación española del Barrio, Moreno y López (2001)

Esta escala de valoración está formada por 15 ítems que, al igual que los anteriores, contiene un formato de respuesta de 3 alternativas, donde 3 significa 'a menudo', 2 'a veces' y 1 cuando la situación 'nunca' se produce en el individuo que contesta el cuestionario.

De los 15 ítems, cinco son de control, a fin de evitar respuestas en bloque, que no influyen en la puntuación total, dado que se eliminan. Este es el caso de "Me muerdo las uñas", "Tengo pesadillas", "Suelo aburrirme", "Lloro por cosas sin importancia" y "Me enfado cuando tengo que hacer algo que no me gusta". (Anexo)

Los ítems de esta prueba son del estilo de "Hago compañía a mis amigos" o "Comparto con los demás las cosas que me gustan", de ahí que se dirijan a describir conductas altruistas, de confianza y de conformidad (Caprara y Pastorelli, 1993). Esta escala, al igual que las anteriores *E.I.* y *A.F.V.*, se presenta en formato de autoinforme, dirigido a los adolescentes o los niños, y en formato dirigido al profesorado y/o la madre (Caprara, Pastorelli y Weiner, 1994).

El orden de pasación de las escalas siguiendo las recomendaciones de sus autores, fue: *Inestabilidad Emocional, Conducta prosocial y Agresividad física y verbal* (Caprara, Pastorelli y Weiner, 1994).

El índice de fiabilidad del cuestionario sobre población italiana, y medida a través del alpha de Cronbach, se sitúa por encima del .80 para los autoinformes (Caprara y Pastorelli, 1989, 1993; Caprara, Pastorelli y Bandura, 1995). En esta investigación ha obtenido un alpha de .65. Resultados semejantes a los alcanzados en otras investigaciones realizadas sobre población española, $\alpha = .60$ (Mestre, Samper, Tur y Díez, 2001; Mestre, Samper y Frías, 2002).

- d) *Big Five Questionnaire (BFQ)* de Caprara, Barbanelli, Borgogni y Perugini (1993; 1994).

Cuestionario diseñado por Caprara y col. para evaluar los rasgos de la personalidad siguiendo el modelo de los 5 factores. Estos factores o rasgos se refieren a atributos de la personalidad o unidades básicas de su estructura, ampliamente validadas en el enfoque lexical (Caprara y Perugini, 1991).

El enfoque lexical implica una forma indirecta de tratar los atributos de la personalidad. Está centrado en los términos lingüísticos sobre los que se codifican los atributos o propiedades de la personalidad, es decir, en el principio de que cada lengua codifica las diferencias individuales más sobresalientes de la vida de las personas, según el modo en que puede darse la respuesta. Por ejemplo, "de todos los términos que existen en un idioma para describir las características de las personas ¿cuáles describen mejor la personalidad del individuo?" (Caprara, Barbanelli y Zimbardo, 1996).

Este enfoque arranca de los trabajos de Raimond B. Cattell acerca de su modelo multidimensional de la estructura de la personalidad. Fiske (1949) analizó las autoevaluaciones realizadas por una muestra de psicólogos clínicos, y las cruzó con las evaluaciones efectuadas por los compañeros de trabajo y por otras personas del centro donde trabajaban los mencionados psicólogos clínicos. Esta tripartita fuente de datos dió lugar a diferentes escalas de adjetivos que se agruparon en torno a los 5 factores.

Con posterioridad, Tupes y Christal (1961) llegaron a conclusiones semejantes al obtener que la estructura de la personalidad se organizaba alrededor de 5 factores o elementos, a los que denominaron Extraversión (*surgency*); Amabilidad (*Agreeableness*), Responsabilidad (*Conscientiousness*), Estabilidad Emocional (*Emotional Stability*) y Apertura a la experiencia (*Culture*).

Siguiendo esta teoría, Caprara y col. (1993) diseñaron el *Big Five Questionnaire* (BFQ) al amparo de otros cuestionarios como el *Five Factor Model* (F.F.M.) de Goldberg (1992,1993) o el *NEO-PI* de Costa y McCrae (1985) (*Neuroticism, Extraversion, Openness –Personality Inventory*) y su posterior revisión, el *NEO-PI-R* (Costa y McCrae, 1992) que añade las dimensiones de Amabilidad y Responsabilidad al *NEO-PI*.

Los resultados factoriales de estos cuestionarios se apoyan, asimismo, en el 16 PF de Cattell; en el EPQ de Eysenck y en el CPS de Comrey (Boyle, 1989).

Al comparar el BFQ con el *NEO-PI-R*, Caprara *et al.* señalan que el *NEO-PI-R* es más lento tanto en el número de facetas testimoniales para cada dimensión primaria como en el número de ítems. El *NEO-PI-R* consta de 240 ítems frente a los 65 del BFQ. Además, el BFQ emplea el término *Energía* para descifrar la extraversión por considerar que este término refuerza los aspectos relativos a actividad, dinamismo y potencia. Considera a la extraversión como una noción más ambigua que sobrestima la dimensión interpersonal y corre el riesgo de solaparse con el factor II –simpatía- al tiempo que subestima el componente de actividad o energía (Caprara, Barbaranelli y Zimbardo, 1996).

El BFQ, a través de 65 ítems, evalúa los factores que intervienen en la estructura de la personalidad fundamentada sobre la teoría de los 5 grandes (*Big Five*). Estos factores se refieren a *Energía, Amistad, Conciencia, Estabilidad Emocional* y *Apertura* a la experiencia.

Se presenta mediante una escala tipo likert con formato de respuesta de 5 alternativas, donde la puntuación *cero* indica 'casi siempre'; *1* corresponde a 'muchas veces'; *2* 'algunas veces'; *3* 'pocas veces' y, finalmente, *4* traduce la contestación de

'casi nunca'. Los items están expresados en forma positiva y negativa con la finalidad de controlar la respuesta.

La configuración interna del cuestionario, así como la distribución de los items relativos a los diferentes factores, queda indicada en la tabla 5.4, que a continuación se expone.

TABLA 5.4 FACTORES MEDIDOS POR BIG FIVE QUESTIONNAIRE (B.F.Q.) (Caprara <i>et al.</i> (1993). Adaptación española)		
Factores	Nº items	Ejemplos
Energía	15	'Tengo ganas de ver a otras personas'. 'Me gusta mucho moverme y estar activo', 'Me resulta fácil decir a los demás lo que pienso'.
Amistad	13	'Me doy cuenta cuando los demás necesitan ayuda'. 'Si alguien me hace una faena le perdono'. 'Trato a mis compañeros afectuosamente'.
Conciencia	12	'Trabajo mucho y con ganas'. 'Respeto las reglas y el orden'. 'Cuando empiezo algo, tengo que terminarlo a toda costa'.
Estabilidad	12	'Discuto acaloradamente con los demás'. 'Me ofendo fácilmente'. 'Hago las cosas precipitadamente'.
Apertura	13	'Me gusta conocer y aprender cosas nuevas'. 'Me gusta leer libros'. 'Me gusta ver el telediario y saber lo que ocurre en el mundo'.

El factor *Energía* comprende aquellas características que, en la literatura, están definidas como *Extraversión* o *Surgency* (McCrae y Costa, 1987; Norman, 1963a), es decir, abarca la cantidad e intensidad de las interacciones interpersonales. Esta dimensión se organiza en 2 facetas, el *dinamismo* o necesidad de estar ocupado y con movimientos vigorosos o de 'tempo' rápido. Y la *dominancia*, entendida como

capacidad de autoconfianza y asertividad, referida bien a la necesidad de tener ascendencia o dominancia, propiamente dicha, bien a la tendencia a evitar confrontaciones.

El factor *Amistad*, junto a la extraversión o factor *Energía*, comprende el amplio aspecto de las relaciones sociales. Este factor recoge la cualidad de la interacción social y se le denomina como Simpatía o Amigabilidad (*Friendliness*) frente a Hostilidad (*Hostility*) (McCrae y Costa, 1987; Digman, 1990).

Se organiza, igualmente, en dos factores. De un lado, en *Cooperación o Empatía*, referida a la capacidad de mostrar sensibilidad hacia otros y hacia las necesidades ajenas, mostrar, pues, preocupación por los demás. Y, de otro, en *Educación o Urbanidad* entendida como la tendencia a atribuir intenciones benévolas a los demás, a querer ser agradables y dóciles con los otros y a mostrarse francos y sinceros.

Por su parte, el factor *Conciencia* apela a la autorregulación, organización, perseverancia y motivación en la conducta dirigida a metas, (Digman, 1990). Se organiza en dos facetas. De una parte, la *Escrupulosidad*, puntualizada en la facultad de ser ordenados y organizados y de basar sus acciones sobre principios éticos. Y de otra, la *Perseverancia*, entendida como la capacidad de asumir sus propias tareas y compromisos, de trabajar con ahínco para conseguir los objetivos que se proponen. Ser diligentes y emprender acciones dirigidas a metas. Necesidad de logro.

El factor *Estabilidad Emocional* alude a aquellas características de la personalidad consideradas como neuroticismo o ajuste emocional (McCrae y Costa, 1987). Se organiza, a su vez, en dos aspectos, el *control de las emociones* y el *control de los impulsos*. El primero, el *control de las emociones*, responde a la capacidad para controlar la propia ansiedad y vulnerabilidad o aptitud para controlar el estrés, así como, para enfrentarse a las demandas del entorno. Mientras que, el *control de los impulsos* apunta a la competencia para dominar la irritabilidad, el enfado, la cólera y la frustración.

Por último, el factor *Apertura* remite a la Cultura o Apertura a la experiencia (Costa y McCrae, 1985). Mediante este factor se evalúa la búsqueda y apreciación por

nuevas experiencias, el gusto por lo desconocido. Su organización bicéfala apela, de un lado, a la *Apertura a la Cultura* y, de otro, a la *Apertura a la Experiencia*.

El primer aspecto, la *Apertura a la cultura*, reseña la necesidad de ampliar intereses culturales, abrir la mente a cosas nuevas, reexaminar los valores sociales, religiosos y políticos. La *Apertura a la experiencia*, por su parte, considera la facultad para abrirse a la novedad, a la tolerancia por diferentes valores y estilos de vida, por diferentes costumbres y hábitos. Valora la preferencia por lo novedoso frente a la familiaridad y la rutina (Caprara, Barbaranelli y Zimbardo, 1996). (Anexo).

Las características psicométricas del cuestionario, aportadas mediante el alpha de Cronbach, fluctúan entre .74 y .90 para cada uno de los factores. Analizados de forma independiente, los autores del cuestionario han obtenido una fiabilidad de .74 para el factor *Amistad*; .76 para *Apertura*; .81 para los factores de *Energía* y de *Conciencia* y, finalmente, .90 para *Estabilidad Emocional* (Caprara y Zimbardo, 1996).

En población española, Carrasco (2001), obtuvo una fiabilidad de .87, obtenida mediante el mismo estadístico, el alpha de Cronbach. El mismo autor, al analizar los diferentes factores de manera independiente, obtuvo índices de fiabilidad igualmente altos, que oscilan desde el .61 para el factor *Amistad* pasando por el .77 en dos factores, el de *Energía* y el de *Estabilidad Emocional*. El factor de *Apertura* obtiene .82 y, por último, el factor *Conciencia* alcanza una fiabilidad de .87.

En nuestro caso, el coeficiente de fiabilidad del BFQ, obtenido mediante el mismo estadístico, el alpha de Cronbach, alcanza resultados, igualmente, satisfactorios. Apunta entre .65 para el factor *Amistad* a .83 en *Conciencia* y *Apertura*. Entre medias quedan los factores *Energía* y *Estabilidad Emocional* con .79 y .82, respectivamente.

e) *Children's Depression Inventory (CDI)*, (Kovacs, 1992). Adaptación española *CDI-S*, del Barrio et al., 1997.

El cuestionario de *Depresión Infantil* original contiene 27 ítems o elementos. En cada uno de ellos intervienen diferentes enunciados que representan una graduación en la sintomatología, que va de 0 a 2. El cuestionario puede aplicarse a población clínica y normal, siendo el punto de corte de 19 para población normal y hasta de 12

en población clínica (Kovacs, 1992). En población española se ha obtenido como punto de corte 19 para la población general (del Barrio y Mestre, 1989).

Las características psicométricas de este cuestionario han sido confirmadas en variadas ocasiones y diferentes poblaciones. La fiabilidad, obtenida mediante el alfa de Cronbach en población anglosajona, oscila entre .86 y .94 (Ollendick y Yule, 1990; Saylor *et al*, 1984). En población española las cifras son de .79 a .92 (Frias, del Barrio y Mestre, 1991); Polaino *et al.* (1993).

En esta investigación se ha utilizado la forma reducida del *Children's Depression Inventory-Short* (CDI-S), que con 10 elementos, únicamente, ha demostrado características psicométricas muy semejantes a la forma completa. La forma abreviada del CDI-S en población española mantiene, igualmente, índices similares de fiabilidad y consistencia interna (del Barrio *et al*, 1997; 1999).

El CDI-S, pues, consta de 10 ítems con 3 alternativas de respuesta, entre las que el joven ha de contestar la que mejor le describa en las últimas 2 semanas. Las alternativas de elección asignadas a cada ítem forman un continuo gradual que va de 0: 'tengo buen aspecto'; 1: 'hay cosas de mi aspecto que no me gustan'; hasta 2: 'soy feo'. Y así en cada uno de los 10 ítems que conforman el cuestionario. El instrumento describe diferentes áreas de depresión como son las alteraciones del humor, las relaciones interpersonales y la autoestima. La prueba dura alrededor de 7 minutos y es, por tanto, de fácil aplicación y corrección (Anexo).

f) *Defining Issues Test (D.I.T.)* de J. Rest (1979; 1986a; 1986b).

Este *Cuestionario de Problemas Sociomorales* constituye una medida objetiva del razonamiento moral, fundamentada sobre la teoría evolutiva de Kohlberg (1969; 1975). Parte del principio de que el desarrollo del juicio moral se realiza a través de estadios evolutivos basados en la triple característica de:

1. Los estadios son sistemas de pensamiento organizados a modo de totalidades estructuradas.
2. Forman una secuencia progresiva e invariante, sin saltos ni retrocesos.

-
3. Se configuran como integraciones jerárquicas, de forma que, el razonamiento moral en un estadio superior, implica al razonamiento propio del estadio inferior más el razonamiento del estadio en concreto. Es decir, unas estructuras se sustituyen por otras en forma reorganizada y diferenciada como un todo estructurado que supone diferencias cualitativas respecto al estadio anterior (Pérez-Delgado y Fuentes, 1997).

En este sentido, siguiendo a Kohlberg, el desarrollo lógico y cognitivo será condición necesaria para el desarrollo moral, al tiempo que marcará límites o posibilidades de calidad de razonamiento. Con todo, el desarrollo lógico será superior al moral para la mayor parte de los individuos (Kohlberg, 1987).

Según la teoría kohlbergiana, el desarrollo del razonamiento moral se manifiesta en tres niveles y seis estadios. Los niveles o etapas se clasifican en *preconvencional*, *convencional* y *posconvencional* o de principios universales que se traducen en un tipo diferente de moral, desde la heterónoma, pasando por la sociónoma, para llegar a la moral autónoma, según el estadio en el que se encuentre el individuo (Pérez-Delgado y García Ros, 1991; Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Frías, 1999).

En el *nivel preconvencional*, los sujetos obedecen a normas culturales y etiquetas de correcto e incorrecto, bueno o malo. Las reglas y expectativas sociales son externas, responden bien por el castigo o la recompensa o el intercambio de favores, bien por el poder físico de quienes establecen estas normas.

El nivel abarca el estadio 1 y el estadio 2. *El estadio 1* representa una orientación castigo-obediencia, de forma que se asimilan como valores en sí mismos la simple obediencia a las personas que encarnan el poder o la evitación al castigo.

El estadio 2, por su parte, responde a la orientación instrumental-relativista. La opción correcta será aquella que satisface las necesidades propias y, ocasionalmente, las necesidades de los otros. Las relaciones humanas se apoyan en el mercantilismo y el intercambio de favores, y no sobre cuestiones de lealtad, justicia o gratitud.

El *nivel convencional* se fundamenta sobre la concepción de considerar valioso en sí mismo el hecho de mantener las normas de la familia, del grupo o de la cultura. Las expectativas personales están conformes con el orden social, y pueden darse, también, actitudes de lealtad hacia ese orden.

A este nivel corresponden los estadios 3 y 4. El *estadio 3* mantiene una orientación de la concordancia interpersonal o del buen chico/chica. La buena conducta se entenderá como aquella que gusta o ayuda a los demás y es aprobada por ellos. Se da una conformidad con las imágenes o estereotipos de la mayoría. Aparece, por primera vez, la intención, de manera que puede juzgarse la conducta por las buenas o malas intenciones.

El *estadio 4* hace referencia a la orientación legalista y de mantenimiento del orden. Es decir, se produce una orientación hacia la autoridad, las normas fijas y el mantenimiento del orden social. La mejor conducta es, pues, aquella que busca cumplir los deberes propios, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden por el orden.

En el nivel *posconvencional o de autonomía* se desarrolla la capacidad para definir los principios y los valores morales que son válidos por sí mismos o valores universales. Las personas que alcanzan este nivel de razonamiento obran en base a principios éticos universales, deciden al margen de la autoridad de las personas o grupos, e incluso, de la propia identificación del sujeto con esos grupos. Este nivel aglutina los *estadios 5 y 6*. El *estadio 5* se caracteriza por una orientación de contrato social. Mantiene un tono utilitario. Entiende una acción correcta cuando tiene relación con criterios y derechos individuales aceptados por la sociedad. Lo justo o lo correcto está de acuerdo con la opinión personal y los valores personales, sin olvidar lo establecido democráticamente, aunque mantiene posibilidades de cambiarse, si fuera necesario. Al mismo tiempo, y al margen del ámbito legal, la relación se establece en términos de acuerdos y contratos libres.

Por último, el *estadio 6* corresponde a la orientación de principios éticos universales. Lo justo, el obrar recto, está en función de lo que en conciencia se considera como principios éticos que, aunque autoelegidos, tienen relación con principios éticos universales, y no con normas concretas. El sujeto enfoca los

problemas desde la concepción de principios de justicia, reciprocidad e igualdad de derechos humanos y de respeto por la dignidad de las personas como seres humanos.

A estos estadios de la teoría kohlbergiana, Rest introduce algunas variaciones. En primer lugar, en el *Cuestionario de Problemas Sociomorales (D.I.T.)* no aparece el estadio 1, debido a que corresponde a una edad tan temprana que los sujetos no son capaces de contestarlo. En segundo lugar, introduce dos niveles en el *estadio 5*. En el *estadio 5A* caracterizado porque la persona fundamenta la moralidad o juicio moral sobre el contrato social, de forma que una conducta será considerada correcta cuando se cimienta sobre criterios y derechos individuales aceptados por la sociedad a la que se pertenece. En el *estadio 5B*, el juicio moral pasa a ser intuitivo, individualista y humanista. Ambos estadios, el 5A y 5B, corresponden, igualmente, al *nivel posconvencional*. (Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Frías, 1999).

El Cuestionario de Problemas Sociomorales (D.I.T.) de J. Rest (1979), en su versión española (Pérez-Delgado, Mestre, Frías y Soler, 1996) consta de seis historias que describen seis situaciones o dilemas morales, a la saber, *Enrique y el medicamento*, *La ocupación de los estudiantes*, *El preso evadido*, *El dilema del doctor*, *el Sr. Gómez y el Periódico* (Anexo).

En la investigación que nos ocupa la cumplimentación del cuestionario, por parte de la población muestral, parte de la lectura de la historia, realizada en voz alta por el examinador. A continuación, el sujeto emite una opinión general sobre lo que considera oportuno hacer, en la situación plasmada en la historia.

En segundo lugar, el sujeto elige el peso que concede a 12 cuestiones que se le presentan para resolver el dilema moral planteado. Dicha elección se fundamenta sobre una escala de importancia gradual que va desde "muchísima, mucha, bastante, alguna, ninguna".

Por último, elige las cuatro cuestiones que considere más importantes, de entre las 12 plasmadas, asignándoles una graduación de primera, segunda, tercera y cuarta cuestión más importante.

A partir de estos datos, se obtienen dos puntuaciones básicas: *el índice P* y *el índice D*. *El índice P* corresponde a la suma de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los estadios 5A y 5B y 6, por lo que se denomina, también, nivel posconvencional.

El índice D o índice de madurez moral se refiere, por su parte, a la suma empírica ponderada sobre la importancia que el sujeto concede a cada uno de los elementos de todos los estadios. Es, pues, un índice general de madurez integrado, de forma ponderada, por los seis estadios de desarrollo moral. De ahí que participan puntuaciones de los seis estadios, aunque, en proporción, los estadios superiores aportan mayor peso. Este índice es especialmente sensible a los cambios evolutivos y a los cambios producidos como consecuencia de intervenciones educativas (Rest, 1986b). Junto a estos dos índices, el P y el D, aparecen dos escalas, una de control o *Escala A* donde se plasma la actitud negativista y la *Escala M* o escala de coherencia. La finalidad de ésta última es detectar si los sujetos, al contestar, se guían por la comprensión o, simplemente, por la sonoridad del lenguaje sin llegar a comprender su sentido.

Las propiedades psicométricas del *D.I.T.* han quedado ampliamente demostradas en reiteradas ocasiones. La fiabilidad test-retest se sitúa en valores que oscilan entre .70 y .80 con valor alpha de Cronbach superior a .70 (Frías, Mestre y Pérez-Delgado, 1997; Davison y Robbins, 1978; Pérez-Delgado, Mestre, García-Ros y Frías, 1991; Pérez-Delgado, Mestre, Frías y Soler, 1996).

La fiabilidad test-retest, con intervalo de un mes, da una puntuación de .72, tomando como referencia la puntuación P (Pérez-Delgado, Mestre, García-Ros y Frías, 1991). Otros resultados sobre una muestra heterogénea han aportado valores alpha de .72 para la *puntuación P* o de *nivel posconvencional* y .78 para el *nivel convencional*. En el *nivel preconvencional* se produce una bajada considerable, situándose en .40 (Pérez-Delgado, Mestre, Frías y Soler, 1996).

Como se ha apuntado anteriormente, el objeto del cuestionario no es medir el *razonamiento preconvencional*, dado que, este nivel, no suele darse en el rango de edad en el que puede aplicarse el instrumento (sujetos, como mínimo, preadolescentes, adolescentes y adultos).

-
- g) *Formulario de datos personales e Índice de posición social de dos mitades (Hollingshead Index)* (Hollingshead, 1957).

Para la obtención de la posición social o nivel socio-económico de la familia se ha acudido a la aplicación del instrumento de evaluación *Hollingshead Index*.

Este instrumento permite determinar la posición social mediante la combinación de 2 factores, a saber, la profesión y el nivel de estudios del padre. Solamente, en aquellos casos en los que la madre se constituye como cabeza de la familia por razones de viudedad, separación o soltería, era ella quien aportaba los datos referentes a su profesión y a su nivel de estudios.

En nuestro estudio, este instrumento se acompañó de un formulario sencillo sobre datos personales y se dirigió a los mismos chicos y chicas, objeto de la muestra.

El *Índice de Hollingshead* establece, de una parte, siete categorías diferentes para la profesión del padre, que van desde grandes ejecutivos, profesores, jueces.....hasta trabajadores no cualificados. Y, de otra, una gama de siete categorías para los estudios, desde licenciado universitario hasta estudios de algún curso de EGB o Enseñanza Básica. La combinación de ambos factores, profesión y nivel de estudios, permite obtener la posición que ocupa el sujeto –y la familia- dentro de la estructura de la sociedad. Este índice divide en 5 niveles dicha estructura social: *I: Alta; II: Media-alta; III: Media; IV: Media-Baja; y V: Baja.* (Anexo).

Acompañándolo, se ha incorporado un sencillo cuestionario sobre datos demográficos relativos al alumnado como edad, sexo, curso, tipo de centro (público; concertado- privado), población, número de hermanos, posición ordinal entre los hermanos y presencia, o no, de ambos padres en el hogar (Anexo).

6. Procedimiento

Después de escoger los instrumentos a aplicar para la consecución de los objetivos de la investigación, se seleccionaron los centros que contaban con alumnado que cursara la Etapa Educativa de la Secundaria Obligatoria, es decir, edades

comprendidas entre 12 y 16 años, atendiendo a dos criterios, el régimen y la ubicación geográfica.

Se consideró, pues, que los centros fueran Públicos y Privados-Concertados y que se encontraran situados en lugares geográficos diferentes de la Comunidad Valenciana. El resultado fue la selección, mediante procedimiento aleatorio, de 2 centros públicos en Elche (Alicante), 1 centro Público en Vall d'Uixó (Castellón), 3 centros en la provincia de Valencia localizados en Alboraiá, Paterna y Torrent, siendo el centro de Alboraiá de gestión pública, y los centros de Paterna y Torrent de gestión privada y concertada por la Administración Autonómica. Y, por último, 2 centros en Valencia capital, uno público y otro concertado, este último, dependiente del Arzobispado de Valencia.

Durante los meses de mayo y junio del año 1999 se les pasaron a todos los sujetos el bloque completo de pruebas compuesto por las escalas de *Emotional Instability Scale* (EI), *Prosocial Behavior Scale* (P.B) y *Physical and Verbal Aggression Scale* (A), todos ellos de Caprara y Pastorelli, (1993, 1996). También se les pasó el *Big Five Questionnaire* (B.F.Q.) de Caprara, Barbaranelli y Zimbardo (1996). El *Short Children's Depression Inventory* (C.D.I-S de Kovacs, 1992). El *Cuestionario de problemas sociomoraes* (DIT, Diffing Issues Test de Rest, 1979). Y, por último, el *Formulario de datos personales. Índice de posición social* (Hollingshead Index, Hollingshead, 1957) acompañado de un pequeño cuestionario que contiene datos sociodemográficos del sujeto. (Tabla 5.1., pag. 128).

Paralelamente, se entregaron a las madres de los sujetos dos cuestionarios siguientes: el *Parent-Child Relationship Inventory* (P.C.R.I-M de Gerard, 1994, adaptación española de del Barrio y Roa, 1995) y el *Child Behavior Checklist* (C.B.C.L. de Achenbach y Edelbrock, 1983, 1986; adaptación española, del Barrio y col. 1990).

Dichos cuestionarios se entregaron a las madres, por medio de los hijos y/o los profesores, acompañados de una carta de presentación, en la que se exponía la finalidad de la investigación y la necesidad de contar con su colaboración (Anexo). La respuesta de las madres no fue lo masiva que se esperaba, de ahí que la muestra inicial de 1006 sujetos adolescentes, se redujera a 531, debido a que las restantes madres no cumplimentaron las escalas mencionadas, o, en caso de hacerlo, la contestación era incompleta o múltiple.

Las pruebas dirigidas al alumnado se pasaron en dos sesiones de una hora y quince minutos de duración, cada una de ellas. En algunos casos se pasaron en días diferentes y, en otros, el mismo día con un intervalo de descanso entre medias, para evitar la ralentización que supone las ausencias del alumnado por razones de enfermedad o absentismo.

En una de las sesiones se pasaba el *D.I.T.*, el cual, dada su complejidad, se pasó solo. Y en la otra se pasaban las restantes escalas organizadas en bloques, de una parte iba el *Índice de Hollingshead* con el formulario de datos personales acompañados de las escalas *Emotional Inestability Scale (E.I)*, *Prosocial Behavior Scale (P.B.)* y *Physical and Verbal Aggression Scale (A)* de Caprara, et al, (1993, 1994, 1996) y *Short Children's Depression Inventory (C.D.I-S)* de Kovacs 1992). Y, en otro bloque, el *Big Five Questionnaire (B.F.Q.)* de Caprara, et al (1996).

La recepción y organización del alumnado en los centros fue ejemplar. Esto contribuyó a que el pase de las escalas y la recogida de la información fuera, menos costosa de lo que en un principio parecía, debido a la cantidad de cuestionarios y a la muestra tan numerosa, ya que el bloque de escalas dirigidas a los adolescentes se pasaron a los 1006 adolescentes, componentes de la muestra original.

7. Descripción de la muestra

Así pues, la totalidad de los cuestionarios se pasaron a 1006 chicos y chicas que cursaban la etapa educativa de la Secundaria Obligatoria cuyas edades oscilan entre los 12 y los 15 años, aunque, como se ha comentado, debido a la repetición de algunos cursos a lo largo de su escolarización, se pueden encontrar alumnos de 16 y 17 años. Aparece un total de 22 alumnos con 16 años y 7 adolescentes con 17 años, que se han incluido en el apartado de 15 ó más años, dado que el número no es significativo.

Después de aplicar las pruebas se les entregaron, en un bloque, los cuestionarios *Parent-Child Relationship Inventory (P.C.R.I-M)* de Gerard (1994) sobre hábitos de crianza, y el *Child Behavior Checklist (C.B.C.L)* de Achenbach y Edelbrock (1983, 1986), sobre problemas de conducta, para que ambos fueran cumplimentados por las madres en el hogar. Los dos cuestionarios iban acompañados, como se ha dicho, de una carta de

presentación donde se explicaba el motivo de la investigación. La recogida de este bloque de escalas, dirigido a las madres, fue laboriosa y complicada. Gracias a la colaboración del profesorado de los centros donde se aplicaron, se pudieron recoger 531 cuestionarios cumplimentados en su totalidad y que, finalmente, constituyeron la muestra de la investigación.

La mortandad global ha sido, pues, superior al 50%, en concreto del 52,99%, situándose en la Escuela Pública en el 67,73%, y en la Privada-Concertada en el 44,17%, porcentaje sustancialmente más bajo, aunque ambos son altos.

En la tabla 5.4 puede observarse la muestra original, distribuida atendiendo a los diferentes criterios ya mencionados. De una parte, se tuvo en cuenta el criterio "*Tipo de colegio*" –Público o Concertado- y, de otra, los '*niveles educativos*' que cursaban. Así, la Escuela Pública contaba con 627 sujetos, y la Concertada con 379 casos, que distribuidos por niveles, implicaba en torno a los 300 casos por curso, en concreto 283 para Primero de la E.S.O, 325 para Segundo y 317 sujetos cursaban Tercero de E.S.O. Por lo que respecta a Cuarto Curso de E.S.O, la muestra es sustancialmente inferior, debido a que en el momento en que se pasaron los cuestionarios –mayo 1999- la Educación Secundaria Obligatoria se encontraba en fase experimental y cohabitaba con el anterior Bachillerato Unificado Polivalente (B.U.P) y el Curso de Orientación Universitaria (C.O.U). Por esta razón, resultó complicado elevar el número de sujetos de la muestra para cuarto de la E.S.O. Como puede apreciarse en la misma Tabla 5.4, la procedencia del alumnado que cursaba tercero de la E.S.O, proviene únicamente de la Institución Pública. Esto se debía a que, dada su fase experimental, la Institución de regencia privada y concertada por la Administración Autonómica, aún no tenía implantado este curso.

TABLA 5.4

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA ORIGINAL POR NIVELES DE ESTUDIOS Y TIPO DE CENTROS

Municipios	Centros Públicos	Centros Concertados	Nº alumnos según el nivel educativo de ESO			
			1º	2º	3º	4º
Alboraia	C.P. Cervantes		24	42		
Elche	C.P. Jorge Guillén		54	57		
Elche	Inst. Secundaria Nº 27				239	
La Vall d'Uixó	C.P. La Asunción		27	25		
Paterna		C.C. Jaime I	57	57		
Torrent		C.C. Montesión	95	112		
Valencia	Inst. Secundaria S. Ayuso				78	81
Valencia		C.C. Virgen Socorro	26	32		
			283	325	317	81

La muestra resultante, después de descartar los sujetos cuyas madres no cumplieron los cuestionarios *P.C.R.I-M* y *C.B.C.L*, queda reflejada en la tabla 5.5. De ella se desprende la muestra total constituida por 531 sujetos, distribuidos en 192 sujetos de 1º de E.S.O, 191 adolescentes cursan 2º de E.S.O, 121 3º de E.S.O, y, finalmente, 27 correspondientes al 4º curso de la etapa, lo que supone el 36,16%, 35,97%, 22,79% y 5,08%, respectivamente, para cada uno de los cursos de la etapa que va de primero a cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria.

TABLA 5.5
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA REAL

<i>Población</i>	<i>Número de sujetos por cursos</i>				<i>Totales</i>	<i>%</i>
	<i>1º ESO</i>	<i>2º ESO</i>	<i>3º ESO</i>	<i>4º ESO</i>		
Alboraia	6	28			34	6,40%
Elche	37	26	89		152	28,63%
La Vall d'Uixó	15	17			32	6,03%
Paterna	57	50			107	20,15%
Torrent	60	52			112	21,09%
Valencia	17	18	32	27	94	17,70%
Totales	192	191	121	27	531	100%
Porcentaje	36,15%	35,97%	22,79%	5,08%	100%	

Por municipios se observa que Alboraia, Paterna y Torrent, ciudades periféricas a la gran ciudad -Valencia- aportan a la muestra, un total de 253 sujetos, distribuidos entre primero y segundo de E.S.O -Primer Ciclo de la Etapa-, ya que en estas ciudades aún no se encontraba implantado el Segundo Ciclo de la Etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O). Elche, catalogada como ciudad mediana-industrial, contribuye con 152 casos, lo que supone el 28,63%. En esta ciudad, el Segundo Ciclo de la E.S.O no estaba implantado en su totalidad, y, únicamente, llegaba hasta el tercer curso. La implantación de la etapa ha seguido, en general, el ritmo progresivo y se ha realizado en la medida que el alumnado iba superando los cursos precedentes.

Como gran ciudad se ha acudido a Valencia, que aporta un total de 94 sujetos, 17,70%, distribuidos entre primero y cuarto, con 17 casos para primero, 18 sujetos en segundo, 32 casos cursan tercero y 27 sujetos de cuarto de E.S.O. Y, por último, como ciudad interior rural, en transición a industrial, se encuentra La Vall d'Uixó, de donde proceden 32 sujetos, lo que supone el 6,03 % de la muestra analizada. (Tabla 5.5).

CAPÍTULO VI

**RESULTADOS DE
LA INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Análisis descriptivos

En este apartado se describen las variables intervinientes, consideradas al efecto de conseguir los objetivos propuestos en la investigación que nos ocupa, que pueden afectar o modular los estilos de crianza de los padres y la estructura de personalidad del adolescente. En ella, ambos factores, estilos de crianza y estructura de personalidad, constituyen las variables independientes de la misma (ver cap. V, sección 4, pág. 127).

Como queda reflejado en el mismo punto V.4. de la página 127 las *variables intervinientes* están formadas, de un lado, por factores inherentes al mismo adolescente como el *sexo*, la *edad* y el *curso* o *nivel* de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en el que se encuentran matriculados. De otro, comprende, también, factores propios del entorno socio-familiar en el que gira la vida del sujeto.

Estos últimos factores se refieren al *régimen de la Institución educativa* donde cursan los estudios, a saber, Centro Público o Centro Privado-Concertado, la *clase social* a la que pertenece la familia, obtenida mediante el *Índice de Posición Social de Dos Factores de Hollingshead* (1957), la *estructura familiar*, cuantificada como familia completa o monoparental. La primera formada por ambos padres y los hijos, mientras que la segunda, la familia monoparental, constituida por uno de los progenitores y los hijos (ver apartado 1.2.d página 175). El último factor, que cierra el grupo, está representado por la *posición* que ocupan los adolescentes dentro de la familia y entre los hermanos.

Las variables expuestas y analizadas, guardan relación con hallazgos de diferentes investigaciones, llevadas a cabo a lo largo de las últimas décadas. En éstas, se muestra la ligazón existente entre manifestaciones de conductas difíciles o antisociales, en niños o adolescentes, y la estructura familiar (Roa y del Barrio, 1998; Dombusch y otros, 1987; Cox y Paley, 1997), o con el número de hijos de la familia. La familia numerosa cuenta con mayores riesgos de tener hijos que mantengan conductas

socialmente inadaptadas (Mayor y Urra, 1991). Resultados semejantes obtiene la clase social baja cuando se la compara con los restantes, dado que presenta mayores incidencias de conductas problemáticas (Mayor y Urra, 1991; Cox y Paley, 1997). Con todo, los resultados son ambivalentes y poco clarificadores (Farnworth *et al*, 1994; Wright y otros, 1997; Sobral y otros, 2000). Incluso, en algunos casos, no se ha llegado a comprobar relaciones significativas entre conducta antisocial y clase social (Romero, 1996).

Asimismo, existen mayores probabilidades de padecer conductas inadaptadas socialmente, cuando los chicos ocupan los lugares intermedios dentro de la familia, que cuando son los primogénitos, ocupan el último lugar entre los hermanos –los benjamines-, o cuando son hijos únicos (Glueck y Glueck, 1968). En cuanto al género, el peso cae en el sexo masculino, las niñas suelen ser más adaptables y generar menores dificultades conductuales en el proceso de maduración y educación (Updegraff *et al*, 1996).

1.1 Variables descriptivas del adolescente

a) Sexo

Adentrándonos, pues, en el análisis de cada una de las variables personales del adolescente, aparece, en primer lugar, *el sexo*. La Tabla 6.1 muestra una distribución equitativa entre varones y mujeres, al estar constituida por 266 varones frente a 265 mujeres, lo que supone el 50,1% y el 49,9%, respectivamente. Este porcentaje, bastante equilibrado, fue uno de los objetivos de la investigación.

TABLA 6.1. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN EL SEXO		
Sexo	Nº de Sujetos	Porcentaje
Varones	266	50,1%
Mujeres	265	49,9%
	N= 531	

Con la finalidad de observar las relaciones entre estas variables, se ha acudido a la prueba ANOVA de un factor para analizar el contraste de igualdad de medias entre los grupos de las variables-factor sexo, edad y curso.

Respecto a la variable factor sexo se han obtenido diferencias significativas entre niños y niñas para la edad, el curso, el centro, la posición o lugar que ocupan entre los hermanos, la clase social y el tipo población donde viven. Por el contrario, no han surgido diferencias significativas de género para las variables número de hermanos y estructura familiar (padres en el hogar) (tabla 6.2).

Variable	MEDIA		F	P
	Varones	Mujeres		
Edad	13,3195	13,5396	6,256	,013
Curso	1,8233	2,1170	14,769	,000
Centro	1,5564	1,3962	13,959	,000
Número hermanos	2,1504	2,2151	1,321	,251
Posición	1,8722	2,0340	3,941	,048
Clase social	3,7556	1,0974	7,714	,006
Padres en el hogar	1,1241	1,1245	,000	,987
Población	2,5188	2,3132	7,865	,005

A continuación, se ha realizado un análisis exploratorio con el objeto de estudiar las diferencias concretas para cada uno de los sexos. Mediante este sistema se ha comprobado que el peso de los sujetos varones, frente a las mujeres, se localiza en la franja de edad 12 /13 años, que cursan primero y segundo de la ESO, en centro Privado Concertado. Estos sujetos varones pertenecen, principalmente, a familias completas con 2 hijos, donde ocupan, sobre todo, el primer lugar. La clase social dominante es la de IV y habitan, principalmente, en ciudades periféricas. (tabla 6.3).

TABLA 6.3
ANÁLISIS EXPLORATORIO PARA CADA UNO DE LOS GRUPOS
DE LA VARIABLE SEXO

SEXO	EDAD (años)				CURSO				CENTRO		POSICIÓN		
	12	13	14	15 ó más	1°	2°	3°	4°	Público	Privado	Primero	Intermedio	Último
Varones	69	87	66	44	111	100	46	9	118	148	138	24	1
Mujeres	47	78	90	50	81	90	76	18	160	105	110	36	1
TOTAL	116	165	156	94	192	190	122	27	278	253	248	60	2

SEXO	CLASE SOCIAL (1)					POBLACIÓN			
	I	II	III	IV	V	Gran ciudad	Mediana ciudad	Ciudades periféricas	Rural en transición
Varones	15	17	59	102	73	37	65	153	11
Mujeres	15	12	36	91	111	58	87	99	21
TOTAL	30	29	95	193	184	95	152	252	32

(1) Índice de Hollingshead (1957)

b) Edad

Por su parte, la variable *edad*, descentralizada en 4 niveles, 12, 13, 14 y 15 ó más años, se distribuye a razón de 116, 165, 156 y 94 alumnos, respectivamente (tabla 6.3). Por razones, ya aducidas, que implican la repetición de algún curso a lo largo de la escolarización, se ha considerado incluir a aquellos alumnos que tienen más de 15 años, dentro de la categoría de 15 ó más años, ya que el porcentaje no es significativo, y además, se debe, en su caso, al mismo proceso de repetición de cursos y no a otros factores que pueden acelerar la maduración de forma directa, como sería cursar niveles académicos más elevados.

Así, vemos en la tabla 6.4, 116 casos de 12 años, 21,8%; 165 alumnos de 13 años, el 31,1%; 156 sujetos de 14 años, lo que implica el 29,4%; y 94 adolescentes de 15 ó más años, que supone un 17,7% de la muestra total. En esta última categoría encontramos 65 sujetos de 15 años, 22 de 16 años y, por último, únicamente 7 adolescentes de 17 años, lo cual significa el 1,3% de la muestra total; porcentaje, pues, poco significativo respecto a la totalidad (5,4% tienen 16 y 17 años).

<i>Edad (años)</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
12	116	21,8%
13	165	31,1%
14	156	29,4%
15 o más (*)	94	17,7%
(*) Corresponde a		
15 años	65	12,3%
16 años	22	4,1%
17 años	7	1,3%

Al contrastar la igualdad de medias, entre los grupos de la variable factor *edad* se advierte la existencia de diferencias significativas para las variables *curso*, *centro*, *número de hermanos*, *población* y *sexo*. (tabla 6.5).

<i>Variable</i>	<i>MEDIA</i>				<i>F</i>	<i>P</i>
	<i>12 años</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15 ó más</i>		
Curso	1,000	1,5576	2,3910	3,1915	460,453	,000
Centro	1,7069	1,6667	1,3462	1,0745	51,366	,000
Número hermanos	2,0000	2,1273	2,2949	2,3191	6,606	,000
Posición	1,9397	1,8606	2,0513	1,9681	1,113	,343
Clase social	3,8017	3,8242	3,9872	3,9468	,090	,436
Padres en el hogar	1,0603	1,1333	1,1410	1,1596	1,994	,114
Población	2,7414	2,7818	2,2628	1,6277	59,116	,000
Sexo	1,4052	1,4727	1,5769	1,5319	2,939	,033

Este dato era de esperar si atendemos a estas variables como discriminadoras de edad, puesto que ésta, la edad, está en función del curso; el curso, a su vez, tiene fuerte dependencia del Centro y éste de la ciudad donde se ubica. Como se ha mencionado anteriormente, las pruebas se pasaron en el año 1999, periodo en que la etapa educativa Secundaria Obligatoria se encontraba en fase experimental. Únicamente la Enseñanza Pública impartía dichas enseñanzas y, dentro de ella, Institutos expresamente nombrados por la Administración Autonómica. La gran mayoría de las instituciones educativas – Públicas o Privadas- continuaban impartiendo el antiguo Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y, su posterior Curso de Orientación Universitaria (COU).

Este no era el caso para el primer ciclo de la ESO, cursos de primero y segundo, que ya se habían generalizado y habían suplantado al antiguo Ciclo Superior de Enseñanza Obligatoria, de ahí que esta franja educativa se halle más equilibrada.

Es por ello que, los 102 casos de 14 años escolarizados en la Escuela Pública, corresponden a alumnos que cursan tercero de ESO, mientras que los 54 sujetos de la misma edad, 14 años, de la Escuela Privada-Concertada, son adolescentes que han repetido algún curso a lo largo de su escolarización, ya que en ese momento la Institución Privada-Concertada aún no impartía el tercero de la ESO, nivel al que corresponden los 14 años (los 102 casos cursan tercero de ESO en un Instituto de Enseñanza Secundaria de Elche y otro de Valencia). (Tabla 6.6).

TABLA 6.6

ANÁLISIS EXPLORATORIO PARA CADA UNO DE LOS GRUPOS QUE TIENE DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS⁽¹⁾ CON LA VARIABLE *EDAD*

<i>EDAD</i>	<i>CURSO</i>				<i>CENTRO</i>		<i>NÚMERO HERMANOS</i>			<i>POBLACIÓN</i>				<i>SEXO</i>	
	<i>1º</i>	<i>2º</i>	<i>3º</i>	<i>4º</i>	<i>Público</i>	<i>Privado</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3 ó más</i>	<i>Gran ciudad</i>	<i>Mediana ciudad</i>	<i>Ciudades periféricas</i>	<i>Rural en transición</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>
12	116				34	82	24	68	24	9	21	77	9	69	47
13	73	92			55	110	23	98	44	15	23	110	17	87	78
14	3	89	64		102	54	16	78	62	30	61	59	6	66	90
15 ó más		9	58	27	87	7	9	46	39	41	47	6		44	50
TOTAL	192	190	122	27	278	253	72	290	169	95	152	252	32	266	265

(1) Nivel de significación de 0,05

c) *Curso o nivel de estudios*

Al atender al *nivel educativo* que estudian los adolescentes de la muestra, que como ya se ha mencionado abarca la etapa completa de la ESO, tal como se registra en la tabla 6.7 se aprecia una población equiparada en los primeros niveles o el Primer ciclo de la etapa. Esta abarca los cursos de primero y segundo, con 192 y 193 sujetos, respectivamente, lo que aporta un porcentaje en torno al 36% para cada uno de los niveles. En consideración al Segundo Ciclo de la Secundaria –cursos de tercero y cuarto– el porcentaje es inferior por razones ya mencionadas, dado que este ciclo se encontraba en fase experimental cuando se recogieron los datos. De esta forma, pues, se han obtenido un total de 149 casos, el 28,1%, distribuidos entre ambos cursos, correspondiendo 122 sujetos a tercero de secundaria y 27 al cuarto curso de la etapa educativa.

<i>Curso</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
1º	192	36,2%
2º	190	35,7%
3º	122	23,0%
4º	27	5,1%
	N= 531	

El análisis de igualdad de medias entre los grupos de la variable factor *curso o nivel educativo* advierte que existen diferencias significativas para las variables *centro, número de hermanos, clase social, población, sexo y edad* (tabla 6.8).

TABLA 6.8
ANÁLISIS DE IGUALDAD DE MEDIAS ENTRE LOS GRUPOS DE LA VARIABLE *CURSO O NIVEL*
EDUCATIVO

<i>Variable</i>	<i>MEDIA</i>				<i>F</i>	<i>P</i>
	<i>1º</i>	<i>2º</i>	<i>3º</i>	<i>4º</i>		
Centro	1,6979	1,6263	1,0000	1,0000	98,244	,000
Nº hermanos	2,0677	2,1947	2,3033	2,3704	4,264	,005
Posición	1,9479	1,8842	2,0328	2,1111	,885	,449
Clase social	3,8958	3,8368	4,1066	3,2222	5,023	,002
Padres en el hogar	1,1198	1,1105	1,1311	1,2222	,931	,426
Población	2,7083	2,7632	1,7295	1,0000	114,247	,000
Sexo	1,4219	1,4737	1,6230	1,6667	5,131	,001
Edad	12,4115	13,5632	14,4754	15,0000	478,759	,000

El análisis exploratorio de la variable nos indica que el Centro Privado aporta un mayor volumen de casos en los dos primeros cursos (primer ciclo de la etapa E.S.O) mientras que la enseñanza pública tiene mayor peso en el segundo ciclo (cursos tercero y cuarto), esto fue debido a la misma implantación de la enseñanza, como ya se ha aducido (tabla 6.9).

TABLA 6.9

ANÁLISIS EXPLORATORIO PARA CADA UNO DE LOS GRUPOS QUE TIENEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS⁽¹⁾ CON LA VARIABLE *CURSO O NIVEL EDUCATIVO*

CURSO	CENTRO		NÚMERO HERMANOS			CLASE SOCIAL					POBLACIÓN			
	Público	Privado	1	2	3 ó más	I	II	III	IV	V	Gran ciudad	Mediana ciudad	Ciudades periféricas	Rural en transición
1°	58	134	34	111	47	7	12	38	72	63	17	37	123	15
2°	71	119	22	109	59	9	12	38	73	58	18	26	129	17
3°	122	--	14	57	51	8	4	14	37	59	33	89	--	
4°	24	--	2	13	12	6	1	5	11	4	27	--	--	
TOTAL	278	253	72	290	169	30	29	95	193	184	95	152	252	32

CURSO	SEXO		EDAD (años)			
	Varones	Mujeres	12	13	14	15 ó más
1°	111	81	116	73	3	
2°	100	90	--	92	89	9
3°	46	76	--	--	64	58
4°	9	18	--	--	--	27
TOTAL	266	265	116	165	156	94

(1) Nivel de significación de 0,05

1.2. Variables descriptivas relativas al entorno socio-familiar del adolescente.

En este apartado se abordarán aquellas variables que pueden modular los estilos de crianza y, también, la estructura de personalidad del adolescente, concernientes al ambiente socio-familiar del mismo. Se refieren a la *clase social* a la que pertenece la familia, el *número de hijos* y la *posición* que ocupa el sujeto entre los hermanos, la *estructura familiar*, cuantificada como *familia completa*, formada por ambos padres y los hijos, o *familia monoparental*, constituida por uno sólo de los progenitores, sea por la causa que fuere, es decir, por viudedad, divorcio o separación, o simplemente, soltería. Y, por último, el *régimen de Centro* donde cursan los estudios los adolescentes de la muestra.

a) Clase Social

La *clase social* a la que pertenecen las familias, se ha obtenido a partir del cálculo del *Índice de Posición Social de Dos Factores de Hollingshead* (1957). Para obtener dicho Índice se ha recogido la información del padre, referente a la profesión y los estudios realizados por el mismo, dado que, en nuestro país, sigue siendo el padre la persona que aporta al hogar, la mayor cantidad de ingresos económicos, salvo casos excepcionales.

La tabla 6.13 plasma que el peso de la muestra poblacional se encuentra en *las clases sociales* cuarta y quinta, con 36,3% y 34,7%, respectivamente, lo que abarca más del 70% de la muestra total. Este porcentaje era de esperar si atendemos a los niveles de formación de la sociedad valenciana, mostrados por el Instituto Valenciano de Estadística (2000). Este organismo, con censo de población del año 1991, transmite que tan sólo el 6% de la población residente en la Comunidad Valenciana, ha obtenido titulaciones universitarias, de diplomatura, licenciatura o tercer ciclo (doctorado, master). Fente a ellas, se encuentra más del 61% con estudios primarios y/o el título de graduado y el 32,80% con estudios de Formación Profesional, Primer y/o Segundo Ciclo (Palafox y otros, 1997).

Este porcentaje cambia si se analiza la población comprendida entre 25 y 64 años, intervalo de edad que tienen los padres de los adolescentes muestrales. En este caso, más del 75% ha obtenido, a lo sumo, la certificación de los estudios Primarios y/o el título de Graduado Escolar. De ellos, el 15,67% es analfabeta o no tiene ningún tipo de estudios. Frente a estos, el 7,53% ha logrado estar en posesión del título de Formación Profesional en Grado Medio o en Grado Superior y el 10,39% ha alcanzado la titulación Universitaria bien de diplomatura, bien de licenciatura o doctorado (5,12%). (Palafox y otros, 1997).

TABLA 6.13
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN CLASE SOCIAL
(Índice de Hollingshead)

Clase Social	Frecuencia	Porcentaje
1	30	5,6%
2	29	5,5%
3	95	17,9%
4	193	36,3%
5	184	34,7%
	N= 531	

El análisis de varianza realizado muestra la existencia de diferencias significativas con respecto a la *clase social* para las variables descriptivas: *población, sexo, edad, curso, centro y número de hermanos* (tabla 6.14).

TABLA 6.14
ANÁLISIS DE IGUALDAD DE MEDIAS ENTRE LOS GRUPOS DE LA VARIABLE CLASE SOCIAL

Variable	MEDIA					F	P
	I	II	III	IV	V		
Padres en hogar	1,2667	1,1034	1,1158	1,0933	1,1413	2,002	,093
Población	1,8333	2,2414	2,3474	2,5389	2,4457	5,208	,000
Sexo	1,5000	1,4138	1,3789	1,4715	1,6033	3,797	,005
Edad	13,7333	13,1379	12,2000	13,4093	13,5652	3,360	,010
Curso	2,4333	1,7931	1,8526	1,9326	5,0217	3,005	,018
Centro	1,5000	1,7586	1,6737	1,5233	1,2772	15,234	,000
Nº hermanos	2,3000	2,2069	2,0316	2,1251	2,2772	1,714	,029
Posición	2,0667	1,8621	1,9053	1,9430	1,9837	,291	,884

En su posterior análisis exploratorio (tabla 6.15) llama la atención el hecho de que la *clase social* a la que pertenece la familia influye sobre la elección del *Centro*. La Escuela Pública tiene una proporción sustancialmente más elevada de alumnos procedentes de la clase social quinta (V). Esta proporción de alumnos se equilibra para aquellos procedentes de las clases sociales primera y cuarta (I y IV). Mientras que baja, de manera importante, en las clases sociales segunda y tercera. La Escuela Concertada de nuestro estudio se abastece, principalmente, de alumnos pertenecientes a las clases sociales segunda, tercera y cuarta, ya que el 74% de su alumnado procede de este rango social. Frente a esta situación, la Escuela Pública recibe el alumnado, sobre todo, de las clases sociales cuarta y quinta, el 81% de su población escolar son miembros de familias que pertenecen a los núcleos sociales más desfavorecidos. El restante 19% proceden de las clases sociales tercera, segunda y primera.

Por último, cabe señalar la baja proporción de alumnos pertenecientes a la clase social primera, clase alta. De la muestra poblacional, sólo 30 casos proceden de ella. Con todo, la proporción es la misma para un tipo de escuela que para otro. Ambas aportan 15 sujetos. Este dato puede deberse a que, entre familias de clase social elevada, existe la convicción de que sus hijos han de acudir a la Institución Pública por razones lingüísticas³, de principios, o de creencias.

En el mismo análisis exploratorio (tabla 6.15) sobresale la situación de la *“población rural en transición”* que únicamente aporta sujetos de las clases sociales cuarta y quinta. Esto puede estar más relacionado con el nivel de formación académica y titulación obtenido por los progenitores, que por el poder adquisitivo económico real, ya que se trata de una población con empuje financiero por la iniciativa personal, lo cual comporta la creación de pequeñas empresas, explotación de la agricultura, etc.

³ La modalidad de enseñanza en valenciano se da principalmente en la Escuela Pública

TABLA 6.15

ANÁLISIS EXPLORATORIO PARA CADA UNO DE LOS GRUPOS QUE TIENEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS⁽¹⁾ CON LA VARIABLE CLASE SOCIAL

CLASE SOCIAL	POBLACIÓN				SEXO		EDAD (años)				CURSO			
	Gran ciudad	Mediana ciudad	Ciudades periféricas	Rural en transición	Varones	Mujeres	12	13	14	15 ó más	1°	2°	3°	4°
I	15	5	10		15	15	6	6	8	10	7	9	8	6
II	10	2	17		17	12	9	9	9	2	12	12	4	1
III	23	16	56		59	36	25	36	24	10	38	38	14	5
IV	28	43	112	10	102	91	38	71	51	33	72	73	37	11
V	19	86	57	22	73	111	38	43	64	39	63	58	59	4
TOTAL	95	152	252	32	226	265	116	165	156	94	192	190	122	27

CLASE SOCIAL	CENTRO		NÚMERO HERMANOS			POSICIÓN		
	Público	Privado	1	2	3 ó más	Primero	Intermedio	Último
I	15	15	2	17	11	11	6	13
II	7	22	2	19	8	15	3	11
III	31	64	20	52	23	49	6	40
IV	92	101	28	109	56	93	18	82
V	133	51	20	93	71	80	27	77
TOTAL	278	253	72	290	169	248	60	223

(1) Nivel de significación de 0,05

Igualmente, cabe resaltar que *el número de hijos (o hermanos)* de las familias tiene mayor peso en los hogares de clase social baja. La clase social quinta (V) capitanea la catalogación de “3 ó más hermanos”, es decir, cuenta con mayor número de hijos. A ésta le siguen la clases sociales cuarta y tercera (IV y III). Entre estas tres clases sociales se distribuye casi el 89% de las familias de 3 ó más hijos o familias numerosas. De este porcentaje, el 75% corresponde a la cuarta y quinta clase social (IV y V). La situación es semejante en los hogares con 2 hijos. 202 familias con 2 hijos pertenecen a la clase social cuarta (IV) y quinta (V) (casi el 70%). Frente a éstas, encontramos 88 hogares de las clases sociales primera (I), segunda (II) y tercera (III). A esto se puede añadir que, con “tres o más hijos” hay 169 familias. De ellas 127 pertenecen a las clases sociales cuarta y quinta y las restantes 42 proceden de estatus sociales altos y medios, a saber, la primera, segunda y tercera clase social (Tabla 6.15).

El peso, pues de nuestra población procede de estatus sociales bajos y medios, como era de esperar, dada la gran cantidad de progenitores de la muestra con estudios primarios. Este volumen de familias con estudios básicos se corresponde con la población general. En el año 1995, el 37,05% de la población de la Comunidad Valenciana, entre 25 y 65 años, tenía el certificado de estudios, sin el Título de Graduado Escolar. Este título lo había conseguido el 22,58% de la población, perteneciente a este rango de edad (Palafox, *et al*, 1997)

Si a esto le añadimos los, todavía, existentes analfabetos, con el 15,67%, comprobamos que más del 75% de la población cuenta, como mucho, con niveles básicos de estudios, propios de la clase social baja, según el Índice de Hollingshead.

Este análisis, reflejo de la situación general de la Comunidad Valenciana, viene a indicar que la Institución Escolar Pública, recoge, principalmente, alumnado de las clases sociales bajas. De otro lado, sobresale cierta disfunción entre la clase social y el tipo de población, dado que la población rural en transición, medida mediante el grado de formación y la profesión de los padres, sólo tiene sujetos de los sectores sociales más bajos, lo que no implica que tenga menor poder adquisitivo.

b) *Posición o lugar que ocupan los sujetos de la muestra entre los hermanos*

En relación al *número de hijos* y la posición que los adolescentes ocupan entre los hermanos, en su propia familia, se ha observado que las categorías *primero* y *último* lugar, se encuentran en niveles bastante equiparables, 248 casos ocupan el primer lugar (46,7%) frente a 222 sujetos (el 41,81%) pertenecientes a la condición de *último*.

La posición categórica *primero* incluye a los hijos únicos, que en total son 72 sujetos. En la posición *intermedia* sólo encontramos 61 adolescentes –11,49%- porcentaje sustancialmente inferior comparado con los anteriores (tabla 6.16).

<i>Posición</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Primero (1)	248	46,70%
Intermedio (2)	61	11,49%
Último	222	41,81%
	N=531	
(1) <i>Primero. Incluye los hijos únicos</i>	72	13,6%
(2) <i>Intermedio. Comprende los casos que tienen entre 3 y 5 hermanos</i>		
3 hermanos	128	24,1%
4 hermanos	28	5,3%
5 hermanos	13	2,4%

Esta distribución era de esperar, si atendemos, de un lado, el descenso de la natalidad producido en España en los últimos tiempos –situado actualmente en 1,2%-, y de otro, que la muestra es un fiel reflejo de la situación global. De los 531 adolescentes que componen la muestra, 362 sujetos pertenecen a familias de uno o, como máximo, dos hijos. Y los restantes 169 adolescentes a familias con 3, 4 ó 5 hijos, que, en ocasiones, ocupan el primero o último lugar, con lo que pasan a engrosar las categorías anteriores *primero* o *último*.

De tres hijos tenemos 128 familias, de 4 hijos 28 hogares y, por último, con 5 hijos únicamente encontramos 13 familias, lo que supone, con respecto a la muestra total, el 24%, 5,3% y 2,4%, respectivamente. Este porcentaje total hallado se encuentra en torno al 32% de la muestra, a saber, un tercio del total corresponde a hogares con 3 ó más hijos (tabla 6.16).

La prueba ANOVA para contrastar la igualdad de medias en la variable *Posición*, arroja diferencias significativas entre la *posición primera, intermedia y última*, únicamente, para las variables *sexo y número de hermanos* (tabla 6.17), no así para las restantes variables descriptivas. El análisis exploratorio indica que los varones están por encima de las mujeres en la posición primera, mientras que las mujeres tienen más peso en las posiciones intermedia y última (tabla 6.18).

TABLA 6.17
ANÁLISIS DE IGUALDAD DE MEDIAS ENTRE LOS GRUPOS DE LA VARIABLE
POSICIÓN O LUGAR QUE OCUPAN ENTRE LOS HERMANOS

<i>Variable</i>	<i>MEDIA</i>			<i>F</i>	<i>P</i>
	<i>Primero</i>	<i>Intermedio</i>	<i>Último</i>		
Clase social	3,8710	3,9500	3,8924	,123	,884
Padres en hogar	1,1411	1,0667	1,1211	1,248	,288
Población	2,4315	2,2333	2,4484	1,592	,205
Sexo	1,4435	1,6000	1,5336	3,307	,037
Edad	13,3669	13,6167	13,4484	1,522	,219
Curso	1,9113	2,1333	1,9910	1,609	,201
Centro	1,5121	1,3667	1,4664	2,132	,120
Nº hermanos	1,8226	3,0000	2,3632	145,997	,000

TABLA 6.18

ANÁLISIS EXPLORATORIO PARA CADA UNO DE LOS GRUPOS QUE TIENEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS⁽¹⁾ CON LA VARIABLE POSICIÓN O LUGAR QUE LOS SUJETOS OCUPAN ENTRE LOS HERMANOS

Posición	SEXO		NÚMERO HERMANOS		
	Varón	Mujer	1	2	3 ó más
Primero	138	110	72	148	28
Intermedio	24	36	--	--	60
Último	104	119	--	142	81
TOTAL	266	265	72	290	169

(1) Nivel de significación de 0,05

c) *Número de hermanos*

Con referencia a la variable *número de hermanos*, el análisis de frecuencias muestra el peso de las familias compuestas por dos hermanos sobre las demás. Estas obtienen el 54,61% de la población total. Le siguen las familias con 3 ó más hijos con 169 casos y, finalmente, sólo 73 hogares con un hijo (13,56%). (Tabla 6.19)

TABLA 6.19

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN LA EL NÚMERO DE HERMANOS

Nº de Hermanos	Frecuencia	Porcentaje
Uno	72	13,56%
Dos	290	54,61%
Tres o más (1)	169	31,83

(1) Ver tabla 6.16, pág.

El análisis de igualdad de medias muestra diferencias significativas entre la variable *número de hermanos* al relacionarla con las variables *Posición, Padres en hogar, Población, Edad, Curso y Centro* (Tabla 6.20). Por el contrario, no mantiene diferencias significativas con la clase social ni con el sexo de los sujetos de la muestra. Lo que indica que estas últimas variables, sexo y clase social, no aporta diferencias con respecto al índice de la natalidad soportado por las familias que han constituido el fundamento de esta investigación.

TABLA 6.20
ANÁLISIS DE IGUALDAD DE MEDIAS ENTRE LOS GRUPOS DE LA VARIABLE
NÚMERO DE HERMANOS

<i>Variable</i>	<i>MEDIA</i>			<i>F</i>	<i>P</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3 ó más</i>		
Posición	1,0000	1,9793	2,3136	60,478	,000
Clase social	3,8611	3,8345	3,9941	1,121	,327
Padres en hogar	1,2222	1,1138	1,1006	3,787	,023
Población	2,4028	2,5207	2,2426	5,828	,003
Sexo	1,4583	1,4897	1,5225	,667	,514
Edad	13,1389	13,3517	13,6864	9,438	,000
Curso	1,7778	1,9034	2,1657	6,689	,001
Centro	1,5972	1,5000	1,3846	5,361	,005

El análisis exploratorio entre esta variable *número de hermanos* y las restantes variables con las que mantiene diferencias significativas nos indica que, en la muestra, tienen mayor peso los alumnos que ocupan los primeros y últimos lugares entre sus hermanos. Este dato era de esperar dado que las familias de la población muestral compuestas por dos hijos, suponen más del 68% de la totalidad. A esto cabe añadir que en las familias compuestas por tres o más hijos (en total 169; casi el 32%), algunos de los hijos, sujetos de la muestra, son los primogénitos o los benjamines de la casa, con lo que el resultado final supone que solamente 60 sujetos ocupan la posición intermedia (tabla 6.21).

TABLA 6.21

ANÁLISIS EXPLORATORIO PARA CADA UNO DE LOS GRUPOS QUE MANTIENEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS⁽¹⁾ CON LA VARIABLE *NÚMERO DE HERMANOS*

NÚMERO HERMANOS	POSICIÓN			ESTRUCTURA FAMILIAR		POBLACIÓN			
	<i>Primero</i>	<i>Intermedio</i>	<i>Último</i>	<i>Completa</i>	<i>Monoparental</i>	<i>Gran ciudad</i>	<i>Mediana ciudad</i>	<i>Ciudades periféricas</i>	<i>Rural en transición</i>
Uno	72			56	16	15	14	42	1
Dos	148		142	157	33	43	76	148	23
Tres o más	28	60	81	152	17	37	62	62	8
TOTAL	248	60	223	465	66	95	152	252	32

NÚMERO HERMANOS	EDAD (años)				CURSO				CENTRO	
	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15 ó más</i>	<i>1º</i>	<i>2º</i>	<i>3º</i>	<i>4º</i>	<i>Público</i>	<i>Privado</i>
Uno	24	23	16	9	34	22	14	2	29	43
Dos	68	98	78	46	111	109	57	13	145	145
Tres ó más	24	44	62	39	47	59	51	12	104	65
TOTAL	116	165	156	94	192	190	122	27	278	253

(1) Nivel de significación de 0,05

En la misma tabla 6.21 podemos observar que las categorías 2 hijos y 3 ó más hijos se encuentran principalmente en la familias completas, es decir, compuestas por ambos padres y la prole. Entre ambas aportan más del 66% de la población con 157 y 152 casos, respectivamente.

Cabe resaltar, asimismo, que en la población consultada, el 59% de las familias que viven en *ciudades periféricas* tienen dos hijos. En la *gran ciudad* baja el porcentaje hasta el 45% y en la *población rural en transición* sube hasta alcanzar el 72% de la muestra aportada por este municipio. En esta última categoría el hijo único se encuentra prácticamente sin representación, al aparecer un sólo caso.

Finalmente, las familias más numerosas tienden a escolarizar a sus niños en la Institución Pública (tabla 6.21). Este dato guarda relación con lo apuntado anteriormente al observar, de una parte, que existe una tendencia a concebir más hijos, cuanto más baja sea la clase social de la familia y, de otra, la relación mostrada entre clase social y la elección de Centro. Las clases sociales bajas tienen tendencia a escolarizar a sus hijos en los Centros Públicos. Además, la matriculación en la Institución Escolar Pública, al igual que la Concertada, se rige por baremos estandarizados donde el contar con hermanos ya matriculados en el mismo centro y la proximidad del domicilio familiar al Centro Educativo, tienen un fuerte peso en la misma inscripción del alumnado (Decreto 27/1998 de 10 de marzo – DOGV de 26 de marzo y Orden de 3 de abril de 1998 – DOGV de 8 de abril, modificada DOGV de 2 de marzo de 1999).

d) Estructura familiar

En cuanto a la *Estructura familiar*, la familia completa supone la mayor parte de la muestra poblacional. Comprende el 87,6% del total (465 casos). Frente a ésta se encuentra la familia monoparental con el 12,4%.

Este 12,4% mencionado lo constituyen 66 hogares monoparentales. De ellos, 48 lo componen familias separadas de hecho o divorciadas; 11 familias con alguno de los progenitores fallecidos –9 casos ha fallecido el padre y en 2 la madre-; finalmente 7 sujetos son hijos de madres solteras (1,3%) (Tabla 6.22).

TABLA 6.22
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN LA ESTRUCTURA FAMILIAR

<i>Familia</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Completa	465	87,6%
Monoparental (1)	66	12,4%
(1) Incluye las categorías de:		
<i>Divorciados / separados</i>	48	9,0%
<i>Muerte de uno de los progenitores. Padre</i>	9	1,7%
<i>Madre</i>	2	0,4%
<i>Solteras</i>	7	1,3%

El análisis de igualdad de medias indica que existen diferencias significativas entre el tipo de *población* donde viven y la *estructura familiar*. Igualmente, estas diferencias significativas aparecen entre la *estructura familiar* y la variable *edad* y entre el tipo de familia y el *número de hermanos* (Tabla 6.23).

TABLA 6.23
ANÁLISIS DE IGUALDAD DE MEDIAS ENTRE LOS GRUPOS DE LA VARIABLE ESTRUCTURA FAMILIAR

<i>Variable</i>	<i>MEDIA</i>		<i>F</i>	<i>P</i>
	<i>Familia completa</i>	<i>Monoparental</i>		
Población	2,4645	2,0758	12,346	,000
Sexo	1,4989	1,5000	,000	,987
Edad	13,3935	13,6818	4,659	,031
Curso	1,9548	2,0758	1,063	,303
Centro	1,4753	1,4848	,021	,884
Número hermanos	2,2065	2,0152	5,059	,025
Posición	1,9634	1,8788	,467	,495
Clase social	3,9054	3,7727	,818	,366

Por su parte, el análisis exploratorio para los diferentes grupos que mantienen diferencias significativas con la *estructura familiar* nos indica que la familia monoparental se da con mayor frecuencia, con respecto a su propio volumen, en la gran ciudad – Valencia- y en las ciudades periféricas –Paterna, Torrent y Alborai- mientras que es muy poco representativa en la ciudad rural en transición a industrial –con sólo 2 casos-. (Tabla 6.24).

TABLA 6.24

ANÁLISIS EXPLORATORIO PARA CADA UNO DE LOS GRUPOS QUE TIENEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS⁽¹⁾ CON LA VARIABLE ESTRUCTURA FAMILIAR

Estructura familiar	POBLACIÓN				EDAD (años)				NÚMERO DE HERMANOS		
	Gran Ciudad	Mediana ciudad	Ciudad Periférica	Rural en transición	12	13	14	15 ó más	1	2	3 ó más
Familia completa	70	139	226	30	109	143	134	79	56	257	152
Monoparental	25	13	26	2	7	22	22	15	16	33	17
TOTAL	95	152	252	32	116	165	156	94	72	290	169

(1) Nivel de significación de 0,05

e) Régimen del Centro donde estudian

Por lo que se refiere al análisis de la variable *régimen de centro* –Público o Privado Concertado- se constata que el 52,4% de la muestra procede de la Escuela Pública, con 278 sujetos; y el restante 47,6% de la Concertada, con 253 adolescentes (Tabla 6.25). Esta proporción, bastante equilibrada para realizar el estudio, fue uno de los objetivos y, a pesar de la mortandad, ya explicada en el capítulo V, apartado 7, págs. 150-153, se ha podido mantener hasta el final.

TABLA 6.25
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN EL TIPO DE CENTRO

<i>Centro</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Público	278	52,4%
Privado / Concertado	253	47,6%
	N= 531	

El análisis de varianza señala que existen diferencias significativas entre la media de *régimen de centro* (Público/Privado) y el *número de hermanos*, situándose a favor de la enseñanza pública (Tabla 6.26). Estas diferencias significativas se extienden, también, a la *clase social*, *tipo de población*, *género* –varón, mujer-, la *edad* y el *curso*.

En la tabla 6.27 podemos observar que las clases sociales más bajas –la cuarta y la quinta-, aún siendo las más representativas dentro de la muestra total, tienen un fuerte peso en la enseñanza pública, con 225 individuos pertenecientes a este rango social. Frente a esto, sobresale la bajada brusca de alumnado de la clase social quinta, en la escuela privada-concertada, con sólo 51 sujetos.

Con respecto a la variable sexo de los adolescentes, cabe reseñar que, a pesar de ser una muestra equilibrada en cuanto al género, 266 varones frente a 265 mujeres, éstas son más numerosas en la institución pública, mientras que los varones acceden, en número más elevado, a la Privada / Concertada (tabla 6.27).

TABLA 6.26
ANÁLISIS DE IGUALDAD DE MEDIAS ENTRE LOS GRUPOS DE LA VARIABLE CENTRO

<i>Variable</i>	<i>MEDIA</i>		<i>F</i>	<i>P</i>
	<i>Público</i>	<i>Privado/ Concertado</i>		
Número de hermanos	2,2698	2,0870	10,702	,001
Posición	1,9928	1,9091	1,047	,307
Clase social	4,1547	3,5968	35,326	,000
Padres hogar	1,1223	1,1265	,021	,884
Población	2,1367	2,7233	71,460	,000
Sexo	1,5755	1,4150	13,959	,000
Edad	13,8705	12,9447	137,579	,000
Curso	2,4245	1,4704	211,952	,000

TABLA 6.27

ANÁLISIS EXPLORATORIO PARA CADA UNO DE LOS GRUPOS QUE TIENEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS⁽¹⁾ CON LA VARIABLE CENTRO

CENTRO	N° HERMANOS			CLASE SOCIAL					POBLACIÓN			
	1	2	3 ó más	I	II	III	IV	V	Gran ciudad	Mediana ciudad	Ciudades periféricas	Rural en transición
Público	29	145	104	15	7	31	92	133	60	152	34	32
Privado / Concertado	43	145	65	15	22	64	101	51	35	--	218	--
TOTAL	72	290	169	30	29	95	193	184	95	152	252	32

CENTRO	SEXO		EDAD (años)				CURSO			
	Varón	Mujer	12	13	14	15 ó más	1º	2º	3º	4º
Público	118	160	34	55	102	87	58	71	122	27
Privado / Concertado	148	105	82	110	54	7	134	119	--	--
TOTAL	266	265	116	165	156	94	192	190	122	27

(1) Nivel de significación de 0,05

f) Población

Finalmente, el análisis de varianza realizado con la variable *población*, marca diferencias significativas entre el tipo de municipio –categorizado como Gran ciudad, Mediana ciudad, Ciudad periférica y Rural en transición- y las variables descriptivas *Sexo*, *Edad*, *Curso*, *Centro*, *Número de hermanos*, *Clase social* y *Estructura familiar* (Tabla 6.28).

TABLA 6.28

ANÁLISIS DE IGUALDAD DE MEDIAS ENTRE LOS GRUPOS DE LA VARIABLE *POBLACIÓN*

Variable	MEDIA				F	P
	Gran ciudad	Mediana ciudad	Ciudad periférica	Rural en transición		
Sexo	1,6105	1,5724	1,3939	1,6563	7,780	,000
Edad	14,0842	13,8816	12,9762	12,9063	55,643	,000
Curso	2,7368	2,3421	1,5119	1,5313	83,632	,000
Centro	1,3684	1,0000	1,8651	1,0000	375,983	,000
Número hermanos	2,2316	2,3158	2,0794	2,2188	4,562	,004
Posición	2,0000	1,9276	1,9167	2,2188	1,091	,352
Clase social	3,2737	4,3355	3,7500	4,6875	28,368	,000
Padres en hogar	1,2632	1,0855	1,1032	1,0625	7,264	,000

El análisis exploratorio, indicado en la tabla 6.29, muestra mayor número de mujeres entre el alumnado procedente de la gran ciudad. La misma situación se produce en la ciudad mediana y en la rural en transición. Por el contrario, los varones son más numerosos en la ciudad periférica.

Con referencia a la edad, las categorías de 13 y 14 años son las de mayor peso en la muestra, con 165 y 156 casos, respectivamente, lo que supone el 31,1% y el 29,4% sobre la población total. A su vez, más del 65% de ella, vive en las denominadas ciudades periféricas, Torrent, Paterna y Alboraya.

Los cursos con más representación son primero y segundo. De ellos, la mayor parte proceden de las susodichas ciudades periféricas que, a su vez, aportan alumnado de los Centros privados-concertados principalmente. Los Centros Públicos, por su parte, se ubican, sobre todo, en la Ciudad mediana.

Las diferentes clases sociales, cinco según Hollingshead (1957), tienen representación en cada una de las categorías poblacionales, a excepción de la ciudad rural en transición donde no aparecen las clases sociales altas y medias (ver punto 1.2, apartado a, págs. 165-169).

En cuanto a la *estructura familiar* cabe señalar que la mayor proporción de familias monoparentales se hallan en la gran ciudad, y en la ciudad periférica, donde viven más de las tres cuartas partes de los sujetos de familias compuestas por uno sólo de los progenitores y los hijos, en concreto el 77,27% de la muestra que representa a esta categoría familiar. Les sigue a gran distancia la mediana ciudad con 13 casos, 19,69%. Y, en último lugar, la población rural en transición con 2 casos únicamente, lo que supone el 3,03% de la muestra representativa de esta categoría (Tabla 6.29).

TABLA 6.29

ANÁLISIS EXPLORATORIO PARA CADA UNO DE LOS GRUPOS QUE TIENEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ⁽¹⁾ CON LA VARIABLE POBLACIÓN

POBLACIÓN	SEXO		EDAD (años)				CURSO				CENTRO		N° HERMANOS		
	Varones	Mujeres	12	13	14	15 ó más	1°	2°	3°	4°	Público	Privado	1	2	3 ó más
Gran ciudad	37	58	9	15	30	41	17	18	33	27	60	35	15	43	37
Mediana ciudad	65	87	21	23	61	47	37	26	89	--	152	--	14	76	62
Ciudad periférica	153	99	77	110	59	6	123	129	--	--	34	218	42	148	62
Rural en transición	11	21	9	17	6	--	15	17	--	--	32	--	1	23	8
TOTAL	266	265	116	165	156	94	192	190	122	27	278	253	72	290	169

POBLACIÓN	CLASE SOCIAL					ESTRUCTURA FAMILIAR	
	I	II	III	IV	V	Completa	Monoparental
Gran ciudad	15	10	23	28	19	70	25
Mediana Ciudad	5	2	16	43	86	139	13
Ciudad periférica	10	17	56	112	57	226	26
Rural en transición	--	--	--	10	22	30	2
TOTAL	30	29	95	193	184	465	66

(1) Nivel de significación de 0,05

2. Actitudes maternas hacia la crianza

2.1. Análisis de las *Puntuaciones del Parent-Child Relationships Inventory (PCRI-M)*

Como ha quedado reflejado en el Capítulo II, los modelos o estilos de crianza inciden positiva o negativamente sobre el desarrollo psicológico del niño y del adolescente (Schaefer, 1958, 1965; Becker, 1964; Parker, 1979; Baumrind, 1967, 1971b, 1983; Maccoby y Martin, 1983; Bronfenbrenner, 1986). En esta sección se analizan las actitudes maternas hacia la crianza de los hijos, observadas en la población muestral de la investigación que nos ocupa. Estas actitudes se consideran clave para la crianza. A partir de ellas se inculcarán unos estilos educativos u otros y, por extensión, los valores propios de toda educación.

La Tabla 6.30 muestra las puntuaciones medias de las diferentes escalas de crianza *PCRI-M*. En ella se pueden observar puntuaciones medias que oscilan entre 14,24 en la escala de *Deseabilidad Social* hasta 44,72 en la escala de *Compromiso*, con una fluctuación entre 30 y 74, de puntuación directa. Puntuaciones, pues, bastante elevadas para cada uno de los factores, al igual que ocurre en otras investigaciones realizadas en nuestro país (Roa, 2000) o en USA, llevadas a cabo por el propio autor del cuestionario (Gerard, 1994).

<i>Escalas PCRI-M</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación Típica</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Apoyo materno	23,97	3,80	12	36
Satisfacción con la crianza	34,44	4,24	19	40
Compromiso	44,72	4,30	30	74
Comunicación	30,13	3,58	17	36
Disciplina	32,05	5,03	12	46
Autonomía	24,41	3,52	10	34
Distribución de rol	25,90	3,38	17	33
Deseabilidad social	14,24	2,02	8	19
Puntuación TOTAL	229,86	17,78	159	280

Con el fin de estudiar la influencia que pueden ejercer las diferentes escalas del *PCRI-M* con las alteraciones comportamentales, se han distribuido las puntuaciones entre tres grupos, *grupo bajo*, situado en una desviación típica por debajo de la media (-1dt); *grupo medio*, centrado en el intervalo que va desde más una a menos una desviación típica, respecto de la media ($\pm 1dt$); y, finalmente, *grupo alto*, situado en más de una desviación típica por encima de la puntuación media (+1dt). Esto nos indica el porcentaje de sujetos cuyas madres pueden tener problemas a la hora de acometer buenos hábitos de crianza (tabla 6.31). Dicha proporción oscila desde 65 casos (12,24%), para la escala de *Disciplina* hasta 108 sujetos, 20,34%, en la escala de *Deseabilidad Social*, pasando por 68 casos en la escala de *Autonomía* (12,81%); 73 y 77 casos en las escalas de *Comunicación* y en la *Puntuación Total* del cuestionario con el 13,75% y el 14,50%, respectivamente; y, por último, 80, 90, 98 y 100 sujetos para las escalas de *Distribución de Rol* (15,07%), *Compromiso* (16,95%), *Apoyo* (18,46%) y *Satisfacción en la Crianza* (18,83%). Con lo cual, vemos que estas últimas escalas, principalmente las escalas de *Deseabilidad social*, *Apoyo* (emocional y social que recibe la madre) y de *Satisfacción en la Crianza*, son las que muestran mayor grado de problematicidad. Esta apreciación viene a indicar que entre el 18 y el 20% de las progenitoras manifiestan tener dificultad, ante la situación de la crianza, por falta de apoyo emocional y social, por tener que tomar decisiones sin contar con el apoyo necesario, llevar la crianza solas o por falta de satisfacción autopercebida, donde ser madres les produce poco placer.

Posteriormente, se relacionarán estas puntuaciones con los trastornos comportamentales de los sujetos de la muestra.

TABLA 6.31
PUNTUACIONES MEDIAS, BAJAS Y ALTAS EN LAS ESCALAS DE CRIANZA *PCRI-M*

<i>Escalas PCRI-M</i>	<i>Baja (-1dt)</i>		<i>Media ($\bar{X} \pm 1dt$)</i>		<i>Alta (+1dt)</i>	
	<i>Sujetos</i>	<i>%</i>	<i>Sujetos</i>	<i>%</i>	<i>Sujetos</i>	<i>%</i>
Apoyo	98	18,46	351	66,10	82	15,44
Autonomía	68	12,81	367	69,11	96	18,08
Comunicación	73	13,75	356	67,04	102	19,21
Deseabilidad social	108	20,34	358	67,42	65	12,24
Disciplina	65	12,24	404	76,08	62	11,68
Distribución rol	80	15,07	367	69,11	84	15,82
Implicación crianza (compromiso)	90	16,95	368	69,30	73	13,75
Satisfacción crianza	100	18,83	330	62,15	101	19,02
Puntuación Total	77	14,50	372	70,06	82	15,44

Si consideramos el intervalo, por debajo de dos desviaciones típicas (-2dt) con el fin de conocer las relaciones especialmente graves o patológicas, el cupo disminuye considerablemente, quedando entre 12 sujetos en la escala de *Implicación en la Crianza* o *Compromiso*, con un 2,26% y 25 sujetos para la escala de *Deseabilidad Social* (4,71) (Tabla 6.32). El fuerte peso de la categoría media ($\pm 2dt$) sobre los extremos (-2dt +2dt) indica, de una parte, que la población muestral manifiesta una proporción patológica baja, dado que todos los porcentajes se encuentran por debajo de 5% (2,64% para la escala de *Apoyo*; 3,58% en la de *Autonomía*; 2,45% en la escala de *Comunicación*; 4,71% en la de *Deseabilidad Social*; 2,82% en la de *Disciplina*; 2,45% para *Distribución de Rol*; 2,26% para *Implicación en la Crianza* y 3,58% para *Satisfacción en la Crianza*). La puntuación total origina 16 casos considerados patológicos al estar alejados en 2 desviaciones típicas de la media.

TABLA 6.32
PUNTOS DE CORTE DE LAS ESCALAS DE CRIANZA PCRI-M

Escalas PCRI-M	Baja (-2dt)		Media ($\bar{X} \pm 2dt$)		Alta (+2dt)	
	Sujetos	%	Sujetos	%	Sujetos	%
Apoyo	14	2,64	505	95,10	12	2,26
Autonomía	19	3,58	502	94,54	10	1,88
Comunicación	13	2,45	518	97,55	--	--
Deseabilidad social	25	4,71	502	94,54	4	0,75
Disciplina	15	2,82	504	94,92	12	2,26
Distribución rol	13	2,45	505	95,10	13	2,45
Implicación crianza (compromiso)	12	2,26	518	97,55	1	0,19
Satisfacción crianza	19	3,58	512	96,42	--	--
Puntuación Total	16	3,01	506	95,29	9	1,70

En el lado opuesto, 16 sujetos mantienen actitudes altamente positivas hacia la crianza. Entre 10 y 13 madres se sienten apoyadas emocional y socialmente, perciben la cooperación entre conyuges ante las decisiones a tomar, y son capaces de estimular la independencia del hijo o de la hija en base a criterios. Con todo, ninguna se siente sumamente feliz por el hecho de ser madre. Una sola progenitora es capaz de establecer excelentes lazos interactivos con el hijo. Y, finalmente, nadie manifiesta mantener una comunucación altamente efectiva con el niño.

Se considera que estos resultados pueden deberse, entre otros, a la edad de los sujetos de la muestra. Como ha quedado reflejado en el capítulo dedicado a la personalidad, capítulo IV de la primera parte, a partir de los 12 años, aproximadamente, con el inicio de la pubertad y la entrada en la adolescencia, se agravan las tensiones relacionales y los enfrentamientos directos con los progenitores con el objeto de ganar una independencia progresiva. Puede producirse, por tanto, un deterioro familiar que contribuye a desarrollar la duda ante el mismo hecho de ser madre. Estos principios se apuntan con mayor claridad en el apartado siguiente, dedicando a relacionar los modelos de crianza con las variables descriptivas.

2.2. Relación entre modelos de crianza y variables descriptivas

Es interesante conocer la posible relación existente entre modelos de crianza y las variables descriptivas, a fin de observar el peso o la influencia que puede tener el *sexo* o la *edad* o la *población* o la *estructura familiar*, etc. sobre los hábitos de crianza.

Para considerar esta relación, se ha llevado a cabo un análisis de varianza entre los mismos hábitos de crianza, evaluados a partir de las escalas del *Parent-Child Relationships Inventory (PCRI-M)*, y cada una de las variables intervinientes (en nuestro caso *sexo*, *edad*, *curso*, *centro*, *estructura familiar*, *número de hermanos*, *posición* o lugar que ocupan entre los hermanos y *clase social*).

De los análisis correspondientes sobresale la relación entre modelo de crianza y *clase social* y entre estilo de crianza y *estructura familiar*. También aparecen diferencias entre algunos factores del *PCRI-M* y el *curso* o la *posición* que ocupan los sujetos entre los hermanos. Las restantes variables –*sexo*, *centro* y tipo de *población*– no mantienen diferencias significativas con las diferentes escalas del *PCRI-M*.

En este sentido, se han obtenido diferencias significativas entre la *clase social* a la que pertenecen las familias y las escalas del *PCRI-M*, de *Apoyo*, *Autonomía*, *Comunicación*, *Distribución de Rol* y *Satisfacción por la Crianza* (Tabla 6.33). Resultados semejantes se han obtenido en población madrileña (Roa, 2000).

Asimismo, aparecen diferencias significativas entre la *estructura familiar* y las escalas del *PCRI-M* de *Apoyo*, *Autonomía*, *Disciplina* e *Implicación en la crianza/compromiso* (Tabla 6.33).

TABLA 6.33

PERCEPCIÓN DE LOS HÁBITOS DE CRIANZA SEGÚN LA ESTRUCTURA FAMILIAR Y LA CLASE SOCIAL

ESCALAS PCRI-M	ESTRUCTURA FAMILIAR				CLASE SOCIAL							
	Familia completa	Familia monoparental	F	P	I	II	III	IV	V	F	P	
Apoyo	24,283	21,727	2,121	,002	24,966	24,758	24,810	24,067	23,135	1,943	,006	
Autonomía	24,376	24,681	1,815	,017	26,933	25,620	24,989	24,512	23,413	3,385	,000	
Comunicación	ns	ns	ns	ns	31,166	30,344	30,073	30,077	30,012	1,918	,011	
Deseabilidad social	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	
Disciplina	32,139	31,469	1,503	,044	ns	ns	nd	ns	ns	ns	ns	
Distribución de rol	ns	ns	ns	ns	27,166	27,413	26,333	25,839	25,298	1,985	,013	
Implicación con la crianza o compromiso	44,815	44,060	2,173	,001	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	
Satisfacción	ns	ns	ns	ns	35,533	34,896	34,894	34,487	33,902	1,634	,038	

El Apoyo emocional y social percibido por la madre con referencia a la crianza, aumenta al tiempo que se eleva la *Clase Social* a la que pertenece la familia. Al igual ocurre en las Escalas de *Autonomía* y de *Comunicación*, donde las madres de clases sociales altas mantienen, de un lado, mayor habilidad para estimular la independencia del hijo y, de otro, valoran mejor la efectividad de comunicación con el adolescente. Esto puede deberse, en parte, a la cultura personal. La clase social, tal como se evalúa, está basada en los estudios y la profesión del padre, y contribuye a elevar la cultura en el ambiente familiar, lo cual aporta amplitud de miras y mayores posibilidades de colocarse en el lugar de los adolescentes, con lo que la distancia generacional queda minimizada.

La actitud de la madre en torno al papel o rol que desempeñan ambos conyuges en la crianza, igualmente, va subiendo de forma proporcional a la elevación del estatus *social* y se estabiliza, hasta llegar a equipararse, en las clases sociales IV y V. Lo cual corrobora la idea de que cuanto más formación académica tengan los individuos, en este caso, principalmente, los hombres, dado que las mujeres tienen más asumido su rol en el hogar, y cuanto más elevado sea su estatus profesional, mayores posibilidades existen de que ambos conyuges compartan las tareas domésticas.

Por último, encontramos que el grado de satisfacción y placer derivado de ser madre va en ascenso según se acrecientan las clases sociales, hasta el punto que es la clase social I la que mejores puntuaciones obtiene. (Tabla 6.33). Estos datos vienen a indicar que las clases sociales altas pueden mantener mejores condiciones y mejores estilos de crianza que las clases sociales bajas. Por tanto, el grado de formación unido al poder adquisitivo –estudios y profesión- ayudan a paliar la carga que la crianza puede comportar, al tiempo que proporcionan tranquilidad y facilitan las necesidades básicas, con lo cual se está más predispuesto para hacer frente a la educación de los hijos.

Con referencia a la variable *estructura familiar*, cuantificada en familia completa –compuesta por ambos conyuges y los hijos- y familia monoparental –con ausencia de uno de los conyuges-, los resultados son favorables a la familia completa. Así, tal como advierte la tabla 6.33, la *estructura familiar*, al relacionarla con aquellas escalas del *PCRI-M* con las que sostiene diferencias significativas, a saber, las escalas de *Apoyo*, de *Autonomía*, de *Disciplina* y de *Compromiso o Implicación en la crianza*, muestra que las actitudes hacia la misma educación son más favorables cuando la familia mantiene

estructura completa. En este sentido, parece ser que, la convivencia y el hecho de poder compartir decisiones respecto a la educación de la prole, fomenta, en la madre, el sentimiento de mayor apoyo emocional y social, está más preparada para promover independencia en el hijo o la hija, practica la disciplina con mayor entereza y mantiene mayor grado de interacción comunicativa con el adolescente.

Por su parte, las variables *edad de los alumnos* y *curso o nivel de estudios* aportan ligeras diferencias significativas en algunas de las escalas del *PCRI-M*. En estas dos últimas variables –*edad* y *curso*- las diferencias se centran en las escalas de *Distribución de rol* y de *Implicación en la crianza* o *Compromiso* (Tabla 6.34).

Sin embargo, la *posición* que ocupan los alumnos entre los hermanos, sólo mantiene diferencias significativas con la Escala de *Autonomía* del *PCRI-M* (Tabla 6.34). Los primogénitos son los adolescentes con mayor grado de autonomía. Mientras que ésta se iguala, prácticamente, en los hijos intermedios y últimos.

Las diferencias establecidas, entre las variables intervinientes *Edad* y *Curso* y las Escalas del *PCRI-M* de *Distribución de Rol* y de *Implicación en la Crianza*, observan una relación inversa con la *edad* y, por consiguiente, con el *curso*. En ambos casos, esta relación inversa persiste, tanto en cuanto al rol que ejerce el género en el parenting, como en el sustento de la interacción y del conocimiento del hijo, que es mejor cuanto más temprana sea la edad. Las puntuaciones, pues, son mejores a los 12 años –primer curso- que a los 15 ó más años. Llama la atención el descenso paulatino que acontece año tras año, a medida que aumenta la edad y el curso, con la salvedad de la escala de *Distribución de Rol* que se estabiliza entre los 12 y 13 años (Tabla 6.34).

Por último, respecto al grado de *autonomía* o *independencia* que las madres son capaces de dar a los hijos, el ANOVA muestra mayor capacidad para estimular autonomía cuando los hijos ocupan el primer lugar entre los hermanos. Cuando ocupan lugares intermedios o últimos, éste se equipara, y baja significativamente si se compara con la primera posición (Tabla 6.34). Con todo, el hecho de promover autonomía a los primogénitos puede deberse a la propia necesidad. Las familias que tienen varios hijos, los adultos precisan del apoyo de los hijos mayores para las tareas cotidianas.

A modo de conclusión, cabe señalar que la *estructura familiar* compuesta por ambos conyuges junto a la *clase social* elevada, inferida desde el nivel de estudios y la profesión del progenitor, o la progenitora, constituyen una salvaguardia para estimular buenos hábitos de crianza. Con esto no se pretende concluir que por el hecho de pertenecer a clase social elevada y permanecer ambos conyuges en el hogar, se tengan garantizados los buenos hábitos o estilos educativos.

Por su parte, la interacción que mantienen los padres con los hijos es más fluida cuando éstos están en la época preadolescente –12 años ó Primer Curso de la ESO- que en plena adolescencia, cuando surgen los conflictos generacionales, emergen las necesidades, a veces traducidas en imposiciones, de independencia de los adolescentes, la solicitud de alargar el tiempo de ocio, salidas fuera del hogar y, en general, los deseos de hacer prevalecer sus derechos, desoyendo los criterios de los padres.

Y, finalmente, la capacidad de dar autonomía e independencia de los padres hacia el hijo, es superior cuando el hijo ocupa el primer lugar entre los hermanos. Este dato era de esperar, si consideramos que esta facultad para dar independencia va unida a las necesidades de la madre. Las familias con 2 ó más hijos, precisan de los mayores para cubrir las pequeñas solicitudes que comporta la tarea habitual y cotidiana.

3. Estructura de personalidad del adolescente

El estudio de la personalidad, tal como queda reflejado en la sección 5.2, Apartado d, página 138), parte de la concepción teórica que encierra el modelo de los Cinco Factores que, en los últimos años, ha irrumpido con fuerza en el ámbito de estudio de la personalidad. Los Cinco Factores (*Big Five*) se refieren a rasgos o unidades básicas de la estructura de la personalidad, a saber, *Energía o Extraversión; Amistad; Simpatía o Amigabilidad; Conciencia; Estabilidad Emocional y Apertura*.

Los análisis estadísticos se han realizado a partir de las respuestas dadas por los adolescentes al *Big Five Questionnaire (BFQ)* elaborado por Caprara y col. (Caprara y Perugini, 1991; Caprara, Barbaranelli, Borgogni y Perugini, 1993, 1994)), descrito en la sección anteriormente mencionada (páginas 138 a 142).

3.1. Análisis de las puntuaciones del Big Five Questionnaire (BFQ).

La Tabla 6.35 muestra las puntuaciones medias, desviación típica y puntuaciones máximas y mínimas obtenidas para cada uno de los factores medidos por el *Big Five Questionnaire (BFQ)*. En ella, se aprecian puntuaciones medias entre 28,28 en el factor de *Estabilidad* y 17,03 en el factor de *Amistad* pasando por 19,61 y 19,62 en los factores de *Conciencia* y *Energía*, respectivamente. Y, por último, 22,01 para el factor *Apertura*.

ESCALAS BFQ	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	MÍNIMA	MÁXIMA
Amistad (1)	17,03	6,86	1	47
Apertura (2)	22,01	6,99	1	42
Conciencia (3)	19,61	6,20	3	42
Energía (4)	19,62	6,64	5	48
Estabilidad (5)	28,28	7,10	4	59
Puntuación total	106,55	20,32	32	190

- (1) Amistad o amigabilidad / Hostilidad
- (2) Intelecto o apertura hacia la experiencia
- (3) Falta de conciencia o voluntad
- (4) Extraversión / Introversión o *Surgency* (ebullición, energía, necesidad de ruido)
- (5) Neuroticismo / estabilidad emocional

Al igual que se ha realizado para el *PCRI-M*, en el *BFQ* también se han distribuido las puntuaciones en 3 grupos. El *grupo bajo*, alejado una desviación típica de la media (-1dt), el *grupo medio*, comprendido entre ± 1 desviación típica y el *grupo alto*, que engloba a los sujetos alejados 1 desviación típica por encima de la media (+1dt) (Tabla 6.36). De ella se desprende que la población media comprendida en el intervalo ± 1 dt se encuentra en torno al 60% y al 70%, mientras que los sujetos alejados por debajo (-1dt) y por encima (+1dt) de la media están alrededor del 14-17%. En este caso, los individuos alejados por debajo de 1dt (-1dt), que hacen un total de 87, se corresponden con sujetos con estructura de personalidad débil y propensa a presentar disfunciones.

TABLA 6.36
PUNTUACIONES MEDIAS, BAJAS Y ALTAS EN LAS ESCALAS DE ESTRUCTURA DE PERSONALIDAD
(BIG FIVE QUESTIONNARIE – BFQ)

ESCALAS BFQ	BAJA (-1DT)		MEDIA ($\bar{X} \pm 1DT$)		ALTA (+ 1DT)	
	Sujetos	%	Sujetos	%	Sujetos	%
Amistad	88	16,57	354	66,66	89	16,76
Apertura	90	16,95	347	65,35	94	17,70
Conciencia	93	17,51	344	64,78	94	17,70
Energía	66	12,43	390	73,45	75	14,12
Estabilidad	86	16,20	363	68,36	82	15,44
Puntuación total	87	16,38	371	69,87	73	13,75
N = 531						

Posteriormente, se relacionarán estos datos con otras variables estudiadas como los hábitos de crianza y los trastornos conductuales de los adolescentes.

Al afinar un poco más y distribuir la población sobre la base de 2 desviaciones típicas, de forma que quede una distribución en 3 grupos, fundamentados sobre $-2dt$, $\pm 2dt$ y $+2dt$, se obtiene la población que presenta una estructura de personalidad con tendencia a manifestaciones patológicas. Este punto hace referencia a los individuos de la muestra que exponen conductas cercanas a los polos negativos de los que se ocupa la teoría. Es decir, esta población será propensa a emitir conductas inestables emocionalmente, neuróticas e introvertidas, cerradas en sí mismas, hostiles y poco sensibles hacia las necesidades de los demás. Poco perseverantes, cerradas a la experiencia y a la ampliación de intereses y valores.

TABLA 6.37
PUNTOS DE CORTE DE LAS ESCALAS DE ESTRUCTURA DE PERSONALIDAD
BIG FIVE QUESTIONNAIRE (BFQ)

ESCALAS BFQ	BAJA (-2DT)		MEDIA ($\bar{X} \pm 2DT$)		ALTA (+ 2DT)	
	Sujetos	%	Sujetos	%	Sujetos	%
Amistad	9	1,69	509	95,86	13	2,45
Apertura	13	2,45	505	95,10	13	2,45
Conciencia	11	2,07	505	95,10	15	2,82
Energía	5	0,94	506	95,29	20	3,77
Estabilidad	19	3,58	508	95,67	4	0,75
Puntuación total	9	1,69	507	95,49	15	2,82
N = 531						

En este caso, los sujetos que manifiestan problemas graves en *Amistad* son 9, en *Apertura* 13 sujetos, en *Conciencia* 11, en *Energía* 5 y en *Estabilidad* 19 adolescentes, lo que significa un porcentaje bastante bajo ya que se halla entre el 2 y el 3% (tabla 6.37).

3.1 Relación entre estructura de personalidad del adolescente y las variables descriptivas.

Como se advierte en la tabla 6.38 la estructura de la personalidad guarda escasa relación de la significatividad con las diferentes variables descriptivas del estudio. Únicamente, los factores de *Amistad*, *Apertura* y *Estabilidad* llegan a establecer ligeras y esporádicas relaciones con dichas variables.

TABLA 6.38

LA ESTRUCTURA DE LA PERSONALIDAD DEL ADOLESCENTE Y SU RELACIÓN CON LAS VARIABLES DESCRIPTIVAS

FACTORES BFQ	SEXO				CENTRO				NÚMERO DE HERMANOS					POSICIÓN				
	Varón	Mujer	F	P	Público	Concertado	F	P	1	2	3 ó más	F	P	Primero	Intermedio	Último	F	P
Amistad	18,72	15,33	1,57	,021	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Apertura	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	21,54	20,45	22,01	1,62	,013
Conciencia	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Energía	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Estabilidad	ns	ns	ns	ns	26,97	29,72	1,43	0,049	29,16	28,39	27,72	1,15	,021	ns	ns	ns	ns	ns

Por lo que se refiere al factor *Amistad*, las relaciones significativas con el sexo se manifiestan a favor de los varones. Estos tienden a mantener índices más elevados de interacción social y de amigabilidad, comparados con sus oponentes, las mujeres. Se puede decir, en este sentido, que los varones de la muestra advierten mayor sensibilidad hacia los otros, tienen mayores necesidades de cultivar, dar y recibir, la amistad para con los demás.

En cuanto al factor *Apertura*, los adolescentes que ocupan el último lugar entre sus hermanos, es decir, los benjamines de su familia, manifiestan mayor propensión a abrirse a nuevas experiencias y nuevas formas de enfocar la vida. En definitiva, apuntan mayores preferencias por la novedad, por evitar la rutina y por reexaminar las normas o valores inculcados.

Por último, el factor *Estabilidad* aporta diferencias significativas con las variables *Centro* y *Número de hermanos* (tabla 6.38).

De una parte, respecto a la variable *Centro*, aparecen diferencias a favor de la Institución Educativa Concertada, lo cual indica que los adolescentes de la muestra que acuden a los Centros Concertados muestran mayores cuotas de estabilidad y ajuste emocional, frente los adolescentes de la Escuela Pública. Así pues, estos adolescentes, educados en centros concertados demuestran mayor capacidad de control de las emociones y de los impulsos, como la ansiedad, el estrés o la irritabilidad y el enfado.

En cuanto a *número de hermanos*, los resultados apuntan en el orden de que los hijos únicos tienden a mantener mayor estabilidad emocional y mayor control de los impulsos. La estabilidad y el autocontrol es directamente proporcional al número de hermanos. Es menor a medida que aumenta el número de descendientes. En las familias con 2 hijos, éstos logran dominar los impulsos y las emociones con más facilidad que cuando son 3 ó más hermanos.

3.2. Relación entre los estilos de crianza y la estructura de personalidad del adolescente

Burns (1990) comprobó que algunas variables del entorno familiar potenciaban el buen funcionamiento psicológico del niño. Estas variables se referían, en primer lugar, a la aceptación cálida de los padres hacia el hijo, en segundo, al establecimiento de criterios de disciplina y al hecho de exigirles limitaciones claras de las conductas a realizar y, en tercer y último lugar, a la capacidad de escuchar y responder a las iniciativas individuales de los hijos dentro de los límites establecidos, fomentando la autonomía y la independencia (Burns, 1990).

Al transpolar estas variables al caso que nos ocupa, se ha realizado, en un primer momento, el análisis correlacional entre las escalas del *PCRI-M* y los *Cinco Factores del BFQ*, obteniendo índices de correlación significativos entre las escalas del *PCRI-M* de *Apoyo, Disciplina, Comunicación y Satisfacción con la crianza*, con el factor de *Apertura a la experiencia y la puntuación total*, ambos del cuestionario *BFQ* (Tabla 6.39). La tendencia de la correlación es negativa, lo cual viene a indicar una relación inversa entre las escalas de crianza y la *Apertura* a nuevas experiencias e ideas, apertura a la novedad y tolerancia hacia diferentes valores y estilos de vida, siguiendo los términos de Costa y col. (Costa y McCrae, 1985; Costa, McCrae y Dye, 1991). Aunque en un primer momento puede resultar contradictorio, el *Apoyo* y la *Satisfacción por la crianza* manifestado en las madres, puede fomentar la buena convivencia, la comunicación intrafamiliar y el sentirse bien en el seno de la misma, lo cual provocará que el preadolescente no tenga necesidad de abrirse a nuevas experiencias e ideas, (preadolescencia e inicio de la adolescencia).

TABLA 6.39
CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS ENTRE LOS ESTILOS DE CRIANZA DE LA MADRE Y LA ESTRUCTURA DE PERSONALIDAD DEL ADOLESCENTE

ESCALAS PCRI-M	FACTORES BFQ					
	Amistad	Apertura	Conciencia	Energía	Estabilidad	Puntuación Total
Apoyo	ns	-,147**	ns	ns	,174**	ns
Autonomía	ns	ns	ns	ns	,122**	ns
Comunicación	ns	-,157**	-,099*	-,097*	ns	-,123**
Deseabilidad social	ns	ns	ns	ns	-,088*	ns
Disciplina	ns	-,090*	ns	ns	,194**	ns
Distribución rol	ns	ns	ns	,132**	ns	,105*
Implicación crianza o compromiso	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Satisfacción	ns	-,149**	ns	ns	ns	ns
Puntuación Total	ns	-,150**	ns	ns	,146**	ns
Nivel de significatividad *0,05 **0,01						

Igualmente, se aprecian correlaciones significativas entre las escalas del PCRI-M de Apoyo, Autonomía y Disciplina y el Factor Estabilidad Emocional del BFQ. Este factor evalúa la capacidad de control de las emociones, como la ansiedad, y de control de los impulsos, como la irritabilidad, la cólera y el enfado (Caprara y col. 1996). Todo ello viene a indicar cierta influencia entre el estilo de crianza que reciben los adolescentes y la estabilidad emocional que alcanzan. El sentimiento de apoyo emocional y social que perciben las madres tendrá efectos positivos sobre la estabilidad emocional del hijo. De igual forma que influirá positivamente la autonomía y la disciplina que la familia es capaz de otorgar, mediante la paulatina independencia, acompañada del establecimiento de criterios claros y contundentes.

Sin embargo, este mismo factor de Estabilidad Emocional establece correlaciones negativas con la escala de Deseabilidad Social (tabla 6.39). Esta situación viene a corroborar que las altas expectativas maternas tienden a desequilibrar a los hijos.

Semejantes puntuaciones han sido obtenidas en otro estudios realizados en España (Carrasco, 2001).

Por otra parte, con el fin de comprobar cómo afectan los hábitos de crianza a la estructura de personalidad del adolescente, se ha llevado a cabo un análisis de regresión lineal entre las escalas del cuestionario *PCRI-M*, de *Apoyo*, *Autonomía* y *Disciplina* y los factores del *Big Five Questionnaire (BFQ)* de *Apertura* y *Estabilidad Emocional*, ya que mantienen correlaciones significativas entre ambos, a niveles de significatividad del 0,01.

Para ello, se han considerado Variables Independientes las escalas del *PCRI-M* de *Apoyo*, más *Autonomía*, más *Disciplina*. Y como Variable dependiente el factor de *Apertura* del *BFQ*, por un lado, y el factor *Estabilidad Emocional*, por otro. Ambos análisis de regresión mantienen niveles de significatividad inferiores al 0,01. En un caso las escalas del *PCRI-M* mencionadas (*Apoyo + Autonomía + Disciplina*) explican el 1,8% de la variable *Apertura* a la experiencia o a la cultura (Tabla 6.40). Y, en otro, explican el 4,5% del factor *Estabilidad Emocional* (Tabla 6.41).

TABLA 6.40						
RELACIÓN ENTRE HÁBITOS DE CRIANZA Y APERTURA A LA EXPERIENCIA						
VD → BFQ: Apertura						
VI → PCRI: Apoyo + Autonomía + Disciplina						
<i>R cuadrado</i>	<i>F</i>	<i>p-valor sig.</i>	<i>Coefficientes del Modelo</i>		<i>T</i>	<i>sig</i>
			<i>B</i>	<i>Error típico</i>		
,018	9,594	,002	29,683	2,495	11,89	,000
			-0,0954	,031	-3,097	,002

TABLA 6.41						
RELACIÓN ENTRE HÁBITOS DE CRIANZA Y ESTABILIDAD EMOCIONAL						
VD → BFQ: Estabilidad emocional						
VI → PCRI: Apoyo + Autonomía + Disciplina						
<i>R cuadrado</i>	<i>F</i>	<i>p-valor sig.</i>	<i>Coefficientes del Modelo</i>		<i>T</i>	<i>sig</i>
			<i>B</i>	<i>Error típico</i>		
,045	24,735	,000	15,940	2,500	6,376	,000
			,153	,031	4,973	,000

Estos resultados corroboran la existencia de cierta relación entre el estilo de crianza que emana del entorno familiar y la estructura de personalidad del adolescente, por lo que se refiere a la capacidad de controlar las emociones y abrirse a la experiencia o a la cultura.

Por su parte, la estabilidad emocional del preadolescente y adolescente se fomenta desde los estilos educativos de los padres o, dicho de otro modo, los padres que impulsan la autonomía de los hijos, imparten disciplina mediante el establecimiento de criterios claros y se sienten apoyados en su rol de progenitores, asientan las bases para crear un clima familiar estable que potencia la seguridad de los hijos y, por ende, el equilibrio y la estabilidad emocional.

En este sentido, nos encontramos en la línea de Burns (1990) al comprobar que variables del entorno familiar facilitan el buen funcionamiento psicológico del adolescente. A pesar de ello, conviene tomar con cierta cautela esta afirmación, puesto que gran parte de la varianza queda fuera de esta relación. Cabe pensar, asimismo, que otras variables, bien relativas a la propia carga genética-temperamental del mismo sujeto, bien procedentes del entorno social más amplio, pueden ejercer una influencia sobre la personalidad del adolescente en una etapa de su vida, la adolescencia, en la que el ambiente social, sobre todo la ascendencia que los iguales, amigos y compañeros, tienen sobre las propias decisiones, alcanza cuotas de influencia elevadas.

4. Problemas de conducta del adolescente

El *Child Behavior Checklist -CBCL-* de Achenbach y Edelbrock (1983, 1986), autoinforme cumplimentado por las madres, ha constituido la base fundamental, junto al *Cuestionario de Agresividad Física y Verbal (AFV)* de Caprara y col., (1993, 1996) para el estudio de los problemas conductuales que manifiestan los adolescentes. El *CBCL* se refiere a la percepción que tienen las madres con respecto a los trastornos comportamentales de los hijos, mientras en el *AFV* la cumplimentación procede de los mismos adolescentes.

En el cuestionario de Achenbach, el *Child Behavior Checklist -CBCL-*, como ha quedado reflejado en el apartado 5.1-b, págs. 135, la fiabilidad y validez está garantizada dados los numerosos análisis estadísticos efectuados en población española

(del Barrio y Cerezo, 1990; Sardinero y col. 1997); con estadounidenses (Achenbach y Edelbrock, 1981, 1983); en población holandesa (Verhulst, 1985); canadiense (Schwuger y col, 1982) y en Sudamérica, con población puertorriqueña (Bird y col., 1988) y chilena (Montenegro y col., 1983).

4.1 Análisis de las puntuaciones del Child Behavior Checklist (CBCL)

Al hacer el análisis estadístico de las puntuaciones que la muestra poblacional ha obtenido en el *CBCL* se ha procedido, en primer lugar, a obtener las medias, desviaciones típicas y puntuaciones mínimas y máximas de los diferentes aspectos medidos por el cuestionario (Tabla 6.42).

TABLA 6.42
PUNTUACIONES MEDIAS, DESVIACIÓN TÍPICA Y PUNTUACIONES MÁXIMA Y MÍNIMA
OBTENIDAS EN CADA UNA DE LAS ESCALAS DEL *CHILD BEHAVIOR CHECKLIST*
(*CBCL*) DE ACHENBACH Y EDELBROCK (1983, 1986)

<i>Escalas CBCL</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación Típica</i>	<i>Mínima</i>	<i>Máxima</i>
Agresividad	7,2	4,83	0	29
Ansiedad somática	2,6	2,39	0	13
Delincuencia-no sociabilidad	0,4	0,76	0	5
Delincuencia	1,1	1,58	0	12
Depresión	3,8	2,76	0	16
Hiperactividad	3,5	3,17	0	17
Obsesivo-Compulsivo	1,9	1,81	0	13
Problemas somáticos	1,5	1,44	0	7
Retraimiento	3,1	2,63	0	15
Puntuación total	25,2	16,44	0	90
N=531				

Se distingue, en la tabla, que las puntuaciones medias oscilan entre 0,4 en la escala de *Delincuencia-no social* y 7,2 para la escala de *Agresividad*. La variabilidad de las mismas escalas va desde cero, puntuación mínima que se obtiene en todas y cada una de las escalas, hasta 29, puntuación directa máxima alcanzada en la escala de *Agresividad*.

La puntuación media total de problemas comportamentales que manifiestan los sujetos de la muestra se eleva a 25,2, con una desviación típica de 16,44 y una variabilidad entre 0 y 90, que constituyen la mínima y máxima puntuaciones totales. Esta puntuación se asemeja a la obtenida por Roa (2000) en nuestro país, al obtener una media de 26,79, con una desviación típica de 17,39 y una fluctuación mayor, dado que se encuentra entre 0 y 164 de puntuación mínima y máxima.

Ambos resultados se encuentran ligeramente por debajo de otras investigaciones realizadas en España. En este sentido, Bonet (1991) obtuvo puntuaciones medias de 35,8, con una desviación típica de 20,4. Y se asemejan a los resultados de otras investigaciones realizadas en población holandesa con una media de 21,8 y una desviación típica de 16,2; en población americana la media fue de 20,8 y la desviación típica de 14,6 (Verhulst, 1985). Igualmente, resultados parecidos se han obtenido en población puertorriqueña (Bird *et al*, 1988) y en población chilena (Montenegro y col., 1983).

Se ha procedido, a continuación, a distribuir las puntuaciones en *grupo alto* (+1dt), *grupo medio* (\pm 1dt) y *grupo bajo* (-1 dt).

El agrupamiento de sujetos alejados 1dt por encima de la media (+1dt), considerado con problemas conductuales, fluctúa entre el 7,72% y el 21,28% de los sujetos, es decir, entre 41 sujetos que puntúan alto en la escala de *Delincuencia-no social*, y 113 sujetos con altas puntuaciones para la escala de *Problemas somáticos*. Ambas puntuaciones extremas dejan entremedias, en orden ascendente, la escala de *Agresividad* con 71 sujetos (13,37%), seguida de la escala de *Delincuencia* con 82 sujetos (15,44%). Prosiguen las escalas de *Depresión* y de *Hiperactividad* con 84 adolescentes en cada una (15,82%); la escala *Obsesivo-compulsiva* con 89 muchachos (16,76%); 90 en la escala de *Retraimiento* (16,95%) y, por último, 103 en la escala de *Ansiedad somática*, lo que implica al 19,40%. (Tabla 6.43).

Estos sujetos forman el intervalo de desviación superior a +1dt y corresponden a los adolescentes de la muestra que manifiestan dificultades conductuales. Los restantes sujetos, incluidos en el grupo medio ($\pm 1dt$), y grupo bajo (-1dt), compete a adolescentes con pocos o ningún problema conductual, según criterio de las propias madres.

TABLA 6.43
PUNTUACIONES MEDIAS, BAJAS Y ALTAS EN LAS ESCALAS DE CONDUCTA DEL CHILD BEHAVIOR CHECKLIST (CBCL) DE ACHENBACH Y EDELBROCK(1983, 1986)

Escalas CBCL	Baja (-1dt)		Media ($\pm 1dt$)		Alta (+1dt)	
	Sujetos	%	Sujetos	%	Sujetos	%
Agresividad	95	17,89	365	68,74	71	13,37
Ansiedad somática	115	21,66	313	58,94	103	19,40
Delincuencia-no sociabilidad	357	67,23	133	25,05	41	7,72
Delincuencia	--	--	449	84,56	82	15,44
Depresión	121	22,79	326	61,39	84	15,82
Hiperactividad	108	20,34	339	63,84	84	15,82
Obsesivo-Compulsivo	130	24,48	312	58,76	89	16,76
Problemas somáticos	171	32,20	247	46,52	113	21,28
Retraimiento	89	16,76	352	66,29	90	16,95
Puntuación Total	75	14,12	377	71,00	79	14,88

Con la finalidad de conocer el grado de problematicidad extrema de la muestra y, por tanto, la población de riesgo de conductas antisociales, se ha procedido a agruparla en base al criterio de 2dt, obteniendo 3 grupos, uno alejado 2dt por debajo de la media (-2dt), otro comprendido en el intervalo $\pm 2dt$, y un tercer, alejado 2 dt por encima de la media (+2dt).

De los resultados que pueden observarse en la tabla 6.44, resalta, de una parte, que los sujetos, denominados de riesgo e incluidos en la agrupación alta (+2dt) convergen en torno al 5%. Todas las escalas se encuentran por debajo de este porcentaje a excepción de la escala de *Delincuencia-no social* que obtiene el 7,72% con

41 sujetos. Este porcentaje es semejante al hallado en otras investigaciones en población normal (Roa, 2000).

De otra parte, despunta el hecho de que el grupo alejado 2dt por debajo de la media (-2dt) no contempla sujeto alguno, en ninguna de las escalas medidas por el cuestionario CBCL.

TABLA 6.44

PUNTOS DE CORTE DE LAS ESCALAS DE CONDUCTA DEL *CHILD BEHAVIOR CHECKLIST* (CBCL) DE ACHENBACH Y EDELBROCK (1983, 1986)

Escalas CBCL	Baja (-2dt)		Media ($\pm 2dt$)		Alta (+2dt)	
	Sujetos	%	Sujetos	%	Sujetos	%
Agresividad	--	--	508	95,67	23	4,33
Ansiedad somática	--	--	506	95,29	25	4,71
Delincuencia-no sociabilidad	--	--	490	92,28	41	7,72
Delincuencia	--	--	513	96,61	18	3,39
Depresión	--	--	509	95,86	22	4,14
Hiperactividad	--	--	505	95,10	26	4,90
Obsesivo-Compulsivo	--	--	507	95,48	24	4,52
Problemas somáticos	--	--	511	96,23	20	3,77
Retraimiento	--	--	509	95,86	22	4,14
Puntuación Total	--	--	513	96,61	18	3,39

Todo ello viene a indicar que nos hallamos ante una muestra con niveles bajos de manifestaciones conductuales problemáticas, aunque no se da la ausencia total de ellas. A su vez, una parte de la población, contenida alrededor de 5%, expone problemas conductuales graves, por ello se la considera población de riesgo antisocial. Con todo, conviene saber si estas manifestaciones conductuales difíciles están unidas a la adolescencia o etapa evolutiva en la que se encuentra la muestra, llamada etapa de riesgo en las sociedades industrializadas, o bien, son manifestaciones que afloran desde la infancia, lo cual agravaría el pronóstico de la misma (Moffitt, 1993).

Reincidiendo en el análisis del grado de problematicidad de los adolescentes, y a fin de comprobar el número de sujetos que sobrepasan, por exceso, los niveles normales -considerados dentro del intervalo $\pm 2dt$ -, se han obtenido los puntos de corte para cada una de las escalas y, así, conocer el número de sujetos que pueden mostrar conductas difíciles, desde el punto de vista conductual. A los sujetos que se encuentran por encima de $+2dt$ se les puede considerar la población de riesgo contenida en la muestra.

Estos puntos de corte, reflejados en la tabla 6.45 bajo la categoría de "Criterio" se han obtenido mediante el procedimiento de aislar las puntuaciones que hacen barrera con las $2dt$ por encima de la media ($+2dt$).

En la mencionada tabla 6.45 se comprueba que el número de sujetos definidos como puntuación de riesgo para cada uno de los factores evaluados por el *CBCL* se encuentra entre el 4% y el 5%, salvo el factor de *Delincuencia-no social* que alcanza casi el 8%.

Al comparar el porcentaje de sujetos patológicos de esta investigación con otra realizada en población madrileña por Roa (2000), se observa que los porcentajes de problematicidad extrema son semejantes en los diferentes factores con excepción de *Delincuencia-no social*, donde la muestra valenciana está más de tres puntos por encima de la madrileña y el factor *Hiperactividad* que obtiene casi dos puntos por debajo de la misma muestra madrileña (Tabla 6.45).

TABLA 6.45
NÚMERO DE SUJETOS QUE SOBREPASAN LOS NIVELES CONSIDERADOS NORMALES
EN PROBLEMAS CONDUCTUALES

<i>Factores CBCL</i>	<i>Número Sujetos</i>	<i>Criterio</i>	<i>%</i>	<i>%(Roa,2000)</i>
Agresividad	23	≥ 17	4,33	3,47
Ansiedad somática	25	≥ 8	4,71	4,20
Delincuencia-no social	41	≥ 2	7,72	4,58
Delincuencia	18	≥ 5	3,39	2,19
Depresión	22	≥ 10	4,14	3,47
Hiperactividad	26	≥ 10	4,90	6,21
Obsesivo-Compulsivo	24	≥ 6	4,52	4,02
Problemas somáticos	20	≥ 5	3,77	2,38
Retraimiento	22	≥ 9	4,14	3,11
Puntuación Total	18	≥ 58	3,38	3,29

4.2. Relación entre problemas conductuales y las variables intervinientes

Al vincular los problemas conductuales que manifiestan los adolescentes y que son percibidos por las madres, con las variables intervinientes, cabe señalar la fuerte influencia que ejerce la *Clase Social* y la *Estructura Familiar* en los problemas conductuales. Las restantes variables intervinientes, a saber, *Centro*, *Sexo*, *Edad*, *Posición*, *Número de hermanos* y *Población*, apenas muestran relaciones significativas con las facetas evaluadas por el *CBCL*.

Los Anova elaborados al efecto, muestran vinculaciones entre factores aislados del cuestionario y estas variables, como es el caso de *Delincuencia-no social* con *Centro*, cuyas diferencias significativas se decantan a favor de la Institución Pública. En este sentido, se comprueba que los Centros Públicos acogen a mayor número de alumnado que manifiesta conductas antisociales, con la peculiaridad de que los sujetos actúan en solitario.

Igualmente, el ANOVA aporta diferencias significativas, de un lado, entre el factor del CBCL de *Retraimiento* y el sexo. Y, de otro, el factor *Depresión* con la variable *edad*. En el primer caso, *Retraimiento* y *sexo*, las diferencias se inclinan a favor de los varones, es decir, los varones tienden a manifestar mayores dificultades para exteriorizar y compartir sus sentimientos. En el segundo caso, *Depresión* y *edad*, las diferencias se acrecientan en la medida que se eleva la edad, de 12, 13 y 14 años, y se equiparan en las categorías de 14 y 15 ó más años (Tabla 6.46). Estos resultados son indicadores de la relación entre sexo y nivel de retraimiento social, superior en los varones que en las mujeres. Y, por otro, las conductas depresivas se incrementan con la edad. La pubertad eleva los sentimientos negativos sobre uno mismo y fluyen comportamientos ligados a la depresión, al bajo autoconcepto emocional y a la disminución de la propia aceptación. La incidencia de la depresión ligado a la edad se ha observado, igualmente, en otros estudios (Shaffii y Shaffii, 1995; Mestre *et al*, 1992; Polaino y García Villamisar, 1993; del Barrio y Mestre, 1989).

En relación a la influencia que ejerce la *clase social* y la *estructura familiar* sobre los problemas de conducta de los sujetos, se puede apreciar, en los análisis de varianza organizados en las tablas 6.47 y 6.48, el peso que aportan ambas variables sobre los trastornos comportamentales.

Con respecto a la *clase social*, puede observarse la relación de dependencia significativa entre las escalas de *Delincuencia-no social*, *Depresión*, *Obsesivo-Compulsivo*, *Problemas somáticos* y *Retraimiento* –las cuatro últimas constituyen los denominados síntomas internalizados- con la *Clase social*. Al tiempo que esta relación no es significativa con los síntomas externalizados, es decir, con los factores de *Agresividad*, *Ansiedad somática*, *Delincuencia* e *Hiperactividad*.

La vinculación plasmada, mediante las diferencias significativas entre factores internalizados del *CBCL* y la *clase social*, confirma la tendencia alcista entre trastornos de conducta y clases sociales bajas. Esta propensión al alza se manifiesta, de forma gradual a medida que decrece el estatus socioeconómico, de tal forma que los trastornos se agravan en las clases sociales más desfavorecidas. Con todo, las clases sociales I, II y III tienden a equipararse en los resultados obtenidos. A partir de ahí, se produce una tendencia ascendente que va incrementándose en la medida que decrece la *clase social*. De esta forma, los adolescentes pertenecientes a la *clase social IV* tienen mayores probabilidades de manifestar problemas conductuales. De modo paulatino, esta probabilidad se eleva en los estatus sociales más desfavorecidos, la clase social V. Los resultados obtenidos indican que, en este estudio, la *clase social* se constituye como un factor de riesgo para los problemas conductuales. Dichas conclusiones se encuentran en la misma línea que las obtenidas por Mayor y Urra (1991). Aunque, como se ha apuntado, esta es una variable controvertida que obtiene resultados contradictorios en los diferentes estudios a los que se ha tenido acceso (Farnworth y col. 1994; Romero, 1996; Roa, 2000; Sobral y col., 2000).

Por lo que respecta a la relación entre problemas de conducta y *estructura familiar*, operativizada como familia completa y monoparental, cabe resaltar, como muestra el análisis ANOVA de la tabla 6.48, la fuerte ligazón significativa entre la puntuación total del *CBCL* o entre los factores externalizados y los internalizados y la variable *estructura familiar*. La misma conexión se da, asimismo, entre prácticamente todos los factores que mide el cuestionario y la variable en cuestión. Excepción hecha en

los factores *Depresión* y *Problemas somáticos* que no mantienen diferencias significativas con la *estructura familiar*.

TABLA 6.47

PERCEPCIÓN DE LOS TRASTORNOS CONDUCTUALES EN RELACIÓN CON LA CLASE SOCIAL

FACTORES CBCL	CLASE SOCIAL						
	I	II	III	IV	V	F	Sig.
Agresividad	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Ansiedad somática	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Delincuencia	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Hiperactividad	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Delincuencia-no social	0,7	1,172	0,831	1,165	1,153	2,145	,016
Depresión	3,333	2,586	3,347	3,854	4,211	1,988	,020
Obsesivo-Compulsivo	1,366	1,517	1,505	2,000	2,211	2,541	,005
Problemas somáticos	1,233	0,931	1,336	1,455	1,663	2,790	,007
Retraimiento	2,266	2,827	2,652	2,994	3,559	2,115	,012
Puntuación total	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns

TABLA 6.48

PERCEPCIÓN DE LOS TRASTORNOS CONDUCTUALES EN RELACIÓN CON LA ESTRUCTURA FAMILIAR

FACTORES CBCL	ESTRUCTURA FAMILIAR			
	Familia completa	Monoparental	F	Sig.
Agresividad	7,059	8,318	2,201	,001
Ansiedad somática	2,490	3,454	1,912	,027
Delincuencia	0,387	0,833	5,855	,000
Hiperactividad	3,419	4,075	1,882	,020
Delincuencia-no social	1,079	1,606	1,919	,035
Depresión	ns	ns	ns	ns
Obsesivo-Compulsivo	1,883	2,196	3,453	,000
Problemas somáticos	ns	ns	ns	ns
Retraimiento	2,969	3,848	1,863	,023
Puntuación total	24,423	30,409	1,424	,017
Factores externalizados	11,070	13,727	1,616	,014
Factores internalizados	13,352	16,681	1,847	,001

Un análisis pormenorizado de la situación indica que los problemas conductuales se producen, con mayor incidencia, en familias monoparentales. Una vez más, la familia completa manifiesta mayor apoyo en la labor educativa, determina un mejor estilo educativo y, a la vez, incide positivamente sobre la conducta del adolescente, con lo cual baja el grado de problematicidad de las conductas manifestadas.

En el lado opuesto, cuando se encuentra uno de los progenitores solo ante la crianza percibe menor apoyo emocional y social hacia la misma, mantiene una mayor inconsistencia en los criterios de disciplina y, a la vez, se siente menos comprometido e interacciona en menor medida con el hijo. Todo ello, puede comportar falta de criterios e inseguridad en la labor educativa, lo que conducirá a elevar los problemas conductuales de los adolescentes.

4.3 Relación entre estilos de crianza y los problemas conductuales

Este apartado se centra en el análisis y posible conexión entre los hábitos de crianza, que fomentan los padres en el hogar, en especial la madre, y las dificultades compartamentales que manifiestan los adolescentes, en opinión de las mismas progenitoras.

Los análisis estadísticos efectuados se han centrado en las técnicas de correlación bilateral de Pearson, Análisis de Varianza, y Análisis de regresión lineal, entre variables.

En primer lugar, se expondrán los resultados obtenidos del análisis correlacional efectuado con la finalidad de examinar, en principio, la posible relación significativa entre hábitos de crianza y problemas conductuales. Este análisis muestra correlaciones significativas negativas, a nivel de significación de 0,01, entre cada uno de los factores que constituyen el *Child Behavior Checklist (CBCL)* de Achenbach y Edelbrock (1983, 1986) y la puntuación total del *Parent-Child Relationships Inventory (PCRI-M)* de Gerard (1994), a excepción del factor *Deseabilidad Social*, cuya correlación sostiene una tendencia positiva. (Tabla 6.49).

Al adentrarnos en los diferentes elementos del *PCRI-M*, se observa que las escalas de *Apoyo*, *Autonomía*, *Disciplina* y *Satisfacción* sustentan, todas ellas, correlaciones significativas negativas o inversas con cada uno de los factores y síntomas incluidos en el *CBCL*, tanto en los síntomas externalizados como en los internalizados, lo cual sugiere que el sentimiento de *apoyo*, social y emocional, percibido por la madre, unido a la capacidad de fomentar autonomía e independencia en el hijo, junto a la adecuada implantación de criterios que conduzcan a una ajustada disciplina, más la satisfacción de ser madre, conformarán un salvoconducto que preservará al hijo de la aparición de trastornos conductuales, o dicho de otro modo, buenos hábitos de crianza servirán de garantía ante la posible aparición de conductas socialmente adaptadas, y protegerán de los problemas de comportamiento, bien en síntomas externalizados, bien en internalizados (tabla 6.49).

TABLA 6.49

CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS ENTRE ESTILOS DE CRIANZA Y PROBLEMAS CONDUCTUALES DE LOS ADOLESCEN

FACTORES CBCL	ESCALAS DEL PARENT-CHILD RELATIONSHIPS INVENTORY (PCRI-M)								
	Apoyo	Autonomía	Comunicación	Deseabilidad social	Disciplina	Distribución de rol	Implicación crianza	Satisfacción	T
Agresividad ■	-339**	-342**	-138**	166**	-492**	ns	-131**	-256**	-3
Ansiedad somática ■	-217**	-213**	ns	146**	-280**	ns	ns	-138**	-2
Delincuencia ■	-193**	-170**	-126**	ns	-345**	-107*	-095*	-216**	-2
Hiperactividad ■	-294**	-264**	-196**	183**	-379**	ns	-181*	-223**	-3
Delincuencia-no social ■ ■	-194**	-282**	-146**	ns	-325**	-089*	-168**	-272**	-3
Depresión ■ ■	-322**	-219**	-141**	ns	-262**	-113**	ns	-181**	-2
Obsesivo-Compulsivo ■ ■	-284**	-243**	-100*	086*	-364**	-115**	-089*	-192**	-3
Problemas somáticos ■ ■	-216**	-213**	ns	ns	-285**	ns	-091*	-149**	-2
Retraimiento ■ ■	-383**	-320**	-154**	163**	-460**	-095*	-196**	-234**	-4
Total	-381**	-345**	-170**	160**	-489**	-112*	-162**	-274**	-4

Nivel de significatividad:

** 0,01

* 0,05

■ síntomas externalizados

■ ■ síntomas internalizados

Las restantes escalas del *PCRI-M* mantienen, igualmente, correlaciones significativas negativas con algunos factores del *CBCL*, con la salvedad de la escala de *Deseabilidad Social* donde se ratifica la tendencia positiva. Así pues, en los factores de *Agresividad*, *Ansiedad somática*, *Hiperactividad*, *Obsesivo-Compulsivo* y *Retraimiento* se mantiene la tendencia correlacional negativa anunciada. El hecho de que la correlación en la escala de *Deseabilidad Social* sea positiva, indica que puntuaciones elevadas generan problemas en los niños. Por tanto, contiene mayores connotaciones negativas de lo que en principio cabría esperar. Resultados semejantes fueron obtenidos por Roa (2000).

Así pues, cabe incidir en el hecho de que las expectativas maternas, cuando son elevadas, llegan a provocar un incremento de los problemas conductuales, tanto en el orden *externalizado*, que afectan a la *Agresividad*, la *Ansiedad somática* y la *Hiperactividad*, como en el orden *internalizado*, referidos a los factores *Obsesivo-compulsivos* y al *Retraimiento*.

La conexión entre la escala de *Deseabilidad social* y los problemas conductuales apoya los resultados apuntados anteriormente, relativos a la correlación negativa entre esta misma escala y el factor de *Estabilidad Emocional*, del *BFQ*. Las madres que puntúan alto en la escala de *Deseabilidad social* y, por tanto, generan expectativas sociales elevadas, llegan a incrementar los índices de *Inestabilidad emocional* y los problemas conductuales en los hijos.

Como se verá posteriormente, ambos constructos, los problemas conductuales y la *Estabilidad emocional*, se hallan muy unidos.

Al hilo de los resultados obtenidos, puede afirmarse que las prácticas adecuadas en hábitos de crianza, comportan una disminución de las manifestaciones conductuales problemáticas y, a la inversa, malos hábitos de crianza contribuirán al incremento de los problemas comportamentales en los adolescentes.

Semejantes análisis se han efectuado con los trastornos emocionales, obtenidos a partir de los Cuestionarios sobre *Inestabilidad Emocional (IE)*, *Agresividad Física y Verbal (AFV)* y *Depresión (CDI)*. En estos casos, se constatan correlaciones significativas negativas localizadas en las escalas de *Apoyo*, *Comunicación*, *Disciplina* y *Satisfacción por la crianza*, al igual que con las puntuaciones totales del *PCRI-M*, lo cual indica,

igualmente, la relación inversa entre hábitos de crianza y dificultades o trastornos emocionales (Tabla 6.50).

Con todo, la ligazón establecida entre los hábitos de crianza y los problemas emocionales no es tan fuerte, como en el caso del *CBCL*, al quedar muchos factores lejos de alcanzar el grado de significatividad. La correlación no es significativa en las escalas de *Deseabilidad Social*, *Distribución de Rol* e *Implicación con la crianza* para ninguno de los cuestionarios estudiados (*IE*, *AFV*, *CDI*). A su vez, la agresividad física y verbal (*AFV*) no mantiene correlaciones significativas con *Autonomía*. La Inestabilidad emocional (*IE*) no correlaciona significativamente con la escala de *Comunicación* del *PCRI-M*. Y por último, la depresión (*CDI-S*) no establece correlación significativa con *Autonomía*, ni con *Disciplina*, además de las anteriormente mencionadas.

TABLA 6.50
CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS ENTRE ESTILOS DE CRIANZA Y LOS TRASTORNOS EMOCIONALES DE LOS ADOLESCENTES

CUESTIONARIOS	ESCALAS DEL PARENT-CHILD RELATIONSHIPS INVENTORY (PCRI-M)								
	Apoyo	Autonomía	Comunicación	Deseabilidad social	Disciplina	Distribución de rol	Implicación crianza	Satisfacción	Puntuación Total
Inestabilidad Emocional (IE)	-154**	-126**	ns	ns	-194**	ns	ns	-088*	-1
Agresividad Física y Verbal (AFV)	-099*	ns	-112**	ns	-117**	ns	ns	-124**	-1
Depresión (CDI-S)	-197**	ns	-102*	ns	ns	ns	ns	ns	-1

Nivel de significatividad

** 0,01

* 0,05

A pesar de ello, la relación significativa negativa que se ha obtenido entre estos últimos cuestionarios mencionados y la puntuación total del *PCRI-M*, orienta a concluir, una vez más, que buenos hábitos de crianza protegerán la posible afloración de trastornos emocionales, aunque esta afirmación se entenderá con cierta cautela debido a que, de un lado, no todas las escalas mantienen correlaciones significativas y, de otro, los problemas emocionales, en toda su extensión, no pueden dejarse únicamente al amparo de los hábitos o estilos educativos.

Por último, cabe mencionar las correlaciones negativas, a nivel de significación de 0,01, que se establecen entre el factor *Disciplina* y los constructos de *Inestabilidad Emocional* y *Agresividad Física y Verbal*. La inculcación, por parte de los padres, de

normas disciplinarias apoyadas sobre criterios firmes de actuación, guían la conducta del adolescente y ejercen una acción positiva sobre la misma, tanto en el orden de la estabilidad y control emocional como con la agresividad, física y verbal, que se puede manifestar hacia los demás. Estos resultados se encuentran en la línea de Hoffman (1960, 1977), Baumrind (1975), Samper (1999).

5. Depresión infanto-juvenil

5.1. Análisis de las puntuaciones del *Short Children's Depression Inventory (CDI-S)*

Como se ha comentado en el apartado 5.2.e, pag. 142, la Depresión Juvenil se ha evaluado mediante el cuestionario abreviado *CDI (Inventario de Depresión de Niños)* de Kovacs y Beck (1977) que en su última revisión (Kovacs, 1992) aparece una forma abreviada con 10 elementos *CDI-S (Short Children's Depression Inventory)* con características de fiabilidad y validez interna semejantes a la versión completa, compuesta por 27 items (del Barrio y col. 1997). En la versión completa, la fiabilidad obtenida mediante el alpha de Cronbach, se sitúa entre 0.79 en población española (Frías, del Barrio y Mestre, 1991) y 0,92 (Polaino y García Villamisar, 1993).

El análisis estadístico realizado arroja una puntuación media de 3,66 para la población muestral con una oscilación entre 16 de puntuación máxima, y cero como puntuación mínima. La desviación típica es 2,62 (tabla 6.51).

TABLA 6.51 PUNTUACIONES MEDIAS, DESVIACIÓN TÍPICA Y PUNTUACIONES MÁXIMA Y MÍNIMA OBTENIDAS EN EL <i>SHORT CHILDREN'S DEPRESSION INVENTORY (CDI-S)</i> DE KOVACS (1992)				
	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	VALOR MÁXIMO	VALOR MÍNIMO
CDI-S	3,66	2,62	16	0

Puntuaciones semejantes se obtuvieron en otro estudio realizado por Olmedo (1998) en población adolescente. Estas puntuaciones bajan sustancialmente cuando se trabaja sobre población infantil (Mestre, 1992; del Barrio, Moreno y López, 1997).

Al distribuir la muestra en tres grupos, un *grupo bajo*, por debajo de 1dt de la media, un *grupo medio*, cuyas puntuaciones se encuentran en el intervalo que va desde 1dt por encima de la media a 1dt por debajo de la media y el *grupo alto* con puntuaciones superiores a +1dt, se observa en la tabla 6.52 que el *grupo bajo* está compuesto por 98 sujetos, lo que implica un 18,56%, el grupo medio agrupa a 363 adolescentes, 68,75% y el *grupo alto* lo configuran 67 casos, que se corresponde con el 12,69%.

TABLA 6.52
PUNTUACIONES MEDIAS, BAJAS Y ALTAS EN EL *SHORT CHILDREN'S DEPRESSION INVENTORY (CDI-S)* DE KOVACS (1992)

	<i>Baja (-1dt)</i>		<i>Media (±1dt)</i>		<i>Alta (+1dt)</i>	
	<i>Sujetos</i>	%	<i>Sujetos</i>	%	<i>Sujetos</i>	%
CDI (N=528)	98	18,56	363	68,75	67	12,69

Esta distribución considera los casos que manifiestan niveles moderados de síntomas depresivos, es decir, la población que muestra una tendencia moderada a sufrir síntomas depresivos, situada casi en el 13%, como ganas de llorar ante la presencia de contrariedades o sin ellas, tendencia al aislamiento, a la tristeza, débil autopercepción o autoconcepto, dificultades en la relación con los demás, etc.

Al alejarnos 2dt de la media, para conocer los casos con síntomas patológicos depresivos, se forman de nuevo 3 grupos, con el mismo criterio de -2dt, ± 2dt y +2dt. En este caso, la distribución grupal se configura de forma diferente, dada la desviación asimétrica sesgada hacia la derecha o con sesgo negativo (tabla 6.53). El *grupo bajo* (-2dt) se caracteriza por la ausencia de sujetos, mientras que el *grupo alto* (+2dt) acoge 33 individuos, lo que implica el 6,25%. Este porcentaje es ligeramente superior al de otras muestras y distribuciones realizadas que lo sitúan entre el 5 y 6% e incluso por debajo del 5% (Roa, 2000).

TABLA 6.53
PUNTOS DE CORTE EN EL *SHORT CHILDREN'S DEPRESSION INVENTORY (CDI-S)* DE
KOVACS (1992)

	<i>Baja (-2dt)</i>		<i>Media (±2dt)</i>		<i>Alta (+2dt)</i>	
	<i>Sujetos</i>	<i>%</i>	<i>Sujetos</i>	<i>%</i>	<i>Sujetos</i>	<i>%</i>
CDI (N=528)	--	--	495	93,75	33	6,25

El punto de corte se ha fijado en ≥ 9 , equivalente a más de dos desviaciones típicas. La puntuación de corte es semejante a la obtenida en otros estudios epidemiológicos de depresión infantil en población española, que, igualmente, la sitúan en 9 (del Barrio, Moreno y López, 1997). M. Kovacs establece el punto de corte en 8 (Kovacs, 1992). La elevación de la puntuación de corte unido al peso que tiene el *grupo alto (+2dt)* en la distribución de la muestra junto a la ausencia de sujetos en el *grupo bajo (-2dt)* indica que la población valenciana entre 12-15 años, sobre la que se realiza este estudio, muestra niveles elevados a padecer síntomas depresivos, como llorar ante cualquier contrariedad, ver las cosas peor de lo que son en realidad y, en general, observar los hechos de forma negativa.

5.2 Relación entre Depresión Infanto-Juvenil y variables personales y socio-familiares

Variadas investigaciones demuestran la influencia que ejercen los factores personales y del ambiente sobre la afloración de sintomatología depresiva en los niños, adolescentes y adultos (del Barrio, 1997, 2000, 2001; Mestre, 1992; Gonzales y col., 2000; Prescott y col., 1998; Baron y Campbell, 1993).

En este apartado nos centraremos en la relación entre la incidencia depresiva de la población analizada y sus variables personales y del entorno socio-familiar, como son el *sexo*, la *edad*, el *curso*, el *centro*, la *clase social*, la *estructura familiar*, la *fratria* y la *población*.

Los ANOVA realizados arrojan diferencias significativas con las variables *sexo*, *edad*, *estructura familiar* y *población*. Por el contrario, no muestran estas diferencias significativas con las variables tipo de *centro*, *clase social*, *fratria* o *lugar* que los sujetos ocupan entre los hermanos.

En la tabla 6.54 puede observarse que las diferencias significativas con la variable *sexo* se sitúan a favor de las mujeres adolescentes que, al igual que ocurre en otras investigaciones, manifiestan mayor riesgo de sufrir depresión que los varones adolescentes (del Barrio, 1997; Bragado, 1995; Baron y Campbell, 1993; Mestre, 1992; Oster y Caro, 1990). Además, las chicas tienen mayores riesgos de desarrollar episodios depresivos en el futuro (del Barrio, 1997). Estas diferencias de género en la pubertad, momento en el que se produce el despertar de las gónadas sexuales, y la adolescencia, han provocado interpretaciones biologicistas de la depresión aunque, en opinión de del Barrio (1997), esta etapa evolutiva del ser humano coincide con un incremento sustancial de las presiones sociales. Bien es cierto, que durante este periodo de desarrollo, los problemas de identificación, autoestima y autoeficacia suelen ser los desencadenantes de los síntomas depresivos, y están bastante por encima de los problemas familiares (del Barrio, 2000, 2001; Mestre, 1992).

TABLA 6.54
PERSONALIDAD DEPRESIVA RELACIONADA CON EL SEXO, LA EDAD, LA
ESTRUCTURA FAMILIAR Y LA POBLACIÓN

<i>VARIABLES DESCRIPTIVAS</i>	<i>PUNTUACIÓN MEDIA CDI - S</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Sexo</i>			
• Varón	3,186	2, 391	,002
• Mujer	4,139		
<i>Edad</i>			
• 12 años	3,362	2,000	,012
• 13 años	3,225		
• 14 años	4,201		
• 15 años o más	3,925		
<i>Estructura familiar</i>			
• Familia completa	3,583	1,928	,016
• Familia monoparental	4,246		
<i>Población</i>			
• Gran ciudad	4,340	2,518	,001
• Mediana ciudad	4,184		
• Ciudad Periférica	3,184		
• Rural en transición	2,968		
<i>Centro</i>	ns	ns	ns
<i>Curso</i>	ns	ns	ns
<i>Clase social</i>	ns	ns	ns
<i>Lugar que ocupa entre hermanos</i>	ns	ns	ns

Por lo que respecta a la *edad* de los adolescentes, la investigación aporta diferencias significativas en el intervalo de edad que va de los 12 a los 15 años (tabla 6.54). La incidencia se equipara entre los 12 y 13 años, se acrecienta a los 14 años y decrece en la categoría de 15 ó más años. Muestra un periodo especialmente difícil a los 14 años, donde se produce una mayor ocurrencia a padecer síntomas depresivos.

Con referencia a la *estructura familiar* y a la *población*, los análisis de varianza han aportado, igualmente, diferencias significativas en ambas situaciones.

Del lado de la *estructura familiar*, bipolarizada en familia completa y monoparental, las diferencias significativas se localizan a favor de la familia monoparental. Cuando falta uno de los conyuges por razones de separación, divorcio, o viudedad, las familias pasan por situaciones difíciles cargadas de tensión emocional. Se produce una bajada del autocontrol personal y una disminución del estado de alerta, que provoca poca atención de los padres hacia las demandas de los hijos. Todo ello puede comportar, en el progenitor, reacciones incontroladas y desmesuradas o dejación de su rol como educador. La mala calidad de las relaciones familiares constituye un potencial predictor de la depresión infantil (Shaw y col., 1994; Ferguson y col. 1995).

De otro lado, el tipo de *población* cuantificada en 4 categorías: *Gran ciudad* (Valencia tiene alrededor de 800.000 habitantes), *Mediana ciudad* (Elche con unos 200.000 habitantes), *Ciudades periféricas* (se ha incluido a Torrent, Paterna y Alboraya, municipios del cinturón industrial de Valencia, que cuentan con una población que va desde los 60.000 habitantes –caso de Torrent- a los 20.000 de Alboraya, pasando por los 40.000 de Paterna). Y finalmente, *Rural en Transición* (incluye a La Vall d'Uixó, ciudad mediana de unos 30.000 habitantes, situada en la franja inferior hacia el interior de la Comarca de la Plana Baixa, en la provincia de Castellón, con un medio económico rural en transición a industrial, dado que en sus demarcaciones coexisten las tierras de naranjos con una industria floreciente).

Cabe reseñar en este apartado, que el *modus vivendi* en una ciudad grande comporta mayores riesgos a sufrir depresión que vivir en una ciudad mediana, periférica o rural en transición. El ANOVA muestra que la situación de riesgo decrece de forma paulatina en la misma medida que disminuye el tamaño de la población.

A semejantes conclusiones llegaron estudios americanos realizados con población adolescente pertenecientes a medios urbanos. Quienes vivían en medios urbanos más desarrollados presentaban mayores incidencias de depresión que ciudadanos puertorriqueños de medios rurales (Seligman, 1975).

En un estudio efectuado por Nogueira y Monreal (1990) en Galicia, no se hallaron diferencias significativas entre niños que vivían en emplazamientos urbanos y otros que vivían en medios rurales. No obstante, estas conclusiones pueden deberse, en opinión de los mismos autores, a la dificultad de delimitar ambos emplazamientos dada la movilidad de la población gallega, en continuo cambio de unos lugares a otros.

Estudios transculturales han demostrado que los países desarrollados presentan mayores índices de depresión que los menos desarrollados (del Barrio, 2001). Si se comparan tales índices, puede darse el caso de que las tasas lleguen a ser semejantes en culturas tan dispares como la búlgara, la sueca y la canadiense (Byrne y Campbell, 1999). Sin embargo, al comparar la incidencia depresiva entre adolescentes orientales, unos de Hawaii (Prescot y col, 1998) y otros japoneses, se observa que los primeros –los hawaianos- manifiestan tasas depresivas del 9,9%, mientras que los adolescentes japoneses suben al 25% (Lester y Abdel-Khalek, 1998). Todo ello viene a corroborar que entre las causas de la depresión puede considerarse el desarrollo económico, unido a la industrialización de las sociedades. Junto a esto, cabe considerar que la afloración de sintomatología se encuentra más cerca de la interpretación que los mismos individuos hacen sobre su modo de vida y sobre las autoexpectativas, que a la escasez de medios económicos, familiares o personales. En este sentido, resalta la ausencia de relación significativa entre la *Clase Social* y la *Depresión* (Tabla 6.54).

Asimismo, cabe señalar que, a diferencia de otros estudios, en nuestro caso no aparecen diferencias significativas a favor de unas clases sociales u otras. Algunos estudios han obtenido mayores incidencias entre los niños de clases sociales deprimidas (del Barrio, 1997; Gonzales y col., 2000; del Barrio, 2001). Otros estudios han encontrado también mayor incidencia en las clases sociales bajas, tanto en niños como en adultos (Kovacs, 1985; Fergusson y col. 1995). No obstante, Mestre (1992) no obtuvo diferencias significativas, atribuidas a la clase social, en niños y en adolescentes. Con todo, comprobó, tras realizar comparaciones *a posteriori*, que los adolescentes pertenecientes a la clase social media manifestaban menor sintomatología depresiva (Mestre, 1992).

Por último, tampoco se han encontrado diferencias significativas en las variables socio-ambientales *tipo de Centro* (Público o Privado-Concertado), *curso* que estudian los adolescentes y *número de hermanos* y *lugar* que ocupan entre los mismos. Semejantes conclusiones obtuvo Mestre (1992).

5.3. Relación entre Depresión infantil y las restantes variables intervinientes

Se procede a analizar la vinculación que puede establecerse entre la depresión y los restantes cuestionarios analizados, a saber, la estructura de la personalidad (*BFQ*); los problemas conductuales (*CBCL*); los hábitos de crianza (*PCRI-M*); las dificultades emocionales y de agresividad (*IE* y *AFV*); la conducta prosocial (*CP*) y el razonamiento moral (*DIT*).

Los índices de correlación presentados en la tabla 6.55 muestran relaciones significativas entre cada una de las escalas medidas por el *Child Behavior Checklist* (*CBCL*) de Achenbach y Edelbrock (1983, 1986) y la puntuación de *CDI-S* de Kovacs (1992). Los resultados orientan hacia la relación directa positiva entre el desarrollo de manifestaciones depresivas y las posibles manifestaciones de problemas comportamentales, dado que se mantienen correlaciones significativas positivas en todos los factores (*Agresividad, Ansiedad Somática, Delincuencia-no social, Depresión, Hiperactividad, Obsesivo-compulsivo, Problemas somáticos, Retraimiento* y la *Puntuación total* del cuestionario). Cada una de estas escalas correlaciona positivamente con el *CDI-S* a nivel de significatividad de 0,01, con la excepción de la subescala de *Delincuencia*, que lo hace a nivel de significatividad de 0,05, pero manteniendo la misma tendencia positiva.

Con ello, se puede apuntar que los problemas conductuales, tanto los internalizados como los externalizados, forman un factor de riesgo para sufrir depresión y, a la inversa, la persona depresiva es vulnerable y susceptible de manifestar problemas comportamentales. Con todo, los factores internalizados mantienen mayor dependencia, dado que las puntuaciones correlacionales suben ligeramente y, a su vez, conservan el nivel de significatividad de 0,01 en todas y cada una de las subescalas.

TABLA 6.55
CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS ENTRE LA DEPRESIÓN Y LOS RESTANTES CUESTIONARIOS ⁽¹⁾

	BFQ						DIT %	CP	IE	AFV
	Amistad	Apertura	Conciencia	Energía	Estabilidad	Puntuación total				
CDI-S	ns	,170**	,129**	,173**	-,417**	ns	,108*	ns	,255**	,182**

	CBCL									
	Agresividad	Ansiedad somática	Delincuencia	Delincuencia no social	Depresión	Hiperactividad	Obsesivo compulsivo	Problemas somáticos	Retraimiento	Puntuación total
CDI-S	,124**	,114**	,112*	,114**	,240**	,173**	,175**	,181**	,204**	,210**

	PCRI-M								
	Apoyo	Autonomía	Comunicación	Deseabilidad social	Disciplina	Distribución de rol	Implicación crianza	Satisfacción	Puntuación total
CDI-S	-,197**	ns (-)	-,102*	ns (+)	ns (-)	ns (-)	ns (-)	ns (-)	-,123**

Nivel de significatividad:

** 0,01

* 0,05

(1) *Big Five Questionnaire (BFQ)* de Caprara et al. (1996); *Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT)* de Rest (1979); *Conducta Prosocial (CP)* de Caprara et al. (1993,1996); *Inestabilidad Emocional (EI)* de Caprara et al. (1993, 1996); *Agresividad Física y Verbal (AFV)* de Caprara et al. (1993,1996); *Child Behavior Checklist (CBCL)* de Achenbach et al. (1983, 1986) y *Parent-Child Relationship (PCRI-M)* de Gerard (1994).

Estos resultados están en la línea de otros obtenidos en reiteradas ocasiones al comprobar que la depresión se halla vinculada directamente con interacciones familiares de baja calidad (Fergusson *et al.*, 1995; Shaw *et al.*, 1994), riñas y peleas en las familias y cónyuges que mantienen malas relaciones (MacKinnon – Lewis y *otro*, 1996), falta de cohesión familiar y rigidez en las normas acompañados de frialdad afectiva (Stark, 1990; Greenberger y *otros*, 1996). Y en población española, rigidez y distanciamiento afectivo de los padres (del Barrio y *col.*, 1996). Estos factores, como ha quedado reflejado en el Capítulo III, apartado 3, páginas 66 a 76, forman, igualmente, un cúmulo de facetas que inciden positivamente sobre el desarrollo de los problemas conductuales.

La configuración familiar, así como las relaciones de frialdad entre sus miembros, la rigidez y poco calor afectivo, entre unos y otros, potencian el asentamiento de trastornos conductuales y, al tiempo, de sintomatología depresiva.

Llama la atención, igualmente, la conexión entre la depresión y la inestabilidad emocional o entre depresión y agresividad física y verbal. En ambos casos se mantienen correlaciones significativas positivas, lo cual es indicador del principio de “a mayor inestabilidad emocional, o a mayor agresividad verbal y física, mayor depresión”. Ello orienta, una vez más, a considerar que los adolescentes sujetos a lascividad emocional, inestables o con tendencia a manifestarse agresivamente, bien a nivel verbal, bien a nivel físico, tienen mayores posibilidades de desarrollar sintomatología depresiva.

Con todo, la pregunta puede apuntar hacia la causa. Qué es anterior, los problemas conductuales o la depresión, la vinculación entre ambas, depresión y trastornos conductuales o emocionales, puede muy bien remitirnos a las relaciones de causa y efecto, sin llegar a descifrar donde se halla cada cual.

En este sentido, la agresividad, como rasgo de personalidad, dirige hacia la falta de autocontrol por parte de quien la ejerce y, al tiempo, provoca reacciones adversas por parte de quien la sufre. Por lo que se refiere a la depresión, como estado emocional, comporta, por parte de quien la padece, reacciones adversas y difíciles, que enturbian la convivencia.

En lo que se refiere a la conexión entre depresión y estructura de personalidad, centrada en los cinco grandes: *Amistad, Apertura, Conciencia, Energía y Estabilidad*, se observa que la depresión se relaciona positivamente con los factores de *Apertura, Conciencia y Energía* y negativamente con *Estabilidad*. Estos resultados apuntan en la línea de otros que demuestran el vínculo entre las manifestaciones de sintomatología depresiva y neuroticismo. Los sujetos con altas puntuaciones en neuroticismo tienen mayores posibilidades de desarrollar trastornos interiorizados (del Barrio, 1997; John *et al*, 1995).

En cuanto a la dependencia entre la depresión y la conducta prosocial o el razonamiento moral, cabe resaltar la baja conexión existente entre ellas. Con respecto al razonamiento moral se manifiesta, en este estudio, una ligera correlación a nivel de significatividad de 0,05, mientras que con la conducta prosocial, la relación es nula.

Con ello, se puede concluir que el desarrollo de conductas prosociales no guarda relación con la depresión, ni positiva ni negativamente. Y, por otro lado, mantiene ligeras conexiones con el desarrollo del razonamiento moral de nivel posconvencional, basado sobre una moralidad de principios (Pérez-Delgado y Fuentes, 1997; Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Frías, 1999).

En último lugar, se han realizado correlaciones entre depresión y hábitos de crianza (PCRI-M). La misma tabla 6.55, pág. 223, muestra bajas asociaciones entre ambos cuestionarios. Con todo, se advierte la correlación significativa negativa que mantiene con los factores de *Apoyo* y de *Comunicación* del PCRI-M, así como, con la puntuación total del mismo cuestionario.

De esta forma, se puede añadir que el grado de apoyo emocional y social que la madre recibe en su labor de crianza, que facilita, a su vez, su disposición hacia el cuidado y control del hijo, junto a la calidad de comunicación establecida con el infante, allanarán el camino para evitar que se desarrolle la conducta depresiva.

En esta dirección apuntan los resultados de investigaciones centradas en el apego o vinculación afectiva que se produce entre el hijo y la madre, u otra persona que ejerza su papel de cuidado y atención indispensables para la evolución del mismo. Se comprueban conexiones entre un apego insuficiente y la aparición de sintomatología

depresiva en niños, como lloros, peleas, retraimiento (Hammen, 1992) o con el rechazo materno, en niños de 10 años (Chen y col., 1995) y en la pubertad (Greenberger *et al*, 1996).

Con todo, el hecho de que el análisis correlacional no aporte relación significativa con otros factores implicados en los hábitos de crianza, orienta en la dirección de que para que afloren síntomas depresivos, en población adolescente, existirán otros factores, al margen de los estrictamente familiares, que pueden ser más importantes en el proceso de desarrollo de la depresión. Estos factores se refieren a: las presiones sociales, el campo relacional, los factores personales y madurativos propios de proceso evolutivo de la etapa adolescente, la autoestima o el mismo temperamento (del Barrio, 2000 y 2001; Mestre, 1992).

6. Conducta prosocial y razonamiento moral

6.1. Análisis de las puntuaciones del Prosocial Behavior Scale (C.P).

La conducta prosocial de los adolescentes ha sido evaluada, como queda reflejado a lo largo de este estudio, a través del *Prosocial Behavior Scale (C.P.)* de Caprara y Pastorelli (1989, 1993).

Este autoinforme mide la conducta del sujeto que comporta altruismo, confianza y conformidad, mediante 15 items, por lo que es de fácil aplicación y corrección. Cuenta, también, con versiones dirigidas a padres y a profesores, que no se han tenido en cuenta en esta investigación.

La fiabilidad de la escala, obtenida a través del índice alpha de Cronbach, se muestra altamente satisfactoria (superior a .80 para los autoinformes), tal y como avalan los diferentes estudios llevados a cabo por los mismos autores, en niños y adolescentes italianos (Caprara y Pastorelli, 1989, 1993; Caprara, Pastorelli y Bandura, 1995; Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996). En población adolescente española, en concreto valenciana, sobre una muestra de 1300 sujetos, ha alcanzado índices de fiabilidad algo inferiores, pero igualmente satisfactorias ($\alpha=.60$) (Mestre, Samper, Tur y Díez, 2001). Y,

en el estudio que nos ocupa ha resultado de .65, obtenida mediante el mismo estadístico alpha de Cronbach.

La tabla 6.56 plasma las puntuaciones medias obtenidas en la población muestral de la investigación.

CUESTIONARIO	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	VALOR MÍNIMO	VALOR MÁXIMO
C.P.	24,73	3,04	12	30

En ella, se constata una media de 24,73 con una fluctuación que va desde una puntuación mínima de 12 hasta una máxima de 30. La desviación típica es de 3,04. Siguiendo la metodología empleada en los otros cuestionarios, se han distribuido las puntuaciones obtenidas en tres grupos: *grupo alto*, *medio* y *bajo*.

El *grupo alto* está compuesto por los sujetos que han obtenido puntuaciones superiores a una desviación típica respecto de la media (+1dt); el *grupo bajo* por aquellos que alcanzan puntuaciones alejadas en una desviación típica por debajo de la media (-1dt), y el *grupo medio* con puntuaciones encontradas entre una desviación típica por encima y una desviación típica por debajo de la media ($\pm 1dt$).

La tabla 6.57 muestra las características prosociales de la población adolescente valenciana estudiada. Casi el 20% de los sujetos, 19,77%, manifiesta mantener relaciones altamente prosociales y altruistas. Frente a ellos, el 15,26% se define a sí mismo con poco interés por ponerse en el lugar de los otros y todo lo que comporta, en cuanto a las manifestaciones de generosidad, hidalguía y desprendimiento hacia las cosas relacionadas con los demás.

TABLA 6.57

PUNTUACIONES MEDIAS, BAJAS Y ALTAS EN *PROSOCIAL BEHAVIOR SCALE (C.P.)* DE CAPRARA Y PASTORELLI (1989, 1993, 1996)

	<i>Baja (-1dt)</i>		<i>Media ($\pm 1dt$)</i>		<i>Alta (+1dt)</i>	
	<i>Sujetos</i>	<i>%</i>	<i>Sujetos</i>	<i>%</i>	<i>Sujetos</i>	<i>%</i>
CP	81	15,26	345	64,97	105	19,77

A continuación, para profundizar en este concepto, se han efectuado agrupaciones diferentes manteniendo el criterio de dividir la muestra en tres grupos, *bajo*, *medio* y *alto*, pero a partir de dos desviaciones típicas por debajo o por encima de la media.

TABLA 6.58

PUNTOS DE CORTE DEL *PROSOCIAL BEHAVIOR SCALE (C.P.)* DE CAPRARA Y PASTORELLI (1989, 1993, 1996)

	<i>Baja (-2dt)</i>		<i>Media ($\pm 2dt$)</i>		<i>Alta (+2dt)</i>	
	<i>Sujetos</i>	<i>%</i>	<i>Sujetos</i>	<i>%</i>	<i>Sujetos</i>	<i>%</i>
CP	17	3,20	514	96,80	--	--

La tabla 6.58 plasma una puntuación sesgada hacia la izquierda (sesgo positivo). Esto viene a indicar que nos encontramos ante una población más inclinada hacia conductas centradas en sí misma que hacia manifestaciones altruistas y prosociales, donde pueda emerger la confianza en los demás. Con todo, el porcentaje de población, que mantiene actitudes altamente egoístas y escasamente prosociales, es bastante bajo, al no alcanzar, siquiera, el 4%. Por tanto, la gran mayoría de la población, más del 96%, pertenece al grupo medio. En cuanto a la conexión que mantiene, de un lado, la conducta prosocial que manifiestan los adolescentes y, de otro, las variables descriptivas adoptadas en este estudio empírico, cabe resaltar el escaso índice de relaciones de significatividad obtenido.

<i>VARIABLES DESCRIPTIVAS</i>	<i>CP</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Sexo</i>			
• Varón	23,706		
• Mujer	25,750	4,365	,000
<i>Curso</i>			
• Primero	24,328		
• Segundo	24,663		
• Tercero	25,081	1,774	,028
• Cuarto	26,407		
<i>Estructura familiar</i>	ns	ns	ns
<i>Edad</i>	ns	ns	ns
<i>Población</i>	ns	ns	ns
<i>Centro</i>	ns	ns	ns
<i>Número de hermanos</i>	ns	ns	ns
<i>Posición</i>	ns	ns	ns
<i>Clase Social</i>	ns	ns	ns

El análisis de varianza (tabla 6.59) muestra relaciones significativas entre la *conducta prosocial* y las variables *sexo* y *curso*. Al tiempo que no se obtienen conexiones válidas estadísticamente con las variables *Estructura familiar*, *Edad*, *Población*, *Centro*, *Número de hermanos*, *Posición entre los hermanos* y *Clase social*.

En referencia a la variable *sexo*, se constata el género como factor influyente, al mostrar a las mujeres más altruistas y prosociales que los varones. El sexo femenino se mantiene con mayor propensión a colocarse en el lugar de los otros, tomar iniciativas y

actuar atendiendo a las expectativas y demandas de los demás. Son, en último extremo, más prosociales que los varones.

Estas conclusiones respecto al género, a favor de las mujeres, se han obtenido en numerosas investigaciones (Carlo, Eisenberg, *et al.*, 1996; Eisenberg, Miller, *et al.*, 1991; Mestre, Pérez-Delgado, Tur, Díez, Soler y Samper, 1999; Mestre, Frías y Tur, 1997; Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper, 1999). En todas ellas, las mujeres, al compararlas con los varones, han demostrado comportamientos altamente altruistas, al tiempo que son más propensas a mantener conductas de interdependencia y atender a las necesidades de terceros.

6.2. El razonamiento moral: análisis de las puntuaciones de Cuestionario de Problemas Sociomorales (Diffining Issues Test – D.I.T.) de J. Rest (1979, 1986a, 1986b)

El modelo de Rest sobre el razonamiento moral, al amparo de la teoría kohlbergiana, atiende a la capacidad del individuo de salir de sí mismo y ponerse, paulatina y evolutivamente, en el lugar del otro, hasta el punto de lograr un razonamiento moral, basado sobre principios éticamente universales, donde el yo y el tú se diluyen, para alcanzar lo moralmente lícito, con independencia del yo-tú concreto.

En este sentido, el razonamiento moral puede estar acorde con factores relacionados con la cognición, en cuanto a la capacidad para trascender lo concreto y conseguir el plano abstracto, pero también puede estar conectado con lo afectivo (Mestre y Pérez-Delgado, 1997).

Así, para psicólogos de la talla de Hoffman, el afecto, principalmente la empatía y la simpatía, se relacionan abiertamente con la conducta moral. Frente a estas posturas, Kohlberg (1981), Rest (1983) consideran que el razonamiento moral va unido al desarrollo cognitivo del individuo, con lo que cognición y moralidad funcionan a la par, influyéndose mutuamente.

Con todo, más recientemente, han surgido planteamientos integradores que aglutinan ambas dimensiones, es decir, la cognición y el afecto en la moralidad (Hoffman, 1990, 1992; Gibbs, 1991).

Para Gibbs (1991) cognición y afecto no son excluyentes puesto que, según su teoría, la actuación moral, que implica la motivación por actuar en base a la moralidad, puede provenir de la misma reconstrucción cognitiva de una situación injusta o, también, por la respuesta empática que emite un individuo ante el sufrimiento de la víctima (Gibbs, 1991).

En este orden, Hoffman (1992) o Eisenberg y Shell (1986) llegan a afirmar que los procesos emocionales se constituyen como factores primordiales en el desarrollo moral. Procesos como la empatía preparan al individuo para hacer uso de principios morales internalizados, que conectan con la preocupación por el bienestar de los demás y, por consiguiente, allanan el camino hacia el fomento de la misma. Estos principios morales internalizados conectan con el razonamiento moral prosocial (Eisenberg *et al.*, 1987; Carlo, Eisenberg y Knight, 1992). En atención a la tesis de Rest y Kohlberg, el juicio moral se considera unido a la capacidad de razonamiento y cognición. La conducta moral incluye la conducta prosocial.

En este sentido, la madurez de un razonamiento, que subyace a la acción moral, puede cambiar al tiempo que evoluciona la capacidad del sujeto para realizar juicios morales de niveles más elevados.

Diferentes estudios asocian los cambios del razonamiento moral prosocial con la edad de los sujetos (Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Fuentes, 1999; Pérez -Delgado, Mestre, Fuentes, Soler y Tur, 1999; Mestre y Pérez-Delgado, 1997; Pérez-Delgado y García Ros, 1991). La madurez moral, y con ello la calidad y complejidad que ha de acompañar al análisis de los conflictos morales, se relaciona con la edad. A la vez, tiene que ver con la madurez cognitiva, con la capacidad de pensamiento lógico y abstracto y con el desarrollo de habilidades metacognitivas implícitas en la facultad de salir de uno mismo y colocarse en el lugar del otro (Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Fuentes, 1999; Eisenberg, Lennon y Roth, 1983).

En la línea han concluido los resultados obtenidos en esta investigación. La tabla 6.60 muestra el análisis de varianza elaborado al objeto de conocer la conexión que mantiene el razonamiento moral con las variables descriptivas.

TABLA 6.60
RELACIÓN ENTRE EL RAZONAMIENTO MORAL DEL ADOLESCENTE (P%) Y LAS
VARIABLES DESCRIPTIVAS

<i>VARIABLES DESCRIPTIVAS</i>	<i>DIT %</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Edad (años)</i>			
• 12	20,183	1,691	,012
• 13	20,582		
• 14	22,528		
• 15 ó más	25,777		
<i>Curso</i>			
• Primero	20,057	1,803	,005
• Segundo	21,549		
• Tercero	24,518		
• Cuarto	27,342		
<i>Sexo</i>	ns	ns	ns
<i>Centro</i>	ns	ns	ns
<i>Número hermanos</i>	ns	ns	ns
<i>Posición</i>	ns	ns	ns
<i>Clase social</i>	ns	ns	ns
<i>Estructura familiar</i>	ns	ns	ns
<i>Población</i>	ns	ns	ns

En ella resalta el hecho de que únicamente mantiene conexiones significativas con la *edad* y el *curso*. Y no con las demás variables descriptivas analizadas. Es decir, no guarda relación significativa con las variables *Sexo*, *Centro*, *Número de hermanos*, *Posición*, *Clase social*, *Estructura familiar* y *Población* (Tabla 6.60).

La edad y, por extensión, el curso, son las variables que mayor influencia ejercen en el razonamiento moral. Cuanto mayor es la edad mayores posibilidades de manifestar razonamientos que atienden a los principios éticamente universales. En esta investigación el trayecto hacia el razonamiento moral autónomo, o moral de principios, sigue un orden paulatino y ascendente acorde con el aumento de la edad de los adolescentes. Entre los 12 y 13 años se mantiene un nivel equiparable, aunque ligeramente superior a los 13 años. A los 14 años sube sustancialmente y en la categoría 15 ó más años se dispara hasta obtener una diferencia de más de 5 puntos entre la primera categoría, los 12 años, y ésta última (tabla 6.60).

Esta situación se produce, igualmente, respecto a la variable *curso*. Las relaciones encontradas se dirigen a favor del alumnado que cursa cuarto de secundaria. Y, de igual manera, va subiendo paulatinamente, en la misma medida que se eleva el curso donde se encuentran matriculados los adolescentes, hasta alcanzar, en cuarto de Secundaria, más de 7 puntos de diferencia, con respecto a la puntuación obtenida por los alumnos de primero de la E.S.O (20,057 para primero de la etapa, frente a 27,342 en cuarto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria).

Se desprende, pues, que los alumnos del nivel escolar más elevado obtienen mayor razonamiento moral posconvencional. Estos muestran mayor capacidad para salir de sí mismos, a la vez que son capaces de tomar decisiones, teniendo en cuenta principios éticos universales. Por ello su comportamiento tiende a respetar la justicia, la igualdad, los derechos de la colectividad... Todo esto implica, igualmente, mayor capacidad para comprender conceptos abstractos y, por consiguiente, mayor razonamiento prosocial (Kohlberg, 1981; Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea, 1991).

La *edad* y el *curso*, junto con el *sexo*, han demostrado ser variables altamente significativas en diferentes estudios desarrollados, hasta el punto de llegar a comprobar la relación, válida estadísticamente, entre empatía, conducta prosocial y razonamiento

moral con las variables *edad* y *sexo* (Hoffman 1990, 1992; Eisenberg, Carlo, Murphy y van Court, 1995; Mestre, Pérez-Delgado, Tur, Díez, Soler y Samper, 1999; Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Fuentes, 1999).

A pesar de ello, el género resulta ser una variable contradictoria, dado que en ocasiones muestra relaciones estadísticamente significativas con el razonamiento moral y en otras no (Pérez-Delgado, Mestre, Fuentes, Soler y Tur, 1999).

En referencia a las conexiones que puedan establecerse entre el *razonamiento moral* y las restantes variables analizadas, dependientes e independientes, sobresale la escasa relación significativa que mantienen entre sí. El *razonamiento moral* apenas guarda relación con ellas.

TABLA 6.61
CORRELACIONES ENTRE EL RAZONAMIENTO MORAL Y LOS FACTORES DE
LOS RESTANTES CUESTIONARIOS ANALIZADOS

	CDI-S	PCRI-M		
		APOYO	COMUNICACIÓN	IMPLICACIÓN CRIANZA
DIT %	,108*	-,107*	-,098*	-,118**

El DIT o razonamiento posconvencional no mantiene relaciones significativas con los restantes cuestionarios

La tabla 6.61 muestra las vinculaciones, estadísticamente significativas, que mantiene el razonamiento moral con los restantes cuestionarios analizados. Dada la poca incidencia, únicamente se han incluido aquellos factores o dimensiones con los que sostiene una relación significativa. Como se observa, esta conexión se limita a, de un lado, el razonamiento moral y la depresión y, de otro, el razonamiento moral y los factores implícitos en los hábitos de *crianza*, de *Apoyo*, *Comunicación* e *Implicación en la crianza*.

Con todo, dado que el índice de correlación es muy bajo, unido a que no se han podido realizar otros análisis estadísticos por esta causa, sería arriesgado estimar que mejores hábitos de crianza inciden positiva o negativamente sobre el razonamiento moral. O que la sintomatología depresiva potencia el razonamiento de los adolescentes.

7. La agresividad Física y Verbal y la Inestabilidad Emocional

7.1. Análisis de las puntuaciones del *Physical and Verbal Aggression Scale (AFV)*

Se considera a la Agresividad infantil y juvenil un fenómeno complejo, cargado de aristas y de múltiples factores que contribuyen a que se produzcan las manifestaciones agresivas. Por ello, ha sido objeto de numerosas investigaciones, con el objeto de comprender los mecanismos básicos que causan y regulan las conductas mordaces en sus amplias y variadas acepciones (Megargee, 1966; Berkowitz, 1974a; Parke y Slaby, 1983; Eron y Huesmann, 1984; Caprara, 1986, 1987; Caprara y Pastorelli, 1989, 1993, 1996; Caprara, Pastorelli y Bandura, 1992; Caprara, *et al.*, 1994, 1996, 2001; Bandura, *et al.*, 1996a, 1996b, 2001).

Frente a posturas teóricas centradas en los rasgos individuales que provocan conductas antisociales, propias de las personas agresivas, existe la creciente necesidad de atender a los mecanismos básicos que regulan las diferentes manifestaciones de las conductas agresivas.

Esta posición teórica arranca del principio general de que la agresión no es única, sino que muestra variadas formas. Estas diferentes acepciones dependen de las múltiples combinaciones que llegan a establecerse entre el afecto y la cognición, es decir, entre la dimensión afectiva y la cognitiva del individuo.

Por ello, se estima necesario atender al papel que ejerce la falta de control, bien por exceso, bien por defecto, de la persona que emite las conductas mordaces, en la regulación de la misma agresividad (Caprara y Pastorelli, 1993).

La forma de manifestar conductas agresivas guarda relación, asimismo, con los grados de control-autocontrol de las personas. Por tanto, para comprender las diferencias individuales será necesario atender a los mecanismos básicos que subyacen y modulan las conductas agresivas.

Caprara y su equipo han identificado tres constructos que influyen en la conducta agresiva. Estas se refieren a la *inestabilidad emocional*, la *conducta prosocial* y la *agresión física y verbal* (Caprara y Pastorelli, 1993).

Cada uno de estos constructos cuenta con una escala de evaluación de fácil aplicación: *Emotional Instability Scale (E.I.)*, *Prosocial Behavior Scale (P.B.)* y *Physical and Verbal Scale (A.F.V.)*, todos ellos de Caprara y Pastorelli (1993, 1996).

A continuación se analizan los resultados obtenidos a través del *Cuestionario de Agresividad Física y Verbal* de Caprara y Pastorelli (1993, 1996).

TABLA 6.62
PUNTUACIONES MEDIAS, DESVIACIÓN TÍPICA Y PUNTUACIONES MÁXIMA Y MÍNIMA OBTENIDAS EN EL *PHYSICAL AND VERBAL AGGRESSION SCALE (A.F.V.)* DE CAPRARA Y PASTORELLI (1993, 1996).

CUESTIONARIO	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	VALOR MÍNIMO	VALOR MÁXIMO
A.F.V.	22,9	4,17	15	40

La tabla 6.62 muestra la puntuación media obtenida que asciende a 22,9, con una oscilación entre 15 de valor mínimo y 40 de máximo. La desviación típica es de 4,17.

TABLA 6.63
PUNTUACIONES MEDIAS, BAJAS Y ALTAS EN *PHYSICAL AND VERBAL AGGRESSION SCALE (A.F.V.)* DE CAPRARA Y PASTORELLI (1993, 1996)

	Baja (-1dt)		Media ($\pm 1dt$)		Alta (+1dt)	
	Sujetos	%	Sujetos	%	Sujetos	%
A.F.V.	69	13,00	392	73,82	70	13,18

Con la finalidad de observar el grupo que mantiene conductas altamente agresivas se ha procedido a distribuir las frecuencias en tres grupos, el *grupo bajo*, por debajo de una desviación respecto a la media (-1dt); el *grupo medio*, que engloba a los sujetos con puntuaciones comprendidas entre -1dt y +1dt; y el *grupo alto*, compuesto por los sujetos que se alejan 1dt por encima de la media (+1dt). Dicha distribución se ajusta a la de la curva normal, dado que los grupos alejados 1dt por encima y por debajo de la media se hallan completamente equilibrados, 69 frente a 70, lo que supone en torno al 13% de la muestra total, en uno y otro caso.

A continuación, se ha considerado atender la distribución de las frecuencias sobre el concepto de 2dt, con el objeto de estudiar el grupo de sujetos que pueden manifestar conductas agresivas patológicas.

TABLA 6.64
PUNTO DE CORTE EN EL *PHYSICAL AND VERBAL AGGRESSION SCALE (A.F.V.)* DE
CAPRARA Y PASTORELLI (1993, 1996)

	<i>Baja (-2dt)</i>		<i>Media ($\pm 2dt$)</i>		<i>Alta (+2dt)</i>	
	<i>Sujetos</i>	<i>%</i>	<i>Sujetos</i>	<i>%</i>	<i>Sujetos</i>	<i>%</i>
A.F.V.	--	--	515	96,99	16	3,01

La tabla 6.64 plasma una distribución de frecuencias sesgada hacia la derecha (sesgo negativo) dado que no aparecen sujetos en la agrupación de -2dt, el grupo medio obtiene un fuerte peso, 96,99% y el grupo de sujetos patológicos alcanza el 3,01%. Con todo este porcentaje no es excesivamente alarmante dado que se encuentra por debajo del 5%. La muestra que constituye el objeto del estudio es, pues, bastante representativa de la población general puesto que muestra un grupo medio numeroso, unido a un grupo reducido que sostiene conductas altamente agresivas o mordaces.

En los últimos años ha irrumpido con fuerza la creencia de que las conductas agresivas manifestadas por la población normal va en aumento. Buena prueba de ello es la conducta de los escolares matriculados en centros ordinarios, el aumento de expedientes disciplinarios, la subida de las bajas laborales por depresión y enfermedades afines entre los docentes, así como la creciente demanda de aplicación de planes de convivencia que potencien la prosocialidad manifiesta, a la vez que reduzcan la agresividad patente (Trianes, 1996, 2000).

7.2. Análisis de las puntuaciones del *Emotional Inestability Scale (E.I.)*

La inestabilidad emocional, como se ha comentado, forma parte de los tres constructos identificados por Caprara y su equipo de investigación, que contribuyen a que emerjan las conductas agresivas.

TABLA 6.65 PUNTUACIONES MEDIAS, DESVIACIÓN TÍPICA Y PUNTUACIONES MÁXIMA Y MÍNIMA OBTENIDAS EN EL <i>EMOTIONAL INESTABILITY SCALE (E.I.)</i> DE CAPRARA Y PASTORELLI (1993 y 1996).				
<i>CUESTIONARIO</i>	<i>MEDIA</i>	<i>DESVIACIÓN TÍPICA</i>	<i>VALOR MÁXIMO</i>	<i>VALOR MÍNIMO</i>
E.I.	25,20	4,62	40	14

Los resultados obtenidos a través de las puntuaciones de la escala que ha servido de base, la *Emotional Inestability Scale (E.I.)*, se observan en la tabla 6.65. Logran una media de 25,20, con una fluctuación entre 40 y 14, como puntuación máxima y mínima, y una desviación típica de 4,62.

TABLA 6.66 PUNTUACIONES MEDIAS, BAJAS Y ALTAS EN EL <i>EMOTIONAL INESTABILITY SCALE (E.I.)</i> DE CAPRARA Y PASTORELLI (1993, 1996)						
	<i>Baja (-1dt)</i>		<i>Media (±1dt)</i>		<i>Alta (+1dt)</i>	
	<i>Sujetos</i>	<i>%</i>	<i>Sujetos</i>	<i>%</i>	<i>Sujetos</i>	<i>%</i>
E.I.	92	17,36	353	66,60	85	16,04

Las frecuencias distribuidas, igualmente, en tres grupos, *bajo*, *medio* y *alto*, se analizan a partir de la tabla 6.66. El *grupo bajo* es ligeramente superior al *grupo alto*, 92 sujetos, 17,36%, frente a los 85 individuos que conforman el grupo alto, el 16,04% de la muestra. Dado que las diferencias no son excesivas se puede considerar un reparto cercano a la distribución de la curva normal.

La diferencia entre ambos grupos extremos se acrecienta cuando se distribuye la población entre tres grupos, bajo el criterio de 2dt.

TABLA 6.67
PUNTO DE CORTE EN EL *EMOTIONAL INESTABILITY SCALE (E.I.)* DE CAPRARA Y PASTORELLI (1993, 1996)

	<i>Baja (-2dt)</i>		<i>Media (+2dt)</i>		<i>Alta (+2dt)</i>	
	<i>Sujetos</i>	<i>%</i>	<i>Sujetos</i>	<i>%</i>	<i>Sujetos</i>	<i>%</i>
E.I.	4	0,75	508	95,85	18	3,40

La agrupación, alejada 2 desviaciones típicas por encima de la media, se sitúa en el 3,40% de la muestra al estar compuesta por 18 sujetos. Estos últimos constituyen el grupo considerado patológico, por lo que se refiere a la estabilidad emocional, es decir, el grupo que revela conductas muy inestables emocionalmente.

Cabe recordar que este grupo es semejante, en cuanto al volumen, al grupo que confesaba mantener conductas altamente agresivas (tablas 6.64 y 6.67).

Se considera a la inestabilidad emocional un factor que propicia la facultad de mostrar vulnerabilidad e inadaptación. La irritabilidad, junto a la inestabilidad emocional, reflejan las tendencias del sujeto a percibir los acontecimientos en su vertiente negativa. Éstos propenden la frustración y, al tiempo, potencian la exteriorización de reacciones emocionales exageradas, acompañadas de falta de control. Ambas dimensiones, la irritabilidad y la susceptibilidad emocional, explican la magnitud de la agresión impulsiva o reactiva (Berkowitz, 1974; Caprara *et al*, 1987; Caprara y Pastorelli, 1993).

8. Relaciones entre Agresividad Física y Verbal, Conducta Prosocial e Inestabilidad Emocional.

De acuerdo con la tesis de Caprara, Bandura y su equipo investigador, y en relación con el papel que ocupan diferentes constructos, cognitivos y afectivos, en las manifestaciones agresivas del ser humano, cabe resaltar que el control y la regulación, ejercidos desde el mismo sistema cognitivo, conforman patrones comportamentales, que influyen directamente sobre la posibilidad de manifestar agresión e, incluso, sobre la intensidad con que, la misma, se desencadena.

Caprara y Pastorelli (1993) se centran en la relación que mantienen entre sí los componentes de las distintas manifestaciones de agresión, así como el modo en que estas emisiones dependen de los grados de control alcanzados por los individuos. Por ello, identifican la inestabilidad emocional, la conducta prosocial y la agresión, como factores que se influyen mutuamente.

Esto se debe, de una parte, a que la conducta irascible o agresiva, que manifiesta el sujeto, se produce en un contexto concreto y, de otra, que la misma conducta, así como la capacidad del sujeto de empatizar y ponerse en el lugar de los otros, junto a la estabilidad y el control de las emociones y de los impulsos, constituyen los factores que determinan la agresión (Caprara, Pastorelli y Weiner, 1994).

TABLA 6.70			
RELACIONES CORRELACIONALES ENTRE LOS CUESTIONARIOS <i>PHYSICAL AND VERBAL AGGRESSION SCALE (A.F.V.)</i> , <i>PROSOCIAL BEHAVIOR SCALE (C.P.)</i> Y <i>EMOTIONAL INESTABILITY SCALE (I.E.)</i> DE CAPRARA Y PASTORELLI (1993, 1996).			
	A.F.V.	C.P.	I.E.
A.F.V.	-	-	-
C.P.	-,281**	-	-
I.E.	,667**	-,219**	-
N=531 (I.E.: N=530)			
** Nivel de significación de 0,01			

La tabla 6.70 muestra las relaciones correlacionales obtenidas entre los tres constructos mencionados. En ella sobresale, de un lado, la fuerte correlación positiva que se establece entre la Agresividad física y verbal y la Inestabilidad emocional ($r=0,667^{**}$), nivel de significación de 0,01.

De otro, la relación negativa, con p-valor de 0,01, entre Agresión y Conducta prosocial ($r=-0,281$) y entre Conducta prosocial e Inestabilidad emocional ($r=-0,219^{**}$).

Así mismo, se han realizado análisis correlacionales entre los grupos que obtienen puntuaciones por encima de la media en una desviación típica (+1dt), con el fin de conocer la relación mantenida entre ellos.

En este sentido se ha considerado, de un lado, la población de riesgo, con respecto a la conducta agresiva y a la lascividad emocional. Y, de otro, la población que muestra conductas prosociales elevadas por encima de la media.

Los resultados, organizados en la tabla 6.71, son bastante semejantes a los anteriores, aunque ligeramente por encima, tanto en cuanto al grado de correlación como en cuanto a la tendencia positiva o negativa.

TABLA 6.71			
CORRELACIONES ENTRE LAS PUNTUACIONES QUE SE ALEJAN UNA DESVIACIÓN TÍPICA (+1DT) DE LOS CUESTIONARIOS <i>PHYSICAL AND VERBAL AGGRESSION SCALE (A.F.V.)</i> , <i>PROSOCIAL BEHAVIOR SCALE (C.P.)</i> Y <i>EMOTIONAL INESTABILITY SCALE (I.E.)</i> DE CAPRARA Y PASTORELLI 1993, 1996).			
	A.F.V.	C.P.	I.E.
A.F.V.	-	-	-
C.P.	-,441**	-	-
I.E.	,609**	-,260*	-
N=82			
* Nivel significatividad 0,05			
** Nivel de significatividad de 0,01			

Todo ello corrobora los principios teóricos apuntados anteriormente. En relación a la agresividad física y verbal, ésta mantiene una fuerte dependencia con la inestabilidad emocional, en el orden de a mayor inestabilidad mayor riesgo a exteriorizar conductas agresivas hacia los demás y mayor riesgo, también, a tratarlos con desprecio o utilizando fórmulas peyorativas y denigrantes.

En cuanto a la Conducta prosocial, ésta conecta de manera inversa o negativa, tanto con la agresividad como con la inestabilidad emocional. La conducta prosocial forma un frente que preserva a la persona ante el brote de conductas agresivas e inestables emocionalmente.

Y, a la inversa, la estabilidad emocional, como factor estructural de la personalidad, salvaguarda a la persona de manifestaciones agresivas, físicas o verbales, al tiempo que estimula las conductas de acercamiento a los demás y prosociales.

En esta línea se encuentran los resultados obtenidos por Caprara y su equipo de investigación, así como los de otros trabajos, al hallar la misma relación inversa entre agresión y conducta prosocial, junto al papel primordial que ejerce el control emocional sobre los avatares diarios (Caprara y Pastorelli, 1993; Miller y Eisenberg, 1988).

Dicho control, analizado mediante la inestabilidad emocional, es básico para estimular la capacidad de adaptación del individuo al medio. Como se observa, establece correlaciones positivas con la agresión y negativas con la conducta prosocial. (Tabla 6.71).

Parece probable que la inestabilidad emocional conduce a la falta de control, o no autocontrol, ejercido por la persona para hacer frente a las diferentes situaciones que vive. La estabilidad emocional facilita el control de las emociones y de los impulsos, lo cual ayuda a encontrar los recursos que dirigen al diálogo, ayuda, también, a salir de uno mismo y a alcanzar conductas empáticas.

En este sentido, nos encontramos de pleno en el nivel de los pensamientos y de los sentimientos (Caprara, Pastorelli y Weiner, 1994; Bandura, Caprara, Barbaranelli y Pastorelli, 2001). Estos pensamientos y sentimientos forman parte implícita de la emisión de conductas controladas o incontroladas, que tienen repercusión social y emocional.

9. Variables predictoras de la conducta prosocial y de los problemas comportamentales en la adolescencia

Con la finalidad de aislar los factores facilitadores de desarrollar, de un lado, conductas altruistas y prosociales, y de otro, problemas comportamentales, se ha recurrido a técnicas estadísticas que pueden explicar el efecto de las variables predictoras que mejor discriminen la posible manifestación de ambas facetas conductuales, a saber, en la dimensión positiva del sujeto, las conductas prosociales y, en la negativa, las dificultades de relación que emanan de los trastornos de conducta. En este último aspecto se ha establecido una diferencia entre síntomas comportamentales internos y síntomas externos. Estos últimos evaluados a través del *Child Behavior Checklist (CBCL)* de Achenbach y Edelbrock (1983, 1986).

Ambos tipos de constructos, prosocialidad y conducta disruptiva, se han relacionado con el temperamento y con el ambiente, con el objetivo de comprobar el peso que cada uno de ellos aporta a las manifestaciones comportamentales del individuo.

El estudio del temperamento se ha efectuado mediante los resultados obtenidos en el *Big Five Questionnaire* de Caprara, et al. (1996), atendiendo a los cinco factores, es decir, *Energía, Amistad, Conciencia, Inestabilidad y Apertura* (ver 5.4 pag. 138-142), que actúan como variables independientes.

Por lo que se refiere al ambiente, el estudio se ha basado en los resultados de la evaluación obtenida a través del *Parent-Child Relationship Inventory (PCRI-M)* de Gerard (1994). Adaptación española, del Barrio y Roa (1995). Y, en él, sobre los factores implícitos que, como variables independientes, obtuvieron mayores índices correlacionales por el procedimiento de Pearson.

Para ello se han realizado tres análisis discriminantes, utilizando como variables dependientes, en el primer análisis, la conducta prosocial obtenida mediante el *Prosocial Behavior Scale (C.P.)* de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). En el segundo, los síntomas externalizados evaluados a través del *Child Behavior Checklist (CBCL)* de Achenbach y Edelbrock (1983, 1986), en su adaptación española llevada a efecto por del Barrio y Cerezo (1990).

El tercer análisis discriminante ha contado como variable dependiente con los síntomas internalizados del mismo cuestionario anteriormente formulado (CBCL).

Con este planteamiento teórico se espera obtener la fuerza de las variables predictoras –estructura de la personalidad y estilos de crianza- en cada uno de los criterios previamente definidos: Alta/baja conducta prosocial; Altos/bajos síntomas externalizados; Altos/bajos síntomas internalizados. Y, de este modo, conocer los mejores constructos predictores para cada uno de los criterios definidos.

Dado que este planteamiento supone utilizar un número de variables concreto, se ha recurrido a la técnica multivariada del Análisis discriminante en Modo Análisis, ya que el objetivo que se persigue es conocer el peso de las variables predictoras en los criterios de Conducta Prosocial y Externalidad/Internalidad respecto a la disyuntiva condicional: *Alta-Baja*. La *alta* se refiere al grupo de sujetos que obtienen una puntuación mayor de extremo -la media más una desviación típica-, y la *baja* apela al grupo de individuos que alcanzan una puntuación menor de extremo, es decir, la media menos una desviación típica.

La muestra resultante, sobre la que se han realizado los análisis discriminantes, queda después de distribuir la población total en tres grupos: *Alto*, *medio* y *bajo*. El grupo *alto* comprende los individuos que obtienen puntuaciones superiores a la media más una desviación típica. El grupo *medio*, corresponde a los sujetos que se encuentran en el tramo medio, es decir, con puntuaciones encontradas en el intervalo que oscila entre menos una desviación típica y más una desviación típica. Este grupo de sujetos no se ha tenido en cuenta para la ejecución del análisis. Por último, el grupo *bajo* incluye a los sujetos que consiguen puntuaciones inferiores a la media menos una desviación típica. Así pues, este estudio estadístico ha partido de la muestra comprendida en los grupos *bajo* y *alto*.

La tabla 6.72 plasma las frecuencias de las variables codificadas en términos de menor y de mayor de extremo (la media menos una desviación típica; la media más una desviación típica).

TABLA 6.72
FRECUENCIAS DE LAS VARIABLES CODIFICADAS (MENOR DE EXTERNO Y MAYOR DE EXTERNO: $\bar{X}-1DT$ Y $\bar{X}+1DT$)

Escala	FRECUENCIA					
	GRUPO BAJO		GRUPO ALTO			
	$\bar{X}-1dt$	%	$\bar{X}+1dt$	%	Totales	%
Conducta Prosocial	116	21,8	105	19,8	221	41,6
CBCL. Externalidad	108	20,3	81	15,3	189	35,6
CBCL. Internalidad	89	16,8	93	17,5	182	34,3

En ella se constata un cierto equilibrio de la muestra resultante entre los grupos altos y bajos, para cada una de las variables. En este sentido, la variable *conducta prosocial* aporta el 21,8% de la muestra total para el grupo bajo ($\bar{X}-1dt$) frente al 19,8% del grupo alto ($\bar{X}+1dt$).

Semejante balance se mantiene en las variables de *internalidad* y *externalidad*, implícitas en los trastornos conductuales, aunque con una ligera disminución en la internalidad manifestada por el grupo bajo. Las variables muestran una curva normal bastante equilibrada, con la excepción de externalidad, donde aparece un sesgo positivo, 108 sujetos ocupan el *grupo bajo*, frente a los 81 del *grupo alto*. Todo ello viene a indicar la ponderación de la muestra en los grupos que manifiestan mayor y menor grado de problemas conductuales internalizados y de conducta prosocial. No así, el grupo externalizado, cuyo porcentaje es mayor en la cantidad de sujetos que declara sufrir pocos trastornos conductuales.

9.1. Análisis de las variables

a) *Conducta prosocial*

Con el objeto de conocer, de una parte, las variables que más discriminan entre los sujetos que tienen una *puntuación menor de conducta prosocial* (la media menos una desviación típica) y una *puntuación mayor*, igualmente, de conducta prosocial (la media más una desviación típica). Y de otra, aislar la función discriminante que explique las

diferencias detectadas entre los dos grupos de conducta prosocial, formada con el criterio de mayor-menor puntuación en el cuestionario *Prosocial Behavior Scale (CP)* de Caprara y Pastorelli (1993,1996).

Las variables independientes métricas han sido constituidas por el *Big Five Questionnaire (BFQ)* y por factores del *Parent-Child Relationship Inventory (PCRI-M)* de Gerard (1994).

Con respecto al primer cuestionario, el *BFQ*, se han tenido en cuenta los cinco factores que lo constituyen, a saber, *Energía, Amistad, Conciencia, Inestabilidad y Apertura*.

Sin embargo, por lo que se refiere al *PCRI-M* se han considerado, únicamente, las subescalas de *Apoyo, Satisfacción, Disciplina y Autonomía* dado que éstas muestran mayores índices correlacionales. Así pues, se han descartado las siguientes subescalas del *PCRI-M*: *Compromiso, Comunicación, Distribución de rol y Deseabilidad social*, dado, por un lado, el elevado número de variables que, de lo contrario, se hubiera tenido que tener en cuenta, a todas luces, poco significativas, y de otro, que las variables descartadas mantienen menores índices correlacionales, a través del estadístico de Pearson.

Mediante este procedimiento se persigue optimizar la predicción con el menor número de variables. Para ello, se ha recurrido a la técnica del análisis discriminante en Modo Análisis, puesto que el objetivo es estudiar la situación de las variables predictoras, es decir, el efecto de la carga hereditaria frente a la influencia ambiental en relación con la personalidad del sujeto, en su dimensión, en este caso, de prosocialidad, y a su vez, en las condiciones de alta y baja prosocialidad (la media más una desviación típica / la media menos una desviación típica).

Los resultados del análisis discriminante "paso a paso" señalan que la función discriminante obtenida es estadísticamente significativa para diferenciar a los dos grupos de conducta prosocial, el grupo bajo constituido por 116 sujetos y el grupo alto por 105 adolescentes. La correlación canónica se sitúa en .703, a nivel de significación .000, lo que indica que la dispersión entre ambas se debe a las diferencias entre los grupos, y por tanto, la función discrimina bastante (Tabla 6.73).

El análisis reduce a cinco las variables que poseen suficiente fuerza para discriminar en el criterio de menor y mayor manifestación de conducta prosocial.

TABLA 6.73

ANÁLISIS DISCRIMINANTE "PASO A PASO" (LAMBDA DE WILKS) EN FUNCIÓN DE LA CONDICIÓN DE MENOR MAYOR CONDUCTA PROSOCIAL EVALUADA MEDIANTE EL *PROSOCIAL BEHAVIOR SCALE (CP)* DE CAPRARÀ PASTORELLI (1993, 1996).

Función	Autovalor	% Varianza	% Acumulado	Correlación Canónica	Contraste de las funciones	Lambda Wilks	Chi-2	Gl
1	,977	100.0	100.0	,703	1	,506	147.599	5

El procedimiento analítico se ha desarrollado con la opción de grupos separados dado que las matrices de covarianza difieren entre sí (M de Box = 28.312, $F_{15, 189006.5} = 1.841$, $p = 0,024$). Por ello, la clasificación se ha obtenido atendiendo a las matrices de covarianza de los grupos para las funciones canónicas discriminantes en lugar de atender a las variables originales (M de Box = 1,534, $F_{1, 142917.4} = 1.527$, $p = 0,217$).

Por su parte, las predicciones de la función discriminante, utilizando los grupos de conducta prosocial, llegan a clasificar correctamente el 84,6% de media de los casos originales agrupados. Este porcentaje se distribuye entre el 83,6%, atribuido al grupo de menores manifestaciones prosociales y el 85,7% correctamente clasificado en el caso del grupo que presenta mayor conducta prosocial.

En cuanto a la asignación de los sujetos a los grupos, ésta se ha realizado atendiendo al grado de semejanza a las respuestas medias o centroides de la función discriminante, que son para el grupo de menor conducta prosocial 0,936 y para el grupo de mayor conducta prosocial -1,034.

Los coeficientes de estructura representan los coeficientes de correlación de las puntuaciones de cada variable independiente con la función discriminante. La Tabla 6.74 permite constatar que, del total de variables que el análisis discriminante ha precisado seleccionar para llevar a cabo su función, la mayor contribución a la misma y, por consiguiente, con mayor poder discriminador con las categorías *alta* y *baja conducta prosocial*, corresponde a la variable *Amistad*, con el 0.907, lo que es indicador de la

elevada asociación entre la variable independiente, *Amistad*, y la función discriminante. A ésta le siguen la variable *Conciencia*, con el 0.311; continuando con *Satisfacción*, el -0,198, *Inestabilidad* (-0,194) y, por último, *Disciplina* (-0,55).

TABLA 6.74
SATURACIONES DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES EN LA
FUNCIÓN DISCRIMINANTE

<i>Variables independientes</i>		<i>Función I</i>
<i>Cuestionario</i>	<i>Factores</i>	
BFQ	Amistad	,907
	Energía ^(a)	,399
	Apertura ^(a)	,373
	Conciencia	,311
	Inestabilidad	-,194
PCRI-M	Satisfacción	-,198
	Apoyo ^(a)	-,080
	Disciplina	-,055
	Autonomía ^(a)	-,002

(a) Esta variable no se emplea en el análisis

De estas variables, unas corresponden al ámbito de la estructura de la personalidad, caso de *Amistad*, *Conciencia* e *Inestabilidad*. Y otras a la dimensión ambiental, referidas a las facetas implícitas en los hábitos de crianza o estilos educativos. Estas últimas corresponden a las variables *Satisfacción* y *Disciplina*, subescalas del *Parent-Child Relationship Inventory (PCR-M)*.

Asimismo, cabe señalar que, de las cinco variables seleccionadas por el análisis discriminante, únicamente cuentan con poder discriminador cuatro, ya que la variable *Disciplina* no muestra diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los dos grupos, alto y bajo, de *Conducta Prosocial*.

El resto de las variantes no han sido incluidas en la función discriminante, aunque, algunas han obtenido diferencias estadísticamente significativas, como *Energía* y *Apertura*; *Apoyo* y *Autonomía* (Tabla 6.74).

Estos resultados traen a colación, de un lado, la fuerza de la estructura de la personalidad en el comportamiento prosocial. El factor *Amistad* del *BFQ*, junto al factor *Energía* del mismo cuestionario, aunque éste último no incluido en el análisis, obtienen índices correlacionales elevados (tabla 6.74) y el primero alude a las cualidades de la interacción y al mantenimiento de las relaciones sociales.

Comprende, de un lado, la cooperación o empatía referida a la capacidad de mostrar sensibilidad hacia otros y hacia las necesidades ajenas. Y, de otro, la educación o tendencia a atribuir intenciones benévolas a los demás y ser agradables con ellos. Reseña, pues, el nivel afectivo y el cognitivo de la empatía (Davis, 1980; Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper, 1999).

El otro factor con poder discriminador, es el de *Conciencia*. Ésta se refiere a la autorregulación de la propia conducta, a la capacidad para organizarla y a la persistencia para alcanzar los objetivos que el sujeto se propone, así como la motivación que se precisa para ser tenaz y no abandonar hasta obtenerlos.

Por todo ello, cabe concluir que *Amistad* y *Conciencia*, es decir, la empatía junto a la capacidad de autorregulación de la propia conducta, se muestran los principales impulsores de la conducta prosocial.

Resultados semejantes obtienen Mestre, Samper y Frías (2002) y están en la línea de las investigaciones desarrolladas por Bandura (Bandura, 1999d); Caprara y *col.* (Caprara, Pastorelli, 1993, 1996; Caprara, Pastorelli y Bandura, 1995); y Eisenberg y *col.* (Eisenberg, 2000; Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000).

Junto a ello, aparecen con poder discriminador, y a cierta distancia, las variables *Inestabilidad* (del *BFQ*) y *Satisfacción* (del *PCRI-M*) ambas con signo negativo.

En estas últimas variables el índice de correlación, aunque es bajo (-0,194 para *Inestabilidad emocional* y -0,198 para *Satisfacción*) muestran diferencias estadísticamente significativas. Lo cual viene a indicar cierta interferencia negativa con la conducta prosocial manifestada por el sujeto, tanto en la *Inestabilidad Emocional* como en la *Satisfacción por la crianza*.

Sujetos inestables emocionalmente, con escasas aptitudes para controlar las emociones y los impulsos, tienden a comportamientos menos altruistas y con inclinación a centrarse en sí mismos. Resultados semejantes fueron observados por Caprara y Pastorelli (1993).

b) *Problemas conductuales*

Como se ha señalado anteriormente, los problemas conductuales declarados por los adolescentes se han evaluado a través del *Child Behavior Checklist (CBCL)* de Achenbach y Edelbrock (1978,1983). Adaptación española del Barrio y Cerezo (1990). Las nueve subescalas del cuestionario valoran la percepción de las madres sobre la conducta de los hijos. Dichas subescalas se refieren a *agresividad, depresión, conductas obsesivo-compulsivas, ansiedad somática, problemas somáticos, delincuencia no socializada, hiperactividad y retraimiento social*.

De ellos, unos se clasifican en la categoría de *síntomas internalizados*, es el caso de las subescalas de *depresión, problemas somáticos, ansiedad somática, retraimiento y obsesivo-compulsiva*. Y las restantes corresponden a los *síntomas externalizados*, a saber, *hiperactividad, delincuencia, agresividad y delincuencia-no social*. Al mismo tiempo, existen síndromes mixtos que participan de ambos conjuntos, como los problemas de tipo sexual, la conducta inmadura o el aislamiento social (del Barrio, 1997).

Para analizar los factores incitadores de problemas conductuales, y conocer la relación que, tanto la estructura de la personalidad, como estilos educativos guardan con dichos problemas comportamentales se han realizado dos análisis discriminantes. En cada análisis actúan como variables dependientes los factores que forman parte de cada uno de los síndromes comportamentales, es decir, los internos, de una parte, y los externos, de otra.

Al igual que el anterior análisis discriminante, la submuestra utilizada ha partido del criterio de *altos* y *bajos* problemas conductuales –internos o externos- a partir de los sujetos que obtienen una puntuación menor de extremo (la media menos una desviación típica) y una puntuación mayor de extremo (la media más una desviación típica).

Todo ello para indagar la función discriminante que describe las diferencias observadas entre ambos grupos –*alto* y *bajo*- en externalidad y en internalidad.

Las variables independientes métricas han sido, tanto para los síntomas internalizados como para los externalizados, las subescalas de *Energía*, *Amistad*, *Conciencia*, *Inestabilidad* y *Apertura* –factores del *Big Five Questionnaire*- y las subescalas del *Parent-Child Relationship Inventory (PCRI-M)* de *Apoyo*, *Satisfacción*, *Disciplina* y *Autonomía*.

Sendos estudios se han realizado con la técnica multivariada del Análisis Discriminante en Modo Análisis, puesto que el objetivo persiguido es conocer la influencia de las variables predictoras –estructura de personalidad y estilos de la crianza- sobre los problemas conductuales interiorizados y exteriorizados en sus condiciones de altas y bajas, es decir, la media más una desviación típica; la media menos una desviación típica.

La submuestra resultante (tabla 6.72, pág. 245) está formada en el *grupo bajo* de externalidad por 108 sujetos, y en internalidad por 89. En el *grupo alto* la composición es de 81 individuos en el criterio de externalidad y 93 en el de internalidad. Por tanto, nos encontramos con submuestras bastante equilibradas, aunque el criterio externalidad halle mayor diferencia entre las muestras correspondientes al grupo *bajo* y *alto*. Con todo, esta diferencia no llega a ser alarmante.

El análisis discriminante “paso a paso” obtenido en el criterio de internalidad muestra una correlación canónica de 0,678, estadísticamente significativa (tabla 6.75). Y reduce a siete las variables que poseen fuerza suficiente para discriminar en el criterio de menor y mayor internalidad.

TABLA 6.75

ANÁLISIS DISCRIMINANTE "PASO A PASO" (WILKS) EN FUNCIÓN DE LA CONDICIÓN DE MENOR O MAYOR INTERNALIDAD MEDIDA POR EL *CHILD BEHAVIOR CHECKLIST (CBCL)* DE ACHENBACH Y EDELBROCK (1978,1983). ADAPTACIÓN ESPAÑOLA DEL BARRIO Y CEREZO (1990).

Función	Autovalor	% Varianza	% Acumulado	Correlación Canónica	Contraste de las funciones	Lambda Wilks	Chi-2	GL
1	,849	100.0	100.0	,678	1	,541	108,486	7

Para llevar a cabo este análisis ha sido necesario recurrir a la opción de grupos separados, dado que las matrices de covarianza no era iguales (M de Box=56.139, $F_{28, 112442.2} = 3.117$, $p=0,002$). La clasificación se ha realizado, por tanto, atendiendo a las matrices de covarianza de los grupos para las funciones canónicas discriminantes, en lugar de las variables originales (M de Box = 0.229, $F_{1, 97072.06} = 0,228$, $p = 0,633$).

La función discriminante clasifica correctamente el 83,5% de los casos, utilizando los dos grupos de internalidad (*Alto/Bajo*). Este porcentaje se distribuye en el 84,3% para el *grupo bajo*, en síntomas internalizados, y el 82,8% para el *grupo alto*, con elevadas manifestaciones de síntomas internos.

La asignación de los sujetos a los grupos se ha basado en el grado de semejanza a las respuestas medias o centroides de la función discriminante. Estas se corresponden con el 0,937 para el *grupo bajo*, de menor internalidad y $-0,896$ para el *grupo alto*, de mayor internalidad.

Los coeficientes de estructura representan la correlación de las puntuaciones de cada variable independiente con las puntuaciones de la función discriminante, lo cual implica que coeficientes de correlación de las variables independientes, cercanos a cero, son indicadores de la escasa asociación entre ambas puntuaciones, mientras que las puntuaciones cercanas a uno anuncian una alta asociación entre las variables independientes y la función discriminante.

En este caso, como se puede observar en la tabla 6.76, la variable con mayor poder discriminador corresponde a *Disciplina* (.792), seguido de *Apoyo* (.652), *Autonomía* (.543). Todas ellas forman parte de factores del ámbito ambiental y están evaluadas por el *Parent-Child Relationship Inventory (PCRI-M)* de Gerard (1994).

TABLA 6.76
SATURACIONES DE LAS VARIABLES EN LA
FUNCIÓN DISCRIMINANTE

<i>Variables independientes</i>		<i>Función I</i>
<i>Cuestionario</i>	<i>Factores</i>	
PCRI-M ⁽¹⁾	Disciplina	.792
PCRI-M	Apoyo	.652
PCRI-M	Autonomía	.543
BFQ ⁽²⁾	Inestabilidad	.377
PCRI-M	Satisfacción	.329
BFQ	Apertura ^(a)	-.193
BFQ	Amistad	-.088
BFQ	Energía ^(a)	-.020
BFQ	Conciencia	.018

(a) Esta variable no se emplea en el análisis

⁽¹⁾ PCRI-M: Parent-Child Relationship Inventory

⁽²⁾ BFQ: Big Five Questionnaire

A estas variables, le sigue la *Inestabilidad* (.377), factor del *Big Five Questionnaire* (BFQ) y *Satisfacción*, del PCRI (.329). Las variables de *Amistad* y *Conciencia*, ambas del BFQ, aportan un -.088 y -.018, respectivamente. Por ello, aunque forman parte de la función discriminante, su contribución es tan pequeña que no diferencian estadísticamente las puntuaciones medias de *los grupos Alto/Bajo* en Internalidad. Como se aprecia en la misma tabla 6.76, el análisis discriminante selecciona siete variables. Sin embargo, de ellas, solamente tienen poder discriminador las cinco variables mencionadas, es decir, *Disciplina*, *Apoyo*, *Autonomía*, *Inestabilidad* y *Satisfacción*. El resto de las variables, aunque señalan, asimismo, diferencias estadísticamente significativas no han sido incluidas en el análisis de la función discriminante.

A modo de conclusión, por lo que respecta a la diferenciación de ambos grupos de *internalidad*, tal y como ha sido categorizada por Achenbach y Edelbrock (1983,1986), las variables que con más fuerza intervienen en la función discriminante, han sido *Disciplina*,

Apoyo y Autonomía, seguidas de *Inestabilidad* y *Satisfacción*. Lo cual indica que los factores ambientales tienen más fuerza que los estructurales en el proceso de afloración de problemas conductuales internalizados.

En cuanto al proceso estadístico de los *síntomas externalizados*, el análisis discriminante “paso a paso” confirma que la función discriminante alcanzada es estadísticamente significativa, para diferenciar a los dos grupos de externalidad (n menor Externalidad = 108; n mayor Externalidad = 81) al obtener una correlación canónica de 0.667, p-valor=0,000.

En este caso, las variables que poseen suficiente fuerza para discriminar, basándose en el criterio de menor y mayor externalidad, se reducen a 4 (tabla 6.77). Estas variables son *Disciplina*, *Autonomía* en la dimensión de los hábitos de crianza e *Inestabilidad* y *Apertura*, por lo que se refiere a la estructura de la personalidad.

TABLA 6.77

ANÁLISIS DISCRIMINANTE “PASO A PASO” (LAMBDA DE WILKS) EN FUNCIÓN DE LA CONDICIÓN DE MENOR O MAYOR EXTERNALIDAD EVALUADA MEDIANTE EL *CHILD BEHAVIOR CHECKLIST (CBCL)* DE ACHENBACH Y EDELBROCK (1978,1983).

Función	Autovalor	% Varianza	% Acumulado	Correlación Canónica	Contraste de las funciones	Lambda Wilks	Chi-2	GL
1	,802	100.0	100.0	,667	1	,555	108,901	4

Para efectuar el análisis se ha recurrido a la opción de grupos separados, puesto que las matrices de covarianza no son iguales (M de Box = 31.928, $F_{10, 139875.1} = 3.117$, $p=0,001$). Asimismo, se ha elaborado la clasificación, atendiendo a las matrices de covarianza de los grupos para las funciones canónicas discriminantes, y no de las variables originales (M de Box = 0,006, $F_{1, 99195.19} = 0.006$, $p= 0,938$).

Al utilizar los dos grupos de externalidad (*Alto* y *Bajo*), la predicción de la función discriminante clasifica correctamente el 84,7% de los casos agrupados originales. Este porcentaje es la media resultante del *grupo alto*, mayor externalidad, con un 87% de los casos bien clasificados y el 81,5% del *grupo bajo* o grupo que presenta menores índices de problemas conductuales internalizados.

La asignación de los sujetos a los grupos se ha obtenido atendiendo al grado de semejanza a las respuestas medias o centroides de la función discriminante (0,771 para

el grupo bajo, de menor externalidad, y $-1,028$ para el grupo alto o grupo de mayor externalidad).

Los coeficientes de estructura, como se ha mencionado anteriormente, representan los coeficientes de correlación de las variables independientes con la función discriminante, con lo que puntuaciones cercanas a la unidad indican la alta asociación entre ambas variables independientes y la función discriminante.

En este caso, tal y como puede observarse en la tabla 6.78, de las variables que el análisis discriminante ha precisado seleccionar para realizar su función, aquellas que muestran mayor poder discriminador, en cuanto al grado de problemas conductuales externalizados, son *Disciplina* (.879), *Autonomía* (.546), *Inestabilidad* (.395) y *Apertura* (-.358). Las dos funciones primeras aluden al ámbito de los estilos de crianza, mientras que las dos últimas se refieren a la estructura de la personalidad.

<i>Variables independientes</i>		<i>Función I</i>
<i>Cuestionario</i>	<i>Factores</i>	
PCRI-M ⁽¹⁾	Disciplina	.879
PCRI-M	Autonomía	.546
PCRI-M	Apoyo ^(a)	.464
BFQ ⁽²⁾	Inestabilidad	.395
BFQ	Apertura	-.358
PCRI-M	Satisfacción ^(a)	.357
BFQ	Conciencia ^(a)	-.127
BFQ	Energía ^(a)	-.047
BFQ	Amistad ^(a)	-.020

^(a) Esta variable no se emplea en el análisis

⁽¹⁾ PCRI-M: Parent-Child Relationship Inventory

⁽²⁾ BFQ: Big Five Questionnaire

El resto de variables no han sido incluidas en la función discriminante, aunque pueden señalar diferencias estadísticamente significativas, como es el caso de los factores *Apoyo* y *Satisfacción del PCRI-M*.

Estos resultados son indicadores de la importancia que el entorno familiar, observado a través de los hábitos de crianza, que manifiestan las madres, ejerce sobre la conducta del niño y del adolescente, y concretamente, sobre los problemas conductuales tanto en su distinción interna como externa.

Las manifestaciones de problemas conductuales internalizados y externalizados dependen, en gran medida, o pueden ser regulados por la mediación del ambiente bien hacia peor, agravándolos, bien hacia mejor, atenuando o aligerando las dificultades comportamentales, aunque, los problemas internalizados muestran mayor dependencia. Con todo, se observa la fuerte ligazón existente entre ambas facetas –hábitos de crianza y problemas de conducta-.

En cuanto a la contribución que la estructura de la personalidad infiere a los problemas conductuales, la relación establecida entre ambos es bastante baja y, por tanto, será mínima la influencia de aquella, la estructura de la personalidad, sobre la conducta difícil.

En este sentido cabe considerar que, únicamente, el factor *Inestabilidad* mantiene relación de dependencia tanto con la dimensión internalizada como con la externalizada, con coeficientes de correlación de .377 y .395, respectivamente.

Así pues, la estabilidad emocional, como capacidad que conduce a saber dominar las emociones como, la ansiedad y el control del estrés, o los impulsos, como el dominio de la irritabilidad, la cólera o frustración, incidirá positivamente sobre la afloración de los problemas conductuales en ambas facetas, internalizada-externalizada.

Con todo, las dificultades conductuales de procedencia internalizada guardan relación, además del factor *Inestabilidad*, con el factor *Apertura*, implícito, igualmente, en la estructura de la personalidad. En este caso con tendencia negativa.

Todo ello indica, de una parte, que la aptitud de los adolescentes para abrirse a la novedad, la tolerancia en los valores y estilos de vida o ampliar los intereses culturales, constituyen factores protectores frente a la exteriorización de los problemas conductuales. De otra, que esta facultad para estar abierto a la novedad, sin bloquearse, o ser tolerante ante posiciones enfrentadas, afecta a los síntomas externos como la *hiperactividad* o la *delincuencia*, pero no a los internos, como la *depresión*, los *problemas somáticos*, el *retraimiento* o los problemas de *ansiedad somática* u *obsesivo-compulsivos*. Se corrobora, una vez más, la influencia del ambiente sobre el comportamiento del infante.

Resultados semejantes se han obtenido en otras investigaciones, que comprueban la relación entre algunas características del contexto familiar, como las relaciones hostiles entre sus miembros, o relaciones de abuso, climas familiares fríos y poco cariñosos, criterios disciplinarios poco consistentes y ambivalentes, etc., y la agresión infantil (Baumrind, 1967,1973; Bandura, 1973; Patterson, 1982; Dodge y col., 1990; Cummings y Zahn-Waxler, 1992; Berkowitz, 1993; Caprara, Pastorelli y Weiner, 1994; Caprara y Zimbardo, 1996; Krevans y Gibbs, 1996; del Barrio, 1998).

Caprara *et al.* (1994, 1996) obtienen resultados que apoyan el acercamiento social-cognitivo para entender los mecanismos de riesgo y desviación de la conducta. Entre estos mecanismos los factores ambientales –las relaciones establecidas en el seno familiar o en el entorno escolar- ocupan un lugar destacado. El feedback emocional, los mensajes de los demás que reciben los sujetos vulnerables y de riesgo, las atribuciones y las expectativas forjadas, constituyen factores que conducen, casi irremediabilmente, hacia la manifestación de las dificultades comportamentales (Caprara, Pastorelli y Weiner, 1994).

En la misma dirección, en un estudio reciente, Mestre *et al.* (2001), han obtenido relaciones entre las percepciones que los sujetos asumen con respecto a la relación mantenida con la madre o el padre, éstas modulan la disposición social-prosocial, lo cual interfiere con la conducta difícil.

Katainen *et al.* (1997) en un estudio longitudinal obtuvieron relaciones significativas entre el temperamento infantil, estabilidad temperamental, emocionalidad

negativa, baja sociabilidad y alta actividad, con las actitudes de cuidado de las madres (Katainen *et al.* 1997).

Adolescentes que reciben un *feedback* social positivo, y se perciben aceptados por los demás, tienden a definir estrategias alternativas de resolución de problemas relacionales, antes de manifestar conductas negativas (Pakaslahti *et al.*, 1996; Katainen *et al.* 1999).

CAPÍTULO VII

**SÍNTESIS DE LAS
PRINCIPALES
APORTACIONES DE LA
INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO VII. SÍNTESIS DE LAS PRINCIPALES APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Dada la distribución de los hallazgos obtenidos en esta investigación, dispuestos a lo largo del trabajo empírico, se ha considerado conveniente dedicar este capítulo a describir, mediante un sencillo resumen, las principales alegaciones obtenidas en los diferentes análisis estadísticos realizados con las variables del estudio.

Con el objeto de contribuir a la claridad en la exposición, se seguirá el mismo orden en que se presentan estas aportaciones en el capítulo precedente.

La muestra final está constituida por 531 sujetos que tienen entre 12 y 15 o más años y cursan la Etapa Educativa de la Secundaria Obligatoria (E.S.O.). De ellos, 266 son varones y los restantes 265, mujeres. Distribuidos en esta franja de edad, 192 cursan primero de E.S.O., 190 se encuentran en segundo, 122 alumnos en tercero y 27 en Cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.).

La batería de cuestionarios pasados a estos adolescentes, junto a sus madres, se han organizado en la tabla 5.1. página 128, y explicados con detalle en el Capítulo V, sección 5, apartados 5.1. y 5.2., páginas 129-148.

a) Variables descriptivas

Las variables descriptivas consideradas han sido *Sexo, Edad, Curso, Clase Social, Posición* o lugar que ocupan entre los hermanos, *Número de hermanos, Estructura familiar, Centro y Población*. Los análisis estadísticos, relativos a estas variables, se han basado fundamentalmente, en una distribución de frecuencias y los análisis de varianza aplicados a todas y cada una de las mismas variables relacionadas con las restantes.

Los resultados muestran diferencias significativas entre las variables descriptivas, en particular, con las variables *Edad*, *Curso* y *Centro*. Las variables que menos relación significativa mantienen con el resto son las de *Estructura familiar* y *Posición o patria*.

En la investigación se ha observado, a pesar del equilibrio de la variable sexo en la muestra total, un mayor número de hombres que de mujeres en el intervalo de edad de 12-13 años, quienes cursan primero y segundo de la E.S.O. en Centro Concertado. Las mujeres son más numerosas en la Institución Pública, mientras que los varones lo son en la Privada-Concertada. A su vez, casi el 88% de los sujetos de la muestra pertenecen a familias completas, formadas por ambos padres y la prole.

En cuanto al número de hijos, las familias recogidas en la muestra tienen un índice de natalidad muy por encima de la media nacional, al obtenerse que el 86,44% de las mismas tienen dos hijos o más. De este porcentaje, el 31,83% tiene tres o más hijos. Cabe recordar que el índice de natalidad español alcanza el 1,2, situándose en uno de los más bajos del continente europeo.

La *Estructura familiar* apenas mantiene diferencias significativas con el resto de las variables. Únicamente guarda conexión con el *Número de hermanos* y con la *Población*. Esto puede deberse a la poca incidencia de la familia monoparental en el grueso de la muestra (66 familias monoparentales, 12,4%, frente a 465 completas, 87,6%).

Con referencia a la *Clase social*, predomina las Clases media-baja y baja (IV y V, atendiendo al *Índice de Posición Social de Hollingshead 1957*). Esta proporción de estratos sociales era de esperar si se tiene en cuenta, de una parte, la formulación del concepto de Clase Social, fundamentado sobre dos factores, el nivel académico-formativo que han alcanzado los progenitores y el grado de cualificación-especialización laboral de los mismos. Y, de otro, el mismo índice de formación general de la sociedad valenciana. En la franja de edad implícita entre los 25 y 64 años, como intervalo que engloba a los padres de los sujetos muestrales, el 75% de esta población cuenta en su haber con la certificación de estudios primarios y/o el Graduado Escolar. El restante 25% se distribuye entre quienes han conseguido el título de Formación Profesional (en torno al 8%) y los que han alcanzado una titulación universitaria, bien de diplomatura, bien de licenciatura o doctorado (Instituto Valenciano de Estadística, 2000; Palafox y otros, 1997).

b) *Hábitos de crianza*

Se pasa, a continuación, a describir las principales aportaciones centradas en las *variables dependientes e independientes* formuladas en este estudio empírico.

Como *variables independientes* se han estimado la *estructura de personalidad* del adolescente y los *hábitos de crianza* evaluados, respectivamente, por el *Big Questionnaire (B.F.Q.)* de Caprara *et al* (1993, 1994) y el *Parent-Child Relationship Inventory (PCRI-M)* de Gerard (1994), en su adaptación española (del Barrio *et al*, 1995).

Por otro lado, como *variables dependientes* se han considerado los *problemas conductuales* estudiados mediante el cuestionario *Child Behavior Checklist (C.B.C.L.)* de Achenbach y Edelbroch (1981, 1983), en su adaptación española (del Barrio *et al.*, 1990); la *inestabilidad emocional*, la *agresión física y verbal* y la *conducta prosocial*, evaluados a través de los cuestionarios de Caprara *et al.* (1993, 1994, 1996) anunciados con el mismo nombre; la *depresión*, analizada a partir del *Short Children's Depression Inventory (CDI-S)* de Kovacs (1992), adaptación española llevada a cabo por del Barrio *et al.* (1996). Y, por último, el *razonamiento moral*, estudiado por medio del cuestionario de *Problemas Sociomorales (D.I.T.)* de J. Rest (1979), en su adaptación española (Pérez-Delgado, Mestre, *et al.*, 1996).

Por lo que se refiere a los *hábitos de crianza*, evaluados a partir de la percepción de las madres, la muestra queda configurada atendiendo a una distribución cercana a la curva normal: el intervalo central, que mantiene actitudes medias, bipolarizadas entre positivas y negativas, se encuentra en la horquilla 94-98% para las diferentes escalas medidas por el cuestionario.

Al tiempo, aparece un índice inferior al 5% de madres que manifiestan actitudes altamente negativas, frente al 2% que indican sentirse muy satisfechos en su papel de crianza (Ver tabla 6.32, pág. 185).

Como queda reflejado, estos resultados pueden deberse a la misma edad de los hijos, sujetos de la muestra, quienes atraviesan la etapa evolutiva de la preadolescencia-adolescencia. Como ha quedado reflejado, esta etapa se la considera originaria de

tensiones emocionales que desencadenan enfrentamientos constantes entre padres e hijos, con el objeto de lograr que prevalezcan sus propios criterios frente a los de sus progenitores, y así ir progresando en el sendero de la independencia.

Los análisis de varianza muestran diferencias significativas entre los *hábitos de crianza* y la *Clase social* o la *Estructura familiar*. Igualmente, se dan diferencias con respecto al *curso* y a la *posición* o lugar que ocupan los adolescentes entre sus hermanos (Tabla 6.33, pág. 187). De esta forma, se ha observado que las madres de clases sociales más elevadas son capaces de percibir mayor apoyo emocional y social.

La misma situación se produce respecto a la capacidad que tienen las progenitoras para dar autonomía y estimular la independencia de los hijos, así como para promover la comunicación eficaz con los mismos.

La *clase social* influye, igualmente, sobre la capacidad para aceptar su rol y el rol que desempeñan ambos cónyuges en la crianza. Y, por último, sobre el grado de satisfacción y placer que se deriva de ser madre.

Así pues, en este estudio, las *Clases Sociales* más elevadas, consideradas en función de un mayor nivel de formación unido a mayor cualificación laboral -estudios y profesión del padre- manifiestan más capacidad para llevar a cabo con éxito la educación y la crianza.

Con referencia a la *Estructura familiar*, las familias completas, compuestas por ambos conyuges y los hijos, muestran, igualmente, mayores posibilidades de emprender con éxito la crianza (Tabla 6.33, página 187). Parece ser que la convivencia y el poder compartir las decisiones, acrecienta los sentimientos de apoyo emocional, tiende a equilibrar las relaciones, fomenta actitudes de escucha y ayuda a poner en marcha la disciplina y el control con entereza. Todas ellas, actitudes relacionadas con la buena crianza.

El factor de *Implicación en la crianza* mantiene una relación inversa con la *edad* de los hijos y, por consiguiente con el *curso* en el que se encuentran matriculados. En ambas circunstancias, esta relación inversa se demuestra tanto en la calidad de interacción que mantienen los progenitores con el hijo, como en el conocimiento que

revelan tener del mismo. En los dos casos, los resultados son mejores cuanto más jóvenes son los chicos, y decrecen, paulatinamente, año tras año en la misma medida que aumenta la edad de los adolescentes. Es decir, la calidad en la relación es más fluida en la preadolescencia –12 años- que en plena adolescencia.

c) *Estructura de la personalidad*

La *estructura de la personalidad* se ha analizado a partir de los datos obtenidos por el autoinforme *Big Five Questionnaire* de Caprara *et al.* (Caprara y Perugini, 1991; Caprara, Barbaranelli, Borgogni y Pergini, 1993, 1994). Este cuestionario se centra en los cinco factores, o unidades básicas de personalidad, referidas a *Energía o Extraversión; Amistad, Simpatía o Amigabilidad; Conciencia; Estabilidad emocional y Apertura a la experiencia.*

Las frecuencias se han clasificado en tres grupos atendiendo a dos criterios. De un lado, con el criterio de una desviación típica, y de otro, con el de dos desviaciones típicas. Se observa una distribución prácticamente de curva normal, ponderada, tanto en el grupo que presenta ligeras disfunciones (inferior a $-1dt$ y superior a $+1dt$), como con la agrupación que muestra tendencias patológicas (intervalo superior a $+2dt$ e inferior a $-2dt$). (Tablas 6.36 y 6.37, páginas 193 y 194). En el primer caso, $+1dt$; $-1dt$, la representación se encuentra entre el 14 y el 17%, mientras que en el segundo, $+2dt$; $-2dt$, en torno al 1-3%.

Los análisis de varianza han demostrado escasas relaciones estadísticamente significativas entre la *estructura de la personalidad* y las *variables descriptivas* del estudio. Esta conexión únicamente se produce entre *Amistad* y *Sexo*, entre *Apertura* y *posición* o lugar que ocupa, y entre *Estabilidad* y las variables de *Centro* y *Número de hermanos*.

En este sentido, los varones de la muestra son capaces de mantener mayores vinculaciones de interacción social y de amigabilidad. De la misma forma, los benjamines de las familias tienen mayor facilidad para abrirse a nuevas experiencias, a nuevos valores culturales y, en general, a la novedad. Y, finalmente, la institución o colegio concertado acoge a un alumnado que manifiesta mayor capacidad para mantener el

control de los impulsos y de las emociones, y en suma, mayor estabilidad y ajuste emocional.

Al estudiar el peso que los *hábitos de crianza* tienen sobre la *estructura de la personalidad*, se aprecian conexiones, estadísticamente significativas, entre ellos.

De un lado, las correlaciones mantenidas entre algunos factores implícitos en la *estructura de la personalidad* como *Estabilidad* o *Apertura*, *Energía* y *Conciencia* con las escalas que configuran los hábitos de crianza (ver tabla 6.39,) demuestra alguna relación significativa entre ambos, es decir, entre temperamento y ambiente.

De otro, el análisis de regresión entre las escalas del *PCRI-M*, de *Apoyo*, *Autonomía* y *Disciplina*, y los factores de personalidad de *Apertura* y *Estabilidad Emocional* ha demostrado una relación significativa entre ambos extremos, los *hábitos de crianza vs. Estructura de personalidad*, al explicar el 1,8% y el 4,5% de la varianza, respectivamente (ver tablas 6.40 y 6.41, página 199).

Estos datos vienen a corroborar algunas relaciones entre uno y otro al mostrar que variables del entorno familiar facilitan el buen funcionamiento psicológico del individuo, lo cual se halla en la línea de los resultados obtenidos por Burns (1990). Con todo, conviene considerar estos resultados con cierta cautela puesto que gran parte de la varianza queda fuera de la relación. Cabe pensar que otras variables, bien relativas a la misma carga genética-temperamental, bien del entorno social más amplio, pueden influir sobre la personalidad del adolescente. Y más en esta etapa evolutiva donde resulta especialmente marcada la ascendencia y el influjo que las opiniones de amigos y compañeros ejercen sobre sus propias decisiones.

d) *Problemas conductuales del adolescente*

Los problemas de conducta han sido estudiados a través de los autoinformes de *Agresividad Física y Verbal (A.F.V.)* de Caprara et al. (1993, 1996) y el *Child Behavior Checklist (C.B.C.L.)* de Achenbanch y Edelbrock (1983).

La distribución de las puntuaciones obtenidas por la población muestral en tres niveles o grupos, ha posibilitado definir el grupo de sujetos con manifestaciones consideradas patológicas o grupo de riesgo. Esta población de riesgo, compuesta por sujetos alejados dos desviaciones típicas por encima de la media (+2dt), converge en torno al 5%. Resulta ser un porcentaje semejante al obtenido en otras investigaciones llevadas a cabo sobre población normal, al igual que en esta investigación (Roa, 2000). Los análisis de varianza elaborados al objeto de estudiar la vinculación, entre los problemas conductuales y las variables intervinientes, han mostrado una fuerte influencia ejercida por la *Clase Social* y por la *Estructura familiar* (Tablas 6.47 y 6.48, pág.).

Con respecto a la *Clase Social* los denominados síntomas internalizados –*Depresión, Obsesivo-compulsivo, Problemas somáticos y Retraimiento*- mantienen una notable influencia. Sin embargo, no aparecen relaciones con los síntomas externalizados de *Agresividad, Ansiedad somática, Delincuencia e Hiperactividad*.

En este orden, cuanto más baja es la *Clase Social* a la que pertenecen los alumnos, estos muestran mayores probabilidades de manifestar problemática conductual. La *Clase social* se constituye, de esta forma, como predictor de la presencia de dichos trastornos.

Tales resultados siguen la línea de Mayor y Urra (1987). Con todo, las conclusiones obtenidas en diferentes estudios llevados a cabo tanto en nuestro país como fuera del mismo, llegan a ser contradictorias (Romero, 1996; Wright *et al*, 1977; del Barrio, 1998; Sobral *et al.*, 2000; Roa, 2000).

En cuanto a la *Estructura familiar*, la familia monoparental obtiene peores puntuaciones y, por tanto, apunta de nuevo en la dirección de constituirse como factor de riesgo que conduce con mayor facilidad hacia desencadenantes conductuales problemáticos. Esta situación se produce tanto en los síntomas internalizados como en los externalizados. La familia completa observa mayor apoyo en la labor de crianza, lo cual determina mejor estilo educativo. Todo ello incide positivamente sobre la conducta del adolescente.

Este principio guarda conexión con los resultados obtenidos mediante el análisis correlacional, de varianza y de regresión lineal realizados entre ambos extremos, los estilos de crianza y los problemas conductuales.

En primer lugar, los análisis correlacionales muestran relaciones significativas negativas, de tendencia inversa, entre unos y otros. Esto apunta en la dirección de que buenos hábitos de crianza contribuyen a garantizar el freno de conductas socialmente inadaptadas. Cuanto más equilibrados sean los estilos educativos mantenidos por los progenitores, menores probabilidades habrá de que se den conductas difíciles por parte de los adolescentes (Tabla 6.49, página 212). Estos resultados apoyan la tesis de Caprara y Zimbardo, 1996; del Barrio, 1998; Kazdin y Buela-Casal, 1996).

En cualquier caso, la escala de *Deseabilidad Social*, aún siendo la de menor incidencia correlacional, muestra una conexión positiva. De esta forma, puntuaciones elevadas en dicha escala contribuirán a que se generen problemas conductuales en el niño. Es decir, elevadas expectativas sociales en las madres están asociadas a los problemas de conducta. Es por ello que esta escala contiene mayores connotaciones negativas de lo que en un principio cabría esperar. Semejantes resultados fueron obtenidos por Roa (2000) por lo que convendría profundizar en su estudio.

En lo que se refiere a los trastornos emocionales analizados mediante los cuestionarios de *Inestabilidad Emocional*, *Agresividad física y Verbal* y *Depresión*, se constatan resultados semejantes, igualmente, con tendencia negativa (Tabla 6.50, página 214).

Con todo, la conexión no es tan elevada. Los índices correlacionales, siendo negativos, son menores, tanto en cuanto a la cantidad de factores que correlacionan entre sí, como al índice correlacional que obtienen. Las escalas de crianza *de Apoyo*, *Comunicación*, *Satisfacción* y *Disciplina* muestran mejores relaciones que las restantes. En el lado opuesto, las escalas de *Deseabilidad Social*, *Distribución de rol* e *Implicación en la crianza*, no mantienen conexión alguna con los problemas conductuales.

Por su parte, las escalas de *Apoyo*, *Autonomía*, *Disciplina* y *Satisfacción*, implícitas en los hábitos de crianza, influyen positivamente sobre la *Inestabilidad emocional* que desarrolla el adolescente, siguiendo el criterio de que, cuanto mejores sean los estilos educativos, menores posibilidades existen de que se produzca una inestabilidad emocional.

Por último, y en relación con la *depresión*, su conexión con los hábitos de crianza es bastante baja. Únicamente las escalas de *Apoyo* y de *Comunicación* mantienen correlaciones negativas con ella.

e) *Depresión*

El análisis de frecuencias, realizado a partir de los resultados obtenidos en el *Short Children's Depression Inventory (CDI-S)* de Kovacs (1992), y su posterior clasificación en el grupo alto, medio y bajo, muestra una distribución sesgada hacia la derecha, dado que aparece un grupo medio muy numeroso, 93,75%, acompañado del 6,25% de los sujetos que pueden sufrir patología depresiva. En el lado opuesto no constan sujetos que manifiesten estar libres de padecer rasgos depresivos.

Esta distribución ha hecho que el punto de corte se sitúe en ≥ 9 , a partir del cual se consideran las conductas patológicas y los sujetos con riesgo a sufrir depresiones. El punto de corte en 9, el peso que tienen los grupos medio ($\pm 2dt$) y alto ($+2dt$) con respecto a la distribución total, y la falta de sujetos del grupo bajo ($-2dt$) parece señalar que nos hallamos ante una población valenciana, de entre 12-15 años, que muestra una tendencia elevada a sufrir síntomas depresivos.

Los análisis de varianza realizados con el objeto de estudiar la posible conexión entre *Depresión* y variables intervinientes, aportan diferencias significativas con el *Sexo*, *la Edad*, *la Estructura familiar* y *la Población*, y no mantienen diferencias significativas con *Centro*, *Curso*, *Clase social* y *Lugar que ocupan entre los hermanos* (Tabla 6.54, página 219). De entre éstas sobresale el *sexo*, al igual que ocurre en otras investigaciones (del Barrio, 1977; Bragado, 1995; Mestre, 1992; Baron y Campbell, 1993). Así pues, las mujeres muestran mayor riesgo a sufrir depresiones que los hombres (Tabla 6.54, pág. 219).

Con respecto a la *edad*, dentro de los intervalos analizados, entre 12-15 ó más años, los 14 años son un periodo especialmente difícil.

Por su parte, y en cuanto a la *Estructura familiar*, la familia monoparental se constituye como factor de riesgo frente a la familia completa. Y el *modus vivendi* de la gran ciudad comporta mayores riesgos de sufrir sintomatología depresiva. A semejantes conclusiones llegaron Seligman (1975). Cabe considerar que entre las causas de la depresión aparecen el desarrollo económico, unido a la industrialización de las sociedades y que la sintomatología depresiva depende más de la interpretación que los individuos hacen sobre sus autoexpectativas y su modo de vida, que a la escasez de medios, económicos, familiares o personales, así como a otros factores relacionados con el entorno social (del Barrio, 2001; Prescott *et al.* 1998).

Por lo que se refiere a la vinculación entre la *depresión* y las restantes variables, dependientes e independientes, se manifiesta, en primer lugar, la conexión entre los problemas conductuales, tanto en su dimensión internalizada como externalizada, y el riesgo de sufrir depresión. Los trastornos comportamentales se configuran como un factor de riesgo y, a la inversa, la persona depresiva resulta más vulnerable y susceptible de manifestar problemas de conducta (Tabla 6.55, página 223).

Llama la atención, igualmente, la conexión entre *depresión e inestabilidad emocional*, y entre *depresión y agresividad física y verbal*. Las relación entre unas y otras es directa, lo cual indica que la inestabilidad emocional y la agresividad facilitan la afloración de sintomatología depresiva, y a la inversa.

Esta situación vuelve a producirse al relacionar la depresión con las puntuaciones bajas obtenidas en el factor de estabilidad emocional, integrante del *Big Questionnaire* de Caprara *et al.* (1993, 1994). En este caso la correlación es inversa, es decir, la estabilidad emocional correlaciona negativamente con la depresión frente al surgimiento de depresiones.

Por tanto, se puede concluir que salvaguarda frente al surgimiento de depresiones y que los adolescentes sujetos a lascividad emocional, inestables y con tendencia a manifestarse agresivos, cuentan con mayores probabilidades de sufrir dolencias depresivas.

Con respecto a la *conducta prosocial* y el *razonamiento moral* se observa, de una parte, que el razonamiento moral puede incidir tenuamente en la sintomatología depresiva, de otra, que la *conducta prosocial* no guarda relación alguna.

Del mismo modo, la influencia de los hábitos de crianza sobre los síntomas depresivos es baja, aunque se mantiene con los factores de *Apoyo y Comunicación*. Así pues, el apoyo emocional y social que percibe la madre, así como la calidad de la comunicación que logra establecer con el hijo, sirven de acicate para evitar que afloren síntomas propios de la depresión. Estos resultados apoyan la tesis de que los vínculos afectivos entre padres e hijos blindan a éstos últimos ante la posible manifestación de síntomas depresivos (Hammen, 1992).

Con todo, la conexión entre solamente algunos factores de los hábitos de crianza y depresión, orienta en la línea de considerar que los síntomas depresivos del adolescente estarán unidos a otros factores, diferentes a los estrictamente familiares, tales como las presiones sociales, los factores personales y madurativos propios de la etapa evolutiva que atraviesa (por ejemplo la autoestima), e incluso, el propio temperamento, dada la mejor conexión establecida con los factores de la personalidad (Tabla 6.55, página 223). A semejantes conclusiones han llegado del Barrio (2000 y 2001) y Mestre (1992).

f) *La conducta prosocial y el razonamiento moral*

La conducta prosocial del adolescente se ha analizado a través del cuestionario *Prosocial Behavior Scale (C.P.)* de Caprara y Pastorelli (1989, 1993 y 1996). Y el razonamiento moral mediante el *Cuestionario de problemas sociomorales* de Rest (1979, 1986a, 1986b).

Por lo que se refiere a la conexión que se establece entre *Conducta prosocial* y las variables descriptivas sobresale la relación con el sexo. Las mujeres muestran mayor capacidad para colocarse en el lugar de los otros y para tomar iniciativas teniendo en cuenta el punto de vista de terceros. Estos resultados apoyan las conclusiones de otras investigaciones (Eisenberg, Miller *et al*, 1991; Carlo, Eisenberg *et al*, 1996; Mestre, Pérez-Delgado, *et al*, 1999; Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper, 1999; Mestre, Frías y Tur, 1997)

CAPÍTULO VIII



**CONCLUSIONES
Y
DISCUSIÓN**

CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En relación con los objetivos propuestos y las hipótesis planteadas en esta investigación, y después de dedicar estas páginas a analizar y contrastar los resultados, sustentados en base a diferentes análisis estadísticos, cabe concluir lo siguiente:

Hipótesis genérica: Se espera obtener relaciones de interacción entre personalidad y ambiente para explicar la conducta.

En primer lugar, y con referencia a la hipótesis genérica establecida en torno a la interacción entre *estructura de personalidad* y ambiente, en la explicación de la conducta infanto-juvenil, los resultados obtenidos, a través de diversos análisis discriminantes, apuntan en la dirección de que los trastornos de conducta, tanto en su dimensión internalizada como externalizada, mantienen fuertes conexiones, significativas estadísticamente, con los factores ambientales implícitos en los *hábitos de crianza*. En concreto, con *Disciplina*, y con *Autonomía*. Los síntomas internos se asocian también con *Apoyo* y con *Satisfacción*.

Por otra parte, la escala de *Satisfacción con la crianza* aparece asociada de forma estadísticamente significativa, con signo negativo, con *Conducta prosocial*.

La *estructura de la personalidad* del adolescente, mantiene vínculos estadísticamente significativos con *Agresividad física y verbal* y con *Conducta prosocial*.

En concreto y como era esperable, la *Agresividad física y verbal* se relaciona positivamente con *Inestabilidad emocional* y negativamente con *Amistad y Conciencia*. En cambio, la *Conducta prosocial* ofrece la situación inversa, es decir, se relaciona positivamente con *Amistad y Conciencia* y negativamente con *Inestabilidad emocional*.

Por último, los problemas conductuales internos y externos aparecen asociados positivamente con el factor *Inestabilidad* y negativamente con el factor *Apertura*. Ambos

implícitos en la *estructura de la personalidad*. Así podemos concluir que a mayor *inestabilidad emocional*, mayores probabilidades de manifestar problemas conductuales.

Hipótesis 1: Los hábitos de crianza coviarán con la estructura de personalidad de los hijos y con la disminución de conductas inadaptadas social y emocionalmente.

Los hábitos de crianza han demostrado cierta relación con la estructura de la personalidad. En este sentido, el estímulo a la autonomía de los hijos y la aplicación de criterios disciplinarios está relacionado positivamente con el aumento del equilibrio y la estabilidad emocional de los mismos.

Estos resultados se hallan en la misma línea que los de Burns (1990) al comprobar que variables del entorno familiar facilitan el buen funcionamiento psicológico del individuo. Asimismo, resultan similares a las de otras tesis teóricas que relacionan el ambiente familiar o los estilos educativos de los padres con el desarrollo de la personalidad de los hijos (Schaefer, 1965; Baumrind, 1971a, 1971b, 1991a; Maccoby y Martin, 1983; Hetherington y Parke, 1993; Berk, 1994; Pérez-Alonso, *et al.*, 1996; Kataimen *et al.*, 1997).

Los factores de *Apoyo, Autonomía y Disciplina*, correlacionan positivamente con la *inestabilidad emocional* mostrada por el adolescente. En este orden cabe considerar que el apoyo emocional y social percibido por la madre, la consistencia de los criterios aplicados en las normas y reglas de convivencia, y la comunicación madre-hijo, contribuyen al desarrollo de la estabilidad emocional del adolescente.

Conviene resaltar la conexión entre hábitos de crianza y problemas conductuales, tanto en los síntomas internalizados como en los externalizados. La relación establecida es inversa, es decir, malos hábitos de crianza facilitan la emisión de problemas conductuales y, al contrario, buenos hábitos los acallan. Excepción hecha en la escala de *Deseabilidad social* cuya relación es positiva, lo que significa que la deseabilidad social paterna no actúa de manera positiva sobre el hijo. Las personas que puntúan alto en esta escala tienen hijos con más problemas comportamentales. Este factor contiene mayores connotaciones negativas de lo que, en un principio, se esperaba. Semejantes conclusiones fueron obtenidas por Roa y del Barrio (2001).

Con todo, los resultados apuntan en la línea de que prácticas de crianza adecuadas y equilibradas, provocan la disminución de las conductas difíciles o antisociales. Y, a la inversa, malos hábitos de crianza contribuyen a incrementar los problemas de conducta de los adolescentes.

Con respecto a la depresión, la relación es inversa y bastante baja. Ésta se relaciona con el apoyo que percibe la madre, y a la comunicación que da al hijo. Ambos se vinculan, de forma negativa, con la conducta depresiva, es decir, cuanto mayor sea el apoyo que la madre es capaz de percibir, y más capacidad tenga para mantener una buena comunicación con el adolescente, menores probabilidades tendrá, éste último, para desarrollar sintomatología depresiva.

Hipótesis 2: La estructura de la personalidad adaptada correlacionará positivamente con el ambiente, lo cual fomentará buenos hábitos de crianza que, a su vez, incidirá sobre la estructura de personalidad del adolescente.

Con respecto a la relación que puede establecerse entre personalidad y ambiente, y atendiendo a la conexión que una personalidad equilibrada tiene con los hábitos de crianza, cabe considerar que algunos factores de la estructura de la personalidad se relacionan significativamente con los hábitos de crianza. Así pues, al agrupar los factores de *Apoyo*, *Autonomía* y *Disciplina* se explica una parte de la varianza, tras el análisis de regresión llevado a cabo con *Apertura* y *Estabilidad emocional*.

Por ello, aunque con cautela, se puede concluir cierta conexión entre unos y otros, en concreto, entre los factores de *Apertura* y *Estabilidad emocional* y el *Apoyo* que la madre percibe unido a la *Disciplina* ecuánime que es capaz de aplicar en su labor de crianza y la *Autonomía* que logra fomentar en el hijo que crece.

Hipótesis 3: La estructura familiar modulará las relación entre hábitos de crianza y perturbaciones emocionales.

Por lo que se refiere a la hipótesis 3, la *estructura familiar* ha resultado tener relación con los hábitos de crianza, principalmente con el *Apoyo*, la *Autonomía*, la *Disciplina* y la *Implicación por la crianza*. Estos factores facilitan el bienestar de los hijos.

Las familias completas, compuestas por ambos conyuges y los hijos, frente a las familias monoparentales, cuentan con mayores posibilidades de mantener unos hábitos de crianza adecuados. Parece ser que la convivencia y el hecho de poder compartir decisiones relativas a la educación de los hijos, alienta a la madre y la predispone a enfrentarse a la crianza con entusiasmo y positivamente.

Asimismo, cabe añadir que la *clase social* resulta ser moduladora de los hábitos de crianza. Cuanto más elevado sea el estatus social al que pertenece la familia, mejor predisposición mantiene hacia la educación y crianza. Las madres de las clases sociales elevadas, IV y V, sostienen mejores actitudes que las que proceden de rangos sociales más desfavorecidos, medios y bajos. Esto corrobora la idea de que cuanto más formación académica y mayor estatus profesional tenga la familia, mayor habilidad para estimular buenos hábitos de crianza.

Por otra parte, se manifiesta cierta relación significativa, con tendencia inversa o negativa, entre los factores del *Parent-Child Relationship Inventory (PCRI-M)* de Apoyo, Autonomía, Disciplina, Satisfacción con la Inestabilidad emocional del *Big Five Questionnaire (BFQ)*. Igualmente, entre Apoyo o Comunicación con el Factor Depresión del mismo *Big Five Questionnaire (BFQ)*. Todas estas correlaciones mantienen una tendencia inversa o negativa.

Con todo, las relaciones, siendo estadísticamente significativas, aparecen con índices muy bajos y cercanos al cero, con lo cual no queda claro la relación que puede establecerse entre hábitos de crianza y perturbaciones emocionales. Sería, pues, aventurado concluir que buenos estilos educativos, impulsados desde el hogar, modulan la aparición de problemas emocionales.

Estas conclusiones se encuentran en la línea de otros trabajos que consideran que ambas dimensiones, la *Inestabilidad emocional* y la *Depresión*, dependen de factores que sobrepasan los ámbitos estrictamente familiares, como son las presiones sociales, los factores personales y madurativos propios del proceso evolutivo de la etapa adolescente, la autoestima o el mismo temperamento del niño (del Barrio, 2000, 2001; Mestre, 1992).

Hipótesis 4: Los ambientes familiares asentados sobre la aceptación de los padres a los hijos y acompañados de expresiones de afecto y apoyo moral, covariarán con la conducta prosocial y el razonamiento moral, maduro y autónomo.

La *Conducta prosocial* y el *Razonamiento moral* sostienen escasos vínculos con factores ambientales, observados mediante los hábitos de crianza.

En el primer caso, la *Conducta prosocial* establece conexiones tenues con los factores de *Apoyo, Comunicación y Satisfacción*.

No obstante, los factores estructurales de la personalidad han demostrado ser fuertemente discriminantes en cuanto al desarrollo de la prosocialidad, principalmente, a través de los factores de la *Conciencia y Amistad*. Este último ha conseguido un elevado poder discriminador, dado que se encuentra cercano al índice máximo, 0.907. Al tiempo, la *Inestabilidad Emocional* discrimina, con signo negativo, con la *Conducta prosocial*.

En segundo lugar, el *Razonamiento moral* permanece al margen de factores estructurales de la personalidad y muestra ligeras conexiones significativas con los factores de *Apoyo, Comunicación e Implicación en la crianza*.

En cualquier caso, dado que el índice correlacional es muy bajo y poco representativo sería arriesgado concluir que los hábitos de crianza inciden sobre el *Razonamiento moral*.

Cabe reseñar que los factores de *Energía y Amistad*, que abarcan el amplio espectro de las relaciones sociales, no mantienen conexión significativa con el *Razonamiento moral*. El primero, el factor *Energía*, define la cantidad e intensidad de las relaciones interpersonales. El segundo, el factor *Amistad*, recoge la calidad de la interacción social, es decir, la capacidad para mostrarse sensibles hacia las necesidades de los otros o desear ser agradables, francos y sinceros. Estos resultados apoyan la tesis de Kohlberg al definir la supremacía de lo cognitivo sobre lo afectivo en el desarrollo del razonamiento moral (Kohlberg, 1981; Rest, 1983; Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Fuentes, 1999).

En este sentido, el razonamiento moral muestra una relación significativa con los factores evolutivos conectados con el razonamiento más abstracto, a saber, la *edad* y el *curso* o nivel educativo que estudian los adolescentes. Se demuestra que la edad está relacionada positivamente con una mayor capacidad para razonar en términos posconvencionales, o de moralidad basada sobre principios éticos universales. Por extensión, la misma situación se repite con el nivel que cursan los alumnos, cuanto más elevado es el nivel de estudios mayor es la incidencia de razonamiento posconvencional.

A continuación se analizan conjuntamente las hipótesis 5 y 6, dado que ambas están integradas en las tesis de Caprara, Bandura, Barbaranelli y su equipo de investigación.

Hipótesis 5: Una adecuada estabilidad emocional del adolescente se vinculará positivamente con la conducta prosocial, a la vez que lo hará negativamente con la aparición de conductas agresivas hacia los demás, tanto físicas como verbales.

Hipótesis 6: Se espera obtener la relación inversa entre agresión y conducta prosocial, tal y como ya se ha obtenido en otros estudios y analizar la conexión entre falta de control emocional y agresión.

En cuanto a la correspondencia que mantienen entre sí la *Agresividad física y Verbal*, la *Conducta prosocial* y la *Inestabilidad emocional*, todos ellos constructos identificados por Caprara y su equipo de investigación, para estudiar la conducta agresiva, se comprueba la fuerte dependencia entre, de un lado, la *Estabilidad emocional* y la *Conducta prosocial*. Y, de otro, entre la misma *Estabilidad emocional* y la *Agresividad física y verbal*.

En el primer caso, la persona que muestra una estabilidad emocional equilibrada tiende a desarrollar conductas altruistas y prosociales, arguye mayor capacidad para desarrollar la empatía, se pone en el lugar del otro y actúa atendiendo a criterios interpersonales.

En el segundo, la inestabilidad emocional se relaciona directamente con la agresividad física y verbal que mantienen los adolescentes en sus interacciones sociales.

De esta forma, el constructo psicológico definido como Inestabilidad emocional o, también, neuroticismo, constituye un aspecto del individuo que estimula relaciones negativas con el entorno, sustentadas sobre manifestaciones irascibles. Inhibe, al tiempo, conductas relacionadas con al empatía y la prosociabilidad.

Estos resultados corroboran y están en la línea de la tesis de Caprara, Bandura y su equipo. La conducta mordaz o agresiva se produce, de un lado, en un contexto concreto que, una vez emitida, provoca reacciones de ira en quien la recibe. De otro, la misma conducta irascible es fruto de la incapacidad del sujeto para establecer relaciones empáticas, así como para controlar sus emociones. Por tanto, ambas deficiencias constituyen los factores fundamentales que determinan la propia agresión. De ahí, que los autores atiendan a los aspectos cognitivos, pero también a los afectivos, como desencadenantes de conductas irascibles y agresivas, tanto en cuanto a la cantidad de veces que se emiten como a su intensidad (Caprara y Pastorelli, 1993; Caprara, Pastorelli y Weiner, 1994).

La inestabilidad emocional se relaciona con la falta de control y, más concretamente, con la ausencia de autocontrol que la persona precisa para enfrentarse con éxito a las situaciones cotidianas. Por el contrario, la estabilidad emocional facilita el control de las mismas emociones y de los impulsos, dirige el comportamiento hacia la búsqueda de recursos como el diálogo y los puntos de encuentro para llegar a posturas consensuadas. Estimula, en suma, la facultad de salir de uno mismo y, así, conseguir conductas empáticas (Caprara, Pastorelli y Weiner, 1994; Bandura, Caprara, Barbaranelli y Pastorelli, 2001).

PROPUESTA DE FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Al amparo de los resultados obtenidos y de otras investigaciones que giran en torno al papel que juega el ambiente y el temperamento sobre la personalidad del hijo, sería deseable continuar en esta línea de investigación mediante estudios longitudinales centrados en diferentes etapas evolutivas. Todo ello, a través de la observación de la conducta del hijo y dando a los padres pautas sistematizadas de actuación.

Estos estudios permitirían conocer los cambios comportamentales que van produciéndose en los infantes desde temprana edad y a edades diferentes como puede ser durante la primera infancia, en los años de la educación infantil, en la educación primaria y en la educación secundaria. Con esto se abarcaría hasta la adolescencia.

Asímismo, son necesarios programas sistemáticos de formación a padres que tienen hijos con problemas conductuales, puesto que la manera cómo entiendan la crianza y la educación incidirá sobre la evolución de su comportamiento. Y, al tiempo, ampliar estos programas al ámbito escolar dado que ambos entornos, familia y escuela, son los pilares donde se inculcan valores y normas comportamentales.

En tercer lugar, convendría diseñar programas de intervención que impliquen a la familia y al hijo, adolescente o no, con la finalidad de formarles en técnicas de comunicación, de escucha activa, de atención, de educación del tiempo libre y ocio, etc. Todo ello para conseguir mejor calidad de vida, que contempla no sólo la capacidad económica sino también la calidad en las relaciones.



BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- AA.VV. (1994): *Relaciones padres-hijos*. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Achenbach, M.T. (1995): Diagnosis, assessment and comorbidity in psychosocial treatment research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 45-54.
- Achenbach, T. y Edelbrock, C. (1978). The child behavior profefe: An empirically based system for assessing children's behavioral problems and competencies. *International Journal of Mental Health*, 7, 24-42.
- Achenbach, T. y Edelbrock, C. (1981): Behavioral problemes and competences reported by parents of normal and disturbed children agen four through sixteen. *Monogr. Soc. Res. In Child Dev.*, 188.
- Achenbach, T. y Edelbrock, C. (1983): *Manual for the Child Behavior Checklist and revised Child Behavior Profile*. Ed. Department of Psychiatry, University of Vermont. Burhington.
- Achenbach, T.M. & Edelbrock, C.A. (1986): *Manual for the Theacher's Reports and Theacher Version of the Child Behavior Profile*. Burlington, Author, VM.
- Adrian, Ch. y Hammen, C. (1993): Shess exposure and stress generation in children of depressed mothers. *Journal of Consulting and clinical psychology*, 61, 354-359.
- Ainsworth, M. (1989): Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M., Bell, S.M. y Stayton, D.J. (1975): Infantil-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M, Richars (ed.). *The integration of the child into a social world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M. y Stayton, D.J. (1971): Individual differences in strange-situation behavior in 1-year-olds. En H.R. Schaffer (ed.). *The origins of human social relation*, Nueva York, Academic Press.
- Akerman, N, W. (1937): The family as a social and emocional unit. *Bulletin of the Kansas mental Hygiencie Society*.

-
- Allen, K. y Prior, M. (1995): Assessment of validity of easy and difficult temperament through observed mother-child behaviors. *International Journal of Behavioural Development*, 8, 609-630.
- Amato, P. y Booth, A. (1991): Consequences of parental divorce and marital unhappiness for adult wellbeing. *Social Forces*, 69, 895-914.
- Arend, R., Gove, F.L. y Sroufe, L.A. (1979): Continuity of early adoption: From attachment in infancy to ego-resiliency and curiosity at age 5. *Child Development*, 50, 950-959.
- Asarnow, J.R. y Callan, J.W. (1985): Boys with peer adjustment problems: social cognitive processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 500-505
- Asher, S.R. y Coie, J.D. (eds.) (1990): *Peer Rejection in Childhood*. University of Cambridge Press. Cambridge.
- Baldwin, A. (1946): Differences en parent behavior toward three and nine year old children. *Journal of Personality*, 15, 143-165.
- Baldwin, A. (1948): Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19, 127-136.
- Baldwin, A.L. (1955): *Behavior and development in childhood*. New York: Dreyden Press.
- Bandura, A. (1964): The stormy decade: fact or fiction? *Psychology in the schools*, 1, 224-231
- Bandura, A. (1969): Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change, *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1973): *Aggression: a social learning analysis*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Bandura, A. (1977): *Principles of behavior modification*. New York. Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: toward a unifying theory and behavior change. *Psychology Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1977): Social cognitive theory of moral thought and action. En W. M. Kurtines y J.L. Gewirtz (eds.). *Handbook of moral behavior and development*. Vol. 1 (pp- 45-103). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Printice-Hall.

-
- Bandura, A. (1977b): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid. Espasa Universidad (1982).
- Bandura, A. (1982): Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987): El juicio moral. En A. Bandura (ed.) *Pensamiento y acción* (pp. 512-523). Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1990): Mechanisms of moral disengagement. En W. Reich (ed.). *Origins of terrorism: Psychologies, ideologies, states of mind* (pp. 161-191). Cambridge, England Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1991): Human Agency: the rethoric and the reality. *American Psychologist*, 46, 157-162.
- Bandura, A. (1991a): Social cognitive theory of moral thought and action. En W.M. Kurtines y J.L. Gewirtz (eds.). *Handbook of moral behavior and development*. Vol. 1, pp. 45-103. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Bandura, A. (1992): Social cognitive theory of social referencing. En S. Feinman (ed.) *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (pp. 175-208). New York: Plenum
- Bandura, A. (1995): *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1999a): A sociocognitive analysis of substance abuse: an agentic perspective. *Psychological Science*, 10, 214-127.
- Bandura, A. (1999b): Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (ed.). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Bandura, A. (1999c): *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Bandura, A. (1999d): Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and social Psychology Review*, 3, 193-209.
-

-
- Bandura, A. (2001): *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*.
www.onenet.com.ar/cv/edgardo-perez/effguideSpanish.htm
- Bandura, A. (2001): Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52, 1-26. Palo Alto. CA: Annual Reviews.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1996a): Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-374.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1996b): Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Bandura, A., Caprara, G.V. Barbaranelli, C., Pastorelli, C. y Regalia, C. (2001): Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 125-135.
- Bandura, A., Jeffery, R.W. y Gajdos, E. (1975): Generalizing change through participant modeling with self-directed mastery. *Behavior Research and Therapy*, 13, 141-152.
- Bandura, A., Pastorelli, C. Barbaranelli, C. y Caprara, G.V. (1999): Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-269.
- Bandura, A. y Walters, R.H.(1957): *Adolescent aggression*. New York: Ronald Press.
- Bandura, A. y Walters, R.H.(1963): *Social Learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1964): The stormy decade: Fact or fiction? *Psychology in the schools*, 1, 224-231.
- Barber, B.K. y Thomas, D.L. (1986): Dimensions of fathers' and mothers' supportive behavior: the case for physical affection. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 783-794.
- Barber, B.K., Olsen, J.E. y Shagle, S.C. (1994): Association between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65, 1.120-1.136.
- Barnes, G.M. y Farrell, M.P. (1992): Parental Support and Control as Predictors of Adolescent Drinking, Delinquency and Related Problem Behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 763-776.

-
- Baron, P. y Campbell, T.L. (1993): Gender differences in the expression of depressive symptoms in middle adolescents: an extension of earlier findings. *Adolescence*, 28, 903-911.
- Barrera, M.J. y Garrison-Jones, C. (1992): Family and Peer Social Support as Specific Correlates of Adolescent Depressive Symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 20, 1-16.
- Bartz, K.W. y Levine, E.S. (1978): Child rearing by black parents: A description and comparison to Anglo and Chicano parents. *Journal of Marriage and the Family*, 40, 709-719.
- Batesson, G. (1972): *Steps to an ecology of mind*. San Francisco. Chadler.
- Baumrind, D. (1967): Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971a): Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology*, 29, 94-95.
- Baumrind, D. (1971b): Current Patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 28, 421-424.
- Baumrind, D. (1973): The development of instrumental competence through socialization. En A.D. Pick (ed.). *Minnesota Symposium on child psychology* (vol. 7, pp. 3-47) Minneapolis.
- Baumrind, D. (1975): Some thoughts about childrearing. En U. Bronfenbrenner y M. Mahoney (eds). *Influences on human development*. Hinsdale, IL: Dryden Press .
- Baumrind, D. (1978): Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Baumrind, D. (1983): Rejoinder to Lewis' reinterpretation of parental firm control: are authoritative families really harmonious? *Psychological Bulletin*, 94, 132-142.
- Baumrind, D. (1989): Rearing competent children. En W. Damon (ed.). *Child Development today and tomorrow* pp. 349-378. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991): Effective parenting during the early adolescent transition. En P.A. Cowan y M. Hetherington (eds). *Family transitions* (pp. 111-163). Hillsdale, N.Y. Erlbaum.
- Baumrind, D. (1991a): The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
-

-
- Becker, W.C. (1957): The relationship of factors in parental ratings of self and each other to the behavior of kindergarten children as rated by mothers, fathers and teachers. *Journal of consulting psychology, 24*, 507-527.
- Becker, W.C. (1960): The relationship of factors in parental ratings of self and each other to the behavior of kindergarten children as rated by mothers, fathers and teachers. *Journal of Consulting Psychology, 24*, 507-527.
- Becker, W.C. (1964): Consequences of different kinds of parental discipline. In M.L. Hoffman y L.W. Hoffman (eds). *Review of child development research* (vol. 1, pp. 169-208). New York: Russell-Sage Foundation.
- Bednar, R.L., Wells, M.G. y Petterson, S.R. (1989): *Self-Esteem: paradoxes and Innovations in clinical theory and practice*. American Psychological Association.
- Belsky, J., Fish, M. e Isabella, R. (1991): Continuity and discontinuity in infant negative and positive emotionality: family antecedents and attachment consequences. *Developmental Psychology, 27*, 421-431.
- Belsky, J., Crnic, K. y Woodworth, S. (1995): Personality and parenting: exploring the mediating role of transient mood and daily hassles. *Journal of Personality, 63*, 905-929.
- Berk, L.E. (1994): *Child Development* (3rd ed.). Massachusetts: A division of Paramount Publishing Needham Heights.
- Berkowitz, L. (1974): *Aggression: its causes, consequences and control*. McGraw-Hill, New York
- Berkowitz, L. (1974a): Some determinants of impulsive aggression: role of mediated associations with reinforcements for aggression. *Psychological Review, 81*, 165-176.
- Berkowitz, L. (1989): Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychological Bulletin, 106*, 59-73.
- Berkowitz, L. (1993): Some determinants of impulsive aggression: the role of mediated association with reinforcement for aggression. *Psychological Review, 81*, 165-176.
- Bertalanffy, L. von (1968): *General Systems Theory*. New York: Braziller.
- Biernat, M. y Worthan, C. (1991): Sharing home responsibilities between professionally employed women and their husbands. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 844-860.

-
- Bifulco, A., Brown, G.W. y Harris, T. (1987): Childhood loss of parent, lack of adequate parental care and adult depression: a replication. *Journal of Affective Disorders*, 12, 115-118.
- Bird, H.R. y col. (1988): Estimates of the prevalence of childhood maladjustment in a community survey in Puerto Rico. *Arch. Gen. Psychiatry*, 45, 1120-1126.
- Blos, P. (1979): The second individuation process of adolescence. *The psychoanalytic Study of the Child*, 22, 162-168.
- Bonet Pla, A. (1991): *Estudio epidemiológico de la prevalencia de los trastornos psiquiátricos infantiles en una muestra de niños de 8, 11 y 15 años del Municipio de Valencia*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Bornas, X. (1994): *La autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo*. Madrid. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Bowlby, J. (1958): The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 35-46.
- Bowlby, J. (1973): *Attachment and Loss. Vol 2: separation*. New York: Basic Books.
- Boyes, M.C. y Allen, S.G. (1993): Styles of Parent-Child Interaction and Moral Reasoning in Adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39 (4), 551-570.
- Boyle, G.J. (1989): "Re-examination of the major personality -type factors in the Cattell, Comrey and Eysenck Scales: were the factor solutions by Noller et al. Optimal?", *Personality and Individual Differences*, 10, 1289-1299.
- Bragado, C. (1995): Prevalencia de los trastornos psicopatológicos en niños y adolescentes: resultados preliminares. *Clínica y Salud*, 6, 67-82
- Brambring, M., Losel, F. y Skowronek, H. (eds) (1989): *Children at Risk: assessment, longitudinal research and intervention*. De Gruyter, New York
- Bretherton, I. y Waters, A. (eds.) (1985): Growing points attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in child development*, 50 (serie nº 29). Chicago: University of Chicago Press.
- Brody, G.H. y Shaffer, D.R. (1982): Contributions of parent and peers to children's moral socialization. *Developmental Review*, 2, 31-75.
- Bronfenbrenner, U. (1961): Some familial antecedents of responsibility and leadership. In L. Petrullo y B.M. Bass (eds). *Adolescents in leadership and interpersonal behavior*. New York: Holt.
-

-
- Bronfenbrenner, U. (1974): Development research, public policy, and ecology of childhood. *Child Development*, 45, 1-5.
- Bronfenbrenner, U. (1977): Towards and experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986): The ecology of the family as a context for human development. Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1989): Ecological Systems theory. In R. Vasta (Ed.) *Analysis of child development*. Greenwich, CN: Jai Press (pp. 187-251).
- Bronfenbrenner, U. (1990): Discovering what families do. In D. Blankenhorn, S. Bayme y J. Bethke (eds). *Rebuilding the nest: a new commitment to the American Family*. Wisconsin: Family Service America.
- Burk, J.P. y Sher, K.J. (1988): The 'Forgotten children' revised: neglected areas of research. *Clinical Psychology Review*, 8, 285-302.
- Burns, R.B. (1990): *El autoconcepto: teoría, medición y desarrollo*. Bilbao, EGA
- Buss, A.H. y Plomin, R.(1975): *A temperament theory of personality development*. Wiley New York
- Buss, A.H. y Perry, M. (1992): The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- Byrne, B.M. y Campbel, T.L. (1999): Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: a look beneath the surface *Journal of Cross Cultural Psychology*, 30, 555-574.
- Campbell, S.B., March, C.L., Pierce, E.W., Ewing, L.J. y Szumowski, E.K. (1991): Hard-to manage preschool boys: family context and the stability of externalizing behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 301-318.
- Cantor, N. y Kihlstrom, J.F. (1986): *Personality and Social Intelligence*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Caprara, G.V., Renzi, P., Amolini, P., D'Imperio, G. y Travaglia, G. (1984): The eliciting cue value of aggressive slides reconsidered in a personological perspective: the weapons effect and irritability European. *Journal of Social Psychology*, 14, 312-322.

-
- Caprara, G.V. (1986): "Indicators of aggression: the dissipation-rumination Scale", *Personality and Individual Differences*, 17, 23-31.
- Caprara, G.V. (1987): The disposition-situation debate and research on aggression. *European Journal of Personality*, 1, 1-16.
- Caprara, G.V., Gargaro, T., Pastorelli, C., Prezza, M., Renzi, P. y Zelli, A. (1987): Individual differences and measures of aggression in laboratory studies. *Personality and Individual Differences*, 8, 885-893.
- Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1989): "Toward a reorientation of research on aggression", *European Journal of Personality*, 3, 121, 138.
- Caprara, G.V. y Perugini, M. (1991): L'Approccio Psicolessicale e l'emergenza dei Big Five nello studio della Personalità. *Giornale Italiano di Psicologia*, 18(5), 721-747.
- Caprara, G.V. (1992): Marginal deviations, aggregate effects, disruption of continuity and deviation amplifying mechanisms. En P.J. Hettema y I.I. Deary (eds.): *Foundations of Personality, Nato ASI Series, Series D: Behavioral and Social Sciences*, vol. 72 (pp. 227-244) Kluwer, Dordrecht.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C. y Comrey, A.L. (1992): A personological approach to the study of aggression. *Personality and Individual Differences*, 13, 77-84.
- Caprara, G.V., Pastorelli, C. y Bandura, A. (1992): *Impact of perceived academic self-efficacy on interpersonal and emotional behavior*. Unpublished manuscript, Stanford, University, Stanford, CA.
- Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1993): "Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: some methodological aspects", *European Journal of Personality*, 7, 19-36.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. y Perugini, M. (1993): "The Big Five Questionnaire: a new questionnaire for the measurement of the Five Factor Model", *Personality and Individual Differences*, 15, 281-288.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. y Perugini, M. (1994): "Cinque fattori e dieci sottodimensioni per la descrizione della personalità", *Giornale Italiano di Psicologia*, 21, 77-97.
- Caprara, G.V., Pastorelli, C. Y Weiner, B. (1994): "At-risk children's causal inferences given emotional feedback and their understanding of the excuse-giving process", *European Journal of Personality*, 8, 31-43.
-

-
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C. y Perugini, M. (1994): Individual differences in the study of human aggression, *Aggressive Behavior*, 20, 291-303
- Caprara, G.V., Pastorelli, C. y Bandura, A. (1995): La misura del desimpegno morale in età evolutiva. *Eta Evolutiva*, 51, 18-29.
- Caprara, G.V. y Zimbardo, P.G. (1996): Aggregation and amplification of marginal deviations in the social construction of personality and maladjustment. *European Journal of Personality*, 10, 79-110.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C. y Zimbardo, P.G. (1996): Understanding the complexity of human aggression: affective, cognitive and social dimensions of individual differences in propensity toward aggression. *European Journal of Personality*, 10, 133-155.
- Caprara, G.V., Renzi, P., D'Augello, D., D'Imperio, G., Rielli, G. y Travaglia, G. (1996): Interpolating physical exercise between instigation to aggress and aggression: The role of irritability and emotional susceptibility *Aggressive Behavior*, 12, 83-91.
- Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1996): Indicadores precoces de la adaptación social. En J. Buendía (ed.): *Psicopatología en niños y adolescentes*. Madrid. Pirámide.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. y Zimbardo, P.G. (2000): Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Cermak, I. y Rosza, S. (2001): Facing Guilt: Role of Negative Affectivity, Need for Reparation and Fear of Punishment in Leading to Prosocial Behaviour and Aggression. *European Journal of Personality*, 15, 219-237.
- Carlo, G., Eisenberg, N. y Knight, G.P. (1992): An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 331-349.
- Carrasco, M.A. (2001): *Estructura de la personalidad y Emociones infantiles*", Tesis doctoral. UNED. Madrid.
- Carrasco, M.A. y del Barrio, V. (2002): Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14, 323-332.
- Carro, M.G., Grant, K.E., Gotlib, I.E. y Compas, B.E. (1993): Postpartum depression and child development: an investigation of mothers and fathers as sources of risk resilience. *Development and Psychopathology*, 5, 567-579.

-
- Caspi, A., Elder, G.H. y Bem, D. J. (1988): "Moving away from the world: life course patterns of shy children" *Developmental Psychology*, 24, 824-831.
- Cerezo Ramírez, F. (1998): *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid, Pirámide.
- Chao, R. K. (1994): Beyond parental control and authoritarian parenting style: understanding chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119.
- Chases-Landsdale, P.L., Brooks-Gunn, J. y Zamsky, E.S. (1994): Young African-American ultigeneracional families in poverty: quality of mothering and grandmothering. *Child Development*, 65, 373-393.
- Chassin, L., Rogosch, F. Y Barrera, M. (1991): Substance use and symptomatology among adolescent children of alcoholics. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 449-463.
- Chen, X., Rubin, K.H. y Li, B. (1995): Depressed mood in chinese children: Relation with school preformance and family. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 938-947.
- Cherniss, C. (1993): The role of professional self-efficacy in the etiology of burnout. En W.B. Schanfeldi, C. Maslach y T. Marek (eds.): *Professional burnout: recent developoments in theory and research*. Londres: Taylor & Francis.
- Coleman, J.C. (1980): *The nature of adolescence*. Versión española (1985). *Psicología de la adolescencia*. Madrid. Morata.
- Collins, W.A., Gleason, T. y Sesma, A. Jr. (1997): Internalization autonomy and relationship: development during adolescence. En J. E. Grusec y Kukzynski, L. (eds.). *Parenting and children's internalization of values: a handbook of contemporary theory* (pp. 78-99) New York: John Wiley and Sons.
- Coloma, J. (1994): Las prácticas educativas familiares encuadradas en los estilos educativos paternos. En E. Pérez-Delgado (coord). Familia y Educación. *Relaciones Familiares y Desarrollo personal de los hijos*. Valencia. Generalitat Valenciana. Conselleria de Treball. Afers Socials.
- Conger, R.D. et al. (1993): Family economic stress and adjustment of early adolescent girls. *Developmental Psychology*, 29, 206-219.

-
- Cooper, C.R. (1994): Cultural perspectives on continuity and change in adolescents' relationships. En Montemayor, R.; Adams, G.R. y Gullota, T.P. (eds), *Personal relationships during adolescence* (pp. 78-100). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Costa, P.T. Jr. y McCrae, R.R. (1982): *NEO-PI-R. Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T. Jr. y McCrae, R.R. (1985): *The Neo Personality Inventory Manual*. Psychological Assessment Resources, Odesa, FL.
- Costa, P.T. Jr. y McCrae, R.R. y Dye, D.A. (1991): Facet scales for agreeableness and conscientiousness: a revision of the NEO Personality Inventory. *Personality and Individual Differences*, 12, 887-898.
- Costa, P.T. y McCrae, R.R. (1992): *NEO-PI-R. Professional Manual*. Odessa, F.L.: Psychological Assessment Resources.
- Cox, M.J. y Paley, B. (1997): Families as systems. *Annual Review of Psychology*, 48, 243-267.
- Cummings, E. M. y Zhan-Waxler, C. (1992): Emotions and the socialization of aggression: adults' angry behavior and children's arousal and aggression. In Fraczek, A. y Zunkley, H. (eds.): *Socialization and Aggression* (pp. 61-84) Springer, Berlin.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993): Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Davis, M.H. (1980): A multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *ISAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davison, M.L. y Robbins, S. (1978): The reliability and validity of objective indices of moral development. *Applied Psychological Measurement*, 2, 389-403.
- Decreto 27/98 de 19 de marzo, del Gobierno Valenciano, por el que se regula la admisión del alumnado en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Valenciana sostenidos con fondos públicos (DOGV de 26 de marzo de 1998).
- Del Barrio, V. (1989): Familia y depresión infantil, en E.Domenech y A. Polaino (dirs.): *Epidemiología de la depresión infantil*. Espaks Publicaciones médicas. Barcelona.
- Del Barrio, M.V. y Mestre, V. (1989): *Epidemiología de la Depresión Infantil*. Valencia. Conselleria de Sanitat i Consum.
- Del Barrio, V. (1990): Situación actual de la evaluación de la depresión infantil. *Evaluación psicológica*, 5, 171-209.
-

-
- Del Barrio, M.V. y Cerezo, M.A. (1990): "CBCL – Achenbach. Escala de problemas infantiles en población española. Varones 6-11 años", *II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos. Area 7 Diagnóstico y Evaluación Psicológica*. 193-197
- Del Barrio, M.V., Colodrón, D., de Pablo, C. y Roa, L. (1994): *Reynolds Adolescents Depression Scale: propiedades psicométricas y concordancia de fuentes en población española. IV Congreso de Evaluación Psicológica*. Santiago de Compostela
- Del Barrio, M.V., Moreno, C. y Roa, L. (1994 b): *Cohesión Familiar y Depresión Infantil*. Actas del Simposium Internacional de Educación y Familia. Nuevos retos del cambio social, pag. 66
- Del Barrio, M.V., Colodrón, D., de Pablo, C. Y Roa, L. (1996): Primera adaptación de las escalas de depresión de Reynolds RCDS y RADS a población española (1996). *Revista Iberoamericana*, 2, 75-100.
- Del Barrio, V., Moreno, C. y Olmedo, M. (1996): *Relationship between aggression and depression in children*. XXVI International Congress of Psychology, Montreal, Canadá.
- Del Barrio, M.V. (1997): *Depresión infantil*. Ariel Practicum. Barcelona.
- Del Barrio, M.V., Colodrón, F., Olmedo, M. y Roa, L. (1997b): Versión española del Short Children's Depression Inventory. Comunicación presentada en el *I Congreso Regional de Psicología para profesionales en América*. Ciudad de México (pag. 136 libro de resúmenes).
- Del Barrio, M.V., Moreno, C. y López, R. (1997): Ecology of Depression in Spanish children: *European Psychologist*, 2-18-27
- Del Barrio, V. (1998): Educación y nuevos tipos de familia. *Psicología Educativa*, 4, 23-47.
- Del Barrio, V., Spilberg, C. y Moscoso, M. (1998): *Evaluación de la experiencia, expresión y control de la ira en niños*. II Congreso Iberoamericano de Psicología. Madrid. Julio. CD
- Del Barrio, V., Moreno, C. y López, R. (1999): *El children's Depression Inventory (CDI; Kovacs, 1992)*. Su aplicación en población española. *Clínica y Salud*, 10, 393-416.
- Del Barrio, M.V. (2000): *La depresión infantil. Factores de riesgo y posibles soluciones*. Málaga. Aljibe.
-

-
- Del Barrio, M.V. (2001): Avances en depresión infantil y juvenil. *Información Psicológica*, 75, 3-23.
- Del Barrio, M.V., Moreno, C. y López, R. (2001): Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 13, 33-50.
- Del Barrio, M.V., Colodrón, F., Olmedo, M. y Roa, L. (2003): Primera adaptación del CDI-S a población española. *Revista de Acción Psicológica*, 3, 263-272.
- Deweck, C.S. (1996): Capturing the dynamic nature of personality. *Journal of Research in personality*, 30, 348-362.
- Deweck, C.S. (1999): *Self-theories: their role in motivation, personality, development*. Filadelfia: Psychology Press.
- Digman, J. M. (1990): 'Personality structure: emergence of the Five Factor Model', *Anual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Dodge, K.A. (1980): Social cognition and children's aggressive behaviors. *Child Development*, 53, 620-635.
- Dodge, K.A. y Coie, J.D. (1987): Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children and peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K.A. y Coie, J.D. (1987): Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 8-22.
- Dodge, K.A. y Crick, N.R. (1990): Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 8-22.
- Dodge, K.A., Bates, J.E. y Pettit, G.S. (1990): Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Dodge, K.A., Murphy, R.R. y Buchsbaum, K. (1984): The assessment of intention cue detection skills in children: implication for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 163-173.
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C. y Brown, M. (1986): Social competence in children *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51 (2, Serial nº 213).

-
- Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P., Roberts, D. y Fraleigh, M. (1987): The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Dunn, H. y Plomin, R. (1990): *Separate lives: why siblings are so different*, Basic Books, New York.
- Eisenberg, N., Lennon, R. Y Roth, K. (1983): Prosocial Development: A longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 19, 846-855.
- Eisenberg, N. y Shell, R. (1986): The relation of prosocial moral judgment and behavior in children: The mediating role of cost. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 426-433.
- Eisenberg, N., Shell, R. *et al* (1987): Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 23, 712-718.
- Eisenberg, N., Miller, P.A, Shell, R., McNalley, S. y Shea, C. (1991): Prosocial development in adolescence: A longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 27, 849-857.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Bustamante, D.; Mathy, R.M, Miler, P.A. y Lindholm, E. (1988): Diferentiation of vicariously induced emotional reations in children. *Development Psychology*, 24, 237-246.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B. y van Court, P. (1995): Prosocial development in late adolescent: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1179-1197.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K. y Reiser (2000): Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal Personality and social psychology*, 78, 136-157.
- Emery, R., Weintraub, S. y Neale, J.M. (1982): Effects of marital discord on the children of schizophrenic, affectively disordered and normal parents. *Journal of Abnormal child Psychology*, 10, 215-228.
- Eron, C.D. y Huesmann, L.R. (1984): The relation of prosocial behavior to the development of aggression and psychopathology. *Aggressive Behavior*, 10, 201-211.
- Ewart, C.K. (1992): Role of physical self-efficacy in recovery from heart attack. In R. Schwarzer (ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp.287-304). Washington, DC: Hemisphere.

-
- Farnworth, M., Thornberry, T., Kronhn, M.D. y Lizotte, A.J. (1994): Measurement in the study of class and delinquency: Integrating theory and research. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 31, 32-61.
- Farrington, D.P. (1989): Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victim*, 2, 79-100
- Fergusson, D.M., Horwiid, L.J. y Lynskey, M.T. (1995): Maternal depressive symptoms and depressive syptoms in adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 1161-1178.
- Field, T., Sandberg, D., García, R., Vega-Lahr, N., Goldstein, S. y Guy, L. (1985): Pregnancy problems, post partum depression and early moher-infant interactions. *Developmental Psychology*. 21, 1152-1156.
- Field, T., Healy, B., Goldstein, S. y Gutiérrez, M. (1990): Behavior-state matching and synchroni in mother-infant interactins of nondepressed versus depressed dyads. *Developmental Psychology*, 26, 7-14.
- Finlay-Jones, R. y Brown, G.V. (1981): Types of stressful life event and the onset of anxiety and depressive disorders. *Psychological Medicine*, 11, 803-815.
- Fisher, L. y Jones, J.E. (1980): Child competence and psychiatric risk, II: Areas of relationship between child and family functioning. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 168, 332-342.
- Fiske, D.W. (1949): "Consistency of factorial structures of personality ratings from different sources", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44, 329-344.
- Flavell, J.H. (1977): *Cognitive development*. New Jersey: Prince-Hall. Versión española en J.I. Pozo (1984): *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Flavell, J.H. (1979): *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós
- Freud, A. (1969): Adolescence as a developmental disturbance. En G. Caplan y S. Lebovici (eds). *Adolescence: psychological perspectives* (pp. 5-10) New York: Basic Books.
- Frias, D., Mestre, V. y Pérez-Delgado, E. (1997): "Descripción y propiedades psicométricas de los instrumentos. En V. Mestre y E. Pérez-Delgado (dirs.) *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*. Valencia. Promolibro.

-
- Frías, D., del Barrio, V. y Mestre, V. (1991): Children's Depression Inventory. *Psychological Assessment*, 7, 377-391.
- Fundación FOESSA (1994): V Informe sociológico sobre la situación social en España. *Sociedad para todos en el año 2000*. Madrid. Fundación FOESSA
- García, M.D., Ramírez, G. y Lima, A. (1998): La construcción de valores en la familia. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (coords). *Familia y desarrollo humano* (pp. 201-221). Madrid: Alianza.
- Gerard, A.B. Ph.D (1994): *Parent-child relationship inventory*. Westerns Psychological Services (WPS). Los Angeles, California.
- Gibbs, J.C. (1991): Toward and Integration of Kohlberg's and Hoffman's Moral Development theories. *Human Development*, 34, 88-104.
- Glueck, S. y Glueck, E. (1968): *Delinquent and Nondelinquents in Perspective*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Goldberg, L.R. (1992): The development of markers for the Big Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4, 26-42.
- Goldberg, L.R. (1993): "The structure of phenotypic personality traits", *American Psychologist*, 48, 26-43.
- Gonzales, N.A., Pitts, E., Hill, N.E. y Roosa, M.W. (2000): A mediational model of the impact of interpersonal conflict on child adjustment in a multiethnic low income sample. *Journal of Family Psychology*, 14, 365-379.
- González, A. y Zimbardo, P.G. (1985): "Time in perspective: the time sense we learn early affects how we do our jobs and enjoy our pleasures". *Psychology Today*, March; 21-26.
- Goodman, S.H. y Brumley, H.E. (1990): Schizophrenic and depressed mothers: relational deficits in parenting. *Developmental Psychology*. 26, 31-39.
- Goodnow, J.J. (1988): Parents' ideas, actions and feelings: models and methods from developmental and social psychology, *Child Development* 59, 286-320.
- Gotlib, I.H. y Avinson, W.R. (1993): *Children at risk for psychopathology*. En C.G. Costello (ed), Basic issues in psychopathology, págs. 271-319. New York: Guilford Press.
- Grau, R., Salanova, M. y Peiró, J.M. (2000): Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral. *Apuntes de Psicología*, 18, 57-75.
-

-
- Green, R.G. (1990): *Human Aggression*, Brooks/Cole, Pacific Grove, CA
- Greenberger, E. y Chen, Ch. (1996): Perceived family relationships and depressed mood in early and late adolescence: a comparison of European and Asian Americans. *Developmental Psychology*, 32, 707-716.
- Gringlas, M. y Weinraub, M. (1995): The more things change: single parenting revisited. *Journal of Family Issues*, 16, 29-52
- Grolnick, W.S. y Slowiaczek, M.L. (1994): Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Grolnick, W.S., Benjet, C., Kuronski, C.O. y Apostoleris, N.A. (1997): Predictors of parents' involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548.
- Grusec, J.E. (1995): *The impact of negotiation, reasoning and power assertion on children's feelings of empowerment*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for research in Child Development, Indianapolis, IN.
- Grusec, J.E. (1997): A history of research on parenting strategies and children's internalization of values. En J.E. Grusec y L. Kuazynski (eds.) *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. (pp. 3-22) New York. John Wiley and Sons.
- Grusec, J. E. y Pedersen, J. (1989): *Children thinking about prosocial and moral behavior*. Paper presented at the Biennial Meeting of The Society for Research in Child Development, Kansas City, K.S.
- Grusec, J.E. y Goodman, J.J. (1994): Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Grusec, J.E. y Goodnow, J.J. (1994): Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Grusec, J.E. y Lytton, H. (1988): *Social development: history, theory and research*. New York. Springer-Verlag
- Grusec, J.E., Rudy, D. y Martin, T. (1997): Parenting cognitions and child outcomes: an overview and implications for children's internalization of values. En J.E. Grusec y L.

-
- Kuczynski (ed.): *Parenting and children's internalization of values: a handbook of contemporary theory* (pp. 259-282) New York: John Wiley and Sons.
- Gunter, N. y Gunter, B.G. (1990): Domestic division of labor among working couples. Does adrogyny make a difference? *Psychology of Woman Quarterly*, 14, 355-370
- Hackett, G. (1995): Self-efficacy and career choice and development. In A. Bandura (ed.) *Self-efficacy in changing societies* (pp-232-258). New York Cambridge University Press.
- Hammen, C. (1992): Cognitive, life stress, and interpersonal approaches to a developmental psychopathology model of depression. *Developmental Psychopathology*, 4, 189-206.
- Hann, D. M., Osofsky, J.D., Barnard, K.E. y Leonard, G. (1994): Dyadic affect regulation in three caregiving environments. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64, 263-269.
- Haritos-Fatouros, M. (1988): The official torturer: a learning model for obedience to the authority of violence. *Journal of Applied Social Psychology*, 18, 1107-1120.
- Harrison, W.D. (1983): A social competence model of burnout. En B.A. Farber (ed.). *Stress and burnout in the human services professions*. Nueva York: Pergamon Press.
- Hartup, W.W. y van Liesthout, C.F.M. (1995): Personality development in social context. *Annual Review of Psychology*, 46, 655-687.
- Henggeler, S.W. (1989): *Delinquency in Adolescence*. Newbury Park, C.A.: Sage
- Hetherington, E.M. y Parke, R.D. (1993): *Child Psychology. A contemporary viewpoint*. New York: McGraw-Hill.
- Higgins, E.T. (1989): Continuities and discontinuities in self-regulatory and self-evaluative processes. A developmental theory relating self and affect. *Journal of Personality*, 57, 407-444.
- Hinshaw, S.P. (1992): Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Hodges, V.F. y Bloom, B.L. (1984): Parent's report of children's adjustment of marital separation: a longitudinal study. *Journal of Divorce*, 8, 33-50.
- Hoebel, E.A. (1983): *Antropología*. Barcelona. Omega.

-
- Hoffman, L.W. (1960): Power assertion by the parent and its impact on the child. *Child Development*, 31, 129-143.
- Hoffman, M.L. (1963 a): Parent discipline and the child's consideration for others. *Child Development*, 34, 573-588.
- Hoffman, M.L. (1963 b): Childrearing practices and moral development: generalizations from empirical research. *Child Development*, 34, 295-318.
- Hoffman (1970): Moral development. En P.H. Musen (ed). *Carmichael's Manual of Child Psychology* (vol, 2, pp. 261-300). New York: Wiley and Sons.
- Hoffman, L.W. (1977): Changes in family roles socialization, and sex differences. *American Psychologist*, 32, 644-657.
- Hoffman, M.L. (1975 a): Altruistic behavior and the parent-child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 937-943.
- Hoffman, M.L. (1975 b): Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.
- Hoffman, M.L. (1977): Moral internalization: current theory and research. En Berkowitz, L. (ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*. (Vol. 10) New York. Academic Pres.
- Hoffman, M.L. (1980): Moral development in adolescence. En J. Adelson (ed) *Handbook of Adolescence Psychology* (pp. 295-343) New York: Wiley
- Hoffman, M.L. (1982): Development of prosocial motivation. Empathy and guilt. En J. Eisenberg (ed.) *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.
- Hoffman, M.L. (1983): Desarrollo moral y conducta. *Infancia y Aprendizaje, Monografía*, 3, 13-36.
- Hoffman, M.L. (1988): Moral development. En M. Barnstein y M. Lamb (eds.9. *Developmental Psychology. An advanced textbook*. (pp.497-548). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hoffman, M.L. (1990): Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion*, 14, 151-172.
- Hoffman, M.L. (1992): La contribución de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg y J. Strayer. *La empatía y su desarrollo*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

-
- Hoffman, M.L. (1994): Discipline and internalization. *Developmental Psychology*, 30, 26-28.
- Hoffman, M.L. y Saltzstein, H.D. (1967): Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57.
- Holden, G.W. y Edwards, L.A. (1989): Parental attitudes toward child rearing: Instruments, issues and implications. *Psychological Bulletin*, 106, 29-58.
- Hollingshead, A.B. (1957): Two factors index of social position. New Haven, CN: Author
- Huesmann, L.E. y Eron, L.d. (1984): Cognitive processes and the persistence of aggression. *European Journal of Personality*, 3, 95-16
- Huesmann, L.R.; Eron, L.; Lefkowitz, M. (1989): Individual differences and the trait of aggression. *European Journal of Personality*. 3, 95-106.
- Huesmann, L.R.; Eron, L.; Lefkowitz, M. y Wadel, L. (1964): Stability of Aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.
- Hurlock, E.B. (1982): *Desarrollo del niño*. McGraw Hill, México.
- Jarmas, A.L. y Kazark, A.E. (1992): Young adult children of alcoholic fathers: depressive experiences coping styles, and family systems. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 28, 399-415.
- Jessor, R. (1993): Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychologist*, 48, 117-126.
- Jessor, R., Donovan, J.E. y Costa, F.M. (1991): *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Jex, S.M. y Bliese, P.D. (1999): Efficacy beliefs as a moderator of the impact of work-related stressors: a multinivel study. *Journal of Applied Psychology*, 84, 349-361.
- John, O.P. et al (1995): The 'little-five': exploring the nomological network of the five-factor model of personality in adolescent boys. *Child Development*, 65, 160-178.
- Jones, F.A.; Green, V. y Krauss D.R. (1980): Maternal responsiveness of primiparous mothers during the postpartum period: age differences. *Pediatrics*, 65, 579-583.
- Kandel, B.D. (1990): Parenting Styles, drug use, and children's adjustment in families of young adults. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 183-196.

-
- Katainen, S., Räikkönen, K y Keltikangas-Järvinen, L. (1997): Childhood temperament and mother's child-rearing attitudes: stability and interaction in a three year follow-up study. *European Journal of Personality*, 11, 249-265.
- Katainen, S., Räikkönen, K y Keltikangas-Järvinen, L. (1999): Adolescent temperament, Perceived Social Support, and Depressive Tendencies as Predictors of Depressive Tendencies in Young Adulthood. *European Journal of Personality*, 13, 183-207..
- Kaslow, F.W. (1996): *Handbook of relational diagnosis and dysfunctional family patterns*. New York: Wiley.
- Kavanagh, D.J. y Bower, G.H. (1985): Mood and self-efficacy: impact of joy and Sadness on perceived capabilities. *Cognitive therapy and research*, 9, 507-525.
- Kazdin, A.E. (1985): *Treatment of Antisocial Behavior in children and Adolescents*. Homewood, IL: Dorsey Press
- Kazdin, A.E. y Buela-Casal, G. (1996): *Conducta Antisocial*. Pirámide, Madrid
- Keating, D.P. (1990): Adolescent Thinking. En S.S. Feldman y Elliot, G.R. (eds.). *At the threshold: the developing adolescent* (pp.54-89) Cambridge, M.A.: Harvard University Press
- Kelley, M.L., Power, T.G. y Wimbush D.D. (1992): Determinants of disciplinary practices in low-income black mothers. *Child Development*, 63, 573-582.
- Kershner, J.G. y Cohen, N. (1992): Maternal depressive symptoms and child functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 51-63.
- King, C.A., Radpour, M. W., Naylor, L., Segal, H.G. y Jouriles, E.N. (1995): Parents marital functioning and adolescent psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 5, 749-753.
- Kirkaldy, B. y Mooshage, B. (1993): Personality profiles of conduct an emotionally disordered adolescent. *Personality and Individual Differences*, 15, 95-96
- Kochanska, G. (1991): Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. *Child Development*, 62, 1.379-1.392.
- Kochanska, G. (1993): Toward a synthesis of parental socialization and child temperament, *Child Development*, 64, 325-347.
- Kohlberg, L. (1969): Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization" en D. Goslin (ed.). *Handbolld of socialization theory and research*, Chicago, Rand McNally.

-
- Kohlberg, L. (1975): *Desarrollo moral*, en Encilopedia Int. de Ciencias Sociales. Vol. 7. Madrid. Aguilar.
- Kohlberg, L. (1981): *The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice*, San Francisco, Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1987): *Psicología del desarrollo moral*. DDB. Bilbao.
- Kovacs, M. y Beck, A.T. (1977): An empirical-clinial approach toward a definition of childhood depression en J.G. Schullerbrandt: *Depression in childhood: diagrosis, treatment and conceptual models*, Nueva York, Raven Press.
- Kovacs, M. (1985): The children's Depression Inventory (CDI). *Psychopharmacology Bulletin*, 21, 995-998.
- Kovacs, M. (1992): *Children's Depression Inventory (CDI)*. Manual. Toronto: Multi-Health Systems.
- Krevans, J. y Gibbs J.C. (1996): Parents' use of inductive discipline: relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Kuczynski, L. (1984): Socialization goals and mother-child interation: strategies for long-term and short-term compliance. *Developmental Psychology*, 28, 1061-1073.
- Lamb, M.E., Pleck, J.P., Charnov, E.L. y Levine, J.A. (1987): A biosocial perspective on parental behavior and involvement. In Lancaster, J.B. et al. (eds). *Parenting across the lifespan: biosocial perspective*. Hawthome. NY: Aldine.
- Laursen, B. y Collins, W.A. (1977): Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115, 197-209.
- Laursen, B. y Collins, W.A. (1988): Conceptual changes during adolescence and effects upon parent-child relationships. *Journal of Adolescent Research*, 3, 119-140.
- Leadbeater, B.J. y Bishop, S.J. (1994): Predictors of behavior problems in preschool children of inner-city Afro American and Puerto Rican adolescent mothers. *Child Development*, 65, 638-648.
- Lee, C.L. y Bates, J.E. (1985). Mother-Child interaccion et age two years and perceived difficult temperament. *Child Development*, 56, 1314-1325.
- Lent, R.W., Brown, S.D. y Hackett, G. (1994): Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior Monograph*, 45, 79-122.

-
- Lester, D. y Abdel-Khaleek, A.M. (1998): Depression in College students on the United States and Kuwait. *Psychological Reports*, 83, 410-411.
- Levi-Strauss, C. (1949): *Structures élémentaires de la parente*. Paris, PUI.
- Locke, E.A. y Latham, G.P. (1990): *A theory of goal setting and task performance*. Englewood cliffs, NJ. Prentice-Hall.
- Loeber, R. (1990): Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-41.
- López, F. (1994): *Para comprender la conducta altruista. Teoría, investigación e intervención educativa*. Navarra: Verbo Divino.
- Luster, T. y Dubow, E. (1990): Predictors of the quality of the home environment that adolescent mothers provide for their school aged children. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 475-494.
- Lytton, H. y Romney, D. (1991): Parents' differential socialization of boys and girls: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.
- Maccoby, E.E. (1992): Trends in the study of socialization: is there a Lewinian heritage? *Journal of Social Issues*, 48, 171-185
- Maccoby, E.E. (1992 b): The role of parenting the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.
- Maccoby, E.E. y Martin, J.A. (1983): Socialization in the context of the family: Parent child interaction. En E.M. Hetherington (Ed.). *Handbook of child psychology: vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp. 1-102). New York: Wiley.
- MacKinnon-Lewis, C. y Lofquist, A. (1996): Antecedents and consequences of boy's depression and aggression. Family and School linkages. *Journal of Family Psychology*, 4, 490-500.
- Maddux, J.E. (ed.). (1995): *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: theory, research and applications*. New York: Plenum.
- Magnuson, D. (1990): Personality development from an interactional perspective. In: Pervin, L.A. (ed), *Handbook of Personality: theory and Research* (pp. 193-222). Guilford, New York.
- Marchesi, A. (1986): El desarrollo moral. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (eds.). *Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Psicológica.
-

-
- Marcia, J.E. (1980): Identify in adolescence. En J. Adelson (eds). *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187) New York: Wiley.
- Marcia, J.E. (1991): Identity and self-development. En Lerner, R.M., Petersen, A.C. y Grooks-Gunn, J. (eds). *Encyclopedia of adolescence* (vol. 1, pp. 529-533). New York: Garland.
- Martin, J.A. (1981): A longitudinal study of the consequences of early mother-infant interaction: A microanalytic approach. *Monographs of the Society for Research in child Development*, 46 (3, serial nº 190).
- Martin, P., Halvenson, C., Wampler, S.K. y Hollett-Wright, N. (1991): Intergenerational differences in parenting styles and goals. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 195-207.
- Masten, A.S., Best, K. y Garmenzy, N. (1990): Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Developmental Psychopathology*, 2, 425-444.
- Matas, L., Arend, R.A. y Sroufe, L.A. (1978): Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*. 49, 547-556.
- Mayor, M. y Urra, J. (1991): Juzgado de menores. La figura del psicólogo. *Papeles del Psicólogo*, 48, 29-32
- McAuley, E., Wraith, S. y Duncan, T. (1991): Self-efficacy, perception of success and intrinsic motivation for exercise. *Journal of Applied Social Psychology*, 21, 139-155.
- McCrae, R.R. y Costa, P.T. Jr. (1987): "Validation of the Five Factor Model of personality across instrument and observers", *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- McCrae, R.R. y Costa, P.T. (1989): "Rotation to maximize the construct validity of factors in the NEO-PI", *Multivariate Behavioral Research*, 24, 107-124.
- McNally, S., Eisenberg, N. y Harris, J.D. (1991): Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: a longitudinal study. *Child development*, 62, 190-198.
- Mead, M. (1928): *Coming of age Samoa*. New York. Plenum
- Megargee, E.I. (1966): Undercontrolled and overcontrolled personality types in extreme antisocial aggression. *Psychological Monograph*, 80, nº 66
-

-
- Meichenbaum, D. (1971): Training impulsive children to talk to themselves: A measure of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115-126.
- Mestre, V. (1992): *La depresión en población adolescente valenciana. Un estudio de seguimiento desde la infancia a la adolescencia*. Valencia: Conselleria de Sanitat i Consum.
- Mestre, V., Frías, M.D., García, R. y del Barrio (1992): Prevalencia de la depresión en la infancia y la adolescencia. En V. Mestre: *La depresión en población adolescente valenciana*. Valencia, Conselleria de Sanitat y Consum.
- Mestre, M.V., Frías, D. y Escrivá, A. (1994): Clima familiar y desarrollo personal. Familia y educación. *Rev. Teología Espiritual*, 113, 289-307.
- Mestre, V. y Pérez-Delgado, E. (1995): Lo cognitivo vs. lo afectivo. Desarrollo moral y personalidad. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (eds.). *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*. Valencia. Universidad de Valencia (41-90).
- Mestre, M.V., Frías, D. y Tur, A.M. (1997): Variables personales y empatía. En V. Mestre y E. Pérez-Delgado (dirs.): *Cognición y afecto en el desarrollo moral*. Valencia, Promolibro 8pp. 163-195).
- Mestre, M.V. y Pérez-Delgado, E. (1997): *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*. Valencia. Promolibro.
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Samper, P. y Frías, D. (1999): Instrumentos de evaluación del razonamiento moral. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (dirs). *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona. Ariel.
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Frías, D. y Samper, P. (1999): Instrumentos de evaluación de la empatía. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre: *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona. Ariel.
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Tur, A.M., Díez, I., Soler, J.V. y Samper, P. (1999): El razonamiento prosocial en la infancia y en la adolescencia. Un estudio empírico. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (Dirs.): *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona. Ariel (pp. 259-284).
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Samper, P. y Fuentes, E. (1999): Razonamiento moral prosocial. Descripción y teoría, en E. Pérez-Delgado y V. Mestre (Dirs.): *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona, Ariel (pp. 243-258).

-
- Mestre, M.V. (2000): *Formar personas prosociales*. Madrid. CCS.ICCE
- Mestre, M.V., Samper, P., Tur, A. y Díez, I. (2001): Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 691-703.
- Mestre, V., Samper, P. y Frías, D. (2002): Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, 227-232.
- Mestre, V., Frías, D., Samper, P. y Tur, A. (2002): Adaptación y validación en población española del PROM: Una medida objetiva del razonamiento moral prosocial. *Revista*
- Miklowitz, D.J. y Stackman, D. (1992): Communication deviance in families of schizophrenic and other psychiatric patients: current psychiatric of the construct. En E.F. WALKER et al. (eds.) *Progress in experimental personality and psychopathology research* (vol 15) (pg 11-17). New York: Springer Verlag.
- Miller, P.A. y Eisenberg, N. (1988): "The relation of empathy to aggressive behavior and externalizing antisocial behavior". *Psychological Bulletin*, 103, 324-344
- Minuchin, S. (1974): *Families and family therapy*. Cambridge. MA: Harvard-University Press
- Mischel, W. y Shoda, Y. (1995): A cognitive-affective system theory of personality: reconceptualizing situations, dispositions, dynamics and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102, 246-268.
- Mischel, W. y Shoda, Y. (1998): Reconciling processing dynamics and personality dispositions. *Annual Review of Psychology*, 49, 229-258.
- Moffit, T.E. (1993): Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*. 100, 674-701.
- Molpeceres, M.A., Musitu, G. y Lila, M.S. (1994): La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar. En G. Musitu y P. Allatt (eds): *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- Montalbán, F.M.; Durán, M.A. y Bravo, M. (2000): Autorreferencialidad y síndrome de burnout. *Apuntes de Psicología*, 18, 77-95.
- Montenegro, A. y col. (1983): *Salud Mental del Escolar. Estandarización del inventario de problemas conductuales y destrezas sociales de T. Achenbach en niños de 6 a 11 años*. Ed. UNICEF-CIDE. Santiago de Chile.

-
- Moreno, C., Mestre, V. y Frías, D. (1994): "Children's anxiety and depression relationship". Ponencia presentada en el *Symposium "Emotional Problems in childhood"*, en el 23rd. Congress of Applied Psychology, Madrid, julio.
- Musitu, G. (1985): *Estereotipo*. Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Anaya.
- Musitu, G. y Gutierrez, M. (1994): *Disciplina Familiar, rendimiento y autoestima*. Actos de las Jornadas Nacionales de Orientación Profesional.
- Musitu, G. y Lila, M.S. (1993): Estilos de socialización familiar y formas familiares. *Intervención psicosocial*, 6, 77-88.
- Newman, D.L., Caspi, A., Moffit, T.E. y Silva, P.A. (1997): Antecedents of adult interpersonal functioning: effects of individual differences in age 3 temperament. *Developmental Psychology*, 33, 206-217.
- Newson, J. Y Newson, E. (1968): *Four Years in a Urban Community*. Harmonds Worth, Penguin
- Newson, J. Y Newson, E. (1976): *Seven years old in the home environment*. Harmonds worth, Penguin
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986): *Learning strategies*. Londres. Routledge and Kegan Paul.
- Nogueira, M. y Monreal, P. (1990): Depresión infantil y variables demográficas. En E. Doménech y A. Polaino. *Epidemiología de la depresión infantil*. Barcelona Espaxs.
- Norman, W.T. (1963): *2800 personality trait descriptors: Normative operating characteristics of a university population*. Department of Psychology, University of Michigan, Ann Arbor, Michigan.
- Norman, W.T. (1963a): Toward and adequate taxonomy of personality attributes. *Journal of Abnormal and social Psychology*, 66, 574-583.
- Norman, W.T. (1963): Toward and adequate taxonomy of personality attributes: replicate factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and social Psychology*, 66, 574-583.
- Ollendick, T.H. y Yule, W. (1990): "Depression in British and American Children and its relation to Anxiety and Fear". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 126-129.

-
- Olmedo, M. (1998): *Aplicación y evaluación de un programa de afrontamiento de problemas emocionales en adolescentes*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología. UNED.
- Olson, D.H. (1988): Circumplex Model of Family Systems: VIII. Family assessment and intervention. *Journal of Psychotherapy and the Family*, 4, 7-49
- Olson, D., Bell, R. y Portner, J. (1982): *Faces II*. St. Paul: University of Minnesota.
- Olson, D., Rusell, C.S. y Sprenkle, D.H. (1979): Circumplex model of marital and family system II: Empirical studies and clinical intervention. En J. Vicent (ed.). *Advances in Family intervention. Assessment and Theory*. Greenwich. Com. J.A.I.
- Olweus, D. (1979): Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: a causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660
- Olweus, D. (1979): The stability of aggressive reaction patterns in human males: a review. *Psychological Bulletin*, 85, 852-875
- Olweus, D. (1980): The consistency issue in personality psychology revised with special reference to aggression. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 337-380
- Olweus, D. (1984): Stability in aggressive and withdrawn inhibited behaviors pattern. En R.M. Kaplan, V.J. Koneani y R.W. Novaco (eds.). *Aggression in Children and Youth*. Pag. 89-104, The Hague, The Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Orden de 3 de abril de 1998, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula el procedimiento de admisión del alumnado en los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Valenciana, sostenidos con fondos públicos (DOGV, 8 abril 98; modificada DOGV de 22 de marzo de 1999).
- Oster, G.D. y Caro, J.E. (1990): *Understanding and Treating Depressed Adolescents and Their families*. New York: John Wiley y Sons.
- Pakaslahti, L. y Keltikangas-Järvinen, L. (1996): Social acceptance and the relationship between aggressive problem-solving strategies and aggressive behaviour in 14-year-old adolescents. *European Journal of Personality*, 10, 249-261.
- Palafox, J. Pérez, F., Cubel, A., Valero, S. y Villarreal, E. (1997): *Capital humano, educación y empleo en la Comunidad Valenciana*. Valencia. Bancaixa.

-
- Parke, R.D. y Slaby, R.G. (1983): the development of aggression. En P.M. Mussen y M. Hetherington (eds.). *Handbook of child Psychology*. New York. Wiley (pp. 547-642).
- Parker, G. (1979): Parental characteristics in relation to depressive disorders. *British Journal of Psychiatry*, 134, 138-147.
- Patterson, G.R. (1982): *Coercitive family interacions*. Castalia, Eugene, OR
- Patterson, G.R., Capaldi, D. y Banck, L. (1991): "An early starter model for breeding delinquency". In D. Pepler y K. H. Rubin (eds.). *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 139-168). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pérez Alonso-Geta y Cánovas, P. (1996): Valores y pautas de crianza familiar: el niño de 0 a 6 años. Estudio interdisciplinar. *Valores y estilos familiares de educación*. Fundación Sta. Maria, Madrid, Cesma, S.A.,
- Pérez-Delgado, E. García, R. y Gimeno, A. (1991): Lo moral en diferentes teorías psicológicas. En Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R. (comps.): *La Psicología del desarrollo moral* (pp.23-50). Madrid, Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R. (1991): *La psicología del desarrollo moral. Historia, Teoría e investigación*. Madrid. Siglo XXI.
- Pérez-Delgado, E.; Mestre, V.; García-Ros y Frías, D. (1991): *Fiabilidad test-retest del Cuestionario para Problemas sociomorales* (D.I.T. de J. Rest (1979). III Congreso de Evaluación Psicológica. Barcelona: 25-28 de septiembre.
- Pérez-Delgado, E. y Mestre, M.V. (1994): *Desarrollo moral y educación en el contexto familiar. Familia y Educación. Relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos*. Conselleria de Treball y Affairs Socials, 155-2008.
- Pérez-Delgado, E. y Mestre, V. (1995): *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*. Valencia. Artes Gráficas Soler.
- Pérez-Delgado, E.; Mestre, V.; Frías, D. y Soler, M.J. (1996): *Defining Issues Test de J. Rest (Cuestionario de Problemas Sociomorales)*. Manual. Valencia. Nau Llibres.
- Pérez-Delgado, E., Mestre, V., Fuentes, E., Soler, J.V., y Tur, A. (1999): El desarrollo del juicio moral en la adolescencia y juventud. En E. Pérez-Delgado y M.V. Mestre Escrivá. *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona. Ariel
- Pérez-Delgado, E. y Mestre, M.V. (1999): *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona. Ariel.

-
- Pérez-Delgado, E. y Fuentes, E. (1997): Psicología del desarrollo moral de Piaget a Kohlberg. En V. Mestre y E. Pérez-Delgado (dirs). *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*. Valencia. Promolibro.
- Pérez-Díaz, V., Chuliá, E. y Álvarez-Miranda, B. (1997): *Familia y sistema de bienestar: la experiencia española con el paro, las pensiones, la sanidad y la educación*. Madrid: Fundación Argentaria-Visor.
- Pérez-Díaz, V. (2000): La educación liberal como la formación del hábito de la distancia. *ASP Research Papers*, 37 (a)
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez, L. (2001): *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona. Col. Estudios Sociales nº5. Fundación "La Caixa".
- Perry, D.G., Perry, L.C. y Rasmussen, P.R. (1986): Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57, 700-711.
- Perugini, M. y Gallucci, M. (1997): A hierarchical faceted model of the Big Five. *European Journal of Personality*, 11, 279-301.
- Phares, V. y Compas, B. (1992): The role of fathers in child and adolescent psychopathology: make room for daddy. *Psychological Bulletin*. 111, 387-412.
- Piaget, J. (1945): *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfants*. París CDU.
- Piaget, J. (1966): *La psychologie de l'enfant*. París PUF.
- Plomin, R. (1983): Child hood temperament. En B.B. Lahey y A.E. Kazdin (eds). *Advances in Clinical Child Psychology*. New York: Plenum
- Plomin, R.; Reiss, D.; Hetherington, M. y Howe, G. (1994): Nature and nurture: genetic contributions to measures of the family environment, *Developmental Psychology*, 30, 32-43.
- Polaino, A. y Doménech, E. (1988): *La depresión en niños españoles de 4º de EGB*. Barcelona: Geigy.
- Polaino, A. y García Villamisar, D. (1993): *La depresión infantil en Madrid*. Madrid. Ed. AC.
- Pons, G. y del Barrio, V. (1993): Depresión infantil y divorcio. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 11, 95-106.
-

-
- Pons, G. y del Barrio, V. (1996): El efecto del divorcio sobre la ansiedad de los hijos. *Psicothema*, 7, 3, 489-497.
- Power, T.G., Kobayaski-Winata, H. y Kelley, M.L. (1992): Child-rearing patterns in Japan and the United-States: A cluster analytic study. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 185-205
- Prescot, C.A., McArdle, J.J., Hishinuma, E.S. (1998): Prediction if major depression and distimia from CES-D scores among ethnic minority adolescents. *Journal of American Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 495-503.
- Prior, M. (1992): Childhood temperament. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 249-279.
- Pulkkinen, I. (1982): Self-Control and continuity from childhoold to adolescence. In p.P. Baltes y D.G. Briun (eds.). *Life-Span development and behavior (vol. 4)*. New York: Academic Press.
- Radke-Yarrow, M. y Brown, E. (1993): Resilience and vulnerability in children of multiple-risk families. *Developmental and Psychopathology*. 5, 581-592.
- Rapaport, D.C. y Alexander, Y. (eds) (1982): *The morality of terrorism: Religions and secular justification*. Elmsford, NY. Pergamon Press
- Rappaport, H. (1990): *Marking Time*. Simon and Schuster, New York.
- Reeve, R.A. y Brown, A.L. (1985): Metacognition Reconsidered: Implications for Intervention Research. *Journal of Abnormal child Psychology*, 13, 343-356.
- Reich, W. (ed.) (1990): *Origins of terrorism: Psychologies, ideologies, theologies, states of mind*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Reid, J.R. y Patterson, G.R. (1989): The development of antisocial behavior patterns in childhood and adolescence. *European Journal of Personality*, 3: 103-120.
- Reiss, D. (1981): *The family construction of reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Reiss, D. y Klein, D., (1987): Paradigm and pathogenesis. In T. Jacob (ed.). *Family interaction and psuchopathology: Theories, methods and findings*. New York: Plenum.
- Rest, J. (1979): *Development in judging moral issues*. Minneapolis: Univ. Of Minnesota Press.

-
- Rest, J. (1986a): *The Defining Issues Test Manual* (3ª ed.). Minneapolis, MN, University of Minnesota Press.
- Rest, J. (1986b): *Moral Development. Advances in Research and Theory*. New York. Proeger.
- Roa, L. y del Barrio, V. (1998): Aspectos demográficos, hábitos de crianza y problemas infantiles. *V Congreso de Evaluación psicológica*, Málaga.
- Roa, M.L. (2000): *Prácticas de crianza y su influencia en la adaptación social infantil*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología de la Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. UNED, Madrid.
- Roa, L. y Del Barrio, V. (2001): Adaptación del cuestionario de crianza parental (PCRI-M) a población española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33, 329-341.
- Roa, L. y del Barrio, V. (2002): Cuestionario de percepción de crianza para niños y adolescentes. *Psicología Educativa*, 8, 37-51.
- Robins, L.N. (1978): Study childhood predictors of adult antisocial behavior: replications from longitudinal studies. *Psychological Medicine*, 8, 611-622.
- Robins, L.N. y Rutter, M. (ed.) (1990): *Streight and devious pathways from childhood to adulthood*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Rohner, R. P. y Pettengill, S.M. (1985): Perceived parental acceptance-rejection and parental control among Korean adolescents. *Child development*, 56, 524-528.
- Romero, E. (1996): *La predicción de la conducta antisocial: un análisis de las variables de personalidad*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela. España.
- Ross, H. y Conant, C. (1992): The structure of early conflict: interacciones, relationship and alliances. En C.V. Shantz y W. Hartup (eds). *Conflict in child and adolescent development* (pp. 153-185). Cambridge, England: Cambridge, University Press.
- Ross, L. y Nisbett, R.E. (1991): *The Person in the Situation: Perspectives of Social Psychology*, McGraw-Hill, New York.
- Rutter, M. (1990): Commentary: some focus and process considerations regarding the effects of parental depression on children. *Developmental Psychology*. 26, 60-67.
- Rutter, M. (1994): Family discord and conduct disorder: cause, consequence or correlate?. *Journal of Family Psychology*. 8, 170-186.

-
- Rutter, M. (1995): Family and School influences. Meanings, mechanisms and implications. En A.R. Nicol (ed.), *Longitudinal Studies in Child Psychology and Psychiatry*. Wiley: Chichester.
- Rutter, M. y Rutter, M. (1992): *Developing Minds: Challenge and Continuity Across the Lifespan*, Basic Books, New York.
- Rutter, R.M., Izard, C.E. y Read, P.B. (1986): *Depression in Young People*. The Guilford Press.
- Ryan, R.M., Stiller, J. y Lynch, J.H. (1994): Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.
- Samper, P. (1999): *Variables familiares y formación en valores*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Sanz, A. y Villamarín, F. (1999): Autoeficacia, valor del incentivo y competencia personal: Efecto sobre el estado de ánimo, la motivación intrínseca y la activación percibida. *Ansiedad y Estrés*, 5, 145-160.
- Sardinero, E., Pedreira, J.L. y Nuñez, J. (1997): Achenbach: adaptación española y aplicaciones clínico-epidemiológicas. *Clínica y Salud*, 8, 447-480.
- Saylor, C.F., Sprito, A. y Bennett, B. (1984): "The Children's Depression Inventory: A systematic evaluation of psychometric properties". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 955-967.
- Scarr, S. (1992): Developmental theories for the 1990's: development and individual differences. *Child Development*, 63, 1-19.
- Schaefer, E.S. (1958): Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*, 29, 339-361.
- Schaefer, E.S. (1965): Children's report of parental behavior: an inventory. *Child Development*, 36, 413-424.
- Schneewind, K.A. (1999): Impacto de los procesos familiares sobre las creencias de control en A. Bandura (ed.). *Autoeficacia. Como afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao. Desclée de Brouver.
- Schunk, D.H. (1989): Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.

-
- Schwarzer, R. (1999): General perceived self-efficacy in 14 cultures. *Self-efficacy assessment*. (<http://www.yorku.ca/faculty/academic/schwarze/world14.htm>)
- Schuwger, W., Denni, E.D. y Smith, M. (1982): *Franco-Ontarian Children in Sudbury: A Mental Health Study*. Department of Sociology and Anthropology. Laurentian University Sudbury. Ontario.
- Sears, R.R., Maccoby, E.E. y Levin, H. (1957): *Patterns of child-rearing*. New York: Row-Peterson.
- Sears, R.R., Whiting, J.W., Nowlis, V. y Sears, P.S. (1953): Some childrearing antecedents of aggression and dependency in young children. *Genetic Psychology Monographs*, 47, 135-234.
- Seligman, M.E.P. (1975): *Helplessness. On depression, development and death*, San Francisco, Freeman.
- Selman, R.L. (1980): *The growth of interpersonal understanding*. New York. Academic Press.
- Shaffii, M. y Shaffii, S.L. (1995): Psicoterapia analítica de la depresión, en Shaffii, S.L. (eds). *La depresión en niños y adolescentes*. Barcelona. Martínez Roca.
- Shaw, D.S., Vondra, J.I., Hommerding, D., Keenan, K. y Dunn, M. (1994): Chronic family adversity and early child behavior problems: a longitudinal study of low income families. *Journal of Child Psychology, Psychiatry and Allied Disciplines*, 35, 1109-1122.
- Sher, K.J. (1991): *Children of alcoholics: A critical appraisal of theory and research*. Chicago: University of Chicago Press
- Siegel, O. (1982): Personality development in adolescence. En B.B. Wollman (ed.) *Handbook of developmental psychology*. Englewood Cliffs, N.J. Printice-Hall
- Slaby, R.G. y Guerra, N.G. (1988): Cognitive mediation of aggression in adolescent offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology*, 24, 580-588.
- Smetama, J. C. (1989): Adolescent's and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*, 60, 1052-1067.
- Smetama, J.C. (1997): Parenting and the development of social knowledge reconceptualized. A social domain analysis. En J.E. Grusec y L. Kuczynski (eds.). *Parenting and children's internalization of values: a handbook of contemporary theory* (pp. 162-192). New York: John Wiley and Sons.
-

-
- Smetama, J.C. y Asquith, P. (1994): Adolescents' and Parents' Conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development*, 65, 1147-1162.
- Smith, T.E. (1982): The case for parental transmission of educational goals: The importance of accurate offsprings perceptions. *Journal of Marriage and the Family*, 44, 661-674.
- Sobral, J., Romero, E., Luengo, A. y Marzoa, J. (2000): Personalidad y conducta antisocial: amplificaciones individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12, 661-670.
- Sorribes, S. y García Bacete, F.J. (1996): Los estilos disciplinarios paternos. En R.A Clemente y C. Hernandez (eds): *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. (pp. 151-170). Málaga. Aljibe
- Speier, Ch. y Frese, M. (1997): Generalized self-efficacy as a mediator and moderator between control and complexity at work and personal initiative: a longitudinal field study in East Germany. *Human Performance*, 10, 171-192.
- Stajkovic, A.D. y Luthans, F. (1998): Self-efficacy and work-related performance. A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Stark, K.D. (1990): *Childhood depression*, New York. Guildford Press
- Steinberg, L., Mounts, N.S., Lamborn, S.D y Dornbusch, S.M. (1991): Authoritative parenting adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- Sternberg, R. (1985): *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge, M.A.
- Stice, E., Barrera, M. y Chassin, L. (1993): Relation of parental support and control to adolescent' externalizing symptomatology and substance use: a longitudinal examination of curvilinear effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 609-629.
- Strauss, M.A. (1991): Discipline and deviance physical punishment of children and violence and other crimes. *Social Problems*, 38, 133-154.
- Sullivan, H.S. (1953): *The interpersonal theory of Psychiatry*. New York: Norton.
- Tarter, R.E., Blacson, T.C., Martin, C.S. y Loeber, R. (1993): Characteristics and correlates of child discipline practices in substance abuse and normal families. *American Journal on Addictions*, 2-18-25.

-
- Taylor, S.E. (1992): "The self in transition", keynote address presented to the International Congress of Psychology, Brussels, July, 1992.
- Thomas, G., Farrell, M.P. y Barnes, G.M. (1996): The effect of single-mother families and nonresident fathers on delinquency and substance abuse in black and white adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 884-894.
- Thomas, A., Chess, S. y Birch, H.G. (1968): Temperament and behavior disorders in children. New York, New York University Press.
- Trianes, M.V. (1996): *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula*. Archidona. Aljibe
- Trianes, M.V. (2000): *La violencia en contextos escolares*. Archidona. Aljibe
- Tubman, J.G. y Windle, M. (1995): Continuity of difficult temperament in adolescence: relations with depression, life events, family support, and substance use across a one-year period. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 133-153.
- Tulving, E. (1983): *Elements of Episodic Memory*, Clarendon, Oxford
- Tupes, E.C. y Christal, R.E. (1961): Gender roles in marriage: What do they mean for girls' and boys' school achievement? *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 73-88.
- Tupes, E.C. y Christal, R.E. (1961): *Recurrent personality factors based on trait rating*. Lackland Air Force Base, Texas.
- Updegraff, K.A., McJale, S.M. y Crouter, A.C. (1996): *Recurrent personality factors based on trait rating*. Lackland Air Force Base, Texas
- Valsiner, J. (1988): Ontogeny of co-construction of culture within socially organized environmental settings. In J. Valsiner (ed.): *Child development within culturally structured environments. Vol. 2. Social co-construction and environmental guidance in development*. Norwood, N.J.: ABLEX
- van den Bloom, D.C. (1994): The influence of temperament and mothering on attachment and exploration: an experimental manipulation of sensitive responsiveness among lower-class mothers with irritable infants. *Child Development*, 65, 1457-1477.
- van den Bloom, D.C. y Hoeksma, J.B. (1994): The effect on infant irritability on mother-infant interaction: a growth-curve analysis. *Developmental Psychology*, 30, 581-590
- Verhulst, F.C. (1985): *Mental Health in Dutch children*. Rotterdam: Proefschrift

-
- Wadsworth, M. (1979): *Roots of Delinquency: Infancy, Adolescence and Brime*. New York: Barnes & Noble.
- Wainryb, C. y Turiel, E. (1993): Conceptual and informational features in moral decision making. *Educational Psychologist*, 28, 205-218.
- Walker, L.J. y Taylor, J.H. (1991): Family interactions and the development of moral reasoning. *Child Development*, 62, 264-283.
- Walters, G.C. y Grusec, J.E. (1977): *Punishment*. San Francisco. Freeman.
- Waters, E., Wippman, J. Y Sroufe, L.A. (1979): Attachment, positive affect and competence in the peer group: two studies in instruct validation. *Child Development*, 50, 821-829.
- Watson, R.I. y Lindgren, H.C. (1991): *Psicología del niño y del adolescente*. Limusa.
- Watson, D. y Clark, L.A. (1995): Depression and the melancholic temperament European. *Journal of Personality*, 9, 351-366
- Watts, D.S. y Watts, K.M. (1991): The impact of female-headed single parent families on academic achivement. *Journal of Dovorce and Remariage*, 17, 79-114.
- Webster-Stratton, C. y Hammond, M. (1999): Maternal depression and its relationship to life stress, perceptions of child behavior problems, parenting behaviors, and child conduct preblems. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 16, 299-315.
- Weinberg, N., Dielman, T., Mandell, W. y Shorpe, J. (1994): Parental drinking and gender factors in the prediction of early adolescent alcohol use. *International Journal of the Adictions*, 29, 89-104.
- Weiner, B. (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag, New York.
- West, M.O. y Prinz, R.J. (1987): Parental alcohol dependency and childhood psychopathology. *Psychological Bulletin*, 102, 204-218.
- Wilson, H. (1980): Parental supervision: a neglected aspect of delinquency. *British Journal of Criminology*, 20, 203-235.
- Wish, M., Deutsch, M., y Kaplan, S.J. (1976): Perceived dimensions of interpersonal relations, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64, 418-424.

-
- Wood, R.E. y Tabarnero, C. (2000): Concepción de capacidad como determinante de autoeficacia y eficacia grupal percibida. *Apuntes de Psicología*, 18, 39-56
- Woodworth, S., Belsky, J. Y Crnic, K. (1996): Determinants of fathering during the child's second and third years of life: a developmental analysis. *Journal of Marriage and the Family*. 58, 679-692.
- Wright, B.R.E., Caspi, A., Moffit, T.E. y Silva, P.A. (1997): *Reconsidering the relationship between SES and delinquency: causation buyt not correlation*. Paper presented at the annual meeting of the American Society of Criminology. San Diego. California.
- Young, M.H.; Miller, B.C.; Norton, M.C. y Hill, E.J. (1995): The effect of parental supportive behaviors on life satisfaction of adolescent offspring. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 813-822.
- Youniss, J. (1994): Rearing children for society. En J. Smetama (ed.). *New directions for child development: vol. 66: Beliefs about parenting: origins and developmental implications*, (pp. 37-50). San Francisco: Jossey-Bass.
- Zahn-Waxler, C. y Chapman, M. (1982): Inmediate antecedents of caretakers' methods of discipline. *Child Psychiatry and Human development*, 12, 179-192.
- Zelli, A., Huesmann, L.R. y Cervone, D.; (1995): Social indiference and individual differences in aggression: Evidence for spontaneous judgments of hostility. *Aggressive Behavior*, 21, 405,417.
- Zimbardo, P.G. (1979): The psychology of evil: the perversion of human potential. In T.R. Sarbin (ed.): *Challenges to he Criminal Justice System: the perspectives of Community Psychology* (pp. 142-161. Human Sciences, New York.
- Zimmerman, B. J. (1989): A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1995): Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (ed.): *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.



ANEXO

**INSTRUMENTOS
DE EVALUACIÓN**

"CUESTIONARIO PCRI" - FORMATO PARA LA MADRE SOBRE EL NIÑO

Apellidos.....Nombre.....

Edad.....Sexo.....Fecha.....

INSTRUCCIONES: Las frases que te presentamos aquí describen lo que piensan algunos padres sobre sus relaciones con los hijos. Lee cada frase con atención y decide cual es la que define mejor lo que tu sientes. Si estás *muy de acuerdo* rodea con un circulo el número 1 de la pregunta que corresponda. El número 2 si estas *de acuerdo*. El número 3 si estás *en desacuerdo*, y el número 4 si estás en *total desacuerdo*.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	En total desacuerdo
1) Cuando mi hijo está molesto por algo , generalmente, me lo dice	1	2	3	4
2) Tengo problemas para imponer disci- plina a mi hijo.....	1	2	3	4
3) Estoy tan satisfecha de mis hijos como otros padres	1	2	3	4
4) Me resulta difícil conseguir algo de mi hijo.....	1	2	3	4
5) Me cuesta ponerme de acuerdo con mi hijo.	1	2	3	4
6) Cuando toca criar al hijo me siento sola.....	1	2	3	4
7) Mis sentimientos acerca de la paternidad cambian de día en día.....	1	2	3	4
8) Los padres deberían proteger a sus hijos de aquellas cosas que pueden hacerles infelices.	1	2	3	4
9) Si tengo que decir "no" a mi hijo , le explico por qué.....	1	2	3	4
10) Mi hijo es más difícil de educar que la mayoría de los niños.....	1	2	3	4
11) Por la expresión del rostro de mi hijo puedo decir como se siente.....	1	2	3	4
12) Me preocupa mucho el dinero.....	1	2	3	4
13) Algunas veces me pregunto si tomo las decisiones correctas de como sacar adelan- te a mi hijo.....	1	2	3	4
14) La paternidad es una cosa natural en mi...	1	2	3	4
15) Cedo en algunas cosas con mi hijo para evitar una rabieta	1	2	3	4
16) Quiero a mi hijo tal como es	1	2	3	4
17) Disfruto mucho de todos los aspectos de la vida.....	1	2	3	4
18) Mi hijo nunca tiene celos.....	1	2	3	4
19) A menudo me pregunto que ventaja tiene criar hijos	1	2	3	4

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	En total desacuerdo
20) Mi hijo me cuenta cosas de él y de los amigos.....	1	2	3	4
21) Desearía poder poner límites a mi hijo...	1	2	3	4
22) Mis hijos me proporcionan grandes satisfacciones.....	1	2	3	4
23) Algunas veces siento que si no puedo tener más tiempo para mí, sin niños, me volveré loca.....	1	2	3	4
24) Me arrepiento de haber tenido hijos.....	1	2	3	4
25) A los niños se les debería dar la mayoría de las cosas que quieren	1	2	3	4
26) Mi hijo pierde el control muchas veces...	1	2	3	4
27) El ser padre no me satisface tanto como pensaba.....	1	2	3	4
28) Creo que puedo hablar con mi hijo a su mismo nivel	1	2	3	4
29) Ahora tengo una vida muy estresada.....	1	2	3	4
30) Nunca me preocupo por mi hijo.....	1	2	3	4
31) Me gustaría que mi hijo no me interrumpiera cuando hablo con otros.....	1	2	3	4
32) Los padres deberían dar a sus hijos todo lo que ellos no tuvieron.....	1	2	3	4
33) Como padre, normalmente, me siento bien.	1	2	3	4
34) Algunas veces me siento agobiado por mis responsabilidades de padre.....	1	2	3	4
35) Me siento muy cerca de mi hijo.....	1	2	3	4
36) Me siento satisfecho con la vida que llevo actualmente.....	1	2	3	4
37) Nunca he tenido problemas con mi hijo.....	1	2	3	4
38) No puedo aguantar la idea de que mi hijo crezca.....	1	2	3	4
39) Mi hijo puede estar seguro de que yo le escucho.....	1	2	3	4
40) A menudo pierdo la paciencia con mi hijo..	1	2	3	4
41) Me preocupo por los deportes y por otras actividades de mi hijo.....	1	2	3	4
42) Mi marido y yo compartimos las tareas domesticas.....	1	2	3	4
43) Nunca me he sentido molesto por lo que mi hijo dice o hace	1	2	3	4
44) Mi hijo sabe que cosas pueden enfadarme.	1	2	3	4
45) Los padres deberían cuidar que clase de amigos tienen sus hijos.....	1	2	3	4
46) Cuando mi hijo tiene un problema, generalmente, me lo cuenta.....	1	2	3	4
47) Mi hijo nunca aplaza lo que tiene que hacer	1	2	3	4
48) Ser padre es una de las cosas más importantes de mi vida	1	2	3	4
49) Las mujeres deberían de estar en casa cuidando de los niños.....	1	2	3	4
50) Los adolescentes no tienen la suficiente edad para decidir por si mismos sobre la mayor parte de las cosas.....	1	2	3	4
51) Mi hijo me oculta sus secretos.....	1	2	3	4
52) Las madres que trabajan fuera de casa perjudican a sus hijos.....	1	2	3	4

ACHENBACH CBC Edad 4-16 años (Formulario para padres)

INSTRUCCIONES -A continuación hay una lista de conductas que se usan para describir el comportamiento de los niños y jóvenes. Piense como cada una de ellas se aplica a su hijo/a ahora o durante los últimos 6 meses; rodee el 2 con un círculo si lo que se describe se refiere a su hijo/a casi siempre o es cierto describiendo a su hijo/a; rodee el 1 si se aplica solamente algunas veces o en parte, y rodee el 0 si lo que se describe se aplica raramente o es falso en relación a su hijo/a

2-CIERTO O CASI SIEMPRE

1-EN PARTE O ALGUNAS VECES

0-FALSO O RARAMENTE

- | | | | | | | | |
|---|---|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|-------------------------------------------------------------------------|
| 0 | 1 | 2 | 1. Actúa demasiado inmaduro para su edad | 0 | 1 | 2 | 31. Tiene miedo de pensar o hacer algo malo. |
| 0 | 1 | 2 | 2. Tiene Alergias (describa) _____ | 0 | 1 | 2 | 32. Cree que tiene que ser perfecto/a |
| 0 | 1 | 2 | 3. Discute mucho | 0 | 1 | 2 | 33. Se queja o piensa que nadie lo quiere |
| 0 | 1 | 2 | 4. Tiene asma. | 0 | 1 | 2 | 34. Piensa que los demás le quieren hacer da |
| 0 | 1 | 2 | 5. Se comporta como el sexo opuesto | 0 | 1 | 2 | 35. Cree que es inútil o inferior a los demás |
| 0 | 1 | 2 | 6. Hace de cuerpo fuera del retrete. | 0 | 1 | 2 | 36. Se da golpes a menudo o es propenso a tener accidentes |
| 0 | 1 | 2 | 7. Presumido, fanfarrón | 0 | 1 | 2 | 37. Se mete en muchas peleas |
| 0 | 1 | 2 | 8. No se puede concentrar o prestar atención por mucho rato. | 0 | 1 | 2 | 38. Se burlan de él o ella a menudo |
| 0 | 1 | 2 | 9. No puede apartar ciertos pensamientos de su cabeza, obsesiones (describa): _____ | 0 | 1 | 2 | 39. Tiene malas compañías. |
| 0 | 1 | 2 | 10. No puede sentarse quieto, intranquilo, demasiado activo. | 0 | 1 | 2 | 40. Oye cosas o personas que no están allí (describa) _____ |
| 0 | 1 | 2 | 11. Apegado a los adultos, demasiado dependiente. | 0 | 1 | 2 | 41. Impulsivo, hace las cosas sin pensar. |
| 0 | 1 | 2 | 12. Se queja de que se siente solo. | 0 | 1 | 2 | 42. Le gusta estar solo. |
| 0 | 1 | 2 | 13. Confuso, parece estar en las nubes. | 0 | 1 | 2 | 43. Dice mentiras o hace trampas. |
| 0 | 1 | 2 | 14. Lloro mucho. | 0 | 1 | 2 | 44. Se come las uñas. |
| 0 | 1 | 2 | 15. Cruel con los animales. | 0 | 1 | 2 | 45. Nervioso, sensible o tenso. |
| 0 | 1 | 2 | 16. Abusón, cruel o desconsiderado con los demás. | 0 | 1 | 2 | 46. Gestos nerviosos o tics (describa): _____ |
| 0 | 1 | 2 | 17. Sueña despierto o se pierde en sus pensamientos. | 0 | 1 | 2 | 47. Pesadillas. |
| 0 | 1 | 2 | 18. Se hace daño deliberadamente o intenta suicidarse. | 0 | 1 | 2 | 48. No cae bien a otros niños. |
| 0 | 1 | 2 | 19. Exige mucha atención. | 0 | 1 | 2 | 49. Padece de estreñimiento. |
| 0 | 1 | 2 | 20. Destruye sus cosas. | 0 | 1 | 2 | 50. Asustadizo o ansioso. |
| 0 | 1 | 2 | 21. Destruye cosas que pertenecen a su familia o a otros niños. | 0 | 1 | 2 | 51. Le dan mareos. |
| 0 | 1 | 2 | 22. Desobediente en casa. | 0 | 1 | 2 | 52. Se siente demasiado culpable. |
| 0 | 1 | 2 | 23. Desobediente en la escuela. | 0 | 1 | 2 | 53. Come demasiado. |
| 0 | 1 | 2 | 24. No come bien. | 0 | 1 | 2 | 54. Siempre está cansado. |
| 0 | 1 | 2 | 25. No se lleva bien con los otros niños | 0 | 1 | 2 | 55. Demasiado gordo. |
| 0 | 1 | 2 | 26. No parece sentirse culpable después de portarse mal. | 0 | 1 | 2 | 56. Síntomas físicos para los que no se ha encontrado una causa médica. |
| 0 | 1 | 2 | 27. Fácilmente celoso. | 0 | 1 | 2 | a. Dolores o molestias. |
| 0 | 1 | 2 | 28. Come o bebe cosas que no son comida (describa) _____ | 0 | 1 | 2 | b. Dolores de cabeza. |
| 0 | 1 | 2 | 29. Tiene miedo a ciertos animales, situaciones o lugares aparte de la escuela (describa) _____ | 0 | 1 | 2 | c. Náuseas, ganas de vomitar |
| 0 | 1 | 2 | 30. Tiene miedo de ir a la escuela. | 0 | 1 | 2 | d. Problemas con los ojos (describa): _____ |
| | | | | 0 | 1 | 2 | e. Ronchas u otros problemas de la piel. |
| | | | | 0 | 1 | 2 | f. Dolores de barriga, retortijones. |
| | | | | 0 | 1 | 2 | g. Vómitos. |
| | | | | 0 | 1 | 2 | h. Otros (describa) _____ |

- | | | | | | | | |
|---|---|---|------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0 | 1 | 2 | 57. Ataca a otras personas físicamente | 0 | 1 | 2 | 84. Hace cosas extrañas(describa)_____ |
| 0 | 1 | 2 | 58. Se mete el dedo en la nariz, se pellizca la piel u otras partes del cuerpo (describa)_____ | 0 | 1 | 2 | 85. Tiene ideas extrañas (describa)_____ |
| 0 | 1 | 2 | 59. Juega con los órganos sexuales en público. | 0 | 1 | 2 | 86. Testarudo, malhumorado o irritable. |
| 0 | 1 | 2 | 60. Juega demasiado con los órganos sexuales. | 0 | 1 | 2 | 87. Cambios bruscos de humor o sentimientos. |
| 0 | 1 | 2 | 61. Trabajo escolar deficiente. | 0 | 1 | 2 | 88. Se enfurruña o incomoda fácilmente. |
| 0 | 1 | 2 | 62. Incoordinado o torpe. | 0 | 1 | 2 | 89. Desconfiado. |
| 0 | 1 | 2 | 63. Prefiere jugar con niños de más edad. | 0 | 1 | 2 | 90. Jura, dice palabrotas. |
| 0 | 1 | 2 | 64. Prefiere jugar con niños más jóvenes. | 0 | 1 | 2 | 91. Dice que se quiere matar. |
| 0 | 1 | 2 | 65. Se niega a hablar. | 0 | 1 | 2 | 92. Habla o camina dormido(describa); |
| 0 | 1 | 2 | 66. Repite ciertos actos una y otra vez; compulsiones (describa)_____ | 0 | 1 | 2 | 93. Habla demasiado. |
| 0 | 1 | 2 | 67. Se fuga de casa. | 0 | 1 | 2 | 94. Se burla mucho de otros niños. |
| 0 | 1 | 2 | 68. Grita mucho. | 0 | 1 | 2 | 95. Rabietas o mal genio. |
| 0 | 1 | 2 | 69. Reservado, taciturno. | 0 | 1 | 2 | 96. Piensa demasiado sobre temas sexuales. |
| 0 | 1 | 2 | 70. Ve cosas que no están allí(describa): | 0 | 1 | 2 | 97. Amenaza a otros. |
| 0 | 1 | 2 | 71. Vergonzoso. | 0 | 1 | 2 | 98. Se chupa el dedo. |
| 0 | 1 | 2 | 72. Prende fuegos. | 0 | 1 | 2 | 99. Se preocupa demasiado por el orden y la limpieza. |
| 0 | 1 | 2 | 73. Problemas sexuales (describa): | 0 | 1 | 2 | 100. No duerme bien (describa):_____ |
| 0 | 1 | 2 | 74. Le gusta llamar la atención, se hace el payaso. | 0 | 1 | 2 | 101. Falta a la escuela, hace novillos. |
| 0 | 1 | 2 | 75. Tímido. | 0 | 1 | 2 | 102. Poco activo, lento o carece de energía. |
| 0 | 1 | 2 | 76. Duerme menos que otros niños. | 0 | 1 | 2 | 103. No está contento, triste o deprimido. |
| 0 | 1 | 2 | 77. Duerme más que otros niños, de día o de noche (describa):_____ | 0 | 1 | 2 | 104. Demasiado ruidoso. |
| 0 | 1 | 2 | 78. Embadurna o juega con sus excrementos. | 0 | 1 | 2 | 105. Toma alcohol o usa drogas(describa): |
| 0 | 1 | 2 | 79. Problemas con la pronunciación o el habla | 0 | 1 | 2 | 106. Vandalismo, ganberrismo. |
| 0 | 1 | 2 | 80. Se queda mirando al vacío. | 0 | 1 | 2 | 107. Se orina encima durante el día. |
| 0 | 1 | 2 | 81. Roba en casa. | 0 | 1 | 2 | 108. Se orina en la cama. |
| 0 | 1 | 2 | 82. Roba fuera de casa. | 0 | 1 | 2 | 109. Se queja continuamente. |
| 0 | 1 | 2 | 83. Almacena cosas que no necesita. (describa):_____ | 0 | 1 | 2 | 110. Le gustaría pertenecer al otro sexo. |
| | | | | 0 | 1 | 2 | 111. Retraído, insociable. |
| | | | | 0 | 1 | 2 | 112. Preocupón. |
| | | | | | | | 113. Por favor escriba cualquier problema que tenga su hijo/a y que no haya sido citado: |
| | | | | 0 | 1 | 2 | _____ |
| | | | | 0 | 1 | 2 | _____ |

ASEGURESE DE QUE HA CONTESTADO TODO

SUBRAYE LO QUE A USTED LE PREOCUPE ESPECIALMENTE

NOMBRE

EDAD:.....SEXO:.....FECHA:.....CURSO.....

IE

INSTRUCCIONES

ESTAMOS REALIZANDO UNA INVESTIGACION SOBRE EL COMPORTAMIENTO.

CONFIAMOS PODER CONTAR CON TU AYUDA.

EL CUESTIONARIO PRESENTA SITUACIONES TIPICAS EN CASA Y EN LA ESCUELA.

NO EXISTEN RESPUESTAS JUSTAS O EQUIVOCADAS, LA MEJOR ES LA MAS SINCERA, LA QUE SE ACERCA MAS A TU EXPERIENCIA.

A CADA PREGUNTA HAY QUE DAR UNA SOLA RESPUESTA PONIENDO UNA CRUZ EN LA CASILLA QUE REFLEJA EL COMPORTAMIENTO QUE SE ACERCA MAS AL TUYO.

EN ALGUNOS CASOS TE PARECERA OPORTUNO RESPONDER "A MENUDO", EN OTROS "ALGUNAS VECES" Y EN OTROS "NUNCA".

ANTES DE RESPONDER ES PRECISO REFLEXIONAR ATENTAMENTE.

IE

CUESTIONARIO PARA EL NIÑO

	A menudo	Algunas veces	Nunca
1) SOY IMPACIENTE			
2) MOLESTO A MIS COMPAÑEROS			
3) ME LLEVO BIEN CON LOS DEMAS			
4) SUELO GRITAR			
5) INTERRUMPO A LOS DEMAS CUANDO HABLAN			
6) JUEGO HACIENDO RUIDO			
7) ME GUSTA JUGAR CON FUEGO			
8) SOY DIVERTIDO			
9) FASTIDIO A LOS OTROS			
10) TENGO MAL HUMOR			
12) ESTOY CONTENTO			
13) FALTO AL RESPETO			
14) SOY QUEJICA			
15) HAGO FACILMENTE NUEVOS AMIGOS			
16) NO PUEDO ESTAR QUIETO			
17) HABLO, INCLUSO CUANDO NO DEBO			
18) VOY A GUSTO A LA ESCUELA			
19) SUELO ENFADARME			
20) ME GUSTAN LOS JUEGOS PELIGROSOS			

NOMBRE

EDAD:.....SEXO:.....FECHA:.....CURSO.....

CP INSTRUCCIONES

ESTAMOS REALIZANDO UNA INVESTIGACION SOBRE EL COMPORTAMIENTO.

CONFIAMOS PODER CONTAR CON TU AYUDA.

EL CUESTIONARIO PRESENTA SITUACIONES TIPICAS EN CASA Y EN LA ESCUELA.

NO EXISTEN RESPUESTAS JUSTAS O EQUIVOCADAS, LA MEJOR ES LA MAS SINCERA, LA QUE SE ACERCA MAS A TU EXPERIENCIA.

A CADA PREGUNTA HAY QUE DAR UNA SOLA RESPUESTA PONIENDO UNA CRUZ EN LA CASILLA QUE REFLEJA EL COMPORTAMIENTO QUE SE ACERCA MAS AL TUYO.

EN ALGUNOS CASOS TE PARECERA OPORTUNO RESPONDER "A MENUDO", EN OTROS "ALGUNAS VECES" Y EN OTROS "NUNCA".

ANTES DE RESPONDER ES PRECISO REFLEXIONAR ATENTAMENTE.

CP CUESTIONARIO PARA EL NIÑO

	A menudo	Algunas veces	Nunca
1) INTENTO CONSOLAR AL QUE ESTA TRISTE			
2) HAGO COMPAÑIA A MIS AMIGOS			
3) ME ENFADO, CUANDO TENGO QUE HACER ALGO QUE NO ME GUSTA			
4) INTENTO AYUDAR A LOS DEMAS			
5) SOY AMABLE			
6) LORO POR COSAS DE POCA IMPORTANCIA			
7) COMPARTO CON LOS AMIGOS LAS COSAS QUE ME GUSTAN			
8) SUELO ABURRIRME			
9) AYUDO A MIS COMPAÑEROS A HACER SUS DEBERES			
10) PRESTO MIS JUEGOS			
11) TENGO PESADILLAS			
12) ME GUSTA JUGAR EN COMPAÑIA			
13) CONFIO EN LOS DEMAS			
14) ME MUERDO LAS UÑAS			
15) SOY AFECTUOSO CON MIS AMIGOS			

NOMBRE

EDAD:.....SEXO:.....FECHA:.....CURSO.....

AFV

INSTRUCCIONES

ESTAMOS REALIZANDO UNA INVESTIGACION SOBRE EL COMPORTAMIENTO.

CONFIAMOS PODER CONTAR CON TU AYUDA.

EL CUESTIONARIO PRESENTA SITUACIONES TIPICAS EN CASA Y EN LA ESCUELA.

NO EXISTEN RESPUESTAS JUSTAS O EQUIVOCADAS, LA MEJOR ES LA MAS SINCERA, LA QUE SE ACERCA MAS A TU EXPERIENCIA.

A CADA PREGUNTA HAY QUE DAR UNA SOLA RESPUESTA PONIENDO UNA CRUZ EN LA CASILLA QUE REFLEJA EL COMPORTAMIENTO QUE SE ACERCA MAS AL TUYO.

EN ALGUNOS CASOS TE PARECERA OPORTUNO RESPONDER "A MENUDO", EN OTROS "ALGUNAS VECES" Y EN OTROS "NUNCA".

ANTES DE RESPONDER ES PRECISO REFLEXIONAR ATENTAMENTE.

AFV

CUESTIONARIO PARA EL NIÑO

	A menudo	Algunas veces	Nunca
1) ME PELEO			
2) VEO MUCHA T.V.			
3) PEGO PATADAS Y PUÑETAZOS			
4) FASTIDIO A LOS OTROS			
5) HAGO DAÑO A LOS COMPAÑEROS			
6) ME GUSTA LA COMPAÑIA			
7) AMENAZO A LOS OTROS			
8) MUERDO A LOS OTROS			
9) TENGO MIEDO A LA OSCURIDAD			
10) ME PELEO CON NIÑOS MAYORES			
11) SOY ENVIDIOSO			
12) DIGO MENTIRAS			
13) HABLO MAL DE MIS COMPAÑEROS			
14) ME SIENTO SEGURO DE MI			
15) INSULTO A LOS COMPAÑEROS			
16) DOY EMPUJONES Y PONGO ZANCADILLAS			
17) CUENTO CHISTES			
18) TOMO EL PELO A MIS COMPAÑEROS			
19) DIGO TACOS			
20) TENGO GANAS DE PEGAR			

INSTRUCCIONES

BFQ
(edad de 11 a 15 años)

Fecha: _____ Edad: _____

Varón: Mujer:

Las afirmaciones del cuestionario describen un gran número de situaciones comunes.

No existen respuestas "correctas" o "incorrectas", la mejor respuesta es la inmediata, espontánea.

Lee atentamente cada una de las frases y haz una cruz en el recuadro que representa tu primera reacción.

EJEMPLO

Cuando duermo, sueño

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

1) Tengo ganas de ver a otras personas

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

2) Comparto mis cosas con los demás

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

3) Hago las cosas con atención y sin distraerme

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

4) Me pongo nervioso por tonterías

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

5) Sé muchas cosas

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

6) Estoy de mal humor

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

7) Trabajo mucho y con ganas

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

8) Discuto acaloradamente con los demás

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

9) Me gusta competir con los compañeros

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

10) Tengo una gran fantasía

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

11) Soy correcto y honrado con los demás

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

12) Aprendo fácilmente las cosas que estudio en el colegio

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

13) Me doy cuenta cuando los demás necesitan ayuda

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

14) Me gusta mucho moverme y estar activo

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

15) Me enfado con facilidad

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

16) Me gusta hacer regalos

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

17) Me peleo con los demás

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

18) Cuando el profesor pregunta respondo bien

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

19) Me gusta estar en compañía de otros

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

20) Pongo mucho empeño en las cosas que hago

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

21) Si alguien me hace una faena le perdono

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

22) En clase me concentro en las cosas que hago

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

23) Me resulta fácil decir a los demás lo que pienso

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

24) Me gusta leer libros

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

25) Cuando he terminado los ejercicios, los repaso muchas veces para ver si he hecho todo bien

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

26) Digo lo que pienso

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

27) Trato a mis compañeros afectuosamente

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

28) Respeto las reglas y el orden

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

29) Me ofendo fácilmente

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

30) Cuando el maestro explica algo, lo entiendo enseguida

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

31) Estoy triste

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

32) Me comporto con los demás con mucha amabilidad

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

33) Me gustan los programas de ciencias en televisión

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

34) Si me comprometo a algo lo mantengo

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

35) Hago cualquier cosa para no aburrirme

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

36) Me gusta ver el telediario y saber lo que ocurre en el mundo

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

37) Mi habitación está ordenada

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

38) Respondo a otras personas con educación

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

39) Cuando quiero hacer algo, no me entretengo y lo hago rápido

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

40) Me gusta hablar con los otros

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

41) Tengo poca paciencia

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

42) Convenzo a los demás de lo que pienso

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

43) Soy capaz de inventar juegos nuevos y divertidos

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

44) Cuando empiezo algo, tengo que terminarlo a toda costa

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

45) Si un compañero de clase tiene dificultades, le ayudo

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

46) Se me dan bien los problemas de matemáticas

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

47) Me fío de los demás

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

48) Me gusta tener todas las cosas del colegio muy ordenadas

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

49) Pierdo la calma con facilidad

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

50) Cuando hablo, los demás me escuchan y hacen lo que yo digo

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

51) Trato bien incluso a las personas que me son antipáticas

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

52) Me gusta conocer y aprender cosas nuevas

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

53) Solo juego después de haber terminado los deberes

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

54) Hago las cosas precipitadamente

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

55) Me gusta hacer bromas

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

56) Dificilmente me distraigo

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

57) Hago amistad fácilmente

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

58) Llora

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

59) Me gustaría mucho viajar y conocer el modo de vida de otros pueblos

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

60) Pienso que las otras personas son buenas y honradas

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

61) Me preocupan cosas sin importancia

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

62) Entiendo las cosas inmediatamente

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

63) Soy muy alegre y vivaz

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

64) Dejo que los demás usen mis cosas

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

65) Cumpló con mis obligaciones

Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
--------------	--------------	---------------	-------------	------------

C. D. I.

Nombre _____

Los chicos/as como tú ,tienen diferentes sentimientos e ideas; en este cuestionario recogemos estos sentimientos e ideas agrupados . De cada grupo, tienes que señalar una frase que sea la que mejor describa cómo te has sentido durante estas dos últimas semanasUna vez que hayas terminado con un grupo de frases , pasa al siguiente .

No hay contestaciones correctas o incorrectas. Unicamente tienes que señalar la frase que describa mejor cómo te has encontrado últimamente . Pon una (X) en el círculo que hay junto a tu respuesta

Hagamos un ejemplo . Pon una cruz junto a la frase que MEJOR te describa.

Ejemplo:

- LEO LIBROS MUY A MENUDO
- LEO LIBROS DE VEZ EN CUANDO
- NUNCA LEO LIBROS

RECUERDA QUE DEBES SEÑALAR LAS FRASES QUE MEJOR DESCRIBAN TUS SENTIMIENTOS O TUS IDEAS EN LAS ULTIMAS SEMANAS

1. ESTOY TRISTE DE VEZ EN CUANDO
 ESTOY TRISTE MUCHAS VECES
 ESTOY TRISTE SIEMPRE

2. NUNCA ME SALDRA NADA BIEN
 NO ESTOY SEGURO DE SI LAS COSAS ME SALDRAN BIEN
 LAS COSAS ME SALDRAN BIEN

3. HAGO BIEN LA MAYORIA DE LAS COSAS
 HAGO MAL MUCHAS COSAS
 TODO LO HAGO MAL

4. ME ODIO
 NO MEGUSTA COMO SOY
 MEGUSTA COMO SOY

Sigue detrás. Da la vuelta a la hoja

5. TENGO GANAS DE LLORAR TODOS LOS DIAS
 TENGO GANAS DE LLORAR MUCHOS DIAS
 TENGO GANAS DE LLORAR DE VEZ EN CUANDO
6. LAS COSAS ME PREOCUPAN SIEMPRE
 LAS COSAS ME PREOCUPAN MUCHAS VECES
 LAS COSAS ME PREOCUPAN DE VEZ EN CUANDO
7. TENGO BUEN ASPECTO
 HAY ALCUNAS COSAS DE MI ASPECTO QUE NO ME GUSTAN
 SOY FEO
8. NUNCA ME SIENTO SOLO
 ME SIENTO SOLO MUCHAS VECES
 ME SIENTO SOLO SIEMPRE
9. TENGO MUCHOS AMIGOS
 TENGO ALGUNOS AMIGOS PERO ME GUSTARIA TENER MAS
 NO TENGO AMIGOS
10. NADIE ME QUIERE
 NO ESTOY SEGURO DE QUE ALGUIEN ME QUIERA
 ESTOY SEGURO DE QUE ALGUIEN ME QUIERE

CDI -(Abreviado). Versión experimental - V. del Barrio (UNED)

P.D.	
P..C.	
1	

CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS SOCIOMORALES D.I.T.

Este cuestionario trata de conocer cómo piensa la gente sobre problemas sociales. Por o general, las personas tienen diferentes opiniones acerca de lo que es correcto o incorrecto. En este cuestionario las respuestas no pueden tener la misma exactitud que en matemáticas. A continuación te presentamos varios problemas en forma de historias y nos gustaría que nos contaras lo que piensas sobre ellas. **Las respuestas serán analizadas mediante ordenador.**

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

DATOS GENERALES

APELLIDOS Y NOMBRE _____

FECHA NACIMIENTO _____ FECHA ACTUAL _____

SEXO: 1 VARÓN 2 MUJER ; EDAD _____ ; CURSO _____

CENTRO DE ESTUDIOS: 1. PÚBLICO
2. CONCERTADO
3. PRIVADO
4. CAES: SI NO

Nº DE HERMANOS (incluido tu): 1, 2, 3, 4, 5 ó más (rodea con un círculo lo que proceda)

POSICIÓN ORDINAL DE LOS HERMANOS(poner edad y sexo)
1º _____ 2º _____ 3º _____ 4º _____ 5º ó más _____

PROFESIÓN DEL PADRE _____

PROFESIÓN DE LA MADRE _____

PRESENCIA DE AMBOS PADRES EN EL HOGAR:	1. SI	2. NO
PADRE / MADRE DIVORCIADOS / SEPARADOS:	1. SI	2. NO
PADRE/MADRE AUSENTE POR OTROS MOTIVOS(soltero.):	1. SI	2. NO
MUERTE DE UNO DE LOS PARES:	1. PADRE	2. MADRE

NIVEL SOCIO-ECONÓMICO FAMILIAR: 1. BAJO 2. MEDIO-BAJO 3. MEDIO 4. MEDIO-ALTO
5. ALTO (rodea con un círculo lo que proceda)

En este cuestionario pedimos tu opinión sobre varios problemas. He aquí un ejemplo:

'Jaime está pensando en comprarse un nuevo coche. Jaime está casado, tiene dos niños pequeños y su sueldo es de tipo medio. El coche que compre será el coche familiar. Se va a utilizar principalmente para ir al trabajo y desplazarse dentro de la ciudad, pero también algunas veces para viajes más largos. Mientras decide qué coche es el que debe comprar, Jaime cae en la cuenta de que hay muchas cosas que considerar.'

** Si tu fueras Jaime, a la hora de comprarte el coche ¿qué importancia tendría cada una de las cosas siguientes?

** A continuación encontrarás una lista de cosas, señala con una cruz la importancia que tiene cada una de ellas.

Nº	CUESTIONES	muchi- sima	mucho	bastan te	poca	ningu- na
1.	Qué importancia tiene considerar si el vendedor de coches está en la misma finca donde vive Jaime (nótese que la persona que toma la decisión no le da importancia)					X
2.	Qué importancia tiene considerar si sería más conveniente y económico un coche de segunda mano (esto es muy importante y por eso la cruz está en la parte más a la izquierda)	X				
3.	Qué importancia tiene considerar si el color es verde, que es el color favorito de Jaime		X			
4.	Qué importancia tiene considerar si la eslora del coche es de 200 (si no se entiende la frase, no se le da importancia y por tanto se marca la cruz en el recuadro de la derecha)					X
5.	Qué importancia tiene considerar si sería más conveniente un coche espacioso y grande que uno pequeño	X				
6.	Qué importancia tiene considerar si los frontales son diferentes (si la frase suena a chino, no se le da importancia)					X

INSTRUCCIONES PARA LA PARTE B DEL CUESTIONARIO

De la lista de preguntas del ejemplo anterior selecciona las cuatro más importantes de todo el grupo por orden de importancia, poniendo una cruz en el recuadro de la cuestión que consideres la más importante y así sucesivamente para la segunda cuestión más importante, para la tercera y para la cuarta.

Debes tener presente que las preguntas más importantes se han marcado más a la izquierda que las menos importantes. En el ejemplo anterior la 2ª y la 5ª. Para decidir ahora cuáles son las cuatro más importantes por orden de importancia, debes releer la 2ª y la 5ª preguntas para ver cuál de las dos es más importante y seguir con las siguientes hasta jerarquizar las cuatro más importantes.

SEÑALA LAS 4 CUESTIONES QUE SON MÁS IMPORTANTES PARA TI.
ANOTA TU RESPUESTA EN LA HOJA DE RESPUESTAS

1ª más importante	2ª	2ª más importante	5ª	3ª más importante	3ª	4ª más importante	1ª
----------------------	----	----------------------	----	----------------------	----	----------------------	----

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1. ENRIQUE Y EL MEDICAMENTO

En América una mujer estaba a punto de morir debido a una clase especial de cáncer. Había una medicina que los médicos pensaban que podía salvarla. Era un tipo de radium que un farmacéutico de esa misma ciudad había descubierto recientemente. El medicamento era caro de hacer, pero el farmacéutico cobraba diez veces más de lo que costaba. Gastaba 20.000 ptas. Y cobraba 200.000 por una dosis del medicamento. Enrique, el marido de la mujer enferma, se fue a ver a todos sus amigos y conocidos para pedirles dinero prestado, pero sólo pudo juntar 100.000 ptas., la mitad de lo que costaba. Entonces le dijo al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo, y le pidió que le vendiera la medicina más barato o que le permitiera pagársela más tarde. Pero el farmacéutico le dijo: "No, yo he descubierto el medicamento y quiero sacar dinero de esto". Así que Enrique desesperado pensó entrar en la farmacia por la noche y robar el medicamento para su mujer.

2. LA OCUPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

En una ciudad de España, la Universidad hacía tiempo que no invertía su dinero en mejorar las instalaciones deportivas. De este modo, año tras año, los estudiantes tenían que practicar con equipos cada vez más gastados, e incluso no todos los estudiantes podían hacer deporte, ya que no había sitio para ellos. Por estas razones, un año, el conjunto de los profesores y de los alumnos, votaron una resolución por la que se exigía a la Administración de la Universidad el gasto suficiente para mejorar las instalaciones deportivas. Sin embargo, el rector de la Universidad, que es la máxima autoridad, se opuso a invertir ese dinero, diciendo que era necesario para otras cosas. Así que, un día, doscientos estudiantes se encaminaron hacia el edificio del rectorado, donde está la Administración, y lo ocuparon, diciendo que no se marcharían hasta que el Rector hiciera caso a lo que los alumnos y profesores le habían pedido.

3. EL PRESO EVADIDO

Un hombre fue sentenciado a 10 años de prisión. Después de un año, se fugó de la cárcel, se fue a otra parte del país y se cambió de nombre. Desde entonces tomó el nombre de Martínez. Durante 8 años trabajó mucho y poco a poco ahorró bastante dinero para montar un negocio propio. Era cortés con sus clientes, pagaba sueldos altos a sus empleados y la mayoría de sus beneficios los empleaba en obras de caridad. Ocurrió que un día, la Sra. García, su vecina, le reconoció como el hombre que se había escapado de la cárcel 8 años antes, y a quien la policía le había estado buscando.

4. EL DILEMA DEL DOCTOR

Una mujer se estaba muriendo de un cáncer del que no podía curarse. Sólo le quedaban 6 meses de vida. Tenía terribles dolores, pero estaba tan débil que una buena dosis de calmantes, como la morfina, por ejemplo, le haría morir pronto. Estaba al borde del delirio y casi loca de dolor, y en sus periodos de calma, pedía al médico que le diera la suficiente morfina para acabar con la vida. Decía que no podía aguantar el dolor y que, de todas formas, iba a morir en unos meses.

5. EL SR. GÓMEZ

El Sr. Gómez era el propietario y encargado de una estación de servicio. Quería contratar otro mecánico para que le ayudara, pero era difícil encontrar buenos mecánicos. La única persona que encontró que parecía ser un buen mecánico era el Sr. Vargas, que era de raza gitana. Aunque el Sr. Gómez no tenía nada contra los gitanos, temió contratar al Sr. Vargas porque a muchos de sus clientes no les gustaban los gitanos. Sus clientes podían dejar de serlo si el Sr. Vargas trabajaba en la estación de servicio. Cuando el Sr. Vargas preguntó al Sr. Gómez si podía trabajar, éste le dijo que ya había contratado a otro. Pero era falso porque no había encontrado a nadie tan bueno como el Sr. Vargas.

6. EL PERIÓDICO

Alfredo, un estudiante de BUP, quería publicar un periódico a multcopista para que los estudiantes del Instituto pudieran expresar sus opiniones. Quería escribir para criticar la política del Gobierno y contra algunas reglas del Instituto, como la que prohibía asistir a clase con el pelo largo. Cuando Alfredo comenzó a hacer el periódico, le pidió permiso al director. Éste le dijo que la idea le parecía bien, pero que antes de publicarlo debía llevarle todos los artículos para que los aprobara. Alfredo estuvo de acuerdo y le llevó varios artículos para que los aprobase. El director los aprobó todos y Alfredo publicó dos números del periódico en las dos semanas siguientes. El director no esperaba que el periódico de Alfredo tuviera tan buena acogida entre los estudiantes. Estos estaban tan ilusionados por el periódico que comenzaron a organizar actos de protesta contra la norma que prohibía el pelo y otras normas del Instituto. Los padres de los estudiantes, enfadados, se opusieron a las opiniones de Alfredo y llamaron al director diciéndole que el periódico era ofensivo y que no debía ser publicado. Como resultado se la creciente tensión, el director ordenó a Alfredo que cesara la publicación del periódico. Como razón le dijo que las actividades de Alfredo entorpecían la marcha normal del Instituto.

1. ENRIQUE Y EL MEDICAMENTO

¿Debía Enrique robar la medicina? (Señale con una cruz la opción elegida. Elija una sola alternativa)

Sí debía No podía decidir No debía

Lea las cuestiones siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas

Nº	CUESTIONES	muchi- sima	mucha	bastan- te	poc-	ningu- na
1.	Qué importancia tiene considerar que las leyes del país están para ser respetadas					
2.	Qué importancia tiene considerar que es natural que un marido que ama a su mujer cuide de ella hasta el extremo de robar para ayudarla					
3.	Qué importancia tiene considerar que Enrique se arriesga a que le disparen mientras roba, o a ir a la cárcel, a cambio de obtener el medicamento, ya que con ello puede ayudar					
4.	Qué importancia tiene considerar que Enrique es un boxeador profesional o tiene muchos boxeadores amigos					
5.	Qué importancia tiene considerar que Enrique roba para sí mismo o lo hace para ayudar a otra persona					
6.	Qué importancia tiene considerar que hay que respetar los derechos del farmacéutico sobre el invento del medicamento					
7.	Qué importancia tiene considerar que la esencia de la vida va más allá de la muerte, colectiva e individualmente					
8.	Qué importancia tiene considerar qué valores son básicos para regular el comportamiento de unas personas con otras					
9.	Qué importancia tiene considerar en qué medida se ha de permitir al farmacéutico ampararse en una ley despreciable que sólo protege a los ricos					
10.	Qué importancia tiene considerar si la ley, en un caso como este, protege las necesidades básicas de cualquier persona					
11.	Qué importancia tiene considerar que el farmacéutico merece que le roben por ser tan cruel y avaricioso					
12.	Qué importancia tiene considerar si robando en un caso como éste, se aporta un mayor bien a la sociedad general o no					

SEÑALA LAS 4 CUESTIONES QUE SON MÁS IMPORTANTES PARA TI

1ª más importante		2ª más importante		3ª más importante		4ª más importante	
-------------------	--	-------------------	--	-------------------	--	-------------------	--

2. LA OCUPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Los estudiantes ¿Debían ocupar el edificio del rectorado? (Señale con una cruz la opción elegida. Elija una sola alternativa)

Sí debía No podía decidir No debía

Lea las cuestiones siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas

Nº	CUESTIONES	muchi- sima	mucha	bastan- te	poca	ningu- na
1.	Qué importancia tiene considerar si los estudiantes están haciendo esto realmente para ayudar a otra gente, o lo hacen sólo por protestar					
2.	Qué importancia tiene considerar si los estudiantes tienen derecho a ocupar un edificio que no es suyo					
3.	Qué importancia tiene considerar que los estudiantes pueden ser castigados o incluso expulsados de la Universidad					
4.	Qué importancia tiene considerar si la ocupación del edificio por la fuerza, beneficiará a la larga a mucha gente					
5.	Qué importancia tiene considerar si el rector de la Universidad fue autoritario, por ignorar la voluntad democrática					
6.	Qué importancia tiene considerar si una acción así puede asustar a la gente y dar mala fama a los estudiantes					
7.	Qué importancia tiene considerar que la ocupación de un edificio que no es nuestro, no está de acuerdo con los principios de la justicia					
8.	Qué importancia tiene considerar si permitir a los estudiantes ocupar por la fuerza un edificio no alentará a otros a hacer lo mismo					
9.	Qué importancia tiene considerar si el rector tuvo esta postura de fuerza por ser irracional y no ser cooperativo					
10.	Qué importancia tiene considerar si el gobierno de la Universidad debe estar en manos de la autoridad o de todos los universitarios					
11.	Qué importancia tiene considerar si los estudiantes siguen unos principios que creen que están por encima de las leyes					
12.	Qué importancia tiene considerar si las decisiones de la Universidad deben ser respetadas por los estudiantes					

SEÑALA LAS 4 CUESTIONES QUE SON MÁS IMPORTANTES PARA TI

1ª más importante		2ª más importante		3ª más importante		4ª más importante	
-------------------	--	-------------------	--	-------------------	--	-------------------	--

3. EL PRESO EVADIDO

La Sra. García ¿Debía denunciar al Sr. Martínez a la policía y hacer que éste volviera a la cárcel? (Señale con una cruz la opción elegida. Elija una sola alternativa)

Sí debía No podía decidir No debía

Lea las cuestiones siguientes y elijá una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas

Nº	CUESTIONES	muchi- sima	mucha	bastan- te	poca	ningu- na
1.	Qué importancia tiene considerar si el Sr. Martínez no ha tenido suficiente tiempo para demostrar que no es una mala persona					
2.	Qué importancia tiene considerar si cada vez que alguien se escapa de un castigo por cometer un delito, no se fomentará que se cometan más delitos					
3.	Qué importancia tiene considerar si estaríamos mejor sin cárceles y sin la opresión de nuestros sistemas legales					
4.	Qué importancia tiene considerar si el Sr. Martínez ha pagado, realmente, su deuda a la sociedad					
5.	Qué importancia tiene considerar si no estará fallando la sociedad en lo que el Sr. Martínez justamente espera					
6.	Qué importancia tiene considerar, si exceptuamos a la sociedad, qué beneficio aportan las cárceles a personas buenas y caritativas					
7.	Qué importancia tiene considerar hasta qué punto se puede ser tan cruel y sin corazón como para meter en la cárcel al Sr. Martínez otra vez					
8.	Qué importancia tiene considerar si es justo que los demás presos cumplan la condena, cuando el Sr. Martínez se escapa					
9.	Qué importancia tiene considerar si la Sra. García se comportó como una buena amiga del Sr. Martínez					
10.	Qué importancia tiene considerar si es un deber del ciudadano denunciar a un delincuente que se ha fugado, sin considerar las circunstancias					
11.	Qué importancia tiene considerar cómo se cumpliría mejor la voluntad del pueblo y se protegería mejor el bien común					
12.	Qué importancia tiene considerar que meter en la cárcel al Sr. Martínez, le aportaría un bien o serviría para proteger a otras personas					

SEÑALA LAS 4 CUESTIONES QUE SON MÁS IMPORTANTES PARA TI

1ª más importante		2ª más importante		3ª más importante		4ª más importante	
-------------------	--	-------------------	--	-------------------	--	-------------------	--

4. EL DILEMA DEL DOCTOR

¿Qué debía hacer el doctor? (Señale con una cruz la opción elegida. Elija una sola alternativa)

Sí debía No podía decidir No debía

Lea las cuestiones siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas

Nº	CUESTIONES	muchi- sima	mucha	bastan- te	poca	ningu- na
1.	Qué importancia tiene considerar si la familia de la mujer está a favor o no de la sobredosis de morfina					
2.	Qué importancia tiene considerar si las leyes obligan al doctor como a cualquier ciudadano, de forma que si le da una sobredosis es lo mismo que matarla					
3.	Qué importancia tiene considerar si la gente sería mejor si no se reglamentaran sus vidas ni sus muertes					
4.	Qué importancia tiene considerar si el médico podría hacerlo como si hubiera sido consecuencia de un accidente					
5.	Qué importancia tiene considerar si el Estado puede forzar a alguien a continuar viviendo si no quiere					
6.	Qué importancia tiene considerar qué valor tiene la muerte ante una perspectiva social sobre valores personales					
7.	Qué importancia tiene considerar si el médico se deja llevar por el sufrimiento de la mujer o se preocupa más de lo que pueda pensar la gente					
8.	Qué importancia tiene considerar si ayudar a alguien a terminar con su vida es un acto responsable de cooperación					
9.	Qué importancia tiene considerar si sólo Dios puede decidir cuándo termina la vida de una persona					
10.	Qué importancia tiene considerar por qué valores se rige el doctor en su vida personal					
11.	Qué importancia tiene considerar si la sociedad puede permitir que cada uno termine con su vida cuando quiera					
12.	Qué importancia tiene considerar si la sociedad puede permitir la eutanasia o el suicidio y a la vez proteger la vida de los que quieren vivir					

SEÑALA LAS 4 CUESTIONES QUE SON MÁS IMPORTANTES PARA TI

1ª más importante		2ª más importante		3ª más importante		4ª más importante	
-------------------	--	-------------------	--	-------------------	--	-------------------	--

4. EL DILEMA DEL DOCTOR

¿Qué debía hacer el doctor? (Señale con una cruz la opción elegida. Elija una sola alternativa)

Sí debía No podía decidir No debía

Lea las cuestiones siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas

Nº	CUESTIONES	muchi- sima	mucha	bastan- te	poca	ningu- na
1.	Qué importancia tiene considerar si la familia de la mujer está a favor o no de la sobredosis de morfina					
2.	Qué importancia tiene considerar si las leyes obligan al doctor como a cualquier ciudadano, de forma que si le da una sobredosis es lo mismo que matarla					
3.	Qué importancia tiene considerar si la gente sería mejor si no se reglamentaran sus vidas ni sus muertes					
4.	Qué importancia tiene considerar si el médico podría hacerlo como si hubiera sido consecuencia de un accidente					
5.	Qué importancia tiene considerar si el Estado puede forzar a alguien a continuar viviendo si no quiere					
6.	Qué importancia tiene considerar qué valor tiene la muerte ante una perspectiva social sobre valores personales					
7.	Qué importancia tiene considerar si el médico se deja llevar por el sufrimiento de la mujer o se preocupa más de lo que pueda pensar la gente					
8.	Qué importancia tiene considerar si ayudar a alguien a terminar con su vida es un acto responsable de cooperación					
9.	Qué importancia tiene considerar si sólo Dios puede decidir cuándo termina la vida de una persona					
10.	Qué importancia tiene considerar por qué valores se rige el doctor en su vida personal					
11.	Qué importancia tiene considerar si la sociedad puede permitir que cada uno termine con su vida cuando quiera					
12.	Qué importancia tiene considerar si la sociedad puede permitir la eutanasia o el suicidio y a la vez proteger la vida de los que quieren vivir					

SEÑALA LAS 4 CUESTIONES QUE SON MÁS IMPORTANTES PARA TI

1ª más importante		2ª más importante		3ª más importante		4ª más importante	
-------------------	--	-------------------	--	-------------------	--	-------------------	--

5. EL SR. GÓMEZ

¿Qué debía haber hecho el Sr. Gómez? (Señale con una cruz la opción elegida. Elija una sola alternativa)

Sí debía No podía decidir No debía

Lea las cuestiones siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas

Nº	CUESTIONES	muchi- sima	mucha	bastan- te	poca	ningu- na
1.	Qué importancia tiene considerar si el propietario de un negocio tiene derecho a tomar las decisiones sobre su negocio o no					
2.	Qué importancia tiene considerar si hay una ley que prohíba la discriminación racial en los contratos de trabajo					
3.	Qué importancia tiene considerar si el Sr. Gómez tiene prejuicios contra la raza gitana o si, por el contrario, no tiene problemas personales al negarle el trabajo					
4.	Qué importancia tiene considerar si sería mejor para su negocio, contratar un buen mecánico o hacer caso a lo que quieren sus clientes					
5.	Qué importancia tiene considerar si las diferencias individuales son importantes para decidir cual es el papel de cada persona en la sociedad					
6.	Qué importancia tiene considerar si se debe anular el sistema capitalista competitivo					
7.	Qué importancia tiene considerar si la mayoría de la gente piensa como los clientes del Sr. Gómez o están en contra de la discriminación racial					
8.	Qué importancia tiene considerar si contratar a personas eficaces como el Sr. Vargas es aprovechar talentos, que de otra forma pueden perderse					
9.	Qué importancia tiene considerar si el Sr. Gómez es coherente con sus creencias si no da el trabajo al Sr. Vargas					
10.	Qué importancia tiene considerar si el Sr. Gómez puede ser tan duro de corazón como para negar el trabajo al Sr. Vargas, sabiendo lo importante que es para él					
11.	Qué importancia tiene considerar si se aplica, en este caso, el mandamiento cristiano de "amarás a tu prójimo"					
12.	Qué importancia tiene considerar que si alguien está necesitado debe ser ayudado a pesar de lo que tengamos contra él					

SEÑALA LAS 4 CUESTIONES QUE SON MÁS IMPORTANTES PARA TI

1ª más importante	2ª más importante	3ª más importante	4ª más importante	
-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	--

6. EL PERIÓDICO

¿Debía el director impedir la publicación del periódico? (Señale con una cruz la opción elegida. Elija una sola alternativa)

Sí debía

No podía decidir

No debía

Lea las cuestiones siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas

Nº	CUESTIONES	muchi- sima	mucha	bastan- te	poca	Ingu- a
1.	Qué importancia tiene considerar si el director es más responsable ante los padres o ante los estudiantes					
2.	Qué importancia tiene considerar si el director dio su palabra para que el periódico se publicara durante mucho tiempo o sólo prometió que lo aprobaría cada vez que fueran a publicarlo					
3.	Qué importancia tiene considerar si los estudiantes deben protestar cada vez que director paraliza un periódico					
4.	Qué importancia tiene considerar que cuando el bienestar de la escuela está amenazado, el director tiene derecho a dar órdenes a los estudiantes					
5.	Qué importancia tiene considerar si el director es libre para decir "no" a la publicación del periódico					
6.	Qué importancia tiene considerar si al prohibir el periódico el director puede estar impidiendo que se discutan problemas importantes en profundidad					
7.	Qué importancia tiene considerar si la orden de prohibir el periódico hará que Alfredo pierda la confianza en el director					
8.	Qué importancia tiene considerar si Alfredo es leal a su centro y buen ciudadano de su país					
9.	Qué importancia tiene considerar el efecto que producirá la suspensión del periódico en la educación del pensamiento crítico de los estudiantes y en sus valores					
10.	Qué importancia tiene considerar si Alfredo está violando los derechos de los demás al publicar sus propias opiniones					
11.	Qué importancia tiene considerar si el director debe dejarse influenciar por unos padres enfadados, cuando él mismo es quien mejor conoce lo que está pasando					
12.	Qué importancia tiene considerar si Alfredo utiliza el periódico para crear malestar y fomentar rencores					

SEÑALA LAS 4 CUESTIONES QUE SON MÁS IMPORTANTES PARA TI

1 ^a más importante		2 ^a más importante		3 ^a más importante		4 ^a más importante	
-------------------------------	--	-------------------------------	--	-------------------------------	--	-------------------------------	--

FORMULARIO DE DATOS FAMILIARES

APELLIDOS Y NOMBRE _____

FECHA NACIMIENTO _____ FECHA ACTUAL _____

SEXO: 1 VARÓN 2 MUJER ; EDAD _____ ; CURSO _____

CENTRO DE ESTUDIOS: 1. PÚBLICO; 2. CONCERTADO; 3. PRIVADO; 4. CAES: SI NO
5. RURAL. POBLACIÓN _____

Nº DE HERMANOS (incluido tu): 1, 2, 3, 4, 5 ó más (rodea con un círculo lo que proceda)

POSICIÓN ORDINAL DE LOS HERMANOS(poner edad y sexo)
1º _____ 2º _____ 3º _____ 4º _____ 5º ó más _____

PRESENCIA DE AMBOS PADRES EN EL HOGAR: 1. SI 2. NO
PADRE / MADRE DIVORCIADOS / SEPARADOS: 1. SI 2. NO
PADRE/MADRE AUSENTE POR OTROS MOTIVOS(soltero..): 1. SI 2. NO
MUERTE DE UNO DE LOS PARES: 1. PADRE 2. MADRE

PROFESIONES (Marcar con una X donde corresponda)

- Grandes ejecutivos, propietarios de grandes empresas y grandes profesionales (Presidentes de Banco, Juez, Economistas, Ingeniero, Arquitecto; Profesor de Universidad, Veterinario, Médico, Abogado...):..... 1
- Directores comerciales, propietarios de medianas empresas y profesionales menores (Bibliotecario, Enfermero, Profesor de E.G.B., B.U.P., F.P.):..... 2
- Personal administrativo, pequeños comerciantes (Representantes de ventas, Secretaria particular, Agentes de seguros, pequeños comercios: panadería, Perfumería, Accesorios de Automóvil, Decoración...):..... 3
- Oficinistas y vendedores (Vendedor de grandes o pequeños almacenes...):..... 4
- Obreros manuales especializados (Peluquero, Panadero, Carpintero, Fontanero, Guardia-Urbano, Cartero, Mecánico de Automóvil, Oficial de Albañilería...):..... 5
- Maquinistas y obreros semi-especializados (Metalúrgico, Soldador, Montador, conductor de taxi o autobús, Albañil...):..... 6
- Trabajadores no cualificados (Basurero, Mozo, Portero, Limpieza, Repartidor, Cargador, Ama de casa...):..... 7

ESTUDIOS(Marcar con una X donde corresponda)

- Licenciado Universitario.....1
- Escuela Universitaria.....2
- Sólo algún curso universitario.....3
- Terminados BUP, FP o COU.....4
- Sólo algún curso de BUP o FP.....5
- Terminada EGB.....6
- Sólo algún curso de EGB.....7

