



UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE MELILLA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

**ESTUDIO DE CAMPO DEL
COMPORTAMIENTO INADAPTADO EN
MENORES: RIESGO SOCIAL Y
EVOLUCIÓN NATURAL**

Tesis doctoral presentada por:

LAILA MOHAMED MOHAND

Dirigida por:

Dr. RAMÓN ARCE FERNÁNDEZ

Dra. DOLORES SEJO MARTÍNEZ

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Laila Mohamed Mohand
D.L.: GR. 2099-2008
ISBN: 978-84-691-6363-4

El Dr. Ramón Arce Fernández, profesor Titular de Universidad del Departamento de Psicología Básica, Social y Metodología de la Universidad de Santiago de Compostela, y la Dra. Dolores Seijo Martínez, profesora Contratada Doctora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada.

INFORMAN:

Que la tesis doctoral realizada por Dña. Laila Mohamed Mohand, con el título “*Estudio de campo del comportamiento inadaptado: riesgo social y evolución natural*” fue desarrollada bajo nuestra supervisión.

Que el mencionado trabajo de investigación reúne todas las características técnicas y científicas al uso para que pueda ser leída y defendida públicamente.

De lo que informamos a 28 de julio de 2008.

Fdo.: Dr. Ramón Arce Fernández

Fdo.: Dra. Dolores Seijo Martínez

Agradecimientos

Me causa una gran satisfacción, que exista esta costumbre literaria de expresar agradecimientos al terminar una Tesis Doctoral, pues siendo un apartado muy complicado de escribir y una sección que la gran mayoría de la gente lee, me ofrece la maravillosa oportunidad de expresar emociones contenidas a lo largo de estos años hacia personas que les debo mucho y que, por mi carácter, me cuesta mucho mostrar. En este sentido si caigo en extravagancias o me excedo en algo, ruego que me perdonéis. Quiero y deseo que quien lea este apartado comprenda que es mi más profundo sentimiento de agradecimiento, admiración y respeto a todas las personas que se relacionan, tanto en lo profesional como en lo personal.

Mi primer y principal agradecimiento especial, va dirigido a expresar mi admiración a mi directora de tesis, Dolores Seijo Martínez, quien a pesar de sus muchas ocupaciones y dificultades, ha encontrado tiempo “no se cómo” para trabajar intensamente en sacar esta tesis adelante, por su habilidad y paciencia, por su generosidad e interés, por su intensa labor de colaboración, asesoramiento y aliento, por su apoyo en investigación, asistencia a cursos y congresos e introducirme en el programa de doctorado. Me enorgullece haber conocido a una persona como ella y el honor de haber merecido su confianza, desde que quien esto escribe asistía a sus clases como alumna hace ocho años. Estoy segura que sin este ejemplo de dedicación, capacidad de trabajo y responsabilidad no hubiera alcanzado esta meta.

El destino y la suerte me han brindado la oportunidad de conocer a Ramón Arce Fernández y a Francisca Fariña Rivera. Quiero agradecer al profesor Arce que accediese a ser el director de esta Tesis. Su valiosa orientación y su dedicación, en

tiempo, esfuerzo y prioridad, han sido primordiales para la conclusión de este trabajo. A ambos, Ramón Arce y Francisca Fariña, haberles tenido a mi disposición, a pesar de sus agendas tan difíciles de explicar razonablemente. Soy consciente de haber contado con la mejor e invaluable ayuda de sus conocimientos y habilidades como Maestros. A ambos, agradecer sus consejos y sus rigurosos trabajos que han dado lugar a numerosas publicaciones, y que han sido fuente constante de inspiración y ayuda durante el desarrollo de esta Tesis. Sencillamente no tienen precio.

También mi agradecimiento especial a Mercedes Novo Pérez, que junto a Dolores Seijo, depositaron su confianza e interés apostando por mi, al principio de mi carrera. Soy consciente de haber sido muy afortunada “al considerar la situación general de los estudiantes de doctorado en España”, de que depositaran su amistad, su cariño y su comprensión en mi, no se puede olvidar y tampoco tendré nunca la suerte, de estar a la altura de poder devolverlo, pero yo tengo la gran satisfacción de llevarme lo mejor ¡sentirlo!

Hago mención de mi agradecimiento a mis compañeras del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación del Campus de Melilla, por su apoyo y consejos y, en especial, a Lucía Herrera por su confianza en mí.

También a mi amiga Nadia Mohamed Mustafa, compañera de buenos y malos momentos a lo largo de nuestras licenciaturas y nuestros estudios de Tercer Ciclo, por su colaboración y sus palabras de ánimo.

En el plano personal, no podría medir ni concretar el apoyo incondicional de mi marido, Fulgencio José Sáez Aguilar, en ocasiones con más confianza en el trabajo que yo misma. En cada línea, en cada frase, se encuentra su influencia, sus sugerencias, su

apoyo y su compañía, ya que, sin tener conocimientos de este trabajo ha hecho de perfecto abogado del diablo, preguntando incesantemente, leía y criticaba; haciendo que sus preguntas y sus razonamientos me condujeran a darme cuenta de detalles que, sin él pretenderlo, suponían para mí gran ayuda. Su capacidad de organización, voluntad, meticulosidad y claridad de pensamiento, ha supuesto para mí el motor y la energía para seguir adelante en todos los momentos de debilidad. Es para mí, a lo largo de toda mi carrera, mi mayor estímulo de superación.

Le agradezco a mi familia, en especial a mis padres, su apoyo, la confianza y los valores que siempre han inculcado en mí. Entre las amistades más cercanas, a nuestros entrañables padrinos de boda, por soportarnos. Es seguro que se alegrarán enormemente que me acuerde de ellos.

Por último, mi agradecimiento a la Dirección Provincial de Educación de la Ciudad Autónoma de Melilla y los Directores y Profesores de los Colegios e Institutos participantes, por el apoyo y cooperación que han mostrado en todo momento.

Para finalizar, un agradecimiento un tanto peculiar para la gente que, en el fondo no deseaba que este trabajo fuera una realidad, también ha supuesto, por qué no, un pequeño estímulo.

En último lugar y como se acostumbra en estos casos, debo señalar, que cualquier error que permanezca a pesar de todos los esfuerzos realizados y los consejos y apoyos recibidos, es únicamente mi responsabilidad.

A los que quiero,
en especial mi marido,
en particular mi abuela,
que seguro podrá leerlo.

INDICE

INTRODUCCIÓN.	13
PARTE TEÓRICA.	21
Capítulo 1. Comportamiento inadaptado en menores: Etiología y teorías explicativas.	23
1. Teorías y modelos explicativos del comportamiento inadaptado.	26
1.1. Teorías explicativas desde una perspectiva neuro-fisio-biológica.	27
1.1.1. Teorías etológicas.	28
1.1.2. Teorías bioquímicas.	31
1.1.3. Teorías neuropsicológicas.	33
1.2. Teorías explicativas desde una perspectiva psicológica.	34
1.2.1. Teoría psicoanalítica.	35
1.2.2. Teoría de la frustración- agresión.	36
1.2.3. Teoría de Eysenck.	38
1.2.4. Teorías cognitivas.	41
1.2.5. Teoría del aprendizaje social.	43
1.2.6. Teoría del asociacionismo diferencial.	47
1.3. Teorías explicativas desde un enfoque sociológico.	49
1.3.1. Teoría del etiquetado o del “labelling approach”.	50
1.3.2. Teoría de la anomia o la tensión.	52
1.3.3. Teorías del control.	54
1.3.4. Teorías subculturales.	56
1.3.5. Teoría ecológica.	57
1.4. Modelos teóricos integradores.	59
2. Conclusiones.	62
Capítulo 2. Comportamiento inadaptado en menores: Factores de riesgo y protección.	65
1. Factores de riesgo del comportamiento inadaptado.	68
1.1. Factores de riesgo asociados al menor.	73
1.2. Factores de riesgo de origen social.	84
1.3. Factores de riesgo de origen familiar.	88
2. Factores de protección ante los comportamientos inadaptados en menores.	94
2.1. Factores de protección personales.	97
2.2. Factores de protección sociales.	105
2.3. Factores de protección familiares.	108
3. Conclusiones.	110

Capítulo 3. Prevención e intervención sobre comportamiento inadaptado en menores: Revisión de programas.	113
1. Niveles de prevención y principales actuaciones.	117
1.1. Prevención primaria.	117
1.2. Prevención secundaria.	119
1.3. Prevención terciaria.	120
2. Programas de intervención.	121
2.1. Programas para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia desarrollados a partir de la Investigación-Acción (Díaz-Aguado 1996a, 1996b, 1996c, 2001, 2002).	121
2.2. “Programa de educación social y afectiva en el aula” (Trianes, 1996) y programa “Aprender a Ser Persona y a Convivir: un programa para secundaria” (Trianes y Fernández-Fígares, 2001, Trianes y García Correa, 2001).	128
2.3. Programa de disciplina en la Enseñanza Secundaria Obligatoria ¿Cómo puedo mejorar la gestión y el control de mi aula? (Luca de Tena y Rodríguez, 1999).	131
2.4. Programa “Convivir es Vivir” (Carbonell, 1999).	134
2.5. El proyecto SAVE-Sevilla Anti-Violencia escolar (Del Rey y Ortega, 2001, Ortega, 2001, Ortega y Mora-Merchán, 2000).	138
2.6. El programa de pensamiento prosocial (Fabiano, Garrido, Gómez y Ross, 1994; Garrido y Gómez, 1996).	144
2.7. PSS-VCJ. Programa de pensamiento prosocial versión corta para jóvenes (López-Latorre y Garrido, 2005).	146
2.8. Programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades socio-cognitivas (Seijo, Novo, Fariña, Arce y Mesa, 2005 a, b).	150
2.9. Programa de pensamiento prosocial en entornos educativos (Fernández Durán, 2004).	152
2.10. CONVES. Programa para mejorar la convivencia escolar (García y Vaca, 2006).	156
3. Conclusiones.	158
PARTE EMPÍRICA.	161
1. Introducción.	163
2. Método.	165
2.1. Participantes.	165
2.2. Diseño.	166
2.3. Instrumentos de medida.	167
2.4. Procedimiento.	182
3. Resultados.	183
3.1 Manipulación de las respuestas.	183
3.2 Adaptación.	184
3.3 Socialización.	187
3.4. Patología.	189
3.5. Inteligencia emocional.	191

3.6.	Autoconcepto.	194
3.7.	Afrontamiento.	197
3.8.	Procesos de atribución.	204
3.9.	Conducta antisocial y delictiva.	205
4.	Discusión.	207
CONCLUSIONES.		217
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.		223

INTRODUCCIÓN

No hay más que ver la televisión y la prensa para darse cuenta de que, en los últimos años, en nuestro país, se ha producido un aumento considerable de las conductas antisociales en diferentes contextos sociales. Desde el ámbito familiar están tomando protagonismo en las noticias diarias casos de abuso y maltrato protagonizados, en un porcentaje relativamente alto, de forma directa o indirecta, por menores. Pero el ámbito escolar es, sin duda, el más representativo de esta problemática. En este contexto, refiriéndonos al centro educativo en general y al aula en particular, nos bastaría conversar con el profesorado para confirmar un aumento de comportamientos desviados. Autores como Kazdin y Buela-Casal (1994), han elaborado una lista de comportamientos inadaptados cuya frecuencia en el ámbito educativo es considerable e importante, tales como: agresiones verbales y físicas, alborotos, absentismo escolar, mentiras, robos, chantajes, presiones del grupo de iguales, todo esto se une con una falta de respeto hacia los compañeros y los profesores. En el caso de los menores que específicamente ejercen algún tipo de violencia o maltrato hacia sus compañeros (Bullying), Ortega y Mora-Merchán (1999) observan un porcentaje de incidencia de estos actos de un 16,5%, aunque cierto es que si nos guiásemos por las informaciones que recibimos actualmente de diferentes medios (televisión, radio, prensa, Internet, datos policiales, padres...) e información procedente del ámbito escolar (profesorado, tutores, alumnado), este porcentaje seguramente sufrirá una variación considerable. Este aumento ha provocado en el conjunto de la sociedad un elevado índice de preocupación por el problema. Así, somos testigos de una profusión de debates sobre este tema en todas las cadenas televisivas o radiofónicas, donde padres, profesores, fuerzas de seguridad, miembros

del poder judicial y en general toda la sociedad reclama soluciones legislativas para afrontar la problemática.

En cuanto a medidas legislativas educativas, podemos señalar que no ha habido una acción general para regular de forma específica los comportamientos antisociales en el ámbito escolar. En este sentido, disponemos del Real Decreto 732/1995 *por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia de los centros*. Sin embargo, la reciente reforma educativa ha apostado por una filosofía que defiende firmemente la promoción de la cultura de paz. Destacar, en esta dirección, la Ley 27/2005 *de fomento de la educación y la cultura de paz*, uno de cuyos objetivos principales es promover en todos los niveles del sistema educativo la incorporación de materias, la utilización de recursos, la implementación de programas, etc... que impulsen la cultura de paz y favorezca la convivencia escolar.

La Ley 2/2006 *de educación* recoge también alusiones a la cultura de paz y la defensa de la no-violencia, estableciendo la educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida, personal, social y familiar (Alemany, Fernández, Gallardo, Herrera, Mesa, Ortiz, Sánchez, Seijo, y 2007). Este principio vendrá recogido de manera específica por el Real Decreto 1513/2006 *que regula las enseñanzas mínimas de educación primaria* y por el Real Decreto 1631/2006 *que regula las enseñanzas mínimas de educación secundaria*. Ambos, apuestan por la promoción de la competencia social y ciudadana y de la autonomía e iniciativa personal. De esta manera se propone, en educación secundaria, la polémica asignatura de *educación para la ciudadanía*.

En definitiva, la legislación educativa intenta promover actitudes prosociales y dotar a los menores de estrategias personales que impliquen el desarrollo de competencias. Por tanto deberá ser la legislación penal quien sancione. En efecto, la Ley Orgánica 5/2000 de responsabilidad penal del menor, se plantea como una ley de naturaleza sancionadora pero de carácter educativo, cuyo objetivo es la reinserción social de los menores infractores a través de una intervención social, psicológica y educativa. Esta Ley fue modificada por la Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. La reforma de la Ley del 2000 se motiva, entre otras cuestiones, por el incremento de delitos cometidos por jóvenes, por la aparición de nuevas formas de delincuencia juvenil como bandas o delitos en grupo, y por la necesidad de compatibilizar el interés del menor con la mayor proporcionalidad entre la respuesta y el delito. En este sentido, varían las medidas de internamiento, adecuándolas a la tipología y gravedad del delito cometido y se abre el repertorio de medidas de corrección que se pueden adoptar en estos casos.

En la búsqueda de explicaciones sobre el aumento de comportamientos antisociales ejecutados por menores, se han considerado diferentes argumentos. En primer lugar, la ausencia de la mujer en el hogar, como consecuencia, y el consiguiente mayor peso en la escuela respecto a la socialización del menor. La incorporación de la mujer al mundo laboral, fenómeno éste relativamente reciente, ya que esta figura, la sociedad, de forma directa y en mayor medida, responsabilizaba de la educación del menor. En esta línea, señalar que dicha incorporación al mundo laboral de las mujeres ha generado situaciones tales como: falta de tiempo, cansancio como consecuencia de la jornada laboral, estrés, acumulación de problemas. El cúmulo de todos estos factores

ha propiciado la idea de delegar en la escuela y en otras personas (familiares cercanos, especialmente abuelos, personas ajenas al contexto familiar) la educación de los hijos en un sentido generalizado.

Otro argumento se ha referido a los mensajes transmitidos por la televisión y otros medios de comunicación. Así, en palabras de Clemente y Vidal (1997) *“el crimen y la violencia simbólica parece una norma en la programación televisiva, fenómeno que se ha visto agravado en España con la aparición de las cadenas privadas y la programación competitiva de la televisión espectáculo”* (p. 370). Este tema suscita nuestra preocupación, aun más, si observamos los datos ofrecidos por la APA (Asociación Americana de Psicología) que señalan que un menor de educación primaria, es espectador en los medios audiovisuales (televisión, videojuegos) de 8.000 asesinatos y 100.000 escenas violentas (Benítez, Fernández, Fernández, García, Justicia, Pichardo y 2006).

En esta línea se señalan algunos datos obtenidos en nuestro país y publicados en 1993 por el periódico ABC, tomando como referencia temporal una semana. En ellos se establece que un menor, sin salir del domicilio familiar, es expuesto a la programación televisiva a 848 peleas, 670 homicidios, 420 tiroteos, 30 casos de tortura, 20 episodios bélicos, 15 secuestros, 11 robos, 8 suicidios consumados, 13 intentos de suicidio (Clemente y Vidal, 1997).

El índice de conductas antisociales llevadas a cabo por menores, está haciendo ser consciente a la sociedad que la prevención y solución de esta tipología de problemas, requiere necesariamente de una intervención múltiple, ajustada, paralela y

continuada en el tiempo, y desde diferentes agentes socializadores especialmente: familiares, escolares y medios audiovisuales de comunicación.

El estudio del comportamiento inadaptado, así como la influencia del factor riesgo social en el mismo, es el objetivo de estudio en esta Tesis Doctoral que se compone de tres capítulos en su parte teórica.

En el capítulo primero, realizamos una revisión de los enfoques teóricos que han abordado la explicación de los comportamientos antisociales o inadaptados. Partiendo de la idea de que estos comportamientos reflejan una problemática multidimensional, pretendemos en el mismo, ofrecer una visión de aquellos factores o variables relacionados con estas conductas, para que puedan ser detectados precozmente permitiendo una actuación preventiva.

En el capítulo segundo, se analiza la necesidad de determinar las causas que inciden en los individuos inadaptados o desviados, bien por no contar con factores de protección, o bien por presentar factores de riesgo. Todo ello sin dejar de tener en cuenta el entorno y otras circunstancias que le puedan estar afectando.

En el capítulo tercero, se realiza una revisión de un conjunto de programas implementados en nuestro país. Así, la publicación del Informe del Defensor de Pueblo del año 2000¹, que destacó un alarmante índice de la violencia escolar, supuso, en muchos casos, el punto de inicio para que desde diferentes ámbitos (Administraciones Públicas, Ministerio de Educación y Ciencia y Comunidades Autónomas) se iniciaran

¹ El Defensor del Pueblo, recientemente en 2007, ha vuelto a repetir el estudio del 2000.

actuaciones encaminadas a la prevención e intervención de comportamientos antisociales y agresivos, así como, al desarrollo de comportamientos prosociales, sobretudo en el ámbito escolar. Asimismo, se presenta la eficacia empírica que avala la implementación de estos programas, a la vez que se apoya la necesidad de generalizarlos.

Así, en orden de establecer la manera de intervenir, la conclusión es que, siguiendo a Arce y Fariña (2007a) ésta ha de ser, a fin de maximizar los logros y la prevención de recaídas, *multimodal*, es decir, teniendo en cuenta los factores de orden cognitivo y comportamental, y *multinivel*, esto es que la intervención no sólo debe ceñirse al sujeto de riesgo, como se ha llevado a cabo casi exclusivamente, sino que también es preciso que abarque las otras áreas que median el comportamiento del individuo, así la familiar, la académica o laboral en su caso, y la socio-comunitaria. De este modo, planteamos un estudio de campo cuyo objetivo es poner, en cierta medida, a prueba esta aproximación multimodal y multinivel. Así, comparamos de forma longitudinal (a lo largo de 4 años) a menores (de riesgo social y no riesgo social) en variables cognitivas, de adaptación, de personalidad, de socialización, clínicas, así como en estrategias y capacidades, con el objetivo de determinar en qué medida estas variables dependen de la evolución natural o del factor riesgo social.

PARTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1

COMPORTAMIENTO
INADAPTADO EN
MENORES:
ETIOLOGÍA Y
TEORÍAS
EXPLICATIVAS

En este capítulo, nuestra intención es abordar los marcos teóricos propuestos en la explicación de los comportamientos inadaptados, entendiendo éstos, como los comportamientos que infringen el conjunto de conductas o normas establecidas por nuestra sociedad y que vienen recogidos en las leyes. Partimos de que, el comportamiento inadaptado es una problemática multidimensional, que es el resultado de factores personales o individuales, factores sociales y factores contextuales. Se trata de un fenómeno complejo, en el cual, el interés se centra en determinar el proceso evolutivo que sigue el individuo que se va (construyendo) en delincuente. El propósito de la investigación en esta área consiste en la búsqueda de grandes teorías o modelos explicativos sobre el mismo. En este sentido, son numerosas las teorías cuyo objetivo es explicar la etiología del comportamiento agresivo y desviado. Para abordar esta temática, seguiremos la propuesta de Fariña y Arce (2003) quienes establecen, que la conducta desviada se ha analizado desde tres enfoques: el neuro-fisiobiológico, el psicológico y el sociológico. A continuación, desarrollamos cada una de estas perspectivas, explicando las principales teorías que estarían componiendo cada enfoque. Finalmente, concluimos con las propuestas integradoras (i.e. Andrews y Bonta, 2006; Arce y Fariña, 2007 a; Farrington, 1992) altamente válidas para este cometido.

1. Teorías y modelos explicativos del comportamiento inadaptado.

Las teorías y los modelos explicativos del comportamiento antisocial se adhieren, como hemos comentado, a tres enfoques genéricos. Así, siguiendo a Vázquez, Fariña y Secjo (2003a), el enfoque neuro-fisiobiológico defiende que la conducta agresiva tiene fundamento biológico, siendo el comportamiento inadaptado, resultado de la relación entre la conducta agresiva y una serie de acontecimientos puramente biológicos que se dan en el ser humano. Dentro de este enfoque se enmarcan, por ejemplo, las teorías socio-biológicas que se centran en que la conducta agresiva que suele manifestar el sujeto en determinadas situaciones, es debida a una confluencia de factores genéticos y biológicos del propio sujeto, junto a las experiencias vividas en el entorno en el que está inmerso.

Por su parte, el enfoque psicológico, aclara que el comportamiento del sujeto tiene su origen en los factores psicológicos que evidencian la existencia de diferencias individuales, estableciendo que la falta de afecto de otras personas, puede originar conductas violentas y agresivas con el fin de sentirse bien (Vázquez, Fariña y Seijo, 2003b). Las teorías psicológicas, resaltan los factores que, de algún modo, intervienen en la manera de interpretar y evaluar los estímulos recibidos que orientan la conducta, como son: los valores, las creencias, el estado emocional. Dentro de este enfoque se encuentra la teoría de Eysenck, que establece que algunos sujetos presentan conductas distintas según el entorno en el que se desenvuelve, debido a que poseen una serie de atributos que condicionan este comportamiento, que suele variar dependiendo de la situación en la que se encuentran. Desde esta perspectiva, se defiende la posibilidad de

cambiar el comportamiento agresivo y antisocial que presentan los sujetos, reeducándoles y previniendo las conductas agresivas y hostiles que puedan presentar en el futuro. También, en esta perspectiva se encuentran las teorías cognitivas, que determinan que la conducta agresiva presentada por los sujetos, es debida a que sus estructuras cognitivas están distorsionadas.

Finalmente, el enfoque sociológico mantiene que el comportamiento que manifiesta el sujeto agresor, tiene su origen en el entorno en el que se desenvuelve, siendo los factores socioculturales quienes orientan al sujeto a comportamientos antisociales y delictivos (Arce, Novo y Vázquez 2003). Podemos señalar, que la ausencia de normas, creencias, compromiso y apego con el grupo de iguales que se hallen socialmente bien integrados, motivan el comportamiento antisocial. Por lo que, un buen intercambio de valores y de conductas asertivas, favorecerá en un futuro el proceso de socialización de todo individuo.

A continuación pasamos a exponer más detenidamente, cada una de las teorías y modelos integrados en estos enfoques genéricos.

1.1. Teorías explicativas desde una perspectiva neuro-fisio-biológica.

Las teorías explicativas derivadas de la perspectiva biológica, se centran en el binomio conducta agresiva-instinto de supervivencia, en el nivel de determinadas sustancias (testosterona, adrenalina) y los procesos bioquímicos, en las disfunciones electroencefalográficas, en las alteraciones cromosómicas y en la influencia genética (Fariña, Seijo y Vázquez 2003 a).

Siguiendo a Vázquez y otros (2003a) este enfoque alberga las teorías etológicas, bioquímicas y neuropsicológicas.

1.1.1. Teorías etológicas.

Los etólogos son los científicos que estudian el comportamiento animal. El máximo representante de esta corriente es el Premio Nobel Konrad Lorenz (1966). Lorenz (1966) y Eibl-Eibesfeldt (1970) en sus investigaciones, realizaron una translación de esta disciplina al comportamiento humano, puesto que defienden la idea de que la agresividad es considerada como un instinto. Este enfoque, percibe la agresividad en el mismo sentido que la alimentación, es decir, le otorga la característica de necesidad imprescindible para el desarrollo de la evolución y conservación de la especie, así como la vida en sí misma. Por ello, no se percibe como un factor perjudicial, por el contrario, es beneficioso para una favorable adaptación del sujeto al medio con un cierto nivel de éxito, transmitiéndose, los genes, a las futuras generaciones (Buss y Shakelferd, 1997; Daly y Wilson, 1994; Krahe, 2001). Esta línea de trabajo, sustenta la hipótesis que ubica la conducta agresiva dentro del ser humano y que las situaciones y problemas de la vida diaria, pueden considerarse como factores que actúan como desencadenantes de la misma. En esta dirección, se encuentra la manifestación que postula que las reacciones internas que se producen en el individuo, dependen directamente de dos factores inversamente relacionados entre sí, siendo éstos los siguientes: por un lado, se sitúa el factor que hace referencia a la cantidad de energía agresiva, que forma parte de la dimensión de la personalidad del sujeto y que puede sufrir un aumento, si éste se ve expuesto a unas situaciones determinadas; por

otro lado, nos encontramos con el factor de la fuerza de los estímulos o también denominado factores externos aptos para producir la activación en el sujeto de la respuesta agresiva (Krahé, 2001). Dado el caso planteado, la eliminación de la energía acumulada se utilizaría como “modelo hidráulico”, es decir, que el factor fuerza va a ser dependiente de la expresión de la agresión, así como de la cantidad de energía acumulada y la presencia a su vez, de los estímulos o factores que actúan como desencadenantes de conductas agresivas por parte del individuo (Egido, Gómez y Saburido, 1999; Krahé, 2001). Por ello, Lorenz (1966) considera que el control del instinto agresivo, debería ejercitarse canalizándolo hacia la realización de actividades socialmente beneficiosas y adaptadas.

Las teorías etológicas han recibido el apoyo de diversos autores como Eibl-Eibesfeldt (1972) y Van Caneghem (1978), mientras que otros como Bandura y Ribes (1980) han dispensado diferentes críticas, mediante la utilización de argumentos como la transferencia directa y simple de los resultados obtenidos en el campo animal, extrapoliéndolos al del ser humano, en cuyo planteamiento, no se tiene en cuenta aspectos tan importantes como son las diferencias individuales del ser humano. Este argumento abre un vacío en esta teoría, suscitando controversia en la comunidad científica y dando lugar a amplias discusiones, que aún actualmente no han sido concluidas.

Planteamientos más actuales, criticando esta teoría son los expuestos por Krahé (2001) quien señala, la falta de una definición operacional de la energía y la imposibilidad de realizar un cálculo estimativo de la cantidad de energía agresiva que puede contener la persona en sus genes en un momento puntual. Ciertamente es, que la conducta agresiva, posee una manifestación similar en los seres humanos y los seres de

otras especies que son consideradas menos evolucionadas. A su vez, debería destacarse el hecho de que comparando los procesos que se ponen en juego en las diferentes especies con el caso particular del ser humano, han demostrado, éstos últimos, ser más sofisticados y evolucionados (Buss, 1990).

Para finalizar la exposición de esta topología de teorías, resaltar que éstas proporcionan la visión de que el ser humano es, en cierto modo, incapaz de evitar la afloración de estas conductas agresivas, lo que nos conduce a crear la percepción de que, según esta teoría, los esfuerzos realizados en la dirección de reducir y reorientar la violencia humana mediante la utilización de diversos mecanismos, por ejemplo, a través de programas de intervención educativa resultan del todo infructuosos e inútiles. Para nuestra tranquilidad, no podemos olvidar que esta perspectiva no tiene en cuenta factores tan destacables como son los sociales y psicológicos, que siempre se encuentran presentes y directamente relacionados con la conducta humana en su conjunto.

Finalmente, destacar que algunos de los supuestos expuestos por estas teorías, han sido punto de partida y referencia para la búsqueda y análisis de los mecanismos biofisiológicos, que deben coexistir para que tengan lugar comportamientos agresivos. Esta línea de trabajo ha servido como base teórica para el estudio de dos conjuntos de teorías que abordamos a continuación: las bioquímicas y las neuropsicológicas.

1.1.2. Teorías bioquímicas.

Las teorías bioquímicas son aquellas que defienden la hipótesis de que los principales factores responsables de la conducta agresiva del sujeto son los procesos bioquímicos, que son un componente inherente al individuo (Mackal, 1983), de ahí que se dediquen al estudio de algunos de los procesos mencionados en teorías anteriores. La fundamentación de esta teoría se basa en el estudio de la topología de las diferentes relaciones que se generan entre dos aspectos de gran importancia que son: los procesos biológicos del individuo y la cantidad y calidad de los actos agresivos que éste es capaz de llevar a cabo.

Franzoi (2007), indica que son numerosos los estudios que sugieren que las hormonas influyen en la agresión humana (Adleson, 2004; Herbert y Martínez, 2001). Así, una investigación llevada a cabo por Marazzitti, Rotondo, Presta, Pancioli-Guadagnicci, Palego y Conti (1993), encuentran niveles de serotonina más bajos en sujetos que habían intentado suicidarse o que habían manifestado agresividad extrema.

Otros estudios, hallan niveles superiores al promedio de testosterona en sujetos agresivos de ambos géneros (Carlson, 2004; Besch, Carr, Dabbs y Frady, 1987).

Por otro lado, está demostrado la influencia del nivel de noradrenalina en la conducta del individuo (Aluja, 1991; Garrido, Redondo y Stangeland, 1999).

La noradrenalina es una neurohormona que pertenece al grupo de las catecolaminas, se trata de un neurotransmisor que, en alto nivel, aumenta el estado de vigilia, incrementando el estado de alerta en el sujeto, así como también, facilita la disponibilidad para actuar frente a un estímulo. Por tanto, esta sustancia puede ser

responsable de producir en el individuo efectos que actúan como potenciadores de un estado de excitación e inhibición, en función de su nivel. La segregación de noradrenalina tiene lugar en el momento en que se produce activación de la corteza cerebral cuya causante es la hormona adrenocorticotrópica (ACTH). La noradrenalina es la responsable de producir en el cerebro el *síndrome de cólera* que es una agresividad que se dirige al exterior. Esta exteriorización de la cólera se puede producir mediante dos sentimientos antagónicos. Uno de ellos, se produce cuando el sentimiento de cólera experimentado por el sujeto, tiene como resultado una conducta de ataque, es decir, se traduce en una conducta agresiva. Otro sentimiento que puede tener lugar en el sujeto tras la experimentación del sentimiento de cólera sería una sensación de miedo como producto de la elevada ansiedad, que ha experimentado ante la situación. De aquí que se barajen dos tipos de agresión: activa y pasiva (Mackal, 1983). La noradrenalina desempeña una labor determinante en el desarrollo de uno y otro sentimiento por parte del sujeto, puesto que es la encargada de determinar el grado de activación. Por tanto, los niveles de estimulación que puede alcanzar el ser humano, unido a la segregación de la noradrenalina podrían explicar las diferencias individuales relacionadas con el nivel de excitación del sujeto.

En definitiva, este planteamiento presenta la agresividad como una conducta uniforme y predecible, tomando únicamente como base los factores biológicos de la persona. Así, esta teoría ha supuesto una importante contribución al campo farmacológico puesto que ofrece orientaciones sobre los tratamientos farmacológicos a administrar a individuos con las características expuestas, aportando escasa contribución significativa al campo que nos interesa que es, el de la prevención y posterior reeducación de los sujetos.

Sin embargo, a pesar de los hallazgos que hemos comentado, no se puede extrapolar la existencia de una relación causal simple entre los niveles hormonales y la agresión humana (Franzoi, 2007). Son factores que pueden influir pero, de ninguna manera, explican todos los casos de violencia. En la misma dirección Jeffrey (1978) niega absolutamente la igualdad genética de los seres humanos. De esta manera, propone desde una perspectiva sociobiológica que la combinación entre variables como pueden ser el código genético, el cerebro y el ambiente, podrían dar como resultado la emisión de conductas agresivas por parte del sujeto (Jeffery, 1978). De aquí que proponga el modelo de prevención prosocial, que implica la intervención bidimensional sobre estos dos aspectos: el ambiente y el proceso de aprendizaje a las condiciones biológicas relevantes para la reeducación y prevención de conductas antisociales y agresivas.

1.1.3. Teorías neuropsicológicas.

Estas teorías tienen por objeto de estudio, el tipo de relación que se establece entre las estructuras neurofisiológicas y el funcionamiento psicológico. Según Gómez, Egido y Saburido (1999) los neurobiólogos distinguen tres tipos diferentes de agresividad, en función de las circunstancias neurológicas que la provoquen: agresividad mesencefálica (próxima a la irritabilidad difusa y al miedo), agresividad diencefálica (relacionada con la ira) y agresividad límbica y corticalizada (que se asocia con elementos simbólicos, históricos y pasionales). Por otra parte, existen dos centros cerebrales relacionados con comportamientos violentos, el hipocampo que actúa como

instigador de comportamientos violentos y el córtex frontal que actúa como inhibidor de dichos comportamientos (Gómez, y otros, 1999).

Estas teorías, al igual que las bioquímicas, han suscitado grandes discusiones todavía pendientes de resolver. Existen autores como Cerezo (1999) que mantienen una postura crítica hacia ellas basándose en que la agresividad no posee una dependencia única y exclusiva del funcionamiento neurológico, puesto que la conducta agresiva además de depender de las estructuras neurológicas del individuo, está a su vez, influenciada por factores externos y por otros factores internos. En esta línea de investigación, Krahe (2001) asume el supuesto de que los genes forman parte de los procesos que pueden predisponer al individuo hacia la violencia, ahora bien, estos genes no determinan, en sí mismos, estos comportamientos.

Para finalizar, se puede concluir con la idea de que las investigaciones y resultados obtenidos en los estudios realizados en relación a esta teoría, son útiles para el diagnóstico y tratamiento médico. Pero son estos mismos resultados los que delimitan la posibilidad de una intervención reeducadora o preventiva sobre el sujeto.

1.2. Teorías explicativas desde una perspectiva psicológica.

Existen otro tipo de teorías explicativas de las conductas agresivas o inadaptadas que se basan en un enfoque eminentemente psicológico. Estas teorías sustentan su base sobre procesos que tienen lugar a nivel psicológico en el individuo, que le ayudan a interpretar los estímulos a los que se ve expuesto en el contexto que le rodea y que servirán de guía para su conducta. Vázquez, Fariña y Seijo (2003 b)

incluyen en esta perspectiva la teoría psicoanalítica, la teoría de la frustración-agresión, la teoría de Eysenck, las teorías cognitivas, la teoría del aprendizaje social, y la teoría del asociacionismo diferencial, que pasamos a desarrollar a continuación.

1.2.1. Teoría psicoanalítica.

La teoría psicodinámica planteada por Freud (1920) postulaba que la conducta agresiva viene determinada directamente por instintos que son innatos al ser humano, distinguiendo tres etapas: la primera, en la cual se produce el establecimiento como un componente de la libido, por ello en esta etapa se otorga gran importancia a la energía sexual. Esta etapa contempla la idea de que las fases del desarrollo psicosexual constituyen momentos clave en los que se generan conductas agresivas. En la segunda etapa, se produce una clara delimitación entre ambos aspectos, es decir, por un lado se sitúa la agresividad y por otro la libido. Ahora bien, es en la tercera y última etapa, donde la agresividad humana es destructiva y se asocia a un impulso de muerte o thanatos (Fariña, Seijo y Vázquez, 2003b). En definitiva, esta teoría postula que la energía agresiva es instintiva, y no aprendida, y que si no es descargada periódicamente, aumenta hasta explotar o ser “aliviada” por un estímulo apropiado.

Por otro lado, hay teorías psicodinámicas que postulan que el ser humano posee una serie de necesidades psíquicas (necesidad de recibir afecto, necesidad de ser valorado), que de no satisfacerse, pueden llegar a provocar sentimientos de frustración, lo cual como se ha hecho referencia anteriormente, puede desencadenar la ejecución de conductas agresivas o antisociales en el sujeto (Garrido, 1993).

Esta teoría no ha estado exenta de críticas, sobretodo basadas en la dificultad que plantea su demostración mediante estudios empíricos ya que sus bases son el razonamiento y la observación no formal. Ciertamente esta teoría también ha desempeñado un papel importante en la explicación de la agresividad, utilizándose como base teórica para otros planteamientos que han dado lugar a la hipótesis de la tensión-frustración y a la teoría de la frustración-agresión, que abordaremos a continuación (Vázquez y otros, 2003b).

1.2.2. Teoría de la frustración-agresión.

Esta teoría establece una relación de causa-efecto entre la frustración y la agresión, en el sentido de que la frustración se produce cuando no podemos alcanzar una serie de objetivos que nos hemos planteado, generando en el sujeto una “*lucha interna*”, es decir, creando un conflicto emocional. Esta teoría ha sido planteada por Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939) y postula que la “*agresión es siempre una consecuencia de la frustración y que la frustración siempre lleva a alguna forma de agresión*” (p. 1). En el marco de esta teoría se entiende por frustración “una interferencia de la secuencia del comportamiento” (Dollard y otros, 1939, p. 7). Así, dada una situación, el sujeto puede producir dos tipos de respuestas: respuestas alternativas, como puede ser el marcarse objetivos alcanzables por él y, en el peor de los casos, respuestas agresivas que, a su vez, pueden ser directas o indirectas, en función de si son objeto de las mismas otras personas, animales u objetos inanimados, o bien, si se dirigen contra sí mismos. En esta relación se establece que a mayor frustración mayor grado de agresividad del sujeto. Gómez y otros (1999) postulan que

la preferencia por utilizar una respuesta agresiva ante un acto de frustración es individual, ya que va a depender en gran medida del hecho de que el individuo disponga de un repertorio de estrategias eficaces para enfrentarse al sentimiento de frustración, sin llegar a utilizar la agresión como estrategia.

Krahé (2001), señala que algunos sujetos utilizan el escape y la depresión como mecanismo de afrontamiento de la frustración, además de remarcar la importancia de los factores ambientales que pueden en algunos casos actuar como variables reforzadoras. Sin embargo la relación causa-efecto que postula esta teoría, no siempre es así, puesto que se ha demostrado la existencia de numerosas variables que desempeñan una función mediadora entre estos dos factores. En relación a esta argumentación Berkowitz (1989), con el objetivo de otorgar un mayor rigor a esta teoría, redefine ambas variables (frustración y agresividad) con la finalidad de ofrecer una explicación coherente, al hecho de que la frustración tiene como resultado conductas agresivas en algunos casos y en otros no. Así, el autor establece que la frustración produce en el individuo la realización de conductas agresivas cuando ésta es asociada a un estado emocional negativo como dolor físico, miedo, pánico, sólo en estos casos.

Por tanto, parece que la teoría original sobreestimó los hechos. Quizás esta teoría no sea correcta, pero ha generado numerosas investigaciones que han permitido identificar las condiciones en las que la frustración lleva a la agresión, así como otras situaciones en las que no es probable que suceda así. Además, se ha examinado el concepto de agresión bajo el supuesto de que no es la frustración en sí misma la que

impone un control (Cooper, Goethals, Olson y Worchel, 2007). En definitiva ha contribuido a avanzar en el conocimiento sobre esta problemática.

1.2.3. Teoría Eysenck.

La teoría de Eysenck (1970, 1976, 1978) incluye tanto factores biológicos como psicológicos para explicar el comportamiento agresivo. Por tanto, éste sería un modelo teórico que podría estar ubicado en más de un enfoque. Parte de la combinación de dos factores para la explicación de las conductas agresivas, asumiendo que éstas son producto de variables ambientales sobre las que actúa el individuo unidas a una serie de predisposiciones genéticas. Estas predisposiciones se refieren a procesos psicofisiológicos como la emotividad, la excitación y las condiciones que se dan en el individuo para la creación y formación de un tipo de personalidad definida, que es la que determinará en un grado elevado la tendencia conductual del sujeto ante las diferentes situaciones de la vida. Como podemos ver, esta teoría contempla y asume la presencia de factores individuales y sociales en la aparición de conductas antisociales. Aunque el mayor énfasis es otorgado a los factores biológicos individuales. Las tres dimensiones de la personalidad contempladas en esta teoría son extraversión/introversión, neuroticismo/estabilidad emocional y psicoticismo. El polo extraversión es utilizada con frecuencia para hacer referencia a aquellas personas con un repertorio amplio de habilidades sociales, que utiliza como estrategia para el establecimiento de relaciones sociales adecuadas. Por su parte, la introversión hace referencia a un tipo de personas que no poseen o disponen, de un número limitado de estrategias basadas en habilidades sociales, es decir, de un repertorio insuficiente en

algunos casos, e ineficaz en otros, para relacionarse socialmente con individuos diferentes.

Como neurótico se suele describir al individuo que presenta rasgos como baja tolerancia al fracaso, lo que le hace manifestar alta hipersensibilidad, ansiedad e inquietud al enfrentarse a diversas situaciones o problemas cotidianos. Para concretar más esta dimensión Engler (1996), defiende que la dimensión neuroticismo/estabilidad emocional hace referencia a la adaptación del individuo al ambiente y estabilidad de sus conductas a lo largo de las diferentes etapas del ciclo de su vida.

En el año 1978 Eysenck realizó una ampliación de su teoría, añadiendo el psicoticismo como una dimensión componente de la personalidad del ser humano. Desde el punto de vista de la personalidad los individuos que poseen un alto índice de psicoticismo son descritos como solitarios, carentes de sentimientos, problemáticos. Generalmente son personas que en sus percepciones pierden la perspectiva de la realidad o ésta se encuentra altamente distorsionada. Todos estos factores los conducen a no discernir entre acontecimientos reales y la fantasía producto de una percepción errónea de la realidad.

Las dimensiones establecidas por Eysenck disponen de un sustrato biofisiológico que las explica, a excepción de una falta de especificidad en la dimensión psicoticismo. A continuación se describe la ubicación en nuestro cerebro de las dos primeras dimensiones de esta teoría. Así, el fundamento biológico de la dimensión extroversión/introversión se sitúa en el sistema nervioso central y la dimensión neuroticismo se ubica en el sistema nervioso autónomo, como es sabido constituyente por dos partes: el sistema nervioso simpático, cuya activación se produce

cuando nos enfrentamos con una emergencia, y el sistema nervioso parasimpático encargado de restaurar nuestro equilibrio emocional tras producirse una situación de desequilibrio, producto del afrontamiento de diferentes situaciones por el sujeto (García-Pablos, 1988; Garrido, Redondo y Stangenland, 1999).

En el modelo de Eysenck las dimensiones de la personalidad están compuestas por una base biológica y una influencia genética, pero cierto es, que los genes se expresan bajo la existencia de ciertas circunstancias determinadas, puesto que éstos están afectados por experiencias específicas que vivencia el individuo a lo largo de la vida (Eysenck, 1970). Bajo este razonamiento, el autor mantiene en su modelo la idea de que las conductas agresivas también pueden ser aprendidas. La correlación de las tres dimensiones con los comportamientos antisociales es apoyada por diferentes autores entre los que señalamos a Feldman (1989).

Eysenck (1970, 1981), además de las tres dimensiones descritas en su modelo, resalta la importancia del condicionamiento y el proceso socializador del individuo como variables que actúan como mediadoras en el proceso de adquisición de conductas antisociales.

El autor defiende que las dimensiones de personalidad que propone sirven como predictores de la conducta antisocial y delictiva. El autor propone que un individuo inadaptado se relaciona con puntuaciones altas en extraversión, neuroticismo y psicoticismo. Esta afirmación se encuentra apoyada por los hallazgos de Feldman (1989), quien encuentra que la conducta antisocial o delictiva está más fuertemente relacionada con las altas puntuaciones en las tres dimensiones (extraversión, neuroticismo y psicoticismo) que en una sola. Por otro lado, una investigación

realizada por Cerezo (2001) estudió la incidencia de los factores biológicos, de personalidad, situacionales y de aprendizaje sobre la conducta antisocial en el ámbito escolar, obteniendo como resultado, que los adolescentes que realizan estas conductas presentan altos niveles de psicoticismo, extraversión y sinceridad así como un nivel medio de neuroticismo. De alguna manera, estos datos confirman la teoría de Eysenck (1976, 1978).

Pese a estos hallazgos, la teoría no está exenta de críticas al igual que las otras que hemos revisado. Así, Engler (1996) resalta el escaso nivel de conocimiento que se tiene sobre el papel de diferentes estructuras cerebrales como la formación reticular y el hipotálamo o el cerebro límbico, esta falta de conocimiento, no nos permite apoyar fisiológicamente dimensiones psicológicas como la extraversión o el neuroticismo.

1.2.4. Teorías cognitivas.

El planteamiento de estas teorías está orientado a que las conductas agresivas se originan como resultado de la presencia de estructuras cognitivas distorsionadas o sesgadas en el individuo (Herrero, 2005). Por eso, se resalta las siguientes parcelas del individuo como son: pensamiento, percepción, resolución de problemas..., entre otros, como aspectos que poseen una influencia directa en las conductas antisociales, en el autoconcepto y en el ajuste emocional y conductual (Garrido, 2005; Garrido y López-Latorre, 1995). Tal y como afirman Vázquez y otros (2003) las diferentes hipótesis establecidas en esta teoría muestran un planteamiento que entabla relación entre el conocimiento que poseemos, los sentimientos que afloran en el sujeto ante los diferentes acontecimientos y nuestra respuesta que viene determinada por lo que

realizamos, es decir, relaciona tres aspectos de la persona: emoción, cognición y acción. En esta línea de investigación se posicionan las siguientes teorías: teoría de los constructos personales de Kelly (1955), la teoría cognitiva del desarrollo de Flavell (1974), la terapia de control cognitivo de Santostefano (1990), el modelo de resolución de problemas de D'Zurilla (1993) y Goldfried y D'Zurilla (1969) y las estrategias cognitivas de Michelson (1987). Aunque se ha seleccionado la teoría cognitiva por estimar que es una de las que ofrece una explicación más comprensible de la incidencia que tiene la variable del contexto social en la agresividad.

Como hemos podido leer en líneas anteriores las percepciones que los seres humanos creamos del entorno que nos rodea están determinadas por nuestros propios procesos cognitivos, por ello, las acciones que podamos realizar se derivan de los mismos (Santostefano, 1990).

Estas teorías, tratan de esclarecer cuales son las características del procesamiento de la información llevado a cabo por individuos con conductas agresivas, para diferenciarlo de las características de aquellos sujetos que no lo son (Krahé, 2001). Piaget (1932) en su modelo del funcionamiento cognitivo, resalta la importancia que desempeña el desarrollo sociomoral. En esta línea, aquellos sujetos que posean un desarrollo moral adecuado dispondrán de un mayor repertorio de habilidades afectivas y emocionales aprendidas, inicialmente, en un contexto próximo reducido (familiar, amistad) y posteriormente generalizables a su contexto social más amplio. Esto hace que los sujetos sean más conscientes y, por tanto, a su vez más sensibles a los diferentes sentimientos (alegría, tristeza, miedo, cabreo...) tanto en su persona, como en las personas con las cuáles se relaciona. Estas habilidades facultan al individuo a la tolerancia de normas y leyes sociales al medio. Por ende Vygotsky

(1978), razona en sus planteamientos que las concepciones sociomorales del sujeto van a estar influenciadas por la interpretación particular que éste realice de los valores y la cultura de su sociedad, por consiguiente, este modelo relaciona procesos cognitivos e interacción social en su explicación de la agresividad.

El enfoque neocognitivo del aprendizaje diferencia entre dos tipos de aprendizajes: uno es el aprendizaje incondicionado, aquel en el que el sujeto actúa con libertad, siendo responsable de su propio proceso de aprendizaje y por consiguiente asimilando los contenidos de modo significativo; en el otro extremo nos encontraremos con el aprendizaje condicionado, según el cuál el sujeto se siente subordinado por el grupo social, bien sea debido al bajo autoconcepto y autoestima, a la inseguridad o al miedo.

1.2.5. Teoría del aprendizaje social.

El psicólogo que más ha estudiado y contribuido a través de numerosas investigaciones a sistematizar la teoría del aprendizaje social ha sido Albert Bandura, quien además destaca el papel de aprendizaje en la adquisición de comportamientos agresivos (Bandura, 1973; Bandura y Walters, 1959). Como su propio nombre indica la teoría del aprendizaje social, tiene como objeto de estudio la influencia de los factores sociales y ambientales en las conductas que realizamos los seres humanos. Desde este enfoque, se explica la ejecución de conductas agresivas o antisociales del individuo en algunas ocasiones, desde el déficit que éste puede presentar en las relaciones sociales en su relación con los demás. Uno de los principios básicos de esta perspectiva es el aprendizaje por modelado o por imitación. Así, el término de

aprendizaje, nos indica que éste se puede realizar tanto para la adquisición de comportamientos prosociales como antisociales. El aprendizaje de unas conductas u otras, se lleva a cabo a través de la observación de las conductas realizadas por otras personas ante diferentes situaciones, en este tipo de aprendizaje señalamos la importancia de proporcionar al menor modelos adecuados desde edades tempranas, que, por tanto ya se inician en el contexto familiar. Debemos ser conscientes de que el menor se va desarrollando y va creciendo como ser humano, no solo en el ámbito familiar sino que, cada vez más, en el ámbito social, por lo cual se debe concienciar a la sociedad de la importancia y los resultados beneficiosos que tiene el hecho de poner en juego las estrategias, que nos conducirán a la realización de conductas prosociales. Un ámbito que adquiere importancia en edades tempranas es el ámbito escolar, el cual consideramos un ámbito idóneo para enseñar los beneficios de poner en práctica estrategias que nos guíen para la realización de conductas prosociales y en contraposición, enseñar los efectos negativos que para nosotros puede traer la realización de conductas antisociales. Este objetivo se podría conseguir en gran medida con la implementación, en los centros educativos tanto de primaria como de secundaria, de programas de intervención.

Otro tipo de aprendizaje es el que tiene lugar con la experiencia directa. Mediante el aprendizaje por observación, se aprenden las estrategias que son necesarias, pero es mediante el enfrentamiento a diferentes situaciones a través de las que son puestas en juego y perfeccionadas. Philip (2000) señala que en el proceso de aprendizaje social la familia, el ámbito cultural o social y los medios de comunicación son los que más influyen sobre el menor en el aprendizaje de conductas prosociales o antisociales. Otras investigaciones han venido a apoyar estas ideas. Bandura (1973)

postula la posibilidad de adquirir conductas agresivas mediante la exposición a modelos agresivos. Huesman (1988, 1998) señala que el conjunto de conductas, tanto prosociales como antisociales, son aprendidas en las relaciones sociales.

No se debe obviar la necesidad de confluencia de una serie de variables en este proceso como son: observación, análisis, decodificación y reproducción mental. Todas ellas predisponen al aprendizaje de conductas antisociales por parte del sujeto, pero son las circunstancias sociales a las que nos vemos expuestos las que determinan la ejecución o no de las mismas.

Las teorías del aprendizaje social realizan una distinción clara, entre dos factores que actúan como instigadores en la realización de conductas agresivas por parte del individuo. Uno de los factores con una base claramente psicológica y el otro con una base eminentemente cognitiva. Los factores que pueden actuar como instigadores de las conductas antisociales son la agresión física; insulto y amenazas, empeoramiento de las condiciones de vida o la frustración de una acción encaminada a una meta (Fariña, Seijo y Vázquez, y 2003 b).

El aprendizaje social debe destacar una serie de factores importantes, como son las condiciones que se dan en el momento de producirse la respuesta agresiva y que van a ser determinantes a la hora de que estas conductas sean o no mantenidas en el tiempo por el individuo. En esta línea, trabajos como los de Bandura y Walters (1983) establecen que las conductas antisociales serán mantenidas en el tiempo por el sujeto dependiendo exclusivamente de la tipología del refuerzo asociado a la realización de la misma. Entre el conjunto de refuerzos externos podemos enumerar las recompensas sociales (elogios, valoración personal, etc...), los castigos (prisión, ser objeto de

conductas agresivas, rechazo social, entre otros). Recompensas y castigos, en definitiva, son los que van a determinar la utilización continuada en el tiempo de conductas prosociales o antisociales por parte del individuo.

Uno de los principales objetivos de los programas de intervención es que los menores aprendan y posteriormente pongan en práctica una serie de estrategias, que le contribuyan significativamente a un adecuado control interno de procesos como el miedo, la cólera o la indiferencia que, cuando se experimentan, pueden generar conductas agresivas. Philip (2000) manifiesta que los menores que no dispongan de un conjunto de relaciones cercanas con sus progenitores, serán más propensos a un desarrollo deficitario de la conciencia.

El ámbito familiar es el contexto que nos proporciona valores morales, los cuales son ampliados y reafirmados en el ámbito escolar. El grado de valores morales del que dispone el menor, en algunos casos, es utilizado para evitar el control interno mediante estrategias en las que existe una autojustificación de las conductas agresivas (utilizando argumentos como “él ha sido el que ha empezado, me ha insultado hasta que no he podido aguantar más, ha insultado a mis padres, estaba pegando a un niño más pequeño que él”). El menor trata de justificar su comportamiento agresivo mediante la utilización de valores morales. El principal argumento que se admite socialmente para justificar este tipo de conductas agresivas, es cuando éstas han sido utilizadas para la defensa de una persona que ha sido objeto de agresiones presentando una debilidad significativamente marcada en referencia al agresor. En esta dirección Garrido, Stangenland y Redondo (1999) postulan, que la conducta agresiva actúa como reforzador del mismo en el individuo.

Numerosos estudios (Caprara y Laeng, 1988; Heron, Manning y Marshall, 1978) demuestran empíricamente, que el aprendizaje social goza de influencia decisiva en la adquisición y desarrollo de conductas antisociales o agresivas.

La sociedad en general cada vez es más consciente de la influencia que presenta el aprendizaje social en los menores, y ya no sólo desde el ámbito familiar y escolar, sino a su vez, desde los contextos más sociales y especialmente desde los medios de comunicación, tratándose de un medio por el cual el menor se ve expuesto a un gran grado de violencia. Actualmente observamos la existencia de lo que se ha denominado como “horario infantil” que aunque en algunas cadenas no se respeta en su totalidad, cierto es que se ha observado una disminución de la tasa de escenas violentas en los programas emitidos en esta franja horaria, aunque sigue siendo insuficiente, dado que las cadenas de TV están más interesadas en los éxitos (económicos y popularidad) de sus series y anuncios televisivos que en los mensajes que desprenden los mismos, los cuales, no sólo transmiten a los menores valores falseados e incorrectos, sino que, también los adultos que los educan se ven influenciados del mismo modo.

1.2.6. Teoría del asociacionismo diferencial.

Sutherland (1947) propuso la teoría del asociacionismo diferencial. Este autor resalta un factor ya destacado en la teoría del aprendizaje social comentado con anterioridad, como son las relaciones sociales y especialmente las mantenidas en el grupo social de referencia del sujeto.

Los seres humanos, en la elección del grupo de amistad, tenemos en cuenta una serie de factores como los intereses, actitudes ante las diferentes situaciones de la vida, o la percepción del mundo. Ciertamente es también que, en el entorno del sujeto, se producen diferentes agrupaciones igualmente importantes como pueden ser escolares, profesionales, dando lugar a una “organización social diferencial” (García-Pablos, 1988). Las conductas agresivas generan diferentes sentimientos en la sociedad pudiendo encontrar elementos favorecedores a las mismas, asociaciones desfavorables que presentan una actitud negativa hacia este tipo de conductas, y asociaciones neutras que se muestran imposibles ante estas conductas (Fariña, Seijo y Vázquez, 2003 b). Por tanto, la posición entre los elementos que producen asociación favorable, desfavorable o neutra que mantenga el grupo de amigos (o de referencia del menor) va a ser un factor que determine la utilización de conductas agresivas y prosociales como estrategia en la resolución de diferentes situaciones cotidianas. En esta dirección, Rutter y Giller (1988) manifiestan que las relaciones establecidas por el menor poseen un efecto directo sobre la conducta de éste, hasta el punto de que el cambio de amistades puede generar un cambio de conducta en el sujeto.

Las aportaciones de esta teoría tienen importantes implicaciones de cara a la intervención. Así, resaltar la importancia de que los programas estén encaminados al desarrollo y potenciación de la conciencia moral en relación al control externo, dado que ello va a determinar, de forma significativa, la resistencia del sujeto hacia conductas antisociales (Elliot y Merrill, 1941).

Akers (1997) añade nuevos planteamientos a esta teoría, ampliando algunos conceptos referenciados por Sutherland (1947) como son los de imitación, reforzamiento y asociación diferencial. Según el autor, las conductas antisociales se

aprenden mediante la imitación que realizamos de los modelos a los que estamos expuestos. Por tanto, una exposición elevada de modelos antisociales unida a refuerzos a favor de estas conductas, y la existencia de asociaciones favorables hacia las conductas antisociales, determina la predisposición del sujeto a la realización de conductas agresivas.

Akers (1997) diseñó un programa cognitivo-conductual, cuyo objetivo principal es la utilización de la imitación de modelos como mecanismo prioritario en el proceso de adquisición, desarrollo y mantenimiento de conductas prosociales. El programa se puede sistematizar en estos tres pasos: a) hace referencia al planteamiento del tipo de comportamiento que se quiere conseguir; b) se refiere a la toma de consciencia acerca de las demandas y complacencias relacionadas a cada tipo de comportamiento; c) hace referencia al aumento de las conductas planteadas a un inicio en relación a la cantidad y calidad de los beneficios alcanzados.

Una crítica general hacia la teoría de la asociación diferencial, es el intento por explicar la agresividad en base a un sólo factor, el aprendizaje social, sobre el que inciden diferentes variables. Cressny (1960) critica que esta teoría no proporciona una explicación de las diferencias individuales de los sujetos ante la exposición a diferentes modelos sociales.

1.3. Teorías explicativas desde un enfoque sociológico.

Las teorías sociológicas pretenden explicar el comportamiento agresivo como resultado de componentes sociales y contextuales. Siguiendo a Vázquez, Arce y Novo

(2003) enmarcadas en este enfoque podemos apreciar la teoría del etiquetado o del “labelling approach”, la teoría de la anomia, las teorías del control, las teorías subculturales y la teoría ecológica. A continuación desarrollamos los elementos principales de cada uno de estos enfoques.

1.3.1. Teoría del etiquetado o del “labelling approach”.

La “teoría del etiquetado” no se interesa por los factores etiológicos de la conducta inadaptada. Por el contrario, los obvia, centrándose únicamente en el proceso de desviación. Según esta aproximación *“una persona es delincuente o desviado cuando las otras personas la etiquetan con éxito como tal”* (García-Pablos, 1988, p. 584). En consecuencia, la etiqueta de “agresor” afecta personal y socialmente al individuo y por consiguiente, la persona etiquetada será más propensa a agredir (Becker, 1963; Lemert, 1972; Mead, 1934).

Este enfoque *“no se interesa por las causas de la desviación primaria, sino sólo por los procesos asociados a la desviación secundaria”* (Vázquez y otros, 2003, p. 92). La base del comportamiento antisocial se encuentra en los mecanismos de control que la sociedad lleve a cabo. Así, cuanto más deficitarios sean éstos, mayor será el comportamiento desviado de los sujetos. El papel desempeñado por los agentes de control social es muy importante dado que son los encargados de definir y seleccionar determinadas conductas como desviadas. Así, *“la desviación se produce por la constante y recíproca interacción entre los sujetos desviados y los mecanismos de control de los agentes sociales”* (Vázquez y otros, 2003, p. 93).

La teoría del etiquetado, llevada al ámbito escolar puede indicar que los menores sean etiquetados como difíciles. En la mayoría de los casos, este estigma es utilizado como un elemento que propicia que el sistema educativo los trate de forma hostil, lo que facilita que los menores asimilen dicha etiqueta, predisponiéndoles a cometer un mayor número de comportamientos antisociales. En nuestro país la teoría del etiquetado está relativamente generalizada. Prueba de ello es que algunos centros escolares son etiquetados con la denominación de “centros educativos de difícil desempeño”², lo cual hace que a estos centros acuda alumnado que durante su historial escolar han recibido paradójicamente etiquetas del tipo: “menores difíciles”, “con fracaso escolar”, “provenientes de un ambiente socio-cultural deprimido”. Estas circunstancias también pueden aparecer, con relativa frecuencia, en el ámbito judicial. Por tanto, tal y como afirman Vázquez y otros (2003) “*en el tratamiento preventivo los agentes sociales también pueden contribuir a la escalada agresiva, por lo cual éstos han de formarse debidamente para neutralizar este efecto*” (p. 95).

El enfoque del “labelling approach” ha contribuido a importantes avances en el campo de la desviación. Sin embargo no está exento de críticas. García-Pablos (1988) destaca, entre otras, las siguientes (pp. 604 y ss.): se trata de un enfoque que se ha desinteresado por completo de la desviación primaria y de la etiología, ha defendido el establecimiento de una correlación automática entre el etiquetamiento y la carrera delictiva, además se observa falta de realismo e incapacidad para abordar los problemas básicos de la cuestión criminal. En base a estas limitaciones, esta teoría no consigue ofrecer una explicación válida, en todos los casos, sobre el comportamiento desviado.

² Orden Ministerial de 17-04-1991, publicada en BOE de 30-04-1991.

1.3.2. Teoría de la anomia o de la tensión.

En esta teoría la agresividad es contemplada como consecuencia de un planteamiento anormal del sujeto, causado por un déficit de normas sociales en su estructura psicológica y una falta de organización de la sociedad. Esta concepción es apoyada por autores como Durkheim (1986) o Merton (1980).

El ser humano se desarrolla dentro de una sociedad en la cual prevalecen una serie de normas sociales y leyes. La sociedad en su conjunto actúa como un factor de control de los sujetos que conviven en ella, estableciendo claras distinciones entre las acciones y actuaciones que “están bien” y las que “no están bien”, esto actúa sobre la “conciencia moral” del individuo que al ser sometido a estas presiones sociales tiene el efecto de una gran conciencia moral. Por ello, el individuo va moldeando, modificando y adaptando sus conductas a las demandas de la sociedad para la consecución de una favorable integración social en la misma.

Merton (1980) plantea la hipótesis de que las conductas agresivas son resultado de un proceso de adaptación del individuo a las disfunciones de la estructura social. Este planteamiento se sustenta en el argumento de que la sociedad propone una serie de metas generales (por ejemplo: coches de grandes cilindradas, ropas de ciertas marcas, dinero para acceder a determinados ambientes sociales, independencia económica, estatus social) que no todos estamos en disposición de alcanzar con los medios de los que podemos disponer, esto ha ido generando, en una parte considerable de la sociedad, situaciones de ansiedad, depresión, estrés y tensión. Algunas personas para alcanzar estas metas se han visto condicionadas a realizar conductas antisociales o

agresivas (robos, fraudes). La teoría de la tensión de Agnew (1992) añade dos factores productores de tensión no mencionados con anterioridad, como son la privación de recompensas que el individuo quiere o ansía disfrutar, y la vivencia de experiencias negativas. Este autor señala que la exposición continuada del sujeto a situaciones negativas o adversas tiene como resultado la realización de conductas antisociales.

Desde este supuesto, el modelo de tensión en cierto modo explica la inadaptación, mediante el planteamiento de que el sujeto se ve expuesto a situaciones adversas que generan en él un elevado nivel de tensión que predispone al individuo a un estado emocional negativo (cólera, rabia, decepción), que es el responsable de hacer que el individuo realice conductas agresivas para mitigar este estado de tensión. Ahora bien, innegable es que los individuos reaccionamos distintamente ante una misma situación de tensión. De hecho, esta reacción estará influenciada en gran medida por variables como la impulsividad, los apoyos sociales, las metas y los recursos disponibles para lograrlas, los valores sociales, o el repertorio de conductas prosociales.

La variedad de factores descritos en esta teoría plantean la necesidad de realizar una intervención ecológica, en la que se actúe sobre una diversidad de factores como la creación y fortalecimiento de apoyos sociales en aquellos sectores de la sociedad que más lo demanden, enaltecimiento de premios para la ejecución de conductas prosociales y una educación cimentada en una escala de valores que aseguren los derechos de los individuos.

1.3.3. Teorías del control.

En las teorías del control social, el objeto de estudio son los diferentes conocimientos de los diferentes mecanismos de aprendizaje que pueden actuar como inhibidores de conductas agresivas. En esta corriente, la teoría con mayor representatividad es la del arraigo social de Hirschi (1969). Desde este planteamiento se establece la existencia de cuatro variables estrechamente relacionadas entre sí, que son adquiridas necesariamente mediante el aprendizaje social y que poseen de un elevado grado de inhibición, por parte del individuo en la realización de conductas agresivas. Estas variables son el apego, la participación, la asimilación o compromiso y las creencias (Arce, Novo y Vázquez, 2003).

Cuando somos bebés existe un sentimiento de apego claramente dirigido hacia nuestros progenitores y familiares cercanos, a medida que vamos creciendo nuestro contexto social se amplía y este sentimiento sufre, a su vez, un incremento englobando a otras personas existentes en nuestro contexto social (compañeros de clase, profesores, amigos, vecinos), lo que produce en el individuo un proceso de aprendizaje de normas sociales, creencias y conductas prosociales, que va in crescendo, y que beneficia nuestra participación en los diferentes contextos sociales ya mencionados, y que, a su vez, ejercen intervención directa sobre el desarrollo moral de la persona. Todo este proceso actúa como un factor que predispone al individuo hacia la adquisición y desarrollo de conductas prosociales, dificultando en un porcentaje alto el desarrollo de conductas antisociales.

Por otro lado existen teorías, como la de Reckless (1961) que explica la realización de conductas antisociales por parte del individuo como una especie de

ponderación entre las presiones a las que el sujeto se ve sometido en las diferentes situaciones, refiriéndonos tanto a presiones internas como externas, y los controles que se ejercen sobre la persona distinguiéndolos, a su vez, en internos y externos. Para el autor la presencia de un autoconcepto positivo se concibe como un factor prioritario en el control de las conductas agresivas. Desde esta teoría se extrae la idea de que en el diseño de programas de prevención e intervención, se debe tener en cuenta tanto los factores personales como los estructurales de los sujetos.

Para finalizar, dentro de las teorías del control se enmarca la teoría de las etapas vitales de Farrington (1996), aunque las aportaciones de este autor se plantearán posteriormente dentro de los enfoques integradores. Esta teoría realiza una clara distinción entre la tendencia a agredir y el acto agresivo en sí mismo. Las tendencias, que puede presentar el menor en un mayor o menor porcentaje, hacia las conductas antisociales, desde este planteamiento se señala que dependen de factores como la búsqueda de nuevas sensaciones, recibir la valoración de un determinado grupo social, claro está, favorable hacia este tipo de conductas, o vivenciar situaciones con un elevado nivel de tensión. La respuesta agresiva será resultado, de alguna manera, de la combinación de estos factores con la carencia o abundancia que puede presentar el individuo sobre un determinado repertorio de estrategias prosociales y procesos internos, que favorezcan la consecución con éxito de las diferentes metas establecidas.

En relación a lo planteado por estas teorías, resaltar que la tensión vivenciada por el individuo ante las diferentes situaciones es un factor facilitador de conductas antisociales.

1.3.4. Teoría subculturales.

La base teórica de esta proposición, se fundamenta en explicar los comportamientos desviados en función de la relación entre el individuo y grupos subculturales o pandillas, en los cuales este tipo de conductas se manifiestan de manera continua, permanente y prolongada en el tiempo. Las uniones y relaciones establecidas por el menor con miembros de otros grupos subculturales, en la mayoría de los casos, se producen tras el rechazo o malas experiencias (ridiculización, indiferencia, escasa valoración) con los grupos considerados por la sociedad como convencionales (Garrido, Redondo y Stangenlang, 1999).

Hewstone, Stroebe, Codol y Stephenson (1990) remarcan el interés de dos teorías psicosociológicas que sirven de referencia en la explicación de conductas agresivas dentro del grupo. La primera de ellas es la teoría de la desindividuación de Zimbardo (1969) y la segunda la propuesta de Diener (1980). Ambas teorías resaltan la pérdida que se produce en la identidad del sujeto cuando entra a formar parte de un grupo, al aprender y asimilar una identidad de grupo que viene a ser la “filosofía” que determina en gran medida las actuaciones, acciones y conductas realizadas por los miembros que conforman el grupo. Diríamos que el anonimato favorece que el individuo dentro del grupo, aumente su agresividad y acciones negativas ante la sociedad. En esta dirección, autores como Yaffe y Yinon (1979) o Zimbardo (1969) obtuvieron en sus estudios, que la agresividad de un individuo es significativamente mayor cuando se siente respaldado y sobre todo protegido y defendido por un grupo, que cuando está solo, ya que se siente totalmente indefenso e inseguro y además es

fácilmente identificado. Ahora bien, este planteamiento ha encontrado su contrapostura en la teoría de Diener (1980) el cual encuentra que el factor anonimato que proporciona el grupo subcultural, en algunos casos, actúa como minimizador de conductas antisociales realizadas por sus miembros.

La segunda teoría es la de las normas emergentes (Reicher, 1984), postula que la emisión de conductas antisociales va a depender directamente de las normas establecidas en el grupo y de las situaciones concretas a las que se enfrenten.

Para finalizar, indicar que las teorías subculturales presentan un déficit en sus planteamientos, al no especificar los diferentes factores personales que determinan que la persona elija y realice una elección entre las diferentes alternativas, es decir, conductas prosociales o antisociales para la resolución con éxito de situaciones.

1.3.5. Teoría ecológica.

Desde esta postura la conducta del sujeto es planteada como resultado de la relación del individuo y el entorno en donde éste se desenvuelve cotidianamente, teniendo en cuenta las variables de influencia y modificación que se produce en ambos. En relación a esta línea de trabajo Bronfenbrenner (1979, 1987) diseñó un modelo ecológico, que trata de explicar la tipología de esta relación entre el individuo y el entorno estableciendo cuatro niveles: el microsistema, el mesosistema, el ecosistema y el macrosistema. El microsistema se relaciona con el contexto más cercano al individuo desde su nacimiento (esto es, familia, escuela y un conjunto muy limitado de amistades). A medida que vamos creciendo se incrementa nuestro entorno

social y por ello, las relaciones sociales que establecemos, dando lugar al segundo nivel: el mesosistema. Éste hace referencia a la reiteración y la elección de diferentes relaciones según el propósito perseguido (amistad, compañeros de estudios, compañeros de trabajos escolares). El ecosistema, es el tercer nivel de referencia y se refiere a un conjunto de acontecimientos que forman parte importante del desarrollo del individuo como personas, pero sobre los cuales no ejerce control, es decir, vienen impuestos (por ejemplo, las áreas de estudio en las etapas educativas, el horario escolar, la jornada laboral, las normas establecidas en casa, las normas de convivencia que guían las relaciones en el centro educativo en general y en particular en el aula). Finalmente, el macrosistema, es el conformado por un conjunto de creencias, leyes y costumbres establecidas en cada una de las culturas existentes en el planeta.

Philip (2000) postula que cada individuo en su crecimiento y desarrollo personal atraviesa por estos cuatro niveles, quienes van ejerciendo influencia en él. A medida que el individuo progresa de un nivel a otro se va produciendo en éste un tipo de aprendizaje, que va a determinar las conductas a realizar por el individuo ante diferentes situaciones vivenciadas. Es decir, en estas situaciones el sujeto pone en juego una serie de conductas, bien prosociales o bien antisociales, para resolver la situación. Por tanto, la identificación de los niveles en donde se produce el aprendizaje de conductas antisociales, puede ser un dato de suma importancia de cara a la intervención, con el objeto de prevenir la aparición y desarrollo de conductas antisociales en los individuos.

1.4. Modelos teóricos integradores.

Como hemos señalado, ninguno de los modelos y teorías expuestas están exentas de críticas, lo que implica que ninguno es totalmente eficaz ni preventivamente ni a nivel de tratamiento. De este modo hay autores que, no decantándose totalmente por ninguno de los tres enfoques propuestos, realizan propuestas teóricas integradoras. Destacamos, en este sentido, los planteamientos de Farrington (1992), Feldman (1989), de Andrews y Bonta (2006), y más recientemente de Arce y Fariña (2007a).

Feldman (1989) propone la hipótesis del aprendizaje antisocial o prosocial, que se sustenta básicamente en el factor aprendizaje. Esta hipótesis señala que el ser humano a lo largo del ciclo de su vida se ve expuesto a conductas tanto prosociales como antisociales y que ambas conductas se aprenden. Ahora bien, la utilización por parte del sujeto de modo exclusivo de una de las conductas en las diferentes situaciones de la vida, es lo que va a determinar el desarrollo de un tipo de conductas sobre el otro. Esta propuesta tiene limitaciones. Así Arce y Fariña (2007a) establecen que no es eficaz mantener la exclusividad bien de un aprendizaje antisocial o de un aprendizaje prosocial, como si se tratase de dos cuestiones independientes. Los autores afirman que todos los sujetos aprenden tanto comportamientos adaptados como comportamientos inadaptados.

La teoría de riesgo/protección propuesta por Farrington (1992), señala que las variables individuales y ambientales identificadas como factores de riesgo, aparecen vinculadas tanto al comportamiento prosocial y antisocial. Farrington (1996) realiza una categorización que se concretó en torno a doce factores de riesgo: factores pre y perinatales; hiperactividad e impulsividad; inteligencia baja y pocos conocimientos;

supervisión, disciplina y actitudes parentales; hogares rotos; criminalidad parental; familias de gran tamaño; deprivación socioeconómica; influencias de los iguales; influencias escolares; influencias de la comunidad; y variables contextuales. Esta hipótesis también señala una serie de factores protectores. El modelo que propone, en definitiva, se basa en calcular la probabilidad de riesgo de cometer comportamientos delictivos tras el análisis del conjunto de variables de riesgo y de protección. El catálogo de factores de protección y de riesgo es el resultado de años de investigación sociológica. Por tanto el riesgo tal y como lo define el autor es de tipo estadístico, se trata del análisis de probabilidades, no informando de los mecanismos causales subyacentes al comportamiento desviado (Arce y Fariña, 2007a).

Por su parte, Andrews y Bonta (2006) señalan los siguientes factores de riesgo: actitudes antisociales/pro-violentas, valores, creencias y estados emocionales alterados sintonizados con los comportamientos violentos (psicopatías, impulsividad...); historia de comportamientos antisociales individuales; variedad de delitos y faltas (número e intensidad de conductas violentas); factores familiares (desestructuración familiar, abandono...); bajos niveles educativos, desempleo o escasez de recursos económicos; estrés personal (consumo de tóxicos) o factores de naturaleza biológica-neuropsicológica. Los autores incluyen entre los grandes factores de riesgo la variable “cognición antisocial”. Esta variable es explicada a través del modelo de riesgo-necesidades y responsabilidad, según el cual la probabilidad de que un individuo desviado cambie su comportamiento depende de tres principios básicos. En primer lugar el principio de riesgo, que indica que los individuos con un mayor riesgo en factores estáticos, es decir, variables que son inherentes al sujeto y que resulta altamente difícil actuar sobre ellas, requieren intervenciones más intensas. El segundo

principio es el de necesidad, que advierte que los factores dinámicos de riesgo constituyen los objetivos prioritarios para el tratamiento. Finalmente, el principio de individualización, que indica que las intervenciones han de ajustarse en cada caso particular, teniendo en cuenta las circunstancias del individuo así como sus características personales.

Los modelos integradores han contribuido de forma significativa a una mejor comprensión del comportamiento desviado, defendiendo que tanto el comportamiento antisocial como el prosocial, son susceptibles de aprendizaje e identificación de un amplio repertorio de factores de riesgo y de protección (Arce y Fariña, 2007a). No obstante, tampoco los modelos integradores son totalmente eficaces en la explicación del comportamiento desviado. Según afirman Arce y Fariña (2007a) se trata de hipótesis con pretensiones descriptivas, dado que, se basan en la descripción de los factores de riesgo y protección del comportamiento desviado. En opinión de los autores, lo deseable es que un modelo sea descriptivo-prescriptivo.

En 2007 Arce y Fariña, llevan a cabo una propuesta integradora para la explicación del comportamiento antisocial basándose en el paradigma del no-modelo (Arce y Fariña, 1996). Este paradigma destaca la imposibilidad de basarse únicamente en un enfoque explicativo para entender el comportamiento humano, sino que hay que partir de las circunstancias, características y factores que rodean a cada caso particular y, posteriormente elaborar el modelo explicativo que mejor se ajuste a ese caso. Se trata de un paradigma que se puede aplicar a cualquier conducta humana. Pues bien, bajo esta perspectiva teórica, los autores establecen que se debe adoptar simultáneamente un enfoque de tratamiento multimodal y multinivel. Por multimodal entienden que hay que tener en cuenta los factores de riesgo y de protección, así como,

la combinación de ambos. Por multinivel, que el objeto de intervención no es exclusivamente el sujeto de manera individual, sino que en ésta han de tenerse en cuenta además del área personal, todas las demás que median el comportamiento del sujeto: el área familiar, el área socio-comunitaria y el área académico-laboral (Arce y Fariña, 2007a).

2. Conclusiones.

Hemos visto en este capítulo que el comportamiento inadaptado puede tener un origen multicausal, siendo diversas las etiologías (biológica, psicológica, social, y familiar). De esta manera, se han postulado hipótesis teóricas que integran explicaciones provenientes de varias orientaciones (Feldman, 1989; Gottfredson y Hirschi, 1990; Farrington, 1992; Andrews y Bonta, 2006) que, aunque dan lugar a explicaciones altamente plausibles y aplicables a casos muy variados, no explican todas las casuísticas.

Finalmente concluimos que, en el análisis del comportamiento humano, altamente complejo, por otra parte, resultan ineficaces las recetas que obvian alguno de los componentes que integran al individuo. Así, el paradigma de no-modelo (Arce y Fariña, 1996) se define como el más adecuado, para ofrecer una explicación ajustada a todos los individuos inadaptados y a todos los casos de comportamientos desviados de la norma establecida. Basándose en este paradigma, Arce y Fariña (2007a) ofrecen una perspectiva de tratamiento que descansa en dos cuestiones genéricas. Así, dado un individuo desviado, en primer lugar, habrá que determinar las causas que pueden estar incidiendo en este caso, debiendo considerar, para ello, los factores de protección y de

riesgo existentes (multimodal). En segundo lugar, el objeto de intervención no se limita al individuo sino también a todo lo que le puede estar afectando. Por tanto, los ámbitos familiar, social y laboral o académico son también objeto de intervención (multinivel).

CAPÍTULO 2

COMPORTAMIENTO
INADAPTADO EN
MENORES:
FACTORES DE
RIESGO Y
PROTECCIÓN

Siempre ha habido interés por los comportamientos de tipo inadaptado, y este interés va acompañado de un aumento de investigaciones y estudios que tratan de aportar claridad a la concepción de esta problemática, con la finalidad de encontrar aquellas variables que correlacionan con estos comportamientos actuando, bien como factores de riesgo o bien de protección. El fin último, en la mayoría de los casos, lo constituye el diseño de intervenciones que sean lo más eficaces y que se puedan aplicar a la mayor diversidad de contextos. Cuando hablamos de factores de protección, hacemos referencia a aquellos que disminuyen la probabilidad de involucrarse en conductas de riesgo, favoreciendo la no aparición de comportamientos inadaptados, en este caso. Por su parte cuando hablamos de factores de riesgo, en relación al comportamiento antisocial, se hace referencia a un repertorio de variables que aumentan la probabilidad de que un individuo manifieste conductas de esta naturaleza.

En este capítulo abordaremos las principales variables que la literatura ha encontrado en relación con la manifestación de comportamientos desviados, bien actuando como factores de protección o bien haciéndolo como factores de riesgo.

1. Factores de riesgo del comportamiento inadaptado.

El comportamiento inadaptado se ha intentado explicar señalando una serie de factores de riesgo a los que el ser humano, puede estar expuesto en un determinado porcentaje, a lo largo de la vida. En este sentido, son muy numerosos los informes que tratan de definir exhaustivamente los factores de riesgo que influyen en la manifestación de comportamientos antisociales (Cuesta, Gómez, Herrero y Rodríguez 2005; Muñoz, 2004; Arce, Fariña y Vázquez, 2003).

Gómez y otros (2005) relacionan un listado de factores de riesgo diferenciando entre factores de tipo dinámico y factores estáticos. Entre los primeros señalan los siguientes bloques y variables (Gómez y otros, 2005, p. 160):

- a) *Consumo de drogas.* Tipo de sustancias. Frecuencia de consumo de cada una de ellas.
- b) *Amistades.* Relación con amigos antisociales. Contacto con un grupo de amigos antisociales mayores que el menor. Relación con adultos antisociales. Aislamiento social.
- c) *Ámbito escolar.* Fracaso/abandono escolar. Rendimiento académico deficiente. Actitud de rechazo mutuo entre la escuela y el menor. Comportamientos disruptivos en el aula. Deficiencias en el aprendizaje.
- d) *Relaciones familiares.* Desempleo de los miembros activos. Agresividad entre los miembros. Fugas del hogar. Comunicación distorsionada o distanciamiento.
- e) *Prácticas educativas en la familia.* Técnicas disciplinarias inconsistentes. Escasa supervisión educativa. Recompensa de

comportamientos antisociales. Se ignoran las conductas prosociales. Rechazo, frialdad y hostilidad de los padres hacia el hijo. Convivencia infeliz entre los padres. Escasa definición de roles. Desconocimiento de las necesidades de la infancia.

- f) *Entorno social actual de la familia.* Vivir en un barrio marginal. Deficiente infraestructura social. Escaso apoyo social (cierto aislamiento). Sucesos estresantes de especial gravedad.
- g) *Características personales.* Aparentemente sin sentimiento de culpa. Emociones inadecuadas a la situación. Fácilmente excitable o agresivo u hostil. Independiente y dominante sobre los demás. Provocador y con menosprecio hacia los demás. Buscador de sensaciones y de riesgo (con conductas sexualmente precoces). No admite la responsabilidad de sus acciones. Crueldad. Escaso autocontrol. Dificultades para demostrar las gratificaciones. Parece no considerar las consecuencias de sus actos. Baja empatía y dificultades para adoptar la perspectiva o el punto de vista de los demás. Pensamiento concreto y rígido. Locus de control externo. Falta de motivación generalizada. Falta de habilidades sociales. Distorsiones cognitivas familiares (mentiras, secretos, traiciones, coartadas).
- h) *Malestar personal.* Inestabilidad emocional, labilidad, cambios de humor notables. Manifiesta quejas e insatisfacción personal. Resentimiento social.

- i) *Conflicto interpersonal.* Utilización de un lenguaje especialmente marginal en su relación con los adultos. Aislamiento comunicativo.

Entre los factores estáticos, los autores señalan (Gómez y otros, 2005, p. 161):

- a) *Género masculino.*
- b) *Cultura de referencia.* Pertenencia a un grupo étnico desfavorecido.
- c) *Historia socioeconómica de la familia.* Pertenecer a un nivel socioeconómico bajo. Desempleo/subempleo. Indigencia. Vivir en un barrio marginal. Frecuentes cambios de domicilio.
- d) *Historia familiar.* Historia delictiva. Hogar roto. Consumo de sustancias tóxicas. Malos tratos, abandono. Enfermedad mental de los padres.
- e) *Historial diagnóstico del menor.* Trastorno disocial. Hiperactividad. Desorden de atención. Conductas antisociales frecuentes. Inicio precoz de consumo de sustancias tóxicas (antes de los 14 años) como alcohol, tabaco, u otras. Conducta delictiva.
- f) *Estructura familiar.* Familia numerosa. Hacinamiento. Familia monoparental. No desvinculación intergeneracional (convivencia de más de un núcleo familiar).
- g) *Historia delictiva juvenil.* Edad de inicio antes de los 11 años. Delitos con violencia e intimidación. Frecuencia alta de delitos. Delitos en

grupo. Procesamiento anterior en el sistema de justicia juvenil.

Versatilidad delictiva.

h) *Funcionamiento intelectual*. Baja inteligencia manipulativa y verbal.

Garrido (2005) también ofrece una clasificación de factores de riesgo, estableciendo un continuo en el que estarían todo el repertorio de variables relacionadas con el comportamiento antisocial. De esta manera, unos serían factores de riesgo próximos (por ejemplo: los estilos de crianza de los padres o los amigos antisociales) y otros, factores de riesgo lejanos (por ejemplo, la pobreza o las familias desestructuradas). Las conductas antisociales son resultado de la mediación entre ambos tipos de factores. De esta manera, si no existen factores de riesgo próximos, es muy probable que los de naturaleza distante no incidan sobre la delincuencia. Por tanto la correlación entre los factores de riesgo y la delincuencia futura, en realidad es baja, incrementándose cuando hay una acumulación de factores.

Otros autores (Caprara, 1984; Egido, Gómez y Saburido, 1999) diferencian los factores de riesgo en función de si se refieren a características inherentes al propio sujeto o bien ajenas al mismo, distinguiendo entre:

a) Factores de tipo intrapersonal, que se refieren a una serie de características con las que nacemos o que vamos adquiriendo durante el proceso de formación de nuestra personalidad, como pueden ser temperamento y carácter, es decir, son aquellos factores que nacen y se desarrollan dentro del individuo.

- b) Factores de tipo interpersonales, que tienen su origen y evolución como consecuencia de la relación del individuo con el medio en el que se desenvuelve, englobando al medio sociofamiliar (estilos de crianza, entorno familiar) y al contexto sociocultural (amigos, barrios).

La detección de los factores de riesgo es una tarea ardua y complicada manteniendo limitaciones importantes. Por un lado, porque depende de dos componentes igualmente complejos como son: la conducta humana que engloba los aspectos biológicos, psicológicos y sociológicos, y la gran heterogeneidad de comportamientos antisociales. Por tanto, hay que reconocer la complejidad de definir un listado cerrado de factores de riesgo, aunque sí hay que tender a la exhaustividad. Por otro lado, existen limitaciones metodológicas. Son escasas las investigaciones que tienen carácter longitudinal. Este hecho dificulta la labor de definir estas variables y observar su evolución a lo largo del tiempo. Por tanto, para determinar los factores de riesgo que tienen una ponderación más importante en relación con los comportamientos antisociales, normalmente se recurre a estudios de tipo correlacional y transversal.

En relación a la intervención, debemos actuar lo más exhaustivamente posible, sin perder de vista ninguno de los factores detectados dado que, en cada caso de forma particular tendrán mayor incidencia unos u otros factores. Por tanto, no existe un porcentaje de incidencia establecido para cada uno de los factores de riesgo que indique, con certeza, la aparición de comportamientos antisociales. En relación a este tema, y tal como ya hemos recogido, la existencia de uno de los factores de riesgo no es suficiente para el posterior desarrollo de comportamientos antisociales en el menor, sería necesaria la presencia de varios. Además, los factores de riesgo no actúan de

forma independiente sino que están interrelacionados entre sí (Buela-Casal y Kazdin, 1994). De esta manera, la acumulación de factores de riesgo tiene efectos, cuanto menos, multiplicativos respecto a la manifestación de los comportamientos desviados.

A continuación planteamos una clasificación de los factores de riesgo en cuanto al carácter individual, social o familiar; tratando de delimitar, para cada uno de estos ámbitos las variables que han sido halladas por la literatura sobre el tema.

1.1. Factores de riesgo asociados al menor.

Entre los factores individuales encontramos una gran variedad. Existe un cuerpo de investigación (Arce, Fariña, Novo y Seijo, 2002; Garrido y López-Latorre, 1995; Benítez, Fernández, Fernández, García, Justicia y Pichardo, 2006; Cava y Musitu, 2001; Fabiano, Garrido y Ross, 1990; Arc , Fariña, Seijo y Vázquez, 2002) que ha encontrado correlación positiva entre diversas variables individuales (i.e. nivel intelectual, locus de control, autoestima, baja tolerancia a la frustración, egocentrismo, socialización, fracaso escolar) y la presentación de conducta antisocial. Además, también se encuentran otros factores de riesgo asociados al niño como la edad y el género, el temperamento, o la presencia de psicopatologías.

a. Factores demográficos: edad y género

La conducta antisocial parece variar en función del género y la edad. Con respecto a las diferencias de sexo, se ha demostrado que durante el curso del

desarrollo, las conductas antisociales son más frecuentes en los niños que en las niñas, habiendo también diferencias en cuanto al tipo de comportamientos (Block, 1983; Cerezo, 1999; Barnard, Elliott, y Gresham, 1989; Carrasco, Granado y Michael 2003; Buena-Casal y Kazdin, 1994; Krahe, 2001; Harakka, Keltikangas Jarvinen y Lindeman, 1997; Loeber y Stouthamer, 1998; Cheung, Lee, Ma y Shek, 1996; Maccoby, 1998; Ortega, Sánchez y Menesini, 2002; Luengo, Mirón y Otero 1989; Little, López, Ortega y Sánchez, 1996; Parke y Slaby, 1983).

Respecto al género, señalar que para Gómez y otros (2005) el género masculino es uno de los factores de riesgo estático. Otros autores como Crick y Grotpeter (1995), Feshback (1969), Lagerspetz (1988), Rys y Bear (1997) o Krahe (2001) consideran que las variaciones en el factor género depende del tipo de conducta agresiva (verbal-física; directa-indirecta). Para estos autores, los chicos demuestran un mayor grado de agresión verbal, indirecta y relacional, que los chicos, mientras que éstos expresan un nivel más alto de agresión de tipo físico. Scott (1999) señala que el índice de arresto por violencia, es seis veces más probable en los chicos que en las chicas.

En un estudio sobre la incidencia de las variables prosociales y cognitivas dentro del contexto escolar (Arce, Fariña, Novo, Seijo y Vázquez, 2003) se obtiene que las conductas antisociales en el aula presentan una tasa más elevada en varones que en mujeres. A pesar de los resultados obtenidos en este estudio, estos autores concluyen, que el género no afecta de forma diferencial a las variables explicativas de la conducta antisocial, corroborando, así, el planteamiento de los programas preventivos en los que no se trata el género como contenido (Garrido, López-Latorre,

Paino y Rodríguez, 2002; Garrido, López-Latorre y Ross, 2001; Fabiano, Garrido y Ross, 1990; Diener-Ewles, Fabiano y Ross, 1995).

La edad también plantea diferencias. Por ejemplo, en diversos estudios se ha constatado que los varones, cuando se da el caso, inician generalmente su conducta antisocial a la edad de 8 a 10 años; en las niñas, en cambio, la edad de comienzo está entre los 14 y los 16 años. Parece factible la idea de que se da una continuidad de la conducta antisocial a lo largo del desarrollo, apareciendo en principio de una forma tenue, en distintos períodos de la vida del niño, continuando después incrementando su forma e intensidad ya más al contacto con la etapa adulta (Buela-Casal y Kazdin, 1994; Robins, 1966).

b. Nivel intelectual

Para Gómez y otros (2005) el funcionamiento intelectual, concretamente la baja inteligencia manipulativa y verbal, se consideran factores de riesgo estáticos que podrían estar mediando la manifestación de comportamientos antisociales. El bajo nivel intelectual es una variable relacionada con el fracaso escolar, siendo ambas, variables predictoras del comportamiento antisocial. Así, un bajo nivel intelectual puede producir disminución de conductas de autocontrol y conllevar dificultades de aprendizaje que derivan en fracaso escolar y en respuestas violentas y agresivas. En este sentido, numerosos autores han relacionado el fracaso escolar y las conductas violentas en jóvenes escolares (Arce, Fariña, Novo, Seijo y Vázquez, 2005; Garrido, 2005; Fernández y Palomero, 2001; Santostefano, 1967, 1969a, 1969b) no estando suficientemente claro cual de ambas variables actúa como causante. El nivel intelectual

a su vez, está relacionado con las habilidades sociales, puesto que la forma en que el individuo procese y entienda la información que le va llegando del medio social que le rodea determinará que su comportamiento futuro ofrezca respuestas socialmente aceptadas a dicha información o, por el contrario, responda con un comportamiento antisocial.

c. Procesos de atribución

El estilo atribucional ha sido descrito como un factor cognitivo relacionado con el comportamiento antisocial y agresivo (Garrido y López-Latorre, 1995, Gómez y otros, 2005; Arce, Fariña y Vázquez, 2003). El estilo atribucional tiene una relación directa con el locus de control y hacen referencia a la percepción de la persona sobre las causas de los acontecimientos y situaciones que ocurren en su vida. Normalmente, los menores que presentan comportamientos inadaptados se caracterizan por utilizar en sus argumentos y explicaciones un locus de control externo (Leigh y Peterson, 1990) es decir, no sienten responsabilidad de sus acciones y suelen atribuirlos a circunstancias externas a ellos como por ejemplo el destino, estar en el momento y lugar equivocado, etc... Ciertamente es que el estilo atribucional, externo o interno, también está influenciado por otros factores de riesgo como los de origen sociocultural y familiar. En este sentido, Fariña, Seijo, Arce y Novo (2002) han encontrado que el locus de control externo correlaciona con la conducta antisocial, resultado que apoya la tesis defendida por Garrido y López-Latorre (1995) y Conesa (1993), quienes consideran que el estilo atribucional externo aumenta la vulnerabilidad del individuo para manifestar patrones de conducta antisocial. Por tanto, la mayoría de los estudios

han hallado que el locus de control externo se relaciona con el comportamiento inadaptado (Arce, Fariña, Novo y Seijo, 2002; Garrido y López-Latorre, 1995, Gómez y otros, 2005; Leigh y Peterson, 1990; Arce, Fariña y Vázquez, 2003) y también que se trata de un factor inhibitor del tratamiento (Báguena y Beleña, 1993; Luengo, Romero y Sobral, 1999).

d. Nivel de adaptación

Autores como Cava y Musitu (2001), Cerezo (1999) o el propio Olweus (1978), en sus investigaciones han encontrado que los sujetos que manifiestan comportamientos antisociales en el ámbito escolar presentan a su vez bajos niveles de adaptación. Hay autores que incluso hallan diferencias de género en estas variables. Así, Del Barrio y Martín (2003) y Krahe (2001), concluyen que las mujeres poseen un mejor nivel de adaptación que los varones a las situaciones de la vida cotidiana. En esta línea de trabajo, Seijo, Egido y Novo (2008), en su estudio obtuvieron que las mujeres obtienen mejores niveles de adaptación escolar y social, muestran mayores niveles de aceptación de las normas sociales y menor nivel de implicación en conductas antisociales o agresivas que los varones. Otros autores hallan diferencias en el nivel de adaptación de los menores en función del riesgo social, encontrando que los menores de alto riesgo informan de una mayor inadaptación (Collie, Murdoch y Vess, 2007; Cortoni, Feelgoog y Thompson, 2005).

En definitiva, el nivel de adaptación podría ser considerado un factor de riesgo de manifestación de conductas antisociales, pero también podrá ser considerado, en cierta medida, un factor de protección si tenemos en cuenta la variable género.

e. Autoconcepto

Algunos autores señalan que un bajo nivel de autoconcepto, sobre todo en su dimensión social (Martínez-Otero, 2003), correlaciona positivamente con el comportamiento inadaptado (Fariña et al., 2002; Cava y Musitu, 2001; Arce, Fariña y Vázquez, 2003). Gutiérrez y Clemente (1993) afirman que el autoconcepto desempeña una función importante dentro del proceso de socializador del ser humano, al considerar que un autoconcepto pobre propicia la realización de conductas sociales inapropiadas. En esta línea, se presupone que los sujetos con un buen autoconcepto o autoestima poseen más seguridad en sí mismos, lo cual, es un factor que favorecerá la relación con los demás lo que le predispone, a su vez, a la realización de conductas prosociales que favorecen un aumento de dichas relaciones. Por su parte Arce, Fariña y Novo (2003), afirman que un alto autoconcepto favorece un adecuado equilibrio psicológico y un desarrollo personal satisfactorio, así como la adquisición de conductas adaptativas y saludables. Por las razones expuestas no se puede obviar el hecho de que la autoimagen y la autoestima que un individuo posea, conlleva en gran medida, a influir en la consecución de los objetivos y metas que se establecen en las relaciones, y en las conductas y actitudes que emitan en su desarrollo personal y social. Esto hace que la dimensión autoconcepto module la personalidad, la motivación y la intención de la persona. Un autoconcepto alto puede actuar, en la mayoría de los casos, como un factor protector ante la resolución de situaciones problemáticas, relaciones personales y, a su vez, estimular el uso de la búsqueda de apoyo como estrategia de afrontamiento (García, González, González-Pienda y Núñez, 1997; Cava y Musitu, 2001).

Los menores con un autoconcepto bajo o negativo suelen culparse de todos los fracasos aunque se encuentren fuera de su control. Este sentimiento crea una sensación de fracaso como persona que obstaculiza cualquier intento por cambiar. Estos pensamientos explican los sentimientos de frustración, desmotivación y pérdida de autoestima; factores que favorecen la aparición e incremento de conductas antisociales.

De todo lo anterior, se extrae la idea de señalar la necesidad de que los programas preventivos han de potenciar al máximo el ámbito del autoconcepto (García, 1991; Maruna, 2004) especialmente en su dimensión social y emocional. De esta manera, una educación orientada a favorecer la inteligencia emocional (Bisquerra, 2000; Pasi, 1997) contribuirá a mejorar el nivel de competencia emocional y social y, como consecuencia, producirá un incremento del autoconcepto.

f. Temperamento

Garrido (2005) define este factor como el perfil psicológico que resulta de la interacción con el ambiente, que media en la conducta social del individuo, marcando diferencias individuales en las respuestas emocionales básicas como miedo, ira y aversión. Muchas investigaciones (Aluja, 1991; Caspi, 2000; Colom y Herrero, 2006; Buela-Casal y Kazdin, 1994) han señalado la existencia de una relación sólida entre variables temperamentales (por ejemplo irritabilidad, impulsividad, predominio de emociones negativas, búsqueda de sensaciones) y comportamiento antisocial.

Sin embargo, parece que la expresión del temperamento va a estar mediado, entre otras cuestiones, por el estilo educativo de los padres. Así, los menores con un

temperamento agradable incrementan la bondad del mismo cuando interaccionan con un cuidador afectuoso. Por su parte, los niños con un temperamento difícil tienden a aumentar la probabilidad de desarrollar conductas problemáticas cuando el estilo educativo parental se caracteriza por la crítica y el castigo.

g. Rasgos de personalidad

Por otro lado, dentro de las variables de tipo individual podemos señalar los rasgos de personalidad. Se trata de claros indicadores de diferencias individuales a la hora de reaccionar ante las situaciones. El estilo de personalidad del sujeto va a jugar un papel importante en el proceso de autorregulación que el individuo lleva a cabo ante la variedad de situaciones que van aconteciendo, y va a tener una influencia directa en el desarrollo personal y social. Este proceso de autorregulación es lo que determina que una persona en la infancia interiorice o exteriorice los problemas que va viviendo, pudiendo provocar trastornos de conducta que los lleve a desarrollar comportamientos antisociales.

Siguiendo la teoría de Eysenck (1978), las dimensiones de personalidad sirven como predictores de la conducta antisocial y delictiva, concretamente, un individuo inadaptado se relaciona con puntuaciones altas en extraversión, neuroticismo y psicoticismo.

h. Patología.

También, parece altamente demostrado que la presencia de determinados trastornos psicopatológicos facilita la manifestación de comportamientos antisociales (Benítez y Justicia, 2006; Blackburn, 1993; Hodgins, 1992; Brennan, Engberg, Hodgins, Mednick y Schulsinger, 1996). Hay una serie de trastornos que favorecen la aparición de conductas agresivas en niños y adolescentes, aunque no conllevan agresividad como repertorio conductual, sino que se necesita de la confluencia de otras circunstancias para que la misma aparezca. Por tanto, en estos casos el trastorno psicopatológico sirve como facilitador. Entre los principales trastornos psicopatológicos en relación con la aparición de conductas violentas en los niños destacan (Díaz, 2001) los trastornos disocial y por déficit de atención y comportamiento perturbador (por déficit de atención con hiperactividad, trastorno disocial, trastorno negativista desafiante) y, clasificado dentro de los trastornos de control de impulsos destaca el explosivo intermitente (APA, 2001).

Los niños que sufren trastorno de déficit de atención por hiperactividad, según el DSM-IV-TR (APA, 2001) se caracterizan por un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad más frecuente que el observado en sujetos con igual nivel de desarrollo. Son niños difíciles de educar, ya que pocas veces pueden mantener durante mucho tiempo la atención, con lo que suelen manifestar problemas de rendimiento escolar a pesar de tener un cociente intelectual normal. Es propio que manifiesten comportamientos de desobediencia a padres y maestros, además de mantener un carácter terco y obstinado, teniendo un umbral muy bajo de tolerancia a la frustración. Por otro lado, presentan estados de ánimo bruscos siendo fácilmente excitables, lo que implica frecuentes tensiones en casa o en el colegio. El

comportamiento de un niño hiperactivo genera graves conflictos en la familia y en la escuela. El máximo riesgo, ante la presencia del trastorno, se observa cuando en el niño hiperactivo confluyen otras circunstancias tales como cocientes intelectuales límites (que disminuyen la capacidad de autocontrol); trastornos específicos del aprendizaje (pueden generar un sentimiento de frustración y de marginalidad en el alumno que a veces se manifiesta con agresiones a los compañeros y oposición a las demandas de los profesores); y pautas educativas inadecuadas en el ámbito familiar que provocan la generalización de los comportamientos coercitivos a otros contextos. Generalmente, los menores que padecen trastorno de déficit de atención por hiperactividad manifiestan un componente que va a ser un factor de riesgo prioritario a la hora de predecir comportamientos disruptivos. Nos referimos a lo que se conoce como “búsqueda de sensaciones”. Estos menores tienen gran capacidad de actividad, debiendo estar continua y permanentemente buscando situaciones que les resulten novedosos. De aquí que se rijan por “búsqueda de sensaciones” nuevas, lo cual, en algunos casos, les predispone a desarrollar comportamientos inadaptados. En este sentido Justicia y Benítez (2006) encuentran que niños que presentan cuadros clínicos de hiperactividad o conflictos de oposición, se relacionan con mayor riesgo de manifestar comportamientos delictivos o violentos.

Otro de los trastornos que puede explicar la presencia de comportamientos violentos es el trastorno disocial que se caracteriza (APA, 2001) por un patrón de comportamiento persistente por el que se violan los derechos básicos de los otros o importantes normas sociales, que además, se clasifican en cuatro tipos fundamentales. De este modo se pueden observar conductas agresivas que causan daño físico a sí mismo o a los demás, comportamientos no agresivos causantes de daño a la

propiedad, fraudes o robos y graves violaciones de las normas. Los trastornos disociales suelen estar relacionados con un ambiente psicosocial desfavorable, entre ellos relaciones familiares no satisfactorias y fracaso escolar. Los niños o adolescentes con este trastorno presentan comportamientos agresivos, manifestando conductas como un estilo amenazador o intimidatorio, inicio de peleas frecuentes, utilización de armas, crueldad física con los demás, robo con enfrentamiento de la víctima, algún modo de agresión sexual, destrucción deliberada de la propiedad de los demás. Por otro lado, el trastorno disocial en la infancia es considerado como una psicopatología de carácter crónico y con una evolución, casi inevitable, hacia el trastorno disocial en la vida adulta o trastorno antisocial de personalidad (APA, 2001).

Los criterios diagnósticos del trastorno negativista-desafiante, según el DSM-IV-TR (APA, 2001) se especifican en un patrón de comportamiento negativista, desafiante, desobediente y hostil, dirigido a las figuras de autoridad y manifestado a través de accesos de cólera, discusiones con adultos, desafiar activamente o negarse a cumplir las demandas o normas de los adultos, llevar a cabo actos que molestarán a otras personas, acusar a otros de sus propios errores o problemas de comportamiento, sentirse molestado por los demás, mostrarse iracundo y resentido, y ser rencoroso o vengativo. Este trastorno tiene la particularidad que suele aparecer invariablemente en el ámbito familiar y únicamente en ocasiones se da también en el escolar, ya que este tipo de conductas suelen manifestarse con adultos con los que se tienen un alto nivel de confianza.

Podemos concluir por tanto, que el individuo en ciertas ocasiones, puede manifestar comportamientos inadaptados debido al padecimiento de diferentes patologías. De esta manera, Arbach y Pueyo (2007) establecen que en la valoración de

riesgo de delincuencia en personas con enfermedad mental, se han de tener en cuenta no sólo los cambios producidos en la situación clínica, sino también el impacto que la enfermedad puede tener en el ámbito personal y social del sujeto.

1.2. Factores de riesgo de origen social.

Los menores que presentan comportamientos inadaptados y antisociales manifiestan falta de asunción de normas, problemas de disciplina y escaso apoyo social, provocando una mayor vulnerabilidad a la presión del grupo para llevar a cabo este tipo de comportamientos (Cava y Musitu, 2001). Además, los niños con conductas antisociales carecen de las habilidades sociocognitivas necesarias para empatizar con los demás, probablemente debido a que se hallan en un estadio de desarrollo cognitivo-moral poco evolucionado (Vázquez et al., 2002).

A continuación describiremos variables asociadas al ámbito social, tales como el contexto social y escolar, la presencia de maltrato, el grupo de iguales, la pobreza, en la medida en que se trata de variables relacionadas con la manifestación de comportamientos antisociales.

a. Contexto social.

Autores como Hawkins, Herrenkohl, Farrington, Brewer y Catalano (1998) y Sampson y Lauritsen (1994), han obtenido evidencias empíricas de que el ser humano crece y se desarrolla en comunidad con una serie de características, y que éstas actúan

como predictoras de conductas antisociales. Por tanto, podemos dejar de manifiesto el efecto modulador que tiene sobre nosotros en el sentido de desarrollar conductas antisociales o prosociales según el contexto social donde nos desenvolvamos. En esta línea, Brewer, Hawkins, Catalano y Neckerman (1995) identificaron una serie de factores que se consideran más relevantes en relación al contexto social y que pueden intervenir en la predisposición de que la persona manifieste conductas antisociales. Estos factores son la escasa adherencia al barrio, la desorganización de la comunidad, la disponibilidad de drogas y de armas de fuego, la exposición a la violencia en el barrio, la exposición a perjuicios raciales, una comunidad con leyes y normas favorables hacia la violencia y la violencia transmitida por los medios de comunicación. En la misma línea, Gómez y otros (2005) establecen como un factor de riesgo dinámico el entorno social de la familia. En definitiva, parece muy evidente la importancia del contexto social como un factor de riesgo en la aparición y desarrollo de conductas antisociales.

Como implicación de cara a la intervención, señalar la importancia de incluir estas variables en los programas dirigidos a la prevención y llevados a cabo con menores, es decir, los programas deben coordinar las estrategias de actuación, las necesidades de la población a la que se dirige y los objetivos que se persiguen a la hora de implementarlos. Por ende, los programas deben incluir un componente sensible al contexto social donde se desenvuelven y relacionan las personas que son objeto de intervención.

b. Presencia de maltrato o abusos.

Parece que los menores que han estado expuestos a abusos, maltrato, negligencia, desamparo, situaciones violentas, tienden a mostrar niveles más elevados de agresividad y conductas violentas (Cerezo, 1999; Coie y Dodge, 1998). Gómez y otros (2005) señalan esta variable, como un factor de riesgo estático asociado a la familia.

c. Pobreza o situación social desfavorecedora.

La mayoría de las teorías sobre los factores determinantes de la delincuencia, tienen como punto de arranque el que una gran parte de los delincuentes procedían de un medio socialmente desfavorecido (Giller y Rutter, 1988). En la misma dirección, Gómez y otros (2005) señalan como factor de riesgo estático la historia socioeconómica de la familia. Por su parte, Conger, Ge, Elder, Lorenz y Simons (1994) concluyen que la presión económica sí que tiene un efecto en la conducta antisocial, pero la influencia es indirecta: viene mediada por depresión de algún progenitor, conflicto matrimonial y hostilidad de los progenitores. Posteriormente Conger, Patterson y Ge (1995), analizan el efecto de la tensión familiar (medido a través de una bajada en los ingresos o por enfermedad o lesión grave) realizando una investigación longitudinal. Los efectos del estrés familiar estaban mediados por la depresión de los padres y la deficiente disciplina. Sin embargo, hay que señalar que los conceptos de presión económica y de tensión familiar estaban definidos de forma general, hallándose una relación muy débil con la conducta antisocial. Más resultados a favor de la relación entre la situación social desfavorecida y la conducta antisocial

son los encontrados por Pfiffner, McBurnett y Rathouz (2001) quienes hallan mayor índice de conducta antisocial en familias en las que el padre biológico no está en casa, correlacionando además con el bajo estatus socioeconómico. La relación se invertía en aquellos casos en los que el padre sí que estaba en casa.

d. El contexto escolar

La escuela es una organización con normas internas. En algunos casos puede suceder que los menores presenten comportamientos disruptivos como respuesta a dichas normas.

Por otro lado, no podemos obviar el efecto que ha tenido en nuestro país la inmigración, este hecho ha provocado en algunas aulas una masificación de alumnos implicando un caldo de cultivo para la génesis y el afloramiento de sentimientos de tipo xenofóbico o discriminatorio, con violencia o maltrato hacia otros de diferentes culturas. Esta situación genera, en muchas ocasiones, problema por la falta de integración agravado además por el desconocimiento del idioma. Todo ello, puede contribuir al aumento del fracaso escolar, generando un ambiente propicio para la manifestación de comportamientos desviados.

e. El grupo de iguales

Gómez y otros (2005), consideran las amistades del menor un importante factor de riesgo, para la manifestación de comportamientos inadaptados, de carácter

dinámico. Concretamente, estos autores establecen que la relación con los amigos antisociales y la relación con adultos delincuentes son variables muy influyentes en el comportamiento del menor. Así, los sujetos que se relacionan con otros que cometen actos delictivos terminan desarrollando comportamientos antisociales, dado que es un modo de ser aceptado por el grupo.

La mayoría de los comportamientos antisociales cometidos por menores suelen ser realizados en grupo, este hecho avala la importancia de tomar en cuenta la variable del grupo de iguales en el estudio de los comportamientos antisociales de los menores. El grupo de iguales posee una gran influencia durante la edad escolar, en la que los menores piensan en la aceptación por parte del grupo, realizando conductas y comportamientos dirigidos por el grupo para conseguir la aceptación. Por tanto, no se puede negar la influencia del grupo de iguales como factor de riesgo que predispone al menor a llevar a cabo comportamientos antisociales.

Al grupo de iguales se le otorga una gran importancia como agente socializador en la etapa adolescente, por eso, en un grupo donde se acepten y lleven a cabo conductas y actos disruptivos, los miembros igualmente cometerán este tipo de actos, en caso contrario serían rechazados.

1.3. Factores de riesgo de origen familiar.

Son muy numerosos los factores de orden familiar que potencian (o protegen) la manifestación de comportamientos alterados en los menores. Y es que, tal y como indican Vázquez et al. (2002) la familia constituye, como sabemos, la principal

estructura de referencia y aprendizaje, siendo el primer entorno en el que se socializa el menor e interioriza normas de comportamiento y convivencia.

El clima familiar donde se desarrolla el sujeto viene mediado de manera importante por las costumbres y las creencias culturales. El clima familiar posee influencia directa en la formación de la perspectiva social o empatía del sujeto y este factor puede actuar como protector en el sentido de mejorar la calidad y cantidad de interacciones sociales, contribuyendo al desarrollo de la competencia social del individuo (López-Latorre, et al., 2002). En este sentido Ortega (2000) afirma que la sensibilidad emocional hacia los demás se puede ver endurecida por la vivencia de experiencias marcadas por la falta de afecto.

Los factores que influyen de manera notoria en las actuaciones antisociales, suelen tener una estrecha vinculación con el hecho de que los jóvenes, en la mayoría de los casos, intentan experimentar nuevas situaciones y sensaciones y la falta de supervisión y control familiar, la escasa comunicación paterno-filial, el fracaso escolar y la forma de educar de los padres, tutores y educadores condiciona claramente su comportamiento jugando un importante papel en la aparición y mantenimiento de conductas antisociales. De ahí, que éstas se manifiestan con mayor frecuencia en el entorno familiar y escolar antes de la adolescencia. Los actos violentos y delictivos van tomando más fuerza y protagonismo durante la adolescencia y con el paso de los años, las conductas violentas o prosociales suelen ser más escasas, pero en magnitud, son mucho más violentas (Dodge y Coie, 1998). Existen numerosas investigaciones que establecen una fuerte relación, entre las variables de la familia y las conductas antisociales o delictivas en los jóvenes (De Voos, 1983; Farrington, 1996; Dishion y Loeber, 1983).

a. Recursos económicos insuficientes.

Condiciones psicosociales adversas como el desempleo, la pobreza, el consumo de sustancias aditivas u otras circunstancias que impliquen una insuficiencia de recursos económicos, son variables que favorecen la aparición de conductas disfuncionales (Gómez y otros, 2005).

b. Desestructuración familiar

En el marco de la familia el adolescente participa de las experiencias y las carencias a las que ésta se ve expuesta. La calidad y cualidad de la vivienda influye en el desarrollo psicosocial del menor y hace prever que sus condiciones carenciales o deficitarias actúen como un factor protector o de riesgo (Vázquez y otros, 2003). En esta dirección, Abrunhosa (2003) alude al término *adversidad familiar*, acuñado por Moffit (1993 a, b) para hacer referencia a un conjunto de variables que contribuyen a la explicación del comportamiento antisocial de los menores, tales como un bajo status socioeconómico, familia monoparental o la separación precoz de los padres. En consecuencia, la estructura familiar en relación con la manifestación de conductas antisociales se trata de un factor de riesgo estático muy estudiado. Un hecho sobradamente demostrado es que los delincuentes juveniles provienen mayoritariamente de hogares desintegrados (Borduin, Henggeler y Pruitt, 1986; Farrington, 1996, 2005; Giller y Rutter, 1988; Armstrong, Essex, Measelle y Silver, 2005; Rankin y Wells, 1991). Sin embargo, no siempre en ese tipo de familias aparece

la delincuencia (Dishion y Loeber, 1982), convirtiéndose la ruptura del hogar y la desestructuración de la familia en una variable con poco poder predictivo. También la ruptura de la relación entre padres-hijos se ha relacionado con el comportamiento violento de los hijos, aunque parece que la relación con la violencia es durante el evento estresante y no es tan determinante en el futuro (Block, Block y Gjerde, 1986).

c. Tamaño de la familia

Otra variable, que se ha relacionado con el aumento de la probabilidad de ejercer conductas antisociales es el tamaño de la familia (Gómez y otros, 2005). Offord (1982) ha postulado que el riesgo se origina en la influencia de hermanos o hermanas delincuentes (a través de algún tipo de efecto de “contagio”) y no en características de la crianza. Estos datos son concordantes con otros estudios en los que se aprecia que el riesgo de delincuencia era una función del número de hermanos y hermanas delincuentes (Barnes, Farrington y Lambert, 1996). Sin embargo, Rowe y Farrington (1997), han dado otra explicación, postulando que el mecanismo explicativo es una tendencia de los individuos antisociales a tener familias grandes, estando el riesgo, en parte, genéticamente mediado. Parece que habría una asociación más directa con la delincuencia familiar que con el tamaño de la familia. Por tanto, podría considerarse más correcto el papel de la familia numerosa como factor asociado casualmente al riesgo de conducta antisocial.

d. Estilo de crianza y estilo educativo parental.

Entre las variables más importantes a la hora de incidir sobre la aparición de comportamientos antisociales se encuentran los estilos de crianza (coercitivo, autoritario y punitivo). La utilización de prácticas disciplinarias excesivamente severas e incongruentes, escaso nivel de comunicación paterno-filial, utilización excesiva de amenazas seguido de una supervisión anómala (bien por exceso o por defecto) son factores de riesgo en el sistema familiar asociados a actos antisociales. Justicia y Benítez (2006) encuentran relación entre padres negligentes, descuidados o que rechazan a sus hijos con la manifestación de comportamientos inadaptados.

Cierta es la evidencia de que los padres agresivos crían hijos que responden de modo agresivo ante las situaciones problemáticas, puesto que es el único modo que conocen de dar respuesta a los entornos adversos. Este problema se generaliza cuando el niño se incorpora a la escuela, dando como resultado comportamientos antisociales hacia sus compañeros y profesores.

Tan pernicioso para los menores es un estilo de crianza autoritario como un estilo parental negligente o permisivo, puesto que al carecer el niño de unas normas claras y consistentes a su vez combinadas con una baja supervisión parental, llevan al menor a tener una visión distorsionada de lo que son las normas sociales así como de aquellos comportamientos que son aceptados o no socialmente.

Estos niños, en su mayoría, suelen llevar a cabo comportamientos disruptivos que se inician en la infancia y que se desarrollan en la adolescencia. El núcleo familiar desempeña un papel importante en el desarrollo del menor a lo largo de su vida. Este papel se puede explicar mediante dos dimensiones claramente diferenciadas pero a su

vez complementarias; por un lado, la normativa, los padres y otros adultos del contexto más inmediato tratan de inculcar y enseñar reglas, valores y convenciones sociales necesarias para el adecuado desarrollo como persona y, por otro lado, la dimensión de relación, una vez conseguida la primera dimensión nos debe ayudar a relacionarnos de modo adecuado socialmente con las personas que nos rodean. Esto unido a la existencia de una relación directa, entre el debilitamiento de las relaciones familiares con el aumento de comportamientos antisociales en menores, hace que reflexionemos sobre la determinante influencia de estos en la aparición y desarrollo de comportamientos antisociales.

e. Alteraciones en el vínculo afectivo.

Estas alteraciones pueden aparecer en situaciones de estrés y dificultades intrafamiliares (i.e., separación, divorcio, maltrato, violencia doméstica); ante algunos trastornos psicopatológicos en los padres, fundamentalmente si es la madre, encontrándose una mayor influencia de la psicopatología materna que la paterna en los trastornos de conducta de los hijos. Cuando existe una alteración en el vínculo afectivo, los niños suelen tener sentimientos de inseguridad, baja autoestima, y baja competencia en habilidades sociales; factores todos ellos que predicen la manifestación de conductas violentas.

2. Factores de protección del comportamiento inadaptado.

Existen diferencias en cuanto al modo de definir los factores de protección. Siguiendo a Farrington (1992), se trataría de aquellas variables individuales y ambientales vinculadas al comportamiento prosocial. Otros los consideran como factores que potencian las capacidades de los individuos expuestos a altos niveles de riesgo para afrontar con éxito las situaciones adversas (Fabiano y Ross, 1985). En definitiva, al hablar de factores protectores hacemos referencia al conjunto de estrategias que incrementan la capacidad del individuo a afrontar con éxito las situaciones problemáticas, es decir, realizando conductas prosociales para resolverlas. El conjunto de factores protectores pueden ser comparados metafóricamente con un escudo o armadura que el sujeto tiene y que le protege de realizar conductas agresivas.

Al igual que sucede con los factores de riesgo, también se han planteado diferentes clasificaciones de los factores de protección (Felsman y Vaillan, 1987; Remschmidt, 1986, 1989; Rutter, 1985). Lösel y Bender (2003), establecen una categorización de diez factores protectores: psicofisiológicos y biológicos; temperamento y otras características de la personalidad; competencias cognitivas; apego a otros significativos; cuidado en la familia y otros contextos; rendimiento escolar, vínculo con la escuela y empleo; redes sociales y grupos de iguales; cogniciones relacionadas con uno mismo, cogniciones sociales y creencias; y factores de la comunidad y vecindario.

Los factores de protección se clasifican, de igual manera que sucedía con los factores de riesgo, en factores estáticos, denominando así a aquellos factores que no son susceptibles de modificación y en factores dinámicos, que son aquellos

susceptibles de modificación si se produce una intervención sobre ellos. Así, Gómez y otros (2005) detallan los siguientes factores de protección (pp. 161-162):

- a) *Factores personales e interpersonales.* Buena salud. Buen apego con figuras parentales prosociales. Cociente intelectual elevado. Habilidades sociales. Locus de control interno. Adecuado rendimiento académico. Metas concretas de futuro y expectativas de futuro claras. Buena motivación escolar. Temperamento agradable, de trato fácil. Buen humor. Esfuerzo, persistencia, motivo de logro. Cultiva aficiones. Tiene habilidades cognitivas interpersonales (empatía, solución de problemas). Buena relación entre los padres. Modelos educativos adecuados (alternativos a la familia). Modelo de apoyo del mismo género. Buena comunicación entre los miembros de la familia. Deseo de superación de los problemas actuales.
- b) *Factores del entorno.* Red de apoyo social y emocional que puedan prestar ayuda a la familia en tiempo de crisis. Integrado en un grupo de iguales prosociales. Afiliación religiosa fuerte y comprometida. Buen clima escolar e incentivador. Buena integración en actividades extraescolares con compañeros.
- c) *Factores familiares.* Padres sensibles a las necesidades de los niños. Pautas educativas y reglas en el hogar claras, sólidas y competentes. Estrategias de afrontamiento ante el estrés. Situación socioeconómica estable. Motivación para el cambio.

Uno de los temas más actuales que está directamente relacionado con la evaluación y detección de factores de protección, y causante de cierta controversia, es la evaluación de la peligrosidad y el riesgo de desviación. Para llevar a cabo esta evaluación, se suelen utilizar datos provenientes de menores que por algún motivo se encuentran inmersos en el sistema judicial. Por tanto, los resultados obtenidos son aplicables a un ámbito concreto de los menores en riesgo. Debido a la limitación en la generalización de los resultados obtenidos con este tipo de evaluaciones, algunos autores como Faust y Ziskin (1988) opinan que se debería prescindir de ella.

A pesar de los problemas que acompañan a esta evaluación, no se debe olvidar que es un deber tanto judicial como moral por parte de la sociedad, en general (padres, educadores, psicólogos jurídicos,...) y de las administraciones, proteger a los menores contra la desviación. Por ello, resaltar la importancia de estos factores de protección, como estrategia para detectar y actuar sobre ellos mediante la implementación de programas encaminados a la enseñanza de conductas prosociales, que tendrán como objetivo principal que, tanto los menores en riesgo como aquellos que no lo están, crezcan y se desarrollen en las condiciones sociales más favorables posibles.

En este apartado clasificaremos los factores de protección en tres tipos: factores personales, factores sociales y factores familiares. A continuación pasaremos a explicar cada uno de ellos.

2.1. Factores de protección personales.

Una manera de abordar la explicación de los factores protectores es estableciendo aquellas variables personales que un sujeto competente socialmente debería dominar (Garrido y López-Latorre, 2005). Así, el aprendizaje de estas estrategias debe iniciarse en el contexto familiar y potenciarse en el contexto escolar y social. Entre estas variables cabe señalar las habilidades sociales, las estrategias de afrontamiento, el control emocional, la autoestima, la autopercepción, la creatividad, el autocontrol, el estilo atribucional o la solución de problemas, que describiremos a continuación.

a. Habilidades sociales.

Uno de los factores protectores más importantes que se debe procurar desarrollar en los menores para evitar la aparición de conductas antisociales o delictivas son las habilidades sociales, ya que la adquisición de las mismas son un factor necesario para que el individuo lleve una vida satisfactoria tanto a nivel individual, como social y familiar (Gershaw, Goldstein, Klein y Sprafkin, 1989).

En este sentido los resultados obtenidos por McGuire (2000), evidencian una reincidencia de conductas antisociales por parte de individuos con déficit en competencia social. Habría pues, que potenciar en los menores de riesgo aspectos que les ayuden a generar un conjunto de habilidades sociales que les sean útiles para una efectiva competencia social en diferentes contextos. En esta dirección, señalar que la denominada “terapia del aprendizaje estructurado” (Goldstein y otros, 1989) y el

“entrenamiento en eficacia personal” (Liberman, 1993), han demostrado su eficacia en la creación y potenciación de un repertorio de habilidades sociales que sirven como estrategias para la adecuada competencia social del individuo.

b. Afrontamiento.

Los procesos de afrontamiento han sido estudiados por numerosos autores (Font, 1990; Hernández, 1996; Folkman y Lazarus, 1986) y constituyen una de las más actuales áreas de investigación psicológica. No existe acuerdo en la definición del término pero siguiendo a Lazarus y Folkman (1986) los mecanismos de afrontamiento de un individuo se pueden concebir como los “*esfuerzos intrapsíquicos y orientados a la acción englobando factores cognitivos y afectivos, en aras de manejar las demandas internas y ambientales que ponen a prueba o exceder los recursos personales, al ser valorados como excesivos por el individuo en relación con los resultados de que dispone o cree disponer*”(citado por Font, 1990, p. 91).

Así, el ser humano cuando se enfrenta a las diversas situaciones o problemas pone en marcha una serie de procesos (cognitivos, psicosociales y afectivos), con el objetivo de encontrar la solución más favorable para reducir o bien superar el problema con éxito. Cuando esto ocurre, es decir, cuando se solucionan los problemas de modo exitoso, el individuo se siente valorado tanto personal como socialmente y utiliza estas estrategias en sucesivas situaciones. Ahora bien, cuando estas estrategias no son puestas en juego por el individuo o resulten fallidas en el proceso de resolución de la situación problemática, aparecen efectos negativos tanto a nivel personal como social, llevando al individuo en algunos casos a una pérdida de autoestima.

Por tanto, se considera importante ayudar a los sujetos a aprender mecanismos psicológicos de adaptación y estrategias de defensa que les van a ayudar a vivir, a relacionarse de forma satisfactoria y a desarrollar sus potencialidades. El conjunto de estos procesos de afrontamiento no solo permitirá al individuo aclimatizarse a nuevas situaciones, también actuarán como un factor motivador para perseguir metas y superar las circunstancias problemáticas con éxito. Diariamente se dan situaciones para poner en práctica estrategias de obtener, analizar y organizar la información, comunicación de ideas, relaciones con los demás, formulación de hipótesis, y para superarlas de forma exitosa se requieren de las habilidades de afrontamiento adecuadas. Dado que las estrategias de afrontamiento se aprenden, sería recomendable, poner en marcha programas educativos de entrenamiento en estrategias adecuadas de afrontamiento.

c. Control emocional.

El estado emocional del individuo como factor protector ha sido ampliamente estudiado por Berkowitz (1993). En la misma dirección, Krahe (2001) hace referencia al entrenamiento del individuo en el control de las emociones negativas (cólera, ira...), que producen las situaciones estresantes. Este control disminuye significativamente los estados emocionales negativos. Señalar que el control de las emociones es una labor ardua y complicada para el individuo. Cerezo (1999), afirma que el proceso reflexivo facilita que nuestros recuerdos y emociones experimentados en diferentes situaciones puedan ser controlados por el individuo y en consecuencia nos produzca menos desestabilización emocional. Diferentes estudios (Bisquerra, 2000; Krahe, 2001; Zillmann, 1979) establecen que en el aprendizaje del control emocional se deben tener

en cuenta aspectos como la percepción, la atribución, el temperamento, el aprendizaje previo del sujeto en este campo de estudio y, la interpretación de la conducta de los otros como algo inevitable e involuntario.

Existen, a su vez, autores (Cerezo, 1999; Krahé, 2001) que indican algunas estrategias específicas que se deben estimular para un mejor dominio del control emocional, como son los sentimientos de empatía con la posible víctima y la distracción del pensamiento del sujeto con otros pensamientos de índole más agradable.

d. Autoconcepto

Ciertamente el proceso de aprendizaje del control de emociones debe iniciarse asegurándonos de que el individuo cumple una serie de requisitos previos y necesarios, como un nivel adecuado de autoestima, puesto que se debe concebir como un recurso personal y que influirá en un mejor ajuste prosocial (Buelga, Cava, Lila y Musitu, 2001). Existen diferentes estudios (González- Pienda y otros, 1997; Cava y Musitu, 2001) que desvelan que los individuos que poseen una autoestima positiva, presentan menos dificultades en las interacciones sociales, así como una adecuada regulación afectiva y una creciente motivación personal.

Un autoconcepto o autoestima positiva produce en el sujeto un sentimiento de autoconfianza. El sentimiento de autoconfianza es un componente prioritario en cualquier tipo de aprendizaje, puesto que asegura una predisposición objetiva del menor hacia éste. Cuando pensamos que no somos capaces de realizar una acción o un

aprendizaje determinado, el autoconcepto puede ser un factor que juega un papel importante en nuestra actitud, por tanto, un nivel adecuado de autoeficacia o autoconfianza desempeña un factor favorable en cualquier situación y acción de la vida cotidiana.

e. Estado de ánimo.

Ha sido resaltada la importancia del estado de ánimo positivo o alegre como un factor de protección, existiendo una serie de estrategias que actúan como inductoras de este tipo de estado de ánimo: “pensar en algo bueno del futuro”, “escuchar música alegre”, “reír”, “ver películas entretenidas”, “estar con gente divertida”, “aprender a hacer algo nuevo” (Arce, Fariña y Vázquez, 2003).

f. Autopercepción.

La percepción personal del individuo se refiere al hecho de que ante una misma situación diferentes individuos la perciben de distinto modo. Por ejemplo: un tropezón con otra persona, hay personas que lo perciben como un accidente; otras como una conducta desafiante; otros como un acto involuntario. Normalmente, todas estas percepciones hacen que los individuos tengan reacciones distintas. Este factor ha sido tratado en profundidad en las teorías sociocognitivas que postulan que las percepciones pueden estar distorsionadas por la cognición del individual, lo que le impide percibir la situación de modo objetivo. Estas percepciones distorsionadas sirven a su vez de argumento en algunas ocasiones para justificar de cierto modo la conducta antisocial o

agresiva, por ejemplo: “él me estaba buscando”, “él me ha agredido primero”, “me estaba mirando mal”, “me la tenía guardada”.

Garrido y López-Latorre (1995) y Zillman (1979), indican la necesidad de estudiar las relaciones entre cognición y conducta. Desde estas orientaciones teóricas, realizamos un planteamiento en la enseñanza de estrategias del control emocional y en la utilización de reforzadores del tipo: visionado de diferentes situaciones problemáticas, planteamiento mediante “role- playing” de diferentes situaciones y puesta en práctica de estas estrategias en situaciones reales. Estos mecanismos contribuyen a una interpretación objetiva de las situaciones, lo cual tiene incidencia sobre los procesos cognitivos del sujeto que actúan como minimizadores de la agresividad. Ross y otros (1995), señalan que la ampliación de las estructuras cognitivas actúan como factor favorecedor en la adquisición de nuevos aprendizajes, puesto que la retroalimentación proporcionada permite la adquisición y desarrollo de comportamientos prosociales.

g. Creatividad.

Todos estos planteamientos resaltan aún más la importancia de incluir en los programas de prevención e intervención educativa actividades que fomenten el pensamiento creativo del menor, con el propósito de dotarlo de estrategias y mecanismos para percibir las situaciones de forma objetiva (Garrido y López-Latorre, 1995).

h. Procesos atribucionales.

El estilo atribucional es tanto un factor ampliamente estudiado desde la perspectiva de los factores de riesgo, como de la de los de protección (Conesa, 1993). El aprendizaje y desarrollo del locus de control se inicia en el seno familiar. Diversas investigaciones (Darling y Steinberg, 1993; Buelga, Cava, Lila y Musitu, 2001; Rutter, 1985) sobre esta variable han resaltado el ambiente familiar atento, responsable, crítico y contingente en relación a las diferentes conductas del menor, teniendo como resultado el desarrollo de un locus de control interno, favorecedor del comportamiento adaptado.

i. Resolución de problemas.

Entre los factores de protección que se deben enseñar y desarrollar en el menor encontramos la resolución de problemas. Los aprendizajes en esta dirección deben orientarse a: habilidades de identificación e interpretación de las diferentes situaciones especialmente las problemáticas, reconocimiento de los sentimientos que producen estas situaciones (ira, cólera), visualizar la situación de modo objetivo, entender y discernir las opiniones y las situaciones de los demás, como un elemento subjetivo, investigar diferentes respuestas que solucionen el problema, valorando los resultados de cada alternativa e interpretar estos de forma asertiva. Este aprendizaje capacita al individuo a reconocer e identificar un problema cuando se encuentra delante de él. Diversidad de autores, entre los que encontramos a Ury (1993) y Vinyamata (1999), señalan que en el aprendizaje del proceso de resolución de problemas deben ser contemplados los siguientes factores: la negociación, la conciliación y la mediación.

j. Autocontrol.

Otro factor es el de la madurez cognitiva, que se alcanza cuando el individuo es capaz de autocontrolar su estado emocional, sobre todo, el generado ante las situaciones problemáticas. Cuando el individuo es capaz de transferir ese autocontrol emocional a las situaciones problemáticas, es cuando ha alcanzado esta madurez emocional, puesto que es capaz de controlar las situaciones. Ciertamente es que para llegar a este punto de madurez es preciso entrenar al menor en diferentes situaciones problemáticas, que son las que hacen afrontar los sentimientos negativos generados en las diferentes situaciones problemáticas ya señalados con anterioridad, con el objetivo de practicar y entrenar el autocontrol de estos estados emocionales del menor. Solo de este modo el menor logra el desarrollo de su madurez cognitiva.

Los factores protectores descritos hasta el momento, proporcionan al individuo el desarrollo de un conjunto de estrategias y mecanismos necesarios para llegar a alcanzar la adquisición de un pensamiento abstracto. El pensamiento abstracto es la variable que permite la recuperación de los elementos, acciones y todos los aspectos que tenemos almacenados en nuestra memoria y que son generalizables a otras situaciones y acciones que se van desarrollando y produciendo a lo largo de nuestra vida. Santostefano (1990) en un modelo de control cognitivo, expone con detalle el entrenamiento de un conjunto de habilidades cognitivas necesarias para conseguir la adquisición y desarrollo del pensamiento abstracto por parte del menor.

Para finalizar este punto referido a los factores protectores a nivel personal, habría que señalar que se debería concienciar a toda la sociedad; “familiares”, “progenitores”, “educadores”, “profesores”, para su disposición a enseñar mecanismos

y estrategias adecuados para la resolución de situaciones problemáticas. Pero es el individuo el que debe ir modificando, moldeando y desarrollando su estructura conectora para conseguir la madurez cognitiva anteriormente explicada y que le va a permitir la autorregulación en situaciones adversas mediante la ejecución de conductas prosociales.

2.2. Factores de protección sociales.

En este punto vamos a profundizar en el hecho de que las circunstancias ambientales que rodean al menor pueden convertirse en factores de protección hacia la agresividad. Varios autores (Bloom, 1996; Goldstein, 1994) proponen un enfoque ecológico como mecanismo de prevención de la agresividad, consistente en crear un ambiente físico y social alrededor del menor que posea la función de restringir las situaciones antisociales o agresividad a las que puede enfrentarse el menor. Esta línea de trabajo propugna la idea de que el menor se vea expuesto a conductas prosociales desde los diferentes propuestos por Bronfenbrenner (1979, 1987) (microsistema, mesosistema, exosistema, y macrosistema) que conforman los diferentes ámbitos de la sociedad en la que el individuo se desarrolla.

El contexto social es un factor con una importancia destacable en el estudio de los factores protectores, ya que se trata de un referente continuo para el aprendizaje de conductas prosociales. En este trabajo describiremos el grupo de iguales y el contexto escolar.

a. El grupo de iguales.

Dentro del ámbito social tratado desde la perspectiva de los factores protectores resaltar la importancia de las relaciones en el grupo de iguales. Hortacsu (1989) establece que la principal necesidad de los adolescentes, es decir, una de sus preocupaciones prioritarias es el establecimiento de relaciones con otros adolescentes con los que comparten intereses, puesto que necesitan formar su grupo de amigos. Estas relaciones de amistad se produce mediante una elección voluntaria por parte de los menores.

Para que las relaciones de amistad actúen como factor protector, es necesario que estos amigos compartan valores antiviolenencia, sólo en estos casos actuarán como inhibidores de los comportamientos inadecuados favoreciendo, en contraposición, la realización de conductas prosociales.

El apoyo emocional recibido por el menor en el grupo de amigos, le hace compartir sentimientos, problemas, dudas, consejos que dan lugar a una interacción de afecto compartido, produciendo un sentimiento de bienestar. Además el grupo de amigos es un contexto en el que el menor se siente valorado, querido y respetado. El conjunto de estos sentimientos inciden directamente sobre la autoestima del menor.

En edades adolescentes, sobre todo, el menor pasa la mayoría de su tiempo en el grupo de amigos más que en el contexto familiar, puesto que comparte con ellos actividades escolares, ocio, diversión y aficiones. Todo esto permite el desarrollo de sus competencias tanto a nivel personal, social y escolar.

En esta línea se dirigen los estudios de Musitu y otros (2001), que establecen que las relaciones afectivas que se crean entre los miembros de amigos contribuyen en gran medida a un adecuado ajuste prosocial del menor.

b. Contexto escolar.

Otro contexto social importante en el desarrollo del menor es el ámbito escolar. En el ámbito escolar los menores forman grupos dentro del aula, estos grupos producen un efecto positivo y beneficioso sobre las habilidades sociales, estas relaciones fomentan la empatía, a la vez que incide sobre el aprendizaje de valores, normas y actitudes de respeto a la diversidad (Díaz- Aguado, 1994; Díaz- Aguado y Royo, 1995).

Los valores transmitidos desde el ámbito educativo hacia el menor como la atención a la diversidad, la integración, o la colaboración trabajo cooperativo actúan como factores de protección en el menor hacia las conductas antisociales.

Para finalizar, remarcar la existencia de programas de intervención sobre el contexto social del menor, por ejemplo, el barrio. Estos programas se dirigen a mejorar las condiciones del barrio, crear lugares de ocio; “pabellones deportivos”, “ludotecas”, “zonas recreativas”, donde los menores realicen actividades lúdicas, recreo y entretenimiento que contribuyen a su desarrollo integral.

2.3. Factores de protección familiares.

Rutter (1985) resalta el papel desempeñado por el ámbito familiar, como factor protector mediante la exposición del menor a modelos prosociales y adecuados socialmente. Además, el estilo educativo o las normas familiares son variables que tienen incidencia en el comportamiento del sujeto.

a. Estilo educativo.

Estudios como los realizados por Darling y Steinberg (1993) han demostrado que el menor que se desarrolla en un ambiente familiar con un estilo caracterizado por una educación parental afectuosa, con un establecimiento de normas claras, donde se le otorga derechos y responsabilidades al menor, se convierte en un menor con autonomía que repercute en el proceso de toma de decisión y las habilidades de comunicación. Los padres que utilizan mecanismos, procedimientos, estrategias asertivas y prosociales, son los modelos a los que se ve expuesto el menor. Este hecho es una variable que como se ha descrito en este trabajo, sea para su desarrollo tanto personal y social correcto y favorable: a) estos menores mantienen adecuados y abundantes relaciones con sus iguales y, b) por extensión, con otros miembros de su contexto próximo.

c) Habilidades de comunicación.

Las habilidades de comunicación que se inician en el contexto familiar, son importantes estrategias para que el menor comunique a sus padres; “sus miedos”, “inquietudes”, “sentimientos”, “creencias”, “percepciones” que serán, los que actuarán

como mediadores y entrenadores de procedimientos que le sirvan al menor para enfrentarse a sus sentimientos y situaciones problemáticas. Olson, McCubbin y Barner (1983) señalan que las habilidades de comunicación son una estrategia que protege al menor, ayudándolo a afrontar situaciones estresantes, con éxito. Desde esta perspectiva, las habilidades de comunicación son concebidas como un refuerzo de los recursos personales de los menores.

A medida que vamos creciendo, aumentan nuestros contextos sociales y la habilidad de comunicación también es trasladada a estos contextos, lo que induce y estimula a que hablamos y conversamos más con nuestros amigos.

d) Normas familiares.

En un estudio realizado por Musitu y otros (2001), se señalan una serie de prácticas parentales que contribuyen al buen funcionamiento familiar: mantenimiento de normas claras en referencia al comportamiento del menor, reforzamiento de reglas mediante el uso de sanciones y castigos no correctivos, mantenimiento de una disciplina consistente y continua en el tiempo, dejar hablar al menor sobretodo en las discusiones familiares, la implicación de los padres en la vida de sus hijos en la enseñanza de habilidades útiles y el desarrollo de la independencia y autonomía para facilitar la creación de sus propias opiniones. Ahora bien, en el caso de las familias que no actúen de este modo, se les debe ayudar con la puesta en práctica de programas encaminados a la intervención y desarrollo sobre los factores descritos anteriormente. Estos programas vienen desarrollando desde diferentes instituciones, administraciones y organismos como asociaciones de vecinos y escuelas de padres entre otros.

Una de las medidas de prevención en relación a estas familias es el fortalecimiento y facilitación de su inserción en una amplia red de apoyo social (Vázquez, Fariña y Arce, 2003).

3. Conclusiones.

En este capítulo ha sido expuesta la evidencia sobre la existencia de numerosos factores, tanto de riesgo, que actúan como potenciadores de la aparición y desarrollo de comportamientos desviados por parte del menor, como de protección, que actúan bien como inhibidores de comportamientos antisociales o bien como de potenciadores de conductas prosociales. Además, hemos visto la coincidencia de variables que en algunas circunstancias y situaciones actúan como factores de riesgo y en otras situaciones como factores de protección: “autoestima”, “estilo atribucional”, “grupo de iguales”, “estilo educativo de los progenitores” dependiendo en la mayoría de los casos, del modo en que estas variables son tratadas y enseñadas por los adultos.

Los adultos, sobre todo los pertenecientes a la unidad familiar del menor deben ser conscientes de que sus actuaciones, acciones, decisiones, así como la forma de afrontar y solucionar situaciones problemáticas, conforman el tipo de modelo educativo al que el menor se ve expuesto y, por tanto, influyen decisivamente en el proceso de aprendizaje e interiorización de los factores señalados con anterioridad. En este sentido, cierto es el hecho de que, a medida que vamos creciendo nuestro contexto social de referencia se va ampliando, pero la literatura parece haber demostrado que este aprendizaje inicial presenta una importancia destacable en aprendizajes futuros y en el desarrollo posterior del menor.

Ahora bien, no podemos dejar de resaltar el papel desempeñado por las instituciones educativas y comunitarias, puesto que, aunque este proceso de aprendizaje y socialización comienza en la familia, el menor continúa su educación y desarrollo dentro del ámbito escolar y comunitario. La escuela realiza una doble función: por un lado, función inhibidora de los factores de riesgo y por otro lado, una función potenciadora de factores de protección que, en muchos casos, pueden determinar la aparición o no de comportamientos desviados en los menores. En esta línea, señalamos la necesidad de concienciar a la sociedad, administraciones e instituciones de la labor desempeñada desde el ámbito educativo, con el objetivo de instaurar en todos los centros educativos de nuestro país programas de prevención e intervención para el desarrollo de conductas prosociales. La eficacia empírica de estos programas, como se puede ver en el capítulo tres de este trabajo, parece estar demostrada.

Finalmente resaltar la idea de que toda la sociedad, en su conjunto, contribuye de algún modo a la disminución de factores de riesgo o la potenciación de los protectores que predisponen a la aparición y desarrollo de conductas antisociales o agresivas en el menor. Por otro lado, resaltaremos también el papel igualmente importante que la comunidad educativa puede y debe tener como agente socializador y potenciador de factores de protección en el proceso de desarrollo integral del menor.

En conclusión, señalaremos que la adquisición y desarrollo de un conjunto de estrategias, procedimientos y mecanismos que necesita el menor para enfrentarse a los factores de riesgo, le sirven paralelamente como factores de protección para el rechazo de comportamientos antisociales o agresivos. Este proceso, es un camino arduo y

difícil, que requiere mucho trabajo, dedicación y participación de todos los agentes implicados en el desarrollo del menor: “la familia”, “la escuela” y “la comunidad”.

CAPÍTULO 3

PREVENCIÓN E
INTERVENCIÓN
SOBRE
COMPORTAMIENTO
INADAPTADO EN
MENORES:
REVISIÓN DE
PROGRAMAS.

Los comportamientos antisociales en jóvenes se observan en diferentes contextos (familiar, social) pero, sin duda, el escolar es un contexto altamente propicio para generar y desencadenar conductas de esta naturaleza. Prueba de ello es que desde el ámbito de la investigación aplicada se han propuesto números programas destinados a la prevención y a la disminución de estos comportamientos (Díaz-Aguado 2001, 2002a; Garrido y López-Latorre, 1995; Ortega, 2000; Trianes, 1996).

Sin embargo, quizás la publicación del Informe del Defensor del Pueblo en el año 2000, sobre la violencia escolar en Educación Secundaria Obligatoria sea el documento público que mayor impacto tuvo para que, desde instancias gubernamentales, se iniciara el planteamiento de acciones con el objetivo de mejorar la convivencia escolar y disminuir la violencia. Una de las primeras acciones realizadas bajo el amparo de la administración, en este caso municipal, ha sido la propuesta de Xesús Jares para el ayuntamiento de Vigo, desarrollando el programa “*Aprender a convivir*” durante los años 2000 a 2003 (Jares, 2002, 2006). No obstante, la mayoría de las intervenciones surgen a nivel de Comunidades Autónomas. De esta forma, podemos señalar que las Autonomías que cuentan con el diseño de Planes de Convivencia son Andalucía, que ha sido una de las pioneras con la propuesta del *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No- violencia* (2001); la Comunidad Valenciana, con el *Plan de prevención de la violencia y promoción de la convivencia en centros escolares (PREVI)* implantado en 2005; el *Plan para la mejora de la convivencia en centros educativos en la Comunidad Navarra*, en 2005; el *Plan de convivencia escolar de Aragón*, también en 2005; y el *Plan integral de mejora de la convivencia escolar en Galicia* en 2007. A nivel nacional el Ministerio de Educación y

Ciencia ha desarrollado en 2005, el *Plan para la promoción y mejora de la convivencia*. En general, la principal problemática de estas acciones recae en la evaluación de las mismas. Se trata de planes integrales, que implican a numerosos agentes escolares y extraescolares, pero que ninguno de ellos ha sido sometido a la adecuada evaluación con el fin de valorar la eficacia de los mismos.

Por el contrario, han sido los primeros programas a los que hacíamos referencia, los que cuentan con soporte empírico importante en cuanto a su implementación y desarrollo. En la segunda parte de este capítulo, centraremos nuestra exposición en la descripción de estas acciones, y en la primera definiremos las actuaciones llevadas a cabo en los diferentes niveles de prevención (primaria, secundaria y terciaria).

1. Niveles de prevención y principales actuaciones.

Los programas desarrollados tanto por el Ministerio de Educación y Ciencia así como a iniciativa de las diferentes Comunidades Autónomas, comparten una misma filosofía, que es la de facilitar a la comunidad educativa una serie de orientaciones y actuaciones preventivas en la aparición y posterior desarrollo de comportamientos antisociales. Los numerosos programas educativos contra la violencia han surgido como una medida de prevención ante dicha problemática, ahora bien, al hablar de prevención es necesaria distinguir los tres tipos que existen según el momento en que se produzcan, sin olvidar que éstas prevenciones son diferentes entre sí y a su vez complementarias: prevención primaria, secundaria y terciaria. A continuación describiremos cada uno de estos tres niveles de prevención.

1.1. Prevención primaria.

La prevención primaria es la más importante de las tres medidas llevadas a cabo en la prevención de comportamientos antisociales, puesto que de su eficacia dependerá que se evite llegar a las dos restantes. La prevención primaria incide en los factores generales con el objetivo de debilitar o neutralizar la conducta objeto de prevención (Herrero, 2005). Trata de inhibir el conflicto antisocial antes de que aparezca, procurando una socialización provechosa acorde con los objetivos sociales. En este caso, todos los subsistemas sociales en los que se desenvuelve el individuo tienen que programarse para fomentar conductas constructivas y socialmente beneficiosas (Herrero, 2005).

Estas iniciativas deben dirigirse al desarrollo de acciones encaminadas a modificar aquellas situaciones socio-culturales que favorezcan la violencia, pudiendo señalar de manera general las siguientes:

- a) Campañas de sensibilización hacia el público en general, con objeto de que adquieran compromisos con la prevención de la violencia (en el contexto que interese).
- b) Intervención comunitaria que mejore las condiciones sociales que favorecen la violencia.
- c) Mejorar las condiciones de hábitat y comunitarias, desarrollo de guarderías, servicios médicos y psicopedagógicos.
- d) Establecer programas de intervención desde los centros de preescolar, infantil, primaria y secundaria que favorezcan conductas prosociales.
- e) Reglamentación que regule la emisión de programas violentos en la televisión cuando exista una audiencia mayoritariamente infantil.

También se podría entender esta prevención como el mecanismo por medio del cual se pone al alcance de todos los recursos “físicos, personales, materiales”, la finalidad es que se utilicen estos medios para actuar y cambiar las condiciones que les rodea y que favorezcan la aparición de comportamientos antisociales. Por tanto, la eficacia de estas medidas dependerá de un modo directo de las personas, es decir, de una buena detección de las condiciones favorecedoras y, a su vez, del buen uso de los

recursos a su disposición para intervenir sobre estas condiciones, logrando así una prevención eficaz de dichos comportamientos.

1.2. Prevención secundaria.

La prevención secundaria actúa a corto o medio plazo con grupos, que exhiben mayor riesgo de padecer o protagonizar un problema delictivo. Las medidas de prevención secundaria hacen referencia a aquellas que nos sirven para detectar e intervenir precozmente sobre los comportamientos antisociales. Estas medidas se proponen a la población de riesgo como podría ser: “la población escolar” ó “un barrio con alto índice de delincuencia”. Así pues, señalaríamos que la mayoría de los programas educativos contra la violencia escolar, encuadrarían sus actuaciones en el nivel de prevención secundaria. Las medidas de prevención secundaria de conductas antisociales se clasificaran en las siguientes:

- a) Establecimiento de normas antiviolencia claras, lógicas y de aplicación no arbitraria.
- b) Desarrollar programas que enseñen habilidades prosociales.
- c) Regular las actividades escolares excesivamente competitivas.
- d) Desarrollar una buena política de promoción del deporte.
- e) Desarrollar sentimientos de cooperación y solidaridad.
- f) Actuación inmediata sobre los actos violentos.

Este tipo de medidas se llevan a cabo por expertos cuyo objetivo es detectar la población de riesgo e implementarlas. Por tanto, el trabajo de los expertos en esta fase es la aplicación de lo que se conoce como “tratamiento precoz” con estos grupos que presentan un alto riesgo.

1.3. Prevención terciaria.

Este tipo de prevención se refiere a las actuaciones que se llevan a cabo sobre las conductas antisociales una vez declaradas con medidas de rehabilitación y reeducación. Por tanto, es el último nivel, llegándose a ella cuando han fracasado los dos niveles de prevención nombrados anteriormente. Existen algunas normas básicas a seguir si queremos que las medidas a tomar sean realmente preventivas, como por ejemplo que se apliquen castigos proporcionales a la gravedad de los actos violentos y basados en un programa de acción bien articulado.

En este nivel debemos de ser conscientes de que el sujeto presenta graves comportamientos antisociales que, en ocasiones, se pueden explicar por la presencia de trastornos psicopatológicos en los sujetos, como ya hemos mencionado. En estos casos, el objetivo de la prevención terciaria será evitar el aislamiento y abandono de estos menores, derivándolos hacia un tratamiento psicológico y terapéutico específico e individualizado, con el objeto de conseguir una rehabilitación lo más satisfactoria posible.

2. Programas de intervención.

A continuación presentamos algunos de los programas que se han desarrollado con el objetivo de intervenir sobre los comportamientos inadaptados. Algunos de ellos, son programas dirigidos a implementarse desde el ámbito escolar, mientras que otros se plantean a nivel general.

2.1. Programas para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia desarrollados a partir de la Investigación-Acción (Díaz-Aguado 1996a, 1996b, 1996c, 2001, 2002).

En este apartado resumiremos el proceso de investigación-acción seguido por la profesora Díaz-Aguado y su equipo de trabajo, para desarrollar y comprobar la eficacia de los Programas de Educación para la Tolerancia y la Prevención de la Violencia (Díaz-Aguado y otros, 1996a, b, c, d). Se trata de programas educativos y de sensibilización, por tanto, se situarían en el plano bien de la prevención primaria o de secundaria a las que hemos hecho referencia anteriormente, en función de la población con la que se trabaje. Los programas planteados mantienen una estructura general, que comentaremos más adelante, y parten del análisis de las diferentes etiologías que pueden estar en la génesis de la violencia (la familia, la escuela, las relaciones entre ambas, la influencia de los medios de comunicación, el tiempo de ocio), así como, del estudio de las condiciones que pueden estar influyendo para que esta violencia se mantenga en el tiempo.

Estos programas, como hemos señalado, son resultado de un proceso de investigación-acción. Es decir, se parte de una estructura de intervención inicial que se

pone en práctica y se evalúa. Los resultados de esta evaluación implican una serie de cambios en la estructura inicial, dando lugar a un nuevo planteamiento, más adaptado al contexto que el anterior, el cual vuelve a implementarse, y así sucesivamente. Este proceso implica que, estas intervenciones continuamente se vayan adecuando a las características específicas de la población objetivo. Además, también posibilita el diseño de intervenciones que partiendo de la estructura común, se dirijan a otros colectivos (violencia de género, ámbito laboral).

La estructura común de los programas, en principio pensados para implementar en el contexto escolar, aborda una serie de contenidos basados en la defensa de los valores humanos. Estos contenidos se concretan en las siguientes unidades (Díaz-Aguado, 1996b): racismo e intolerancia, violencia, los jóvenes, el pueblo Gitano, inmigrantes y refugiados, los derechos humanos y la democracia. Se trabajan a través de una serie de métodos que el profesor del aula debe dominar. Las metodologías docentes utilizadas son discusión entre compañeros, aprendizaje cooperativo, resolución de conflictos y democracia participativa.

El equipo de investigación ha desarrollado material de apoyo (Díaz-Aguado, 1996c) para el trabajo en el aula. Concretamente éste consiste en guías informativas de cada unidad, diverso material escrito y audiovisual, así como un repertorio de documentos específicos que sirven de consulta y formación para los profesores que van a implementar el programa. Este material de formación se presenta en torno a tres ejes básicos: a) el desarrollo de la tolerancia y la prevención del racismo; b) la prevención de la violencia y la educación para la paz; y c) conocimiento y comprensión de los jóvenes.

El material escrito y audiovisual se presenta de tal modo, que el profesor deba seleccionar el que se ajuste y resulte más adecuado para el grupo sobre el que va a intervenir. Esta selección se llevará a cabo en base a las características de los alumnos, a la posibilidad de una aplicación transversal con otras asignaturas y sobretodo teniendo en cuenta la coherencia con los objetivos propuestos. Esta coherencia así como la transversalidad se consigue mediante la utilización de diversas fuentes de información, tales como textos de diferentes géneros literarios como la narrativa (concretamente se utilizan relatos de Juan Madrid), lírica (poesías del romancero gitano de García Lorca), ensayo (trabajos y artículos de Antonio Gala sobre adolescentes y la identidad), documentos de prensa, documentos de valor histórico en los que se refleja el consenso social hacia la tolerancia y la lucha contra la violencia (Declaraciones Internacionales, conferencias, manifiestos).

Estos programas, desde su diseño inicial, han sido sometidos a diferentes investigaciones. En una primera investigación (Andrés, Díaz-Aguado, Royo y Segura, 1996) participaron ocho institutos de Secundaria de la Comunidad de Madrid de distintas zonas geográficas. La muestra de alumnos fue de 601 alumnos. El programa se aplicó transversalmente en distintas materias, con la colaboración de 23 profesores que previamente habían recibido un curso de formación. Se lograron cuatro objetivos básicos: validar los instrumentos de evaluación (cuestionarios estandarizados, entrevistas semiestructuradas y escalas de razonamiento), conocer las características psicológicas de los alumnos asociados a actos violentos e intolerantes, iniciar el desarrollo de los programas y conocer la eficacia experimental de los mismos.

En cuanto a los resultados, los cambios experimentados en los alumnos que participaron en el programa, en comparación con los que no lo hicieron, se pueden resumir en los siguientes (Díaz-Aguado y otros, 1996d, 1998):

1. *La disminución del riesgo de ejercer o sufrir la violencia*, notándose las mejoras en: a) una adecuada conceptualización de la violencia, reconociendo su naturaleza destructiva no sólo para las víctimas más directas, sino para toda la sociedad, incluyendo a los propios agresores; b) el rechazo de la violencia como medio de resolución de conflictos y el desarrollo y disponibilidad de procedimientos alternativos eficaces (la reflexión, la comunicación, la negociación).
2. *El desarrollo de la tolerancia en todos sus componentes*, en que piensan los jóvenes, que sienten y en su disponibilidad para relacionarse con las personas y grupos hacia los que previamente se habían detectado ciertas actitudes de intolerancia.
3. *Empatía y comprensión de los derechos humanos*. Los programas favorecen el desarrollo de la empatía, la capacidad de adopción de perspectivas y su aplicación a situaciones de conflictos entre derechos. Para evaluar dicha eficacia, se pedía a los jóvenes que razonaran sobre diversos conflictos morales con el objetivo de conocer su concepción de la justicia.

Según los autores, esta investigación posibilitó el diseño de cuatro procedimientos que, aplicados en cualquier contexto educativo, cada día más heterogéneos y diversos, puedan ayudar a mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia: 1) *discusiones y debates sobre distintos conflictos entre compañeros*

divididos en grupos heterogéneos; 2) experiencias de responsabilidad y solidaridad en equipos heterogéneos de aprendizaje cooperativo, en los que los alumnos aprendan a investigar, enseñar y aprender con compañeros que son, al mismo tiempo, iguales pero diferentes; 3) *experiencias sobre procedimientos positivos y eficaces de resolución de conflictos*, a través de los cuales los jóvenes puedan aprender a utilizar la reflexión, la comunicación, la mediación o la negociación para defender sus intereses o sus derechos; 4) y *experiencias de democracia participativa*, basadas en la creación de contextos que permitan conocer y compaginar diversidad de perspectivas y adoptar decisiones de forma democrática (Díaz-Aguado, 2002a).

Una segunda investigación (Díaz-Aguado, 2001) se llevó a cabo en dos institutos de Secundaria, con 22 profesores participantes, con los objetivos de seguir desarrollando nuevos procedimientos y contenidos sobre el tema del estudio, analizar con más profundidad los cambios producidos por la aplicación del primer programa, comprobar el impacto que realiza la formación del profesorado en su propio centro y la elaboración de materiales didácticos audiovisuales.

Los resultados de este estudio, indican que los profesores consideran que estos programas son de gran eficacia para (Díaz-Aguado, 2001):

- 1) *Favorecer el desarrollo de los jóvenes*, especialmente en la capacidad de comunicación y cooperación, el desarrollo de la empatía, el interés por el aprendizaje, la tolerancia y la prevención de la violencia.
- 2) *Mejorar la convivencia escolar*, siendo especialmente visible la mejoría en las relaciones entre los alumnos al favorecer la cohesión de cada grupo y la integración de todos en el colectivo de la clase. Además, también hubo

mejoría en las relaciones entre alumnos y profesores, así como, aunque de forma más indirecta, en las relaciones entre profesores.

- 3) *Mejorar la competencia general del profesor*, al permitirle conocer mejor a los alumnos, poder responder más positivamente a sus necesidades, mejorar sus actitudes hacia ellos, incorporar innovaciones eficaces, reflexionar sobre su propia tarea, hacer las clases más significativas y motivadoras, desarrollar su propia tolerancia y abordar temas y objetivos, como la prevención de la violencia, que resultaban antes de la aplicación de los programas, muy difíciles de trabajar.

En otro estudio (Díaz-Aguado, 2002a) subvencionado por el Instituto de la Mujer, ha desarrollado el *Programa para construir la igualdad y prevenir la violencia contra la mujer desde la educación*. Este programa se ha trabajado en los centros de secundaria con el objetivo de prevenir el sexismo y la violencia sexista. En otra investigación, realizada dentro de un convenio con el Instituto de la Juventud, se ha observado la eficacia de estos programas en contextos más conflictivos que los estudiados con anterioridad, en los que la convivencia había llegado a deteriorarse de forma muy preocupante (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001).

En definitiva, los resultados de estos trabajos han permitido establecer una serie de consideraciones que comentamos a continuación (Díaz-Aguado y otros, 1996d, 2001, 2002a):

1. *La aplicación transversal de los programas y el desarrollo de valores y actitudes contrarias a la violencia*: incorporación transversal de los valores relacionados con la igualdad y la no violencia en asignaturas muy diversas,

ayudando a los profesores a superar los obstáculos existentes para la incorporación de estos temas en las mismas.

2. *Sobre la perspectiva universal adoptada como punto de partida para estudiar el sexismo y la violencia de género.* Todos los profesores que responden a los cuestionarios están de acuerdo en integrar el enfoque educativo de este tema.
3. *La interacción en grupos heterogéneos y el papel del profesorado.* Los resultados indican que el procedimiento más utilizado ha sido el aprendizaje cooperativo, seguido por la discusión entre compañeros en equipos heterogéneos.
4. *¿Por qué mejoran todas las relaciones excepto las que los chicos establecen con otros chicos?* El programa ha mejorado las relaciones entre los alumnos y las alumnas, entre las alumnas, entre el profesorado y el alumnado y entre el profesorado. Resulta algo más difícil explicar por qué no se aprecia una mejoría similar en las relaciones entre los chicos, aunque cabe plantear como hipótesis que posiblemente las actitudes sexistas y de justificación de la violencia que el programa ha contribuido a superar, fueran utilizadas antes por los chicos para reforzar la cohesión entre ellos.
5. *Eficacia del programa en la capacidad de comunicación y cooperación.* Se resalta en este programa la adecuación de las actividades al nivel de abstracción y competencia comunicativa de los alumnos.

6. *Las actividades sobre la prevención de la violencia son más significativas que las que tratan sobre otras formas de sexismo.*

La profesora Díaz-Aguado y su equipo de investigación, como hemos visto han aportado una amplia investigación en este tema, a la vez que han contribuido de forma significativa a trabajar en pos de prevenir los comportamientos violentos y favorecer la convivencia entre los jóvenes, fundamentalmente desde una vertiente psicoeducativa, es decir, defendiendo que la educación es una de las herramientas más importantes y eficaces para combatir esta problemática (Díaz-Aguado, 2007).

2.2. “Programa de educación social y afectiva en el aula” (Trianes, 1996) y programa “Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria” (Trianes y Fernández-Fígares, 2001, Trianes y García, 2001).

Se trata de programas, dirigidos al contexto escolar, que se basan en trabajar con los alumnos el clima social en el aula, favoreciendo la consecución de un ambiente favorable a la convivencia positiva. El “programa de educación social y afectiva en el aula” fue dirigido por la profesora Trianes en el año 1996 y se dirigió a alumnos de educación primaria. El “programa aprender a ser persona y a convivir” es su equivalente en la etapa de educación secundaria obligatoria.

Las autoras defienden que la intervención psicoeducativa dirigida a mejorar las relaciones sociales, el clima social de la clase en particular y del centro educativo en general, se ha mostrado eficaz para reducir comportamientos violentos y para promover relaciones prosociales. Esta propuesta se define como una intervención

dirigida a educar la competencia social y emocional, y las habilidades de interacción personal y resolución de conflictos. Siendo prioritario enseñar competencia social promoviendo entornos escolares significativos y capaces de desarrollar habilidades prosociales, incluso en alumnos que tienen más dificultad para aprenderlas. Este objetivo se detalla en otros tres más específicos (Trianes, 1996; Fernández-Fígares y Trianes, 2001):

a) Enseñar habilidades de solución pacífica de problemas interpersonales a los alumnos, concebidas como afrontamiento reflexivo de los problemas interpersonales, enseñando estrategias de negociación, respuesta asertiva, ayuda y cooperación, adquisición de valores prosociales y de tolerancia y respeto, etc.

b) Favorecer el contexto de aprendizaje del aula, a través de la mejora de su clima, clarificar las expectativas y criterios para considerar la calidad de las interacciones sociales, además de establecer un lenguaje común, adquisición de estrategias para mejorar los lazos de amistad así como de apoyo en la clase y en el centro.

c) Fomentar actitudes de respeto. Se trabaja educación en mediación de conflictos y en voluntariado inducido. También se proponen desarrollar el clima del centro y su cohesión para el diseño de actividades, promoviendo sensibilidad para abordar los problemas de convivencia y disciplina

El programa está diseñado para ser utilizado por el profesor en el aula, tratando de implicar al máximo a los alumnos en la marcha de la clase y del centro, estimulando su percepción de la clase como un grupo humano que lucha por sus ideales, promoviendo un buen clima afectivo y de relaciones interpersonales. La introducción

del programa en el centro la hará el orientador o el asesor externo, que explicará en varias sesiones los contenidos y objetivos del mismo.

La primera parte del programa tiene como objetivo conseguir que los alumnos tomen conciencia de su propia valía y de sus competencias. El objetivo de la segunda parte es, convertir a la clase en un grupo cohesionado, en el que todos sus miembros sean valiosos y formen parte de un equipo que quiere conseguir unas metas específicas y comunes. En definitiva, el interés es conseguir un buen clima de clase. La disciplina ha de convertirse en la necesidad de respetar una serie de normas de convivencia que se negocien entre todos. La tercera parte se dirige a trabajar la convivencia en el centro escolar con el objetivo de conseguir la participación de los alumnos en tres campos: la educación en valores, la implicación en la mediación entre alumnos, experimentando los beneficios de prestar ayuda; y la educación en la participación ciudadana, participando en la vida democrática del centro. La cuarta parte pretende la generalización de los valores trabajados en los apartados anteriores, al análisis de la sociedad, promoviendo el debate, la escenificación, etc. de temas de actualidad.

Los principales contenidos del programa se refieren a aspectos del individuo hacia el grupo, la cooperación y convivencia en la clase, la mejora de la convivencia del centro y la participación en la comunidad. Los autores ofrecen un alto repertorio de actividades para trabajar estos contenidos (Fernández-Fígares y Trianes, 2001).

Los resultados de la evaluación del programa son relativamente recientes (Sánchez, 2005; Rivas, Sánchez, y Trianes, 2006). Los autores llevan a cabo un estudio para comprobar la eficacia de esta intervención. El diseño que utilizan implica un grupo experimental y un grupo control y una evaluación pre y postintervención. La

aplicación del programa tuvo lugar a lo largo de tres años y las edades de referencia de los alumnos fueron entre 8 y 12 años. Los resultados indican que con la aplicación del programa se logra una mejora significativa del clima social de la clase. En este sentido, los alumnos valoran en los profesores menos conductas autoritarias y directivas y más conductas inductivas (Sánchez, 2005; Rivas, Sánchez, y Trianes, 2006). Teniendo en cuenta los datos provenientes de la evaluación proporcionada por los profesores, los alumnos del grupo experimental incrementan sus puntuaciones en habilidades sociales, amistad y cooperación a lo largo de los tres años. Por su parte, teniendo en cuenta las puntuaciones alcanzadas por los alumnos en la variable asertividad inadecuada se obtiene que éstas permanecen estables en el grupo experimental mientras que el grupo control se disparan al llegar a la adolescencia (Sánchez, 2005). Estos datos avalan, por tanto, la eficacia de la intervención.

2.3. Programa de disciplina en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (Luca de Tena y Rodríguez, 1999).

El programa se creó con la finalidad de ofrecer respuesta a las inquietudes manifestadas y transmitidas por los profesores de educación secundaria, sumamente preocupados por adquirir estrategias para mejorar sus clases, para conseguir captar la atención del alumnado y motivarlo, para dotarse de mecanismos para prevenir y trabajar los conflictos en el aula.

Las autoras plantean tres objetivos en la confección del material que compone el programa. En primer lugar, crear un material flexible que ofrezca al profesorado una visión amplia de los temas tratados, que posibilite la reflexión personal, y a su vez

posibilite la adaptación de las propuestas a su realidad. En segundo lugar propiciar y crear la figura del profesor investigador, es decir, interesado por conocer, entender y mejorar la práctica docente. En tercer lugar, ofrecer un material novedoso, para captar la atención y motivar tanto a profesores como alumnos (Luca de Tena y Rodríguez, 1999).

Luca de Tena y Rodríguez (1999), ofrecen una serie de propuestas dirigidas a los profesores para conseguir una mejora en la gestión del aula. Para ello, se basan en aportaciones anteriores ofrecidas por Fontana (1989), Good y Brophy (1996) y Gotzens (1997). Estas normas se refieren al desarrollo de habilidades de comunicación mediante las que se consigue una comunicación verbal clara y precisa, desarrollo de rutinas organizativas; prestar atención individualizada a los alumnos, favorecer la autorregulación del alumno, tanto en el control de su comportamiento como en el proceso de aprendizaje, mantener siempre una actitud positiva y no perder el sentido del humor.

El programa propuesto se desarrolla sobre seis factores, que se trabajan mediante catorce sesiones de 45 minutos cada una de ellas. Todas las sesiones se han diseñado con el mismo formato, a saber: objetivos, tiempo estimado, número de participantes, material necesario y desarrollo de la sesión.

El encargado de la implementación del programa será el profesor en las horas destinadas a la tutoría. La metodología utilizada para el trabajo de las sesiones ha sido variada según la necesidad concreta pero, en general, se han utilizado técnicas de trabajo individual, trabajo en pequeño grupo (oscila entre 5-6 alumnos) y trabajo gran grupo (destinado al grupo aula al completo).

Los temas que se abordan se refieren al concepto de disciplina, análisis y evaluación de las diferentes situaciones de indisciplinas, solución de problemas sobre conductas disruptivas, reflexión sobre los conflictos, intereses, reflexión sobre consecuencias negativas del castigo, análisis grupal de los inconvenientes del castigo, realización de un contrato grupal sobre las normas de disciplina, conocer los derechos y deberes de los alumnos, reflexión sobre el grado en que se cumplan las normas, reflexionar sobre la necesidad del autocontrol y controlar el cumplimiento de las normas.

El programa está compuesto por seis bloques de contenidos sobre resolución de conflictos, técnicas de modificación de conducta, refuerzo y control aversivo, contratos, derechos y deberes de los alumnos, y aprender a conocerse mejor. La distribución de las sesiones se corresponde a cuatro sesiones de resolución de conflictos, una sesión de técnicas de modificación de conductas por medio del refuerzo, dos sesiones sobre técnicas de modificación de la conducta por medio del control aversivo, una sesión sobre contratos grupales en el aula, una sesión sobre derechos y deberes de los alumnos, y tres sesiones para mejorar el autoconocimiento.

Este programa ofrece al profesorado una serie de recursos altamente útiles para aplicar en el aula. Además de contar, con una serie de actividades explicadas y descritas con sumo detalle, posibilitando una rápida adaptación y aplicación en el contexto real. Sin embargo, las autoras no ofrecen datos empíricos sobre la evaluación del programa que posibiliten determinar la eficacia del mismo.

2.4. Programa “Convivir es Vivir” (Carbonell, 1999).

El programa “Convivir es Vivir” comienza a germinar en 1996, como reacción al aumento de casos de violencia en centros educativos denunciados desde el ámbito europeo. La aparición de algunos casos de deterioro de la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid, hace que la Dirección Provincial de Educación y Cultura de la Comunidad actúe en el seguimiento y tratamiento de estos casos. Como consecuencia del acuerdo interinstitucional de 6 de marzo de 1997, bajo el patrocinio de la Delegación del Gobierno en Madrid, se decidió ofrecer apoyo al documento de líneas básicas de actuación del Programa “Convivir es Vivir”, estableciendo como objetivos generales los siguientes (Carbonell, 1999):

- Establecer un mecanismo operativo de coordinación interinstitucional, para que los centros educativos, desde el aspecto organizativo y curricular, y todos los miembros de la comunidad educativa, persigan altos índices de convivencia y eduquen en la no-violencia.

- Aumentar los niveles de convivencia dentro del centro educativo y en su entorno próximo.

El programa se presenta con carácter interinstitucional, abierto, preventivo, educativo y profesional (Carbonell, 1999). Así, desde el curso escolar 1997/1998 la Comunidad Autónoma de Madrid oferta a todos sus centros educativos la posibilidad de adscribirse a este programa, incentivando económicamente a aquellos centros que lo efectúen.

La filosofía del programa defiende el establecimiento de vínculos de cooperación entre los diferentes agentes y elementos de la comunidad educativa, esto es, los alumnos, los profesores, las familias, y otros profesionales que tienen relación con el ámbito escolar tanto provenientes de la administración (centro de profesores y recursos, unidad de programas educativos, inspección, equipos de orientación) como del resto de agentes comunitarios. Por otro lado, se plantea como un programa de redes, al cual se pueden adscribir los centros de manera independiente.

En consecuencia, los contenidos del programa van dirigidos al fomento de la educación en valores en las propuestas curriculares de los centros, a la creación de un coordinador que supervise las actividades del desarrollo de la convivencia y a la elaboración, por parte de los centros participantes, de planes de actuación internos dentro del proyecto educativo de centro. Además, requieren suma importancia actuaciones enfocadas al centro educativo en general, así como otras actividades de información, sensibilización y formación hacia los miembros de la comunidad educativa.

La implantación del programa en cada centro implica una labor importante previa por parte del equipo de dirección, a través de la cual, partiendo del análisis de la propia realidad del centro deben diseñar un plan de actuación para el logro de la convivencia, proponiendo el trabajo y las acciones específicas que serían necesarias desarrollar en los siguientes ámbitos: desarrollo curricular, organización y participación en el centro, relación con las familias y la comunidad. El máximo responsable del plan de actuación es el Director del centro educativo, pudiendo delegar estas funciones en otro miembro (dependiente del Consejo Escolar), que coordine los

servicios de apoyo externo y del propio centro y se encargue de dinamizar las actuaciones concretas de los elementos del Plan Interno de los centros.

En la fase de desarrollo del programa, se prevén una serie de acciones enfocadas a la formación de los agentes que se verán implicados en el programa. Concretamente, el profesorado, los profesionales de los servicios de apoyo de la estructura educativa (coordinadores, orientadores, asesores de la unidad de programas educativos, centro de profesores y recursos, equipos de formadores), padres y madres y, por último, también a la preparación de otros colectivos de profesionales de instituciones y entidades que colaboran como apoyo externo.

La implementación inicial del programa se ha llevado a cabo mediante dos etapas de desarrollo. La primera etapa se inicia en el curso 1997/1998. El número de centros educativos participantes osciló entre veinte y treinta. Esta etapa incluía una fase planificación (información y sensibilización), la puesta en marcha, desarrollo y la evaluación (Beltrán, Carbonell y Peña, 1999).

En una segunda etapa tuvo lugar la generalización y la normalización del programa. Esta etapa se desarrollo durante el curso 1998/1999. Al igual que la etapa anterior, requiere de una serie de fases para su consecución, a través de las que se desarrollan las actividades de información y sensibilización, dirigidas a todas aquellas personas que pertenezcan o estén vinculadas a la comunidad educativa donde se está desarrollando el programa; así como las actividades de formación tanto inicial, para la puesta en marcha del programa, como para la intervención interinstitucional.

La fase de puesta en marcha del programa incluye actividades de formación del profesorado, que implican la enseñanza de contenidos acerca de cuestiones, como las

características de la etapa evolutiva en que se encuentran los alumnos, los métodos y estrategias para fomentar la participación del alumnado y de las familias, cómo integrar las acciones el proyecto educativo de centro (PEC), en el proyecto curricular de centro (PCC), y en el reglamento de régimen interno (RRI). También se incluye un módulo sobre contenidos específicos relacionados con aspectos curriculares y con el ámbito sociofamiliar y comunitario.

Por otro lado, se aborda la formación de los profesionales de los servicios de apoyo de la estructura educativa, coordinadores, orientadores, asesores Unidad de Programas Educativos (UPE), el Centro de Profesores y Recursos (CPR) y equipo de formadores.

Finalmente, también se prevé la formación dirigida a las familias, fundamentalmente a los padres de los alumnos. Estas actividades, incluyen una serie de conceptos básicos relacionados con las características de los menores en las etapas evolutivas correspondientes, el papel educativo de la familia, la comunicación en la familia, las relaciones familia-institución educativa, la relación familia sociedad, habilidades básicas en la competencia de educar a los hijos. También se lleva a cabo una formación planificada mediante la escuela de padres así como actividades de formación en el barrio, donde se impartieron contenidos sobre asociacionismo, habilidades sociales y otros temas de interés relacionados con el programa.

Según los autores, los resultados de la implantación de esta intervención parece que son positivos. La mayoría de los centros participantes han planteado informes altamente favorables al programa “Convivir es vivir” (Carbonell y otros, 1999). No obstante aunque se trata de un programa ampliamente difundido, las valoraciones

existentes sobre el mismo son de orden cualitativa, tratándose, por tanto de una evaluación parcial. Faltaría el complemento de una evaluación cuantitativa que, unida a la anterior, ofrecería un aval empírico adecuado para sostener la eficacia de este programa en cuanto al alcance de sus objetivos de partida.

2.5. El proyecto SAVE-Sevilla Anti-Violencia escolar (Del Rey y Ortega, 2001; Ortega, 2001; Ortega y Mora-Merchán, 2000).

El proyecto SAVE es un proyecto de investigación, cuyo objetivo era el estudio de los problemas de violencia escolar y sus formas de prevención en centros de educación obligatoria de Sevilla. Se inicia como un estudio exploratorio sobre el análisis de la situación de los problemas de violencia personal entre los escolares. El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar se ha llevado a cabo entre los cursos 1996 y 1999. La muestra la constituye un total de 4914 alumnos, de 26 centros de Sevilla, entre los 9 y los 18 años, entre 4º de Primaria y 4º de ESO. La recogida de datos fue en el curso 1995/1996.

Entre los objetivos de este estudio se encuentran (Ortega, 2001):

- a) Desarrollar un instrumento válido para la evaluación, en nuestro medio sociocultural, del fenómeno de los malos tratos entre escolares.
- b) Conocer el nivel de incidencia que tiene el problema de los malos tratos entre escolares de la provincia de Sevilla.

- c) Caracterizar los distintos tipos de alumnos implicados en el problema, con la intención de alcanzar una visión más comprensiva de su dinámica.
- d) Analizar la influencia que poseen variables como el sexo y la edad sobre la aparición y características del problema.
- e) Analizar la relación que se establece entre el estatus sociométrico y los distintos tipos de alumnos implicados.
- f) Avanzar, al menos en la medida en que lo permite un instrumento indirecto, con el conocimiento sobre actitudes y sentimientos ante el problema de la violencia entre escolares.
- g) Explorar las vías de afrontamiento preventivo que proponen los propios implicados en el problema, especialmente los escolares.

En una primera fase de la intervención, se aborda la sensibilización y la exploración del problema a través de seminarios y del acercamiento del proyecto a las escuelas. La segunda fase implica una intervención directa. Para ello, se forman a una serie de profesores en la filosofía del programa SAVE. Posteriormente, estos docentes tendrán la labor de elaborar de sus propios proyectos antiviolencia escolar adaptados a las características de su centro y de sus alumnos, y teniendo en cuenta las intervenciones previstas en el SAVE que básicamente son:

1. Intervenciones con las familias con el objetivo de mejorar la comunicación con los menores, así como el estilo educacional de los padres.

2. Intervención en educación emocional, valores y clima del aula.
3. Gestión de la convivencia. Es decir, que la convivencia escolar se aborde desde una perspectiva democrática.
4. Trabajo cooperativo. Fomentar en los alumnos una forma de trabajo cooperativo y colaborativo.
5. Intervención en situaciones de violencia. Se prevé en este sentido, que el plan de actuación lleve implícito el desarrollo de estrategias de trabajo específicas dirigidas de forma independiente a los agresores y a las víctimas, así como mecanismos de gestión de las propias situaciones conflictivas.
6. Otras intervenciones. En los centros se han desarrollado otras intervenciones de carácter más general e inespecífico (teatros, actividades fuera del centro) para afrontar la mejora del problema.

En la valoración de esta intervención se aplicaron dos evaluaciones. La primera es el resultado de la aplicación de un cuestionario sociométrico y el cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales de Mora-Merchán y Ortega (1995). La segunda, basada en la percepción de efectividad de la intervención teniendo en cuenta el punto de vista del propio alumnado que se ha beneficiado de las actividades del mismo. Para ello, se ha utilizado un pequeño cuestionario en el que se pregunta a los alumnos sobre qué actividades, comportamientos o estrategias han llevado a cabo sus profesores para mejorar las relaciones entre los compañeros, así como cuándo las ponen en práctica y cuáles han sido los efectos de dichas intervenciones.

Los resultados son indicativos de datos importantes respecto a la implicación de la edad y el género en las situaciones de violencia (Del Rey y Ortega, 2001; Ortega, 2001). En este sentido, se encuentra que la violencia interpersonal desciende con la edad. Así, los alumnos de menor edad tienen más compañeros mayores que ellos en la escuela que se sitúan como potenciales agresores. Además, el número de agresores no experimentó en esta muestra un claro descenso con la edad, más bien se han mantenido en niveles estables, aunque tendentes a la baja.

Con respecto al género, se aprecia como el hecho de ser alumno o alumna, condiciona las posibilidades de verse incluido en un tipo de papel social dentro del fenómeno del maltrato. En este estudio, las chicas presentan niveles más bajos de implicación. Por su parte, los chicos suelen ser quienes adoptan el papel de agresores y agresores victimizados. En el rol de víctima no se aprecian grandes diferencias entre géneros.

En cuanto al tipo de conductas se determina que las alumnas suelen orientarse por actuaciones de rechazo y el aislamiento social, mientras que los chicos se orientan más por acciones como el robo. No se encontraron diferencias de género en las conductas de agresión verbal y en las amenazas.

La agrupación más común son los grupos de varones, aunque ésta es más importante si la intimidación se produce a chicos y no a chicas. Las agresiones realizadas por alumnas o por grupos mixtos, se dirigen sobre todo a las chicas. El número de agresiones realizadas en solitario, sean chicos o chicas, disminuye con la edad y aumentan las agrupaciones de agresores varones o mixtos.

Dentro de los posibles receptores de las denuncias, las chicas utilizan más los apoyos de los adultos. De este modo, las diferencias son muy significativas, ya que los chicos son los que suelen zanjar más las situaciones, actuando directamente y las chicas suelen avisar a alguien para que medie en el conflicto.

Los resultados obtenidos de la valoración de los alumnos implican los siguientes datos:

a. *Trabajo con las familias:* El 71.4% de los alumnos señala que este tipo de actuaciones es efectiva para mejorar las relaciones entre ellos. El 11.9% indica que las situaciones de maltrato han descendido y el 21.4% aportan una valoración positiva, aunque las mejoras no se hayan especificado con claridad. El 6.5% informa que este tipo de intervención no tiene efecto.

b. *Educación en sentimientos y valores:* Este aspecto ha sido bien valorado por los alumnos. El 73.2% señala el efecto positivo sobre la mejora del clima de relaciones interpersonales en el centro. El 22.2% piensa que ha favorecido el descenso de los episodios de maltrato y el mismo porcentaje que aparecen otras mejoras sin especificar. Sin embargo, este tipo de intervención también cuenta con un número de alumnos considerable (16.2%) que piensa que estamos ante una estrategia no efectiva.

c. *Gestión democrática de la convivencia:* Es el aspecto mejor valorado con diferencia por parte de los alumnos. El 83.6% afirma que el clima de relaciones interpersonales mejora; el 21.3%, que los episodios de maltrato entre compañeros disminuyen. El 2.2% señala que esta intervención no tiene resultados.

d. *Trabajo en grupo cooperativo*: Es la propuesta que ha alcanzado menos intensidad en su valoración. Sólo las mejoras inespecíficas, reconocidas por el 22.7% de los alumnos, ha mostrado valores estadísticamente significativos. No obstante, la mayoría (63.6%) continúa señalando que se producen mejoras en las relaciones interpersonales del centro. Esta estrategia es la que mayor porcentaje de alumnos ha agrupado, el 31.8%, señalando que carecía de efectividad.

e. *Intervención directa sobre los agresores*: Las actuaciones de los profesores dirigidas a los chicos que maltratan a sus compañeros también son valoradas como efectivas. El 64.9% afirma que el clima de relaciones mejora y el 16.9% que las situaciones de maltrato entre sus compañeros disminuyen. El porcentaje de alumnos que piensa que no causa ningún tipo de efecto también es relativamente alto (22.4%).

f. *Intervención directa sobre las víctimas*: Se percibe como positiva, sobre todo en la reducción de los problemas de bullying (28.8%) y la mejora del clima de relaciones interpersonales (70.4%). Sólo el 9.7% afirma que esta intervención carecía de eficacia.

g. *Intervención sobre situaciones conflictivas*: También ha sido valorada positivamente. El 72% señala que mejora el clima de relaciones interpersonales; el 16%, que bajan los episodios de violencia y el 9.3%, que las mejoras en el centro se han producido en otros aspectos. Sólo el 5.9% refleja que no se han visto resultados positivos.

h. *Otras intervenciones*: En los centros se han desarrollado otras intervenciones de carácter más general e inespecífico para mejorar el problema, como

teatros, actividades fuera del centro, excursiones. El 73.2% afirma que las relaciones interpersonales mejoran; el 13.8%, que las situaciones de maltrato entre compañeros disminuyen y el 18.8%, que se producen otro tipo de mejoras. El 14.6% piensa que estas actuaciones no han servido para nada.

El SAVE ha sido la experiencia piloto para crear un modelo de intervención que ha dado lugar al Proyecto Andalucía Antiviolenencia Escolar (ANDAVE).

2.6. El programa de pensamiento prosocial (Fabiano, Garrido, Gómez y Ross, 1994; Garrido y Gómez, 1996).

En la década de los años 90, el equipo de investigación del profesor Vicente Garrido, con orientación similar a la propuesta de Ross, Fabiano y Ross (1989) llevan a cabo la aplicación de los programas de pensamiento prosocial en nuestro contexto. Se trata de programas que se basan en técnicas e intervenciones cognitivo-conductuales para favorecer la competencia social. Estos programas se fundamentan en el modelo de la competencia social, que destaca la necesidad de enseñar a los delincuentes aquellas habilidades que facilitarán su interacción con otras personas ya sea en la familia, en el trabajo, o en cualesquiera otros contextos sociales (Redondo, 2000). En 1990 Ross, Fabiano y Garrido diseñan tal vez el programa cognitivo-conductual de esta naturaleza más completo que existe en nuestro país.

El programa se compone de un paquete de técnicas y sesiones de entrenamiento, cuya filosofía se basa en *“la importancia de que se dota al papel de la cognición en el comportamiento, entendiéndolo que el adecuado entrenamiento de*

funciones cognitivas directamente relacionadas con el ajuste social supone un elemento fundamental en el tratamiento del delincuente” (Garrido y Gómez, 1996, p. 143). La intervención se lleva a la práctica en el año 1990, en una prisión de Valencia. Consta de una serie de sesiones que trabajan contenidos relacionados con la solución cognitiva de problemas, el entrenamiento en habilidades sociales útiles para la interacción, el control emocional de las explosiones de ira, el razonamiento crítico sobre la propia conducta y la de los demás, el desarrollo de valores, el manejo de habilidades de negociación, y el pensamiento creativo. El diseño experimental respondió a la utilización de un grupo experimental y un grupo control. Aunque la muestra inicial de sujetos era amplia, la mortalidad experimental fue muy importante, quedando finalmente formada por 18 sujetos del grupo control y 9 del grupo experimental. Según informan los autores, los datos estadísticos permiten afirmar que el programa resulta eficaz para el desarrollo de la habilidad de definición de problemas y altamente eficaz para las habilidades de pensamiento medios-fines, toma de perspectiva social, pensamiento alternativo y pensamiento consecuente (Garrido y Gómez, 1996). No obstante, aunque hay que considerar las importantes limitaciones que, en cuanto a la generalización de los resultados puede implicar la muestra de sujetos, los autores concluyen positivamente en cuanto a la eficacia de la intervención. De hecho este extremo ha sido confirmado por otras investigaciones (De la Cruz, 2003; Marzoa, 2001; Soto y Tejera, 2003). Además, el programa ha sido revisado y adaptado a otros contextos, surgiendo nuevas modalidades que comentamos a continuación.

2.7. PSS-VCJ. Programa de pensamiento prosocial versión corta para jóvenes (López-Latorre y Garrido, 2005).

Este programa está dirigido a menores de edades comprendidas entre 14 y 18 años que presentan comportamientos antisociales y delictivos. Se trata de una actualización del programa del pensamiento prosocial para adultos (Garrido y Gómez, 1996), adaptado a las nuevas necesidades socioeducativas, muchas de ellas derivadas de la Ley del Menor en ese momento³. En relación a la intervención, el programa consta de 13 sesiones de 60 minutos cada una, lo cual implica aproximadamente sobre 13 horas de entrenamiento.

El PSS-VCJ incorpora una serie de elementos e intervenciones altamente importantes como son (Garrido y López-Latorre, 2005):

- a) Entrevista Motivacional, con el objetivo de fomentar el compromiso de los jóvenes y su asistencia al Programa (Norcross y Prochaska, 1999).
- b) Modelado prosocial, promoviendo el desarrollo de valores prosociales en los jóvenes.
- c) Modelo de prevención de recaídas, para ayudar a los jóvenes a mantener los cambios conseguidos (Marlatt, 1988).
- d) Entrenamiento a los jóvenes en la adquisición de un estilo de vida prosocial a largo plazo (Maruna, 2001).

Las investigaciones (Langer, 1989; Reber, 1993), han demostrado que los pensamientos automáticos de los jóvenes antisociales poseen dos características que

³ Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero de responsabilidad penal de los menores.

deben ser tenidas en cuenta a la hora de enseñar a promover competencia social. En este sentido, se ha detectado que los jóvenes se mueven por pensamientos automáticos rápidos, no ajustándose, en muchos casos a las situaciones, y ello genera comportamientos y acciones ineficaces. Por otro lado, en ocasiones, estos pensamientos automáticos reflejan actitudes, creencias y valores antisociales. Por tanto, el objetivo del programa del pensamiento prosocial versión corta para jóvenes (PPS-VCJ), es ayudar a sustituir los pensamientos automáticos antisociales e ineficaces por pensamientos prosociales y competentes, procurando, además, la adquisición de competencia social en sus habilidades emocionales y conductuales (Garrido y López-Latorre, 2005).

Las ventajas principales del PSS-VCJ son cuatro (Garrido y López-Latorre, 2005):

- a. Análisis coste-efectividad de la intervención. El PSS-VCJ, frente a la modalidad anterior, supone un gran ahorro de sesiones y esfuerzo profesional.
- b. La evaluación de los jóvenes. El desempeño de los jóvenes en el programa proporciona información sobre su funcionamiento cognitivo. Los técnicos son los encargados de evaluar el nivel de riesgo de cada participante antes de iniciar el programa.
- c. Evaluación del programa propiamente dicho.
- d. Motivación. Al ser un programa corto los participantes se encuentran más motivados a la participación.

Los contenidos que se trabajan en el programa son habilidades sociales, razonamiento crítico, educación en valores, resolución de problemas, control emocional, pensamiento creativo y habilidades de comunicación. Cada sesión incluye una serie de instrucciones específicas, dirigidas a que los participantes practiquen las habilidades aprendidas en las relaciones interpersonales de su entorno más próximo, con el propósito de inclusión de las habilidades aprendidas, dentro del entorno comunitario, lo que aumenta las posibilidades de éxito social y laboral (Alba, Garrido y López-Latorre, 2001).

Previamente a la inclusión de los sujetos en el programa, éstos deben pasar una entrevista individual que tiene varios objetivos. En primer lugar, que sirva de cribado para la selección o no del sujeto en cuanto a la participación en el programa. Por otro lado, se utiliza para conseguir información, dado que en esta entrevista se evalúan las necesidades individuales y las habilidades de competencia social. En tercer lugar, se explica el desarrollo del programa intentando motivar al sujeto para su adhesión al mismo, estableciendo las normas, reglas y procesos que van a guiarlo. Finalmente, sirve para que el técnico responsable de la intervención se presente de manera personal.

El tamaño ideal del grupo para implementar el PPS- VCJ, es de ocho participantes como máximo y de cuatro participantes como mínimo. Pero en los grupos especialmente alborotadores el número máximo de participantes se sitúa en seis participantes.

Entre los recursos didácticos que se precisan para el desarrollo del programa se encuentran: una pizarra, un proyector de transparencias, espacio físico adecuado para

la acomodación de ocho participantes y para llevar a cabo la realización de la técnica de role-playing. La distribución de los participantes en el aula en forma de U invertida. Además se aconseja disponer de una pantalla ó monitor de TV y una videocámara. Entre los recursos personales se encuentra uno o dos técnicos dependiendo de las características del grupo.

Los técnicos encargados de la intervención deben estar debidamente entrenados, además de en la filosofía de la intervención, en el manejo de técnicas de refuerzo, dado que deben ser hábiles para reforzar conductas prosociales y corregir conductas antisociales, así como, igualmente, el esfuerzo y los logros de cada participante.

En el programa PPS-VCJ, la evaluación tiene suma importancia, puesto que el mismo programa es una herramienta de intervención y de evaluación. De esta manera, facilita la obtención de los resultados de la intervención realizada, a la vez que aumenta el conocimiento de los técnicos y ofrece información para mejorar la calidad de futuras intervenciones. En este sentido, se llevan a cabo dos tipos de evaluaciones, una *evaluación de proceso*, que permite la mejora del nivel de definición del programa y se incluye en cada sesión. Se refiere a la evaluación que los participantes realizan sobre cada sesión; y a una evaluación del monitor, incluye la individual de cada participante y la general (del grupo). Ambas se realizan tras cada sesión. Además una *evaluación de resultados*, que ofrece información para considerar en que medida el cambio cognitivo del participante ha sido promovido por el programa. Para ello se realiza un pre-test y un pos-test con pruebas estandarizadas. Esta evaluación incluye un seguimiento semestral y anual de los participantes.

En relación a la evaluación señalar que ésta ofrece una importante información directa sobre el funcionamiento cognitivo del menor, a la vez que determina si los menores necesitan una intervención más intensiva derivándoles, en este caso, al programa de pensamiento prosocial largo descrito anteriormente.

2.8. Programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades socio-cognitivas (Seijo, Novo, Fariña, Arce y Mesa, 2005 a, b).

El programa de entrenamiento propuesto por estos autores tiene como principal objetivo la prevención de comportamientos antisociales en contextos escolares. Defiende que mejorar las habilidades sociocognitivas es una forma de ayudar a los menores a evitar la desadaptación personal y la desviación social. Se basa en el entrenamiento de diferentes contenidos relacionados con la promoción de la competencia social positiva (Fabiano, Garrido y Ross, 1990). Los autores toman como referencia, fundamentalmente los programas de pensamiento prosocial y los programas planteados por el equipo de la profesora Díaz-Aguado.

Entre los contenidos que plantean trabajar con los menores se encuentran: a) habilidades sociales y de comunicación, b) desarrollo de valores, c) pensamiento creativo, d) solución de problemas, y e) control emocional.

Asumen que la organización escolar es un ámbito adecuado para intervenir con los adolescentes especialmente para la prevención de conductas sociales disruptivas, porque permite trabajar con toda la población, posibilita la integración de los profesionales de los centros (maestros, profesores, pedagogos, psicopedagogos y

psicólogos) en el programa y posibilita una apertura hacia la intervención en los ámbitos familiar y social. Esta propuesta es una adaptación del modelo de entrenamiento cognitivo-conductual de Ross, Fabiano y Garrido (1990), que se centra en las habilidades cognitivas y actitudes que la investigación ha establecido como fundamentales para la competencia social (Ross y Ross, 1995).

El funcionamiento del programa se fundamenta en cuatro pilares básicos (Arce, Fariña, Novo y Seijo, 2001; Arce, Fariña, Novo y Seijo, 2002) que son: a) proporcionar a los menores un grupo de apoyo, lo que motiva que el programa se realice a nivel grupal; b) conseguir que aprendan a identificar sus sentimientos y a expresarlos adecuadamente; c) mejorar las habilidades sociocognitivas y de competencia de los niños; d) lograr que el menor realice pensamientos positivos acerca de sí mismo y de su situación (social, escolar y familiar).

Con respecto a la intervención de tipo grupal por la que se opta, debemos señalar siguiendo a Caballo (2000), que este tipo de entrenamiento se caracteriza, entre otras, por:

- a. Permitir un grupo de apoyo que se perfila como un contexto idóneo para el aprendizaje.
- b. Al tratarse de un grupo, se pueden ensayar conductas de tipo social.
- c. Fomentar la ayuda entre los integrantes del grupo.
- d. Posibilitar la generalización de los logros aprendidos dentro del grupo.

Este programa se ha ejecutado de forma experimental, subvencionado por la Dirección Provincial del MEC en Melilla, con 420 alumnos pertenecientes a los niveles de 5º y 6º curso de Educación Primaria y 1º y 2º de ESO. La intervención se efectuó en dos fases: desde febrero a junio del curso 2002/2003, la primera; y desde septiembre a junio del curso 2003/2004, la segunda. Los resultados obtenidos de la aplicación experimental del programa son un buen indicador de la efectividad del mismo, fundamentalmente en la mejora del desarrollo cognitivo de los sujetos tras el entrenamiento (Arce, Fariña, Mesa, Novo y Seijo, 2004).

2.9. Programa de pensamiento prosocial en Entornos Educativos (Fernández Durán, 2004).

Este programa se trata de un intento de adaptar el programa de pensamiento prosocial a un entorno educativo. Se llevó a cabo en las escuelas de artesanos de la Ciudad de Valencia, ubicada en un barrio céntrico, con la particularidad de un elevado índice de personas de diferentes nacionalidades, con un nivel socio-económico mayoritariamente medio-bajo. En este centro estudian unos 1.000 alumnos en enseñanzas regladas (infantil, primaria, secundaria, bachillerato, ciclos formativos) y 200 alumnos en enseñanza no regladas (enseñanzas artísticas).

El programa tiene como objetivo ser una herramienta para trabajar la competencia social desde el ámbito educativo. Dirigido a alumnos de edades comprendidas entre los 12–16 años. Para la selección de los alumnos que han participado en el programa se utilizó el criterio de evaluadores externos, en este caso profesores y padres.

A continuación, se presentan las acciones que los responsables llevaron a cabo antes y después de la implementación del programa (Garrido y López-Latorre, 2005):

1. Presentación del programa al equipo directivo. El objetivo es doble, por un lado informar acerca del desarrollo del programa y por otro conseguir el apoyo de los responsables del centro.

2. Presentación del programa al equipo docente del aula o al claustro de etapa. Presentación a aquellos profesores de los cursos donde se encuentran matriculados los alumnos susceptibles de intervención.

3. Selección del alumnado por el equipo docente del aula. Es de suma importancia la implicación de todo el profesorado para realizar de manera adecuada esta selección.

4. Reunión individual con los padres del alumno a intervenir y autorización de la intervención. Es fundamental el apoyo de los padres, pues tienen que firmar una autorización para la participación de los menores en el programa.

5. Reunión individual con los alumnos que conformarán cada uno de los grupos. Es uno de los momentos importantes del programa, para que el alumno entienda las ventajas de asistir al programa y la ayuda que éste le puede proporcionar para mejorar sus relaciones con los demás.

6. Evaluación pre-programa. Se realiza para conocer las conductas y relaciones que presentan los alumnos en el momento inicial antes de aplicar el programa. A este respecto, los autores han conformado una batería de cuestionarios dirigidos a los alumnos, padres y profesores.

7. Aplicación del programa.

8. Reuniones de coordinación. Estas reuniones se mantendrán periódicamente entre los técnicos del programa y los profesores con el propósito de realizar los ajustes pertinentes. También tendrán lugar reuniones de forma individual con los padres para observar la evolución y si es necesario mediar en algún conflicto.

9. Evaluación post-programa. Se vuelven a aplicar los cuestionarios de la fase pre-programa. El objetivo es comparar los cambios producidos en los alumnos.

10. Seguimiento del próximo curso. Con el objetivo de ayudar a los alumnos participantes a poner en práctica las habilidades y estrategias aprendidas en el programa.

El programa se aplica en horario escolar en un aula aparte, de la que los alumnos utilizan para recibir sus clases. El aula debe estar equipada con el siguiente material: seis corchos (ó cartillas grandes) colocadas en la pared y dentro de ellas la portada de cada módulo (excepto el primero) y un proyector de transparencias. El eje vertebrador de todo el programa es el cómic. El programa se compone de siete módulos, repartidos en 32 sesiones de unos 50 minutos cada una, por tanto, se desarrollará a lo largo de un curso escolar. Las tres primeras sesiones se utilizan para introducir a los sujetos en los personajes del cómic así como en la metodología del programa. Posteriormente, siguiendo en el soporte del cómic se aplican tres sesiones de habilidades de comunicación, seis sesiones de autoconocimiento emocional, seis sesiones de resolución de problemas, once sesiones de habilidades sociales y tres sesiones de desarrollo de valores.

Un aspecto altamente positivo del programa es que se ofrece perfectamente estructurado, por módulos y sesiones completamente definidas, lo que facilita el seguimiento de un profesional para su aplicación. Se presenta un cuadernillo para el alumno y un manual del profesor (Garrido y López-Latorre, 2005). Por otra parte, también resulta de sumo interés el planteamiento del binomio escuela-familia que los autores llevan a cabo. Introducir a la familia resulta, cuanto menos, imprescindible puesto que el programa busca en los participantes un cambio a nivel personal que se generalice en todos los campos de la vida del sujeto, tanto escolar, como familiar y social.

Para la evaluación del programa el equipo de investigación de Fernández Durán, utilizó la batería de pruebas del programa de Pensamiento Prosocial a la que se añadió un cuestionario para padres y otro para profesores diseñados *ad hoc*, obteniendo los siguientes resultados señalados por Garrido y López-Latorre (2005) en relación al grupo experimental:

- a) Presentan mayor consideración hacia los demás, mayor habilidad para pensar en los pasos secuenciales necesarios para solucionar un problema interpersonal, mayor capacidad personal para afrontar los problemas, aumento significativo de la adaptación de conducta de las normas de convivencia valorado por padres y profesores.
- b) Mejora significativa en la capacidad cognitiva y en la adaptación de conducta aunque sin alcanzar los niveles del control.

- c) Adquisición y desarrollo de una conducta más adaptada a las normas de convivencia del centro, cambios que fueron generalizados por los menores al contexto familiar.

Estos resultados permiten, por tanto, concluir que se trata de una intervención efectiva.

2.10. CONVES. Programa para mejorar la convivencia escolar (García y Vaca, 2006).

El Programa CONVES está dirigido a alumnos de las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria y, según sus autores, el objetivo es *“proponer un grupo de actividades dirigidas a crear un clima de normalidad en la convivencia, un clima en el que la norma sea el respeto, la ayuda, el compañerismo y la aceptación de las personas con sus cualidades y con sus limitaciones”* (García y Vaca, 2006, p.2).

El programa CONVES tiene la intención de favorecer los lazos de convivencia respetuosa y generosa, proponiendo un grupo de actividades dirigidas a crear un clima de convivencia. Estas actividades constituyen una herramienta útil, tanto para la prevención de acoso escolar, como para intervenir y buscar soluciones cuando se han detectado dichos casos. Para su realización, el material está dividido en unos cuadernos-guías para los tutores y orientadores y otros para los alumnos.

Existen dos versiones con actividades diferenciadas para Educación Primaria y Secundaria. El programa dirigido al alumnado de Educación Primaria se presenta en dos Cuadernillos. El primero se trata de una guía para el tutor que va a implementar el

programa, donde aparecen indicados los objetivos de cada actividad, así como una serie de sugerencias para hacer más motivadora la realización de los mismos. El segundo es un cuaderno de trabajo para el alumno.

Esta versión presenta 18 sesiones, cuya duración oscila entre 20 y 30 minutos. Cada sesión se estructura a través de una serie de actividades, en las que se explican los objetivos, temporalización y sugerencias para su aplicación. Las actividades propuestas para educación primaria intentan favorecer los objetivos, entre otros, de respetar y valorar a los compañeros, fomentar la comprensión y la autoestima o enseñar y animar a participar en la solución de los problemas.

Por su parte, el programa dirigido al alumnado de educación secundaria se presenta, igualmente, en dos cuadernillos. Esta versión consta de 14 sesiones con una duración que oscila entre 15-30 minutos cada una. Las actividades propuestas intentan favorecer los objetivos, entre otros, de fomentar el compañerismo y la convivencia, evitar, prevenir y corregir situaciones de acoso o garantizar un clima de seguridad y respeto en los diferentes espacios del centro educativo.

El programa CONVES es útil para el abordaje de los problemas de convivencia escolar, proporciona para la comunidad educativa recursos para la evolución, prevención e intervención en estos casos (García y Vaca, 2006).

Complementario a este Programa, contamos con el cuestionario “*CONVES, evaluación de la convivencia escolar*” (García, 2006). Esta herramienta está elaborada para proporcionar recursos para la evaluación, prevención e intervención de los problemas de convivencia en los centros educativos, destinado a alumnos desde 2º de Educación Primaria a 2º curso de Bachillerato. A través de un cuestionario de

aplicación a grandes grupos, se permite evaluar el sentimiento y el grado de acoso de cada alumno, el tipo de acoso, lugares en los que se produce y la frecuencia con la que se produce en el centro educativo; también ayuda a la creación de materiales para la intervención preventiva o correctiva de los conflictos.

3. Conclusiones.

De la exposición que hemos realizado señalar que tanto desde el ámbito nacional como desde las competencias de las Comunidades Autónomas, debieran ponerse en práctica más acciones que contemplen los tres niveles de prevención: primaria, secundaria y terciaria. Puesto que son estas acciones las que tienen una incidencia directa en la prevención de la aparición y posterior desarrollo de comportamientos antisociales en menores. Los incidentes violentos han aumentado en todos los ámbitos de la sociedad pero resaltamos el aumento importante que estos actos han experimentado en el ámbito escolar siendo cada vez más frecuentes. No obstante, señalar que este hecho no solo sucede en nuestro contexto, sino que es un fenómeno generalizado en la cultura occidental. Sin embargo, la publicación del Informe del Defensor del Pueblo en el año 2000 ha puesto de manifiesto la importancia de esta problemática. Y es, a partir de este año, cuando en nuestro país se desarrollan políticas de prevención e intervención, confirmándose así la alta preocupación por este tema que ha habido en los últimos años.

Como respuesta a ello se han desarrollado, no solo en el ámbito escolar sino también a otros ámbitos de actuación, programas psicoeducativos que han demostrado su eficacia como estrategia de actuación en la prevención e intervención sobre

comportamientos antisociales. Además, la mayoría de ellos, ofrecen alta aplicabilidad y utilidad de sus resultados al estar realizados desde posiciones muy cercanas a las características de las realidades sociales y educativas que son objeto de estudio.

Destacar que la mayoría de las directrices señaladas en los programas dirigidos al ámbito educativo para su implementación son fácilmente asumibles por toda la comunidad educativa, es decir, el profesorado, los estudiantes y las familias, así como por las administraciones educativas. Por tanto, desde los diferentes organismos e instituciones se debe abogar por la implementación de esta tipología de programas, como recurso eficaz en la inhibición y disminución de los comportamientos inadaptados.

Concluimos que estos programas, además de resaltar la implicación de estudiantes, profesorado y familias, deben intentar implicar también a otras instituciones y administraciones, sobre todo, comunidades vecinales, asociaciones sociolaborales y administraciones locales, siendo, por tanto, el ámbito comunitario un componente de suma importancia en el tratamiento de estos comportamientos.

Para finalizar, señalar que la revisión realizada nos ha hecho apreciar la necesidad de promover y desarrollar investigaciones y estudios sobre los comportamientos antisociales en los centros escolares y en otros ámbitos de la sociedad. Tanto los de tipo diagnóstico-exploratorio como aquellos cuyo propósito sea la elaboración, aplicación y evaluación de planes y programas formativos para el profesorado, los estudiantes, las familias y las comunidades sociales y educativas en general, es decir dirigidos a la implicación de toda la sociedad. Por ello, las propuestas han de ir enfocadas hacia intervenciones globales, en palabras de Arce y Fariña (2008),

intervenciones multinivel, en las que se impliquen las instituciones sociales, escolares y familiares, y desde una perspectiva interactiva, ecológica y comunitaria; dado que, recordemos, las conductas violentas e inadaptadas en general tienen una etiología multicausal, como resultado de factores biológicos, psicológicos o sociofamiliares.

PARTE EMPÍRICA

1. Introducción.

Los modelos que se han mostrado más operativos y eficaces a la hora de explicar y abordar el comportamiento antisocial son, por una parte, los orientados a perfilar los factores de riesgo y protección, y, por otra, los modelos de competencia o vulnerabilidad social. Ambos tipos de modelos no sólo no son incompatibles, sino que pueden resultar complementarios (Arce y Fariña, 2007a). Los modelos de riesgo han identificado como variables que actúan como facilitadoras del comportamiento criminal (Farrington, 1996; Andrews y Bonta, 2006): factores pre- y peri-natales; actitudes y creencias antisociales o pro-criminales; factores de personalidad y temperamentales como la hiperactividad, impulsividad, egocentrismo, baja capacidad para la resolución de problemas, y pocas destrezas auto-reguladoras; inteligencia baja y pocos conocimientos; supervisión, disciplina y actitudes parentales; hogares rotos; criminalidad parental; familias de gran tamaño; deprivación socioeconómica; asociación con iguales criminales; influencias escolares; niveles bajos de logro personal, educativo, vocacional u económico; influencias de la comunidad; y variables contextuales. Por su parte, los modelos de protección han establecido como factores protectores (Bender y Lösel, 2003): factores psicofisiológicos y biológicos; temperamento y otras características de personalidad; competencias cognitivas; apego a otros significativos; cuidado en la familia y otros contextos; rendimiento escolar; vínculo con la escuela y empleo; redes sociales y grupos de iguales; cogniciones relacionadas con uno mismo, cogniciones sociales y creencias; y factores de la comunidad y vecindario. Como podrá observarse algunos factores presentan una relación lineal con el comportamiento antisocial, en tanto otros no.

Como quiera que estos factores de protección o riesgo no se dan de forma aislada sino en combinación unos con otros, la combinación de los factores de riesgo ha dado lugar a los modelos de vulnerabilidad o de déficit de destrezas (p.e., Fabiano y Ross, 1985; Werner, 1986; Zubin, 1989) en tanto la de los factores de protección a los de competencia (v. gr., Wallston, 1992). Se entiende por modelos de vulnerabilidad o de déficit de destrezas un conjunto de variables que se dan juntas y facilitan el comportamiento antisocial y delictivo. Por el contrario, un modelo de competencia se obtiene de la unión de variables de protección que pueden sumar sus efectos. Los modelos de competencia social que se han formulado bajo este soporte han sido muy numerosos. Así, D'Zurilla (1986), entiende la competencia social como un amplio rango de habilidades y estrategias de afrontamiento; Peterson y Leigh (1990) como la conjunción de los procesos atribucionales, habilidades interpersonales y empatía; entre muchos otros (para una revisión ver Garrido, López-Latorre y Ross, 2001; este trabajo). En todo caso, todas estas propuestas agrupan un rango de variables cognitivas, conductuales o ambas para explicar, en último término, la competencia social o no del individuo frente a la conducta antisocial y delictiva. Por tanto, el objeto último de análisis es la competencia social del individuo en los contextos de riesgo de desviación. Recientemente, Arce y Fariña (2007a) han formulado un nuevo paradigma basado en la asunción de que no es viable un único modelo descriptivo-prescriptivo del comportamiento desviado, esto es, en cada caso el modelo admite diferencias de modo que no se puede aplicar un modelo explicativo único y, en consecuencia, de tratamiento, indiscriminadamente a todos los menores, creando para ello el *modelo-de-no-modelo* (Arce y Fariña, 1996); y que la intervención ha de ser, a fin de maximizar los logros y la prevención de recaídas, multimodal (cognitivo y comportamental) y

multinivel. Por multinivel se entiende (Arce y Fariña, 2008) que la intervención no sólo debe ceñirse al sujeto de riesgo, como se ha llevado a cabo casi exclusivamente, sino que también es preciso que abarque las otras áreas que median el comportamiento del individuo, a saber: familiar, académico/laboral y socio-comunitaria.

Teniendo presente este estado de la cuestión, nos planteamos un estudio de campo que nos permita someter a prueba esta aproximación multimodal y multinivel perfilando las potenciales lagunas, carencias y disfunciones en el aprendizaje, adquisición de destrezas y cogniciones, la socialización, el ajuste clínico y los comportamientos desviados de los menores en riesgo de desviación social a la vez que conocer si dichas capacidades, destrezas y comportamientos se desarrollan por sí mismos en dirección a la adaptación social, tal y como se espera por la propia evolución natural.

2. Método.

2.1. Participantes.

En la primera medida de este estudio participaron un total de 405 menores, cuyas edades oscilaban entre los 10 y los 13 años ($M=11,56$; $Sx=1,12$) de los que 215 (53,1%) eran chicos y 190 (46,9%) chicas. Por el nivel estudios cursados, 193 estudiaban 6º de Primaria, 87 en un Colegio con altos índices de fracaso en la integración social y 106 en un Colegio sin una alta incidencia de desintegración social. Los restantes 212 cursaban 1º de la ESO, 123 en un Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria con una tasa normalizada de desintegración social, y 89 en un Instituto de

Enseñanza Secundaria Obligatoria con altos índices de fracaso en la integración social. En el momento de la toma de la primera medida, el número de miembros de la familia que convivían en el hogar familiar oscilaba entre 1 y 15 ($M=5,98$; $Sx=2,16$). En el contexto de alto riesgo social, la media de miembros de la familia era de 7,17 ($Sx=2,5$) en tanto las familias de bajo riesgo social estaban compuestas por término medio por 5,1 miembros ($Sx=1,5$). El 9,38% procedía de una familia desestructurada (i.e., padres separados, familia incompleta, institucionalizados, convivencia con familia extensa).

En la segunda medida, se volvieron evaluar un total de 117 menores (mortalidad experimental del 71,1%) con un rango de edad que oscilaba entre los 14 y los 17 años ($M=15,61$; $Sx=1,15$), siendo 55, el 47%, varones y 62, el 53% mujeres. De éstos, 51, el 43,6%, habían sido catalogados como menores de un contexto del alto riesgo de desviación social (26 de Primaria y 25 de la ESO en la primera medida) y 66, el 56,4%, de bajo riesgo (35 de Primaria y 31 de la ESO en la primera medida). Del total de menores evaluados se descartaron todos aquellos que habían superado los 17 años o que habían sido objeto de alguna intervención social sistemática porque contaminarían los resultados.

2.2. Diseño.

La metodología de investigación empleada fue del tipo cuasi-experimental y en un ambiente natural. En concreto, se planificó un diseño factorial completo 2X2 (riesgo social X evolución natural), ambos con dos niveles, alto vs. bajo en riesgo social, y medida 1 vs. medida 2 en la evolución natural, sobre el conjunto de variables que predicen el comportamiento desviado. Los niveles del factor riesgo social, alto vs.

bajo riesgo, fueron determinados por la Administración; específicamente, por la Dirección Provincial de Educación de la Ciudad Autónoma de Melilla dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, con base en los registros que ellos mismos manejan sobre el grado de violencia, falta de integración social, fracaso en todos los ámbitos que están observando en un centro de Primaria, centros “A1”, y en un centro de la ESO, centro “A2”, frente a una situación de normalidad en un centro de Primaria, centro “B1”, y en un centro de la ESO, centro “B2”. El segundo factor, la evolución natural, tenía por objeto evaluar la progresión de los menores en una edad sin responsabilidad penal (Medida 1) a una edad con responsabilidad penal (Medida 2) en las variables críticas para la explicación del comportamiento antisocial y desviado.

2.3. Instrumentos de medida.

Como medida de las variables de interés, se han utilizado los instrumentos psicométricos así como los procedimientos que señalamos a continuación.

Cuestionario de autoconcepto/AFA-4 (Musitu, García y Gutiérrez, 1997).

Para poder conocer las diversas representaciones y valoraciones que el sujeto tiene acerca de sí mismo hemos utilizado la Escala AFA (Autoconcepto. Forma A-4: autoconcepto académico, social, emocional y familiar) de Musitu, García y Gutiérrez (1997). Se trata de una escala verbal que toma como referente el modelo formulado por Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Este modelo define el autoconcepto con base en cuatro componentes: el emocional, el social, el físico y el académico. En este caso, se

concibe el autoconcepto como un constructo multifacético que está estructurado de forma jerárquica y con cierta estabilidad. Una de sus funciones es la evaluación, puesto que permite una descripción y valoración del individuo en una situación particular. Además, este autor afirma que presenta un cierto carácter experimental, ya que a medida que el niño crece, las distintas partes del mismo llegarán a ser más importantes para él y, al mismo tiempo, las diferentes partes del mundo asumirán una significación variable.

Partiendo de esta base teórica, Musitu, García y Gutiérrez (1997) construyeron una escala, no manipulativa y estructurada en 36 ítem, que mide cuatro dimensiones del autoconcepto: el familiar, el social, el académico y el emocional. El factor principal es el académico que explica el 40% de la varianza total, seguido por el social, el emocional y el familiar. La proporción de varianza explicada y acumulada muestra una interrelación baja entre los cuatro componentes; de ahí, la independencia de las dimensiones pero, a su vez, éstas pertenecen a un mismo constructo.

La fiabilidad y validez de esta prueba son elevadas (Musitu, García y Gutiérrez, 1997). Los resultados del coeficiente de correlación entre el total par e impar, el coeficiente de Spearman-Brown, el coeficiente de Rulon y el coeficiente de consistencia interna alfa avalan la consistencia interna de dicha escala. Además, se comprobó la estabilidad temporal a través de un estudio longitudinal (medida postest tres meses después) en el que se obtuvo un coeficiente de correlación de Pearson significativo y positivo ($r=,661$ y $r=,597$). En cuanto a la validez diferencial, no se encontraron diferencias mediadas por el género, pero sí se hallaron diferencias entre los alumnos de los distintos cursos en las dimensiones académica, social y familiar,

aunque no resultaron significativos en la dimensión emocional. Con nuestra muestra, hallamos una α global de ,72.

Trait Meta-Mood Scale/TMMS (Salovey y otros, 2002).

La TMMS evalúa la inteligencia emocional percibida, o sea, el metaconocimiento que las personas tienen sobre sus habilidades emocionales mediante la medida de las capacidades de atención, claridad y reparación intrapersonal. Para la construcción de este instrumento, Salovey y sus colaboradores partieron de las respuestas de 200 participantes a 48 ítems que respondían a 5 campos: claridad en la percepción de las emociones, estrategias de regulación emocional, integración de los sentimientos, atención a las emociones, y actitudes sobre las emociones. Sometidas las repuestas a un análisis factorial, éste mostró una estructura factorial compuesta por 3 factores: atención, claridad y reparación. El factor atención a las emociones, formado por 21 ítems, representa el grado en que cada persona piensa en sus sentimientos. El factor claridad en las emociones, constituido por 15 ítems, mide la habilidad para comprender los estados de humor propios. El factor reparación de las emociones, que engloba 12 ítems, evalúa la capacidad para la reparación de los sentimientos desagradables y el mantenimiento de los agradables. Esta primera versión de la escala se mostró consistente internamente en las tres subescalas: atención ($\alpha=.86$) claridad ($\alpha=.87$) y reparación ($\alpha=.72$). Posteriormente estudiaron la viabilidad de una versión más breve de la escala al aumentar en peso de los ítems a incluir a $\geq,40$. Esta nueva versión más reducida mostró mejores índices de consistencia interna: atención ($\alpha=.86$) claridad ($\alpha=.88$) y reparación ($\alpha=.82$). Si bien los autores recomiendan el uso de esta versión corta por ser más eficiente, en nuestro estudio la versión larga mostró unas

mejores propiedades psicométricas que no aconsejaron utilizar ésta ($\alpha=,585$ y $,671$ para versión corta y larga, respectivamente). Con una segunda muestra de 152 estudiantes confirmaron esta estructura factorial en la versión reducida de la escala mediante un análisis factorial confirmatorio (GFI=,94; GFI ajustado =,91; RMSR=,05). Se sometió a prueba la validez convergente y discriminante. Al respecto, los resultados mostraron una correlación negativa entre depresión y claridad, ambivalencia en la expresión de las emociones y claridad, depresión y reparación; y positiva entre reparación y optimismo, reparación y regulación de las emociones negativas, y conciencia privada y pública con la atención. Esta escala fue traducida al castellano y evaluada en términos de la consistencia interna por Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira (1998) arrojando los siguientes resultados: atención ($\alpha=,87$) claridad ($\alpha=,81$) y reparación ($\alpha=,76$).

Escala de Locus de Control (Rotter, 1966).

Con el objeto de comprobar el tipo de atribución causal que utiliza el individuo para relacionar su propio comportamiento con sus consecuencias recurrimos a la escala de Locus de Control de Rotter (1966). Esta prueba estandarizada está basada en la Escala de Locus de Control interno-externo de James (1957).

Se estructura en torno a 29 ítems, constando cada uno de ellos de dos enunciados contrapuestos en la dimensión, uno de tipo interno y otro de tipo externo. De las 29 cuestiones, 23 se dirigen hacia la medida del locus de control, mientras que las 6 restantes son distractoras. Dichas preguntas fueron seleccionadas de forma que su correlación con la puntuación total fuera moderada, y fuese baja con la escala de

Deseabilidad Social de Marlowe-Crowne (Crowne y Marlowe, 1960). Su valoración se dirige hacia la medida del locus de control externo, permitiendo, la baremación final, clasificar al individuo en el polo interno o externo. Así pues, cuando se obtiene una puntuación baja, el individuo posee un locus de control interno, lo que significa que tiende a explicar lo que le sucede sobre la base de sus acciones. Por el contrario, cuando la puntuación es alta se dirá que el sujeto mantiene un locus de control externo, lo que implicaría que responsabilizase al azar o a factores externos de lo que le acontece.

La dimensionalidad del constructo medido apunta a la existencia de dos factores (interno-externo), aunque también se resalta la necesidad de considerarlo como un concepto multidimensional, con el fin de aumentar su valor predictor al estudiar la percepción de control por el sujeto en distintas situaciones (Pérez, 1984). En este caso, los primeros investigadores sugieren que las respuestas al instrumento reflejan un factor general (Franklin, 1963; Rotter, 1966). No obstante, en análisis factoriales posteriores se indica la existencia de varios factores separados, los cuales varían de población a población, e incluso entre géneros (Ashkanasy, 1985; Dubois, 1985). Gran parte de las investigaciones afirman que los ítems de la escala podían clasificarse en seis subcategorías generales: reconocimiento académico, reconocimiento social, amor y afectividad, dominancia, creencias sociopolíticas y filosofía de la vida (Ashkanasy, 1985; Dubois, 1985).

Con respecto a la fiabilidad, de una muestra de 400 estudiantes se obtuvo un coeficiente de consistencia interna (Kuder-Richardson) de ,70. Para dos subgrupos de una muestra recogida por Rotter a los que aplicó el procedimiento test-retest, se encontró una de ,60 en varones y de ,61 en mujeres. Rotter sugiere que parte de la

disminución fue debida a las diferencias a la hora de la administración (grupo vs. individual). Además, este instrumento goza de un gran apoyo en cuanto a la validez tanto convergente como discriminante (véase Lefcourt, 1981, para una revisión). Con los sujetos de nuestro estudio, la escala se mostró consistente ($\alpha=.86$).

Batería de Socialización/BAS-3 (Silva y Martorell, 1989).

El BAS-3 (Batería de Socialización) de Silva y Martorell (1989), tiene por objeto indagar en la percepción que los propios sujetos tienen de su conducta social. Esta prueba toma como antecedente inmediato las versiones BAS-1 para profesores y BAS-2 para padres (Martorell y Silva, 1982).

Esta batería consta de 75 elementos con dos categorías de respuesta, que evalúan cinco dimensiones de la conducta social: consideración con los demás, autocontrol en las relaciones sociales (con un polo negativo de conducta antisocial, especialmente de tipo agresivo), retraimiento social, ansiedad social/timidez y liderazgo. La subescala consideración con los demás detecta la sensibilidad social o la preocupación por los demás, en particular por aquellos que tienen problemas y son rechazados. Por su parte, las cuestiones referidas al autocontrol en las relaciones sociales recogen una dimensión claramente bipolar que representa, en su polo positivo, el acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto, y en el polo negativo, las conductas agresivas, impositivas, de terquedad e indisciplina. Además, los 14 ítem relativos al retraimiento social exploran el alejamiento tanto pasivo como activo, de los demás, hasta el extremo de un claro aislamiento y rechazo. Asimismo, el nivel de ansiedad (miedo, nerviosismo) y timidez

(vergüenza) en las relaciones sociales es medida a través de las 12 cuestiones vinculadas a la variable dicotómica ansiedad-timidez. Por último, para valorar el grado de influencia, popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio, se vale de un conjunto de cuestiones asociadas a la categoría liderazgo. Al mismo tiempo, contiene una escala de sinceridad, que estima el grado de tendencia al disimulo. La puntuación obtenida en cada una de estas subescalas permite elaborar un perfil individual en términos de: sensibilidad social, tendencia a la agresividad e indisciplina o por el contrario acatamiento de normas, extroversión o retraimiento, temperamento asertivo o timidez y sentimientos de pertenencia al grupo. De este modo, este autoinforme permite explorar aspectos relacionales de la personalidad que ayudarán a conocer y valorar el clima social del grupo y cómo se sitúa cada individuo en él.

En cuanto a la fiabilidad, esta batería se mostró consistente internamente en todos los factores (Co=,82; Ac=,78; Re=,81; At=,87; Li=,73). Sin embargo, en la estabilidad temporal (test-retest con un intervalo de cuatro meses) se reveló irregular (Co=,42; Ac=,66; Re=,43; At=,65; Li=,61), lo que evidencia que es sensible a la evolución en la socialización. En relación con la validez, se observó validez predictiva en un contraste entre población delincuente y no delincuente, convergente y discriminante en la línea esperada con dimensiones de personalidad y clínicas. Por su parte, la escala de control de la sinceridad (S) evidenció una baja consistencia interna (,60) y estabilidad (,64), revelando una alta validez convergente con medidas del comportamiento antisocial. En nuestro caso, el total de la escala (excluida la escala de control) resultó consistente internamente (α =,71).

Inventario de Adaptación de Conducta/IAC (De la Cruz y Cordero, 1981).

El IAC es un inventario creado por la Sección de Estudios de Tea en 1981 bajo la autoría de M^a Victoria de la Cruz y Agustín Cordero para evaluar el grado de adaptación en los aspectos que conforman las áreas de referencia del ajuste del individuo: personal, familiar, escolar y social.

Este inventario consta de 123 proposiciones a las que el sujeto ha de responder afirmativa o negativamente de acuerdo con su manera de pensar o actuar, que se agrupan en cuatro factores: adaptación personal, adaptación escolar, adaptación social e adaptación familiar. La dimensión personal evalúa la preocupación por la evolución del organismo, sentimientos de inferioridad y falta de aceptación de los cambios que sufre el cuerpo. El factor familiar estima actitudes críticas, dificultades en la convivencia, falta de aceptación de las normas establecidas y deseos de huir, incluso físicamente del ambiente familiar. Por su parte, la dimensión escolar mide las posturas de censura o rebeldía frente a la organización de la escuela y a la actuación de los profesores y los compañeros. El componente social aprecia conductas negativas, deseos de aislamiento, actitudes críticas e inseguridad. Se espera que estos factores mejoren gradualmente con la edad.

En cuanto a la fiabilidad de la prueba, calculada para dos mitades equivalentes, De la Cruz y Cordero (1981) informaron de unos coeficientes (Spearman-Brown) de 0,81 para la adaptación personal; ,85 la familiar; ,85 la escolar; ,82 la social; y ,97 para el total de la escala. En la misma línea, los resultados de nuestro estudio avalan la

consistencia interna de la escala ($\alpha=.80$). Asimismo, se informa de validez convergente y discriminante con otras medidas.

Escalas de Afrontamiento para Adolescentes/ACS (Frydenberg y Lewis, 2000).

En la medida de las estrategias de afrontamiento hemos utilizado las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes. Este instrumento, dirigido a examinar las conductas de afrontamiento de los jóvenes, lo conforman 79 reactivos con formato de respuesta tipo likert, presentando una forma respuesta general (tipo de afrontamiento general del sujeto) otra específica (ante un problema concreto). Nosotros recabamos de los sujetos el tipo de afrontamiento general. En él, se evalúan las siguientes 18 estrategias: buscar apoyo social, resolver el problema, esforzarse y tener éxito, preocuparse, invertir en amigos íntimos, buscar pertenencia, hacerse ilusiones, falta de afrontamiento, reducción de la tensión, acción social, ignorar el problema, autoinculparse, reservarlo para sí, buscar apoyo espiritual, fijarse en lo positivo, buscar ayuda profesional, buscar diversiones relajantes, y distracción física. Las estrategias se agrupan en cuatro dimensiones: acción positiva y esforzada, huida intrapunitiva, acción positiva hedonista e introversión. Se informa de una fiabilidad test-retest de los elementos aceptable, de una consistencia interna (α entre ,62 y ,87) y test-retest de las escalas (r entre ,49 y ,82) satisfactoria, así como de la validez de los elementos (análisis factorial por el método de componentes principales con rotación oblimin) que proporcionó la misma estructura factorial. Con los sujetos de nuestro estudio la escala se obtuvo un α de ,85).

Lista de Comprobación de Síntomas 90-R/SCL-90-R (Derogatis, 1977, 2002).

Para la medida de la psicopatología recurrimos al SCL-90-R, Lista de Comprobación de Síntomas - 90-R (Symptom Check List - 90 - R) de Derogatis (1977, 2002). El SCL-90-R fue desarrollado para evaluar patrones de síntomas presentes en el individuo, y consta de 90 ítem (existe una versión reducida de 52) en los que el sujeto informa de sus síntomas psicológicos, psiquiátricos y somáticos. La escala de respuestas es de cinco puntos: “nada” (0), “un poco” (1), “moderadamente” (2), “bastante”(3) y “muchísimo” (4). Este instrumento evalúa 9 dimensiones primarias y 3 índices globales de malestar.

a) Dimensiones primarias:

I. Somatización. Esta dimensión, compuesta por 12 ítem, evalúa la presencia de malestar que la persona percibe relacionado con diferentes disfunciones corporales (p.e., cardiovasculares, gastrointestinales, respiratorios).

II. Obsesivo-compulsivo. Esta subescala engloba síntomas que están claramente identificados con el síndrome clínico del mismo nombre. En concreto, se focaliza en pensamientos, impulsos y acciones que son experimentados como imposibles de evitar o no deseados.

III. Susceptibilidad interpersonal. Los nueve síntomas de esta dimensión detectan la presencia de sentimientos de inferioridad e inadecuación sobre todo cuando la persona se compara con los otros, hipersensibilidad a las opiniones y actitudes ajenas y, en general, incomodidad e inhibición en las relaciones interpersonales.

IV. Depresión. La depresión se mide a través de 13 ítems que recogen signos y síntomas clínicos propios de los trastornos depresivos: estado de ánimo disfórico, falta de motivación, poca energía, sentimientos de desesperanza, ideas autodestructivas y otras manifestaciones cognitivas y somáticas características de los estados depresivos.

V. Ansiedad. Los diez ítems de esta escala son los clásicamente referidos a las manifestaciones clínicas de la ansiedad, tanto en la generalizada como aguda (pánico), tales como nerviosismo, tensión, ataques de pánico y miedos. Además, también mide signos generales de tensión emocional y sus manifestaciones psicósomáticas.

VI. Hostilidad. Los seis ítems de esta dimensión aluden a pensamientos, sentimientos y conductas propios de estados de agresividad, ira, irritabilidad, rabia y resentimiento.

VII. Ansiedad fóbica. Los siete ítems de la ansiedad fóbica aluden a una respuesta persistente de miedo a personas concretas, lugares, objetos y situaciones que es, en sí misma, irracional y desproporcionada en cuanto al estímulo que la provoca.

VIII. Ideación paranoide. La sintomatología paranoide se aprecia mediante seis ítems que evalúan comportamientos paranoides fundamentalmente en cuanto a desórdenes del pensamiento, incluyendo características propias del pensamiento proyectivo tales como suspicacia, centralismo auto-referencial e ideación delirante, hostilidad, grandiosidad, miedo a la pérdida de autonomía y necesidad de control.

IX. Psicoticismo. Los diez síntomas que evalúan la dimensión psicótica están referidos a estados de soledad, estilo de vida esquizoide, alucinaciones y control de pensamiento. En la población general esta dimensión está más relacionada con sentimientos de alienación social que con psicosis clínicamente manifiesta.

Además, el SCL-90-R contiene siete ítems que no se incorporan a ninguna de las nueve dimensiones, pero que tienen cierta relevancia clínica. Éstos son: poco apetito (19), problemas para dormir (44), pensamientos acerca de la muerte o morir (59), comer en exceso (60), despertarse muy temprano (64), sueño intranquilo (66), y sentimientos de culpa (89).

b) Índices globales de malestar:

I. Índice de Gravedad o Severidad Global (GSI). Este índice es buen indicador del nivel actual de la severidad del malestar. Combina el número de síntomas reconocidos como presentes con la intensidad del malestar. La fórmula de cómputo es:

$$\text{GSI} = \frac{\text{Total de valores asignados a los elementos}}{\text{Número total de ítem}}$$

II. Total de Síntomas Positivos (PST). El PST es el resultado de contabilizar el número de total de ítem que tienen una respuesta positiva (esto es, mayor a cero).

III. Malestar Referido a Síntomas Positivos (PSDI). El PSDI evalúa si la persona tiende a exagerar o minimizar los malestares que lo aquejan, obteniéndose de la siguiente fórmula:

$$\text{PSDI} = \frac{\text{Total de valores asignados a los elementos}}{\text{PST}}$$

La escala fue sometida a un análisis de la fiabilidad por Derogatis (1983), mediante el coeficiente *alpha de Cronbach* (n=219) y el procedimiento *Test-Retest* (n=94) con los resultados que pueden consultarse en la Tabla 1 y que avalan la consistencia interna de la escala.

Tabla 1. Fiabilidad de las escalas del SCL-90 con una muestra psiquiátrica norteamericana (Derogatis, 1983).

<u>Factores</u>	<u>Test-Retest</u>	<u>Alpha de Cronbach</u>
Somatización	,86	,86
Obsesivo-Compulsivo	,85	,86
Susceptibilidad Interpersonal	,83	,86
Depresión	,82	,90
Ansiedad	,80	,85
Hostilidad	,78	,84
Ansiedad Fóbica	,90	,82
Ideación Paranoide	,86	,80

Psicoticismo _____,84 _____,77

Nota: Intervalo de 1 semana entre el test y el retest.

La adaptación española llevada a cabo por TEA (Derogatis, 2002) mostró también buenos índices de consistencia como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2. Fiabilidad de las escalas del SCL-90 con una muestra psiquiátrica española (Derogatis, 2002).

<u>Factores</u>	<u>Mitades equivalentes</u>	<u>Alpha de Cronbach</u>
Somatización	,81	,87
Obsesivo-Compulsivo	,87	,88
Susceptibilidad Interpersonal	,81	,86
Depresión	,87	,89
Ansiedad	,88	,90
Hostilidad	,85	,86
Ansiedad Fóbica	,83	,86
Ideación Paranoide	,81	,81
Psicoticismo	,86	,87

Derogatis (1977) comprobó la validez convergente en relación con las Escalas del MMPI y MHQ, así como la validez de constructo, obteniendo la misma estructura factorial que había sido hipotetizada (véase Derogatis, 1977, pp. 17-26). La versión castellana arrojó una estructura factorial similar a la original (Derogatis, 2002). Con los datos de nuestra muestra obtuvimos un α para el total de la escala de ,95.

Cuestionario A-D/Conductas antisociales-Delictivas (Seisdedos, 1988).

El cuestionario A-D tiene por objeto medir la conducta antisocial (v. gr., fumar cuando no se tiene permiso para ello; hacer novillos; ensuciar el mobiliario urbano) y

la delictiva (i.e., robar, amenazas a personas), diferenciándose la primera de la segunda en que en la última los comportamientos evaluados están fuera de la ley, mientras los antisociales son aquellos que no son actos ilegales sino lo que se conoce como gamberrismo. Sometida a contraste la fiabilidad (dos mitades), se verificó que el cuestionario es consistente internamente tanto en el proceso de construcción de la escala (.86 corrección Spearman-Brown) como en nuestro estudio (.80). Asimismo, se informa de validez de constructo (análisis factoriales), discriminante (discriminó entre adolescentes con problemas de conducta y normales) y criterial (p.e., el consumo de bebidas o drogas se relaciona con la conducta antisocial y delictiva).

Medida de los grupos de riesgo social y evolución natural.

Los grupos de riesgo social fueron definidos por la Administración; en concreto, por la Dirección Provincial de Educación de la Ciudad Autónoma de Melilla dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El riesgo social fue definido por los problemas detectados por la Administración de violencia, exclusión social, fracaso escolar, y comportamientos disruptivos entre los menores que acudían a esos centros. Así, categorizaron los centros “A1” y “A2” como de alto riesgo, y los Centros “B1” y “B2” de bajo riesgo. Si bien las categorías de riesgo vinieron definidas por un agente externo, proveniente de los registros de técnicos de la Administración, en función de datos reales de que disponían sobre los comportamientos de los menores socializados en estos ambientes, el uso de la evolución natural como un factor explicativo longitudinal se deriva tanto en términos de socialización antisocial, a través de los conceptos de aprendizaje para delinquir, carrera delictiva, escala delictiva o especialización delictiva en la que se basan los diversos modelos explicativos del

comportamiento antisocial y delictivo sociológicos, psicosociales y psicológicos (ver la revisión de este trabajo) y el paradigma de vulnerabilidad (i.e., Werner, 1986; Zubin, 1989), como prosocial a través de la adquisición gradual de competencia social (p.e., D’Zurilla, 1986; Leigh y Peterson, 1990; Wallston, 1992).

El otro factor de agrupamiento, la evolución natural, vino definido, por la edad de los menores, la Medida 1 sin responsabilidad penal (10 a 14 años⁴) y la Medida 2 con responsabilidad penal (14 a 18 años). Por evolución natural se entiende que los menores no fueron objeto de intervención social, comunitaria o escolar sistemática con el objetivo de potenciar la protección contra la desviación social o de dotación de competencia social.

2.4. Procedimiento.

Las evaluaciones se llevaron a cabo en pases colectivos en los respectivos colegios, tomando la primera medida en 2003-2004 y la segunda en 2007-2008, a lo largo de 4 días en dos tandas cada día de unos 40 minutos. Para la recogida de datos contamos con la autorización de la Dirección Provincial de Educación de la Ciudad Autónoma de Melilla así como los Equipos Directivos de los respectivos centros.

⁴ La Ley 5/2000 establece, en la exposición de motivos (motivo número 4), que la responsabilidad penal se inicia a los 14 años por lo que los menores en este nivel fueron evaluados con edades desde los 10 a los 14 años, sin que ninguno de ellos tuviera esta última edad en la Medida 1. Por su parte, en la Medida 2 todos contaban, al menos, con 14 años y ninguno tenía los 18 porque ya alcanzarían la mayoría de edad (art. 19 del Código Penal de 1995).

3. Resultados.

3.1. Manipulación de las respuestas.

Una de las características vinculadas sistemáticamente con la personalidad disocial (Criterio A1 en el DSM-IV) y antisocial (Criterio A2 en el DSM-IV), la denominada comúnmente psicopatía, es la mentira (p.e., Hare, Forth y Hart, 1989) y, por extensión, la simulación (American Psychiatric Association, 2002). Al respecto, se ejecutó un ANOVA 2 (riesgo social: alto vs. bajo) X 2 (evolución natural: en edad sin responsabilidad penal vs. en edad con responsabilidad penal) y se obtuvo un efecto significativo para el factor riesgo social en la sinceridad en las respuestas, $F(1,71)=3,89$; $p<,05$; $\eta^2=,052^5$; $1-\beta=,493$, pero no para el factor evolución natural, $F(1,71)=0,63$; ns; $\eta^2=,009$; $1-\beta=,123$, ni para la interacción de ambos factores, $F(1,71)=3,26$; ns; $\eta^2=,044$; $1-\beta=,429$. Así, los menores de alto riesgo social de desviación son menos sinceros ($M=3,47$) en sus respuestas que los de bajo riesgo ($M=4,35$). Por lo que se refiere a la simulación, los resultados de un MANOVA 2 (riesgo social: alto vs. bajo) X 2 (evolución natural: en edad sin responsabilidad penal vs. en edad con responsabilidad penal), pusieron de manifiesto un efecto multivariado significativo para el factor riesgo social, $F_{\text{multivariada}}(3,110)=194,77$; $p<,001$; $\eta^2=,842$; $1-\beta=1$, pero no así para el factor evolución natural, $F_{\text{multivariada}}(3,110)=0,28$; ns; $\eta^2=,008$; $1-\beta=,102$, ni para la interacción de ambos factores, $F_{\text{multivariada}}(3,110)=2,48$; ns; $\eta^2=,063$; $1-\beta=,602$. Los efectos univariados para el factor riesgo social, que explica por sí mismo el 84,2% de la varianza de la simulación, que se pueden consultar en la Tabla 3, evidencian que los menores de alto riesgo social de desviación informan de una mayor

⁵ Por contraste con otras disciplinas científicas más exactas se ha creado una falsa noción sobre la interpretación del verdadero alcance de la varianza explicada. Así es preciso señalar que, en nuestra área, son valores moderados aquellos entre ,059 y ,137 y altos aquellos $>,137$ (Cohen, 1998).

severidad clínica, de más síntomas positivos y de un mayor malestar clínico. Subsecuentemente, los menores de riesgo presentan unos indicadores mayores de (sobre) simulación. En conclusión, en la evaluación clínica de los menores inadaptados, para su clasificación, se ha de sospechar, como es propio del contexto médico-legal (American Psychiatric Association, 2002), simulación. Por ello los equipos psicosociales, psicólogos y psiquiatras en la evaluación de menores inadaptados habrán de proceder con protocolos de evaluación clínica con control de la (sobre) simulación tal como el de Arce y Fariña (2007b).

Tabla 3. Efectos univariados en la adaptación social para el factor riesgo social.
Efectos inter-sujetos.

<u>Variable</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>p</u>	<u>eta²</u>	<u>1-β</u>	<u>M_{alto}</u>	<u>M_{bajo}</u>
Índice Severidad (GSI)	9,29	5,83	,017	,049	,668	0,64	0,21
Total Síntomas Positivos (PST)	8175,76	31,70	,000	,221	1	38,65	26,17
Malestar Síntomas Positivos (PSDI)	97,40	518,40	,000	,822	1	1,62	0,26

Nota: G.L. (1,112); M_{alto}= media del grupo de riesgo social alto; M_{bajo}= media del grupo de riesgo social bajo.

3.2. Adaptación.

Efectuado un MANOVA 2 (riesgo social: alto vs. bajo) X 2 (evolución natural: en edad sin responsabilidad penal vs. en edad con responsabilidad penal), arrojó un efecto significativo para el factor riesgo social, $F_{\text{multivariada}}(4,108) = 5,31$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,164$; $1-\beta = ,967$, no significativo para el factor evolución natural,

$F_{\text{multivariada}}(4,108) = 1,99$; ns; $\eta^2 = ,068$; $1-\beta = ,580$, y significativo para la interacción de ambos, $F_{\text{multivariada}}(4,108) = 3,19$; $p < ,05$; $\eta^2 = ,106$; $1-\beta = ,811$. En suma, el factor riesgo social media la adaptación de los menores, explicando el 16,4% de ésta, al igual que la interacción de la evolución natural y el factor riesgo social que da cuenta del 10,6%, no desempeñando un papel significativo la evolución natural.

Tabla 4. Efectos univariados en la adaptación social para el factor riesgo social.
Efectos inter-sujetos.

<u>Variable</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>p</u>	<u>η^2</u>	<u>1-β</u>	<u>M_{alto}</u>	<u>M_{bajo}</u>
Personal	0,33	0,01	,914	,000	,051	21,22	21,30
Familiar	36,92	1,01	,317	,009	,169	22,40	23,24
Escolar	219,96	3,75	,056	,033	,483	18,07	20,13
<u>Social</u>	<u>461,19</u>	<u>1454</u>	<u>,000</u>	<u>,116</u>	<u>,966</u>	<u>17,34</u>	<u>20,31</u>

Nota: G.L. (1,111); M_{alto}= media del grupo de riesgo social alto; M_{bajo}= media del grupo de riesgo social bajo.

Los efectos univariados (ver Tabla 4) para el factor riesgo social, mostraron diferencias entre los menores de alto y bajo riesgo de desviación social en la adaptación social que es significativamente mayor en los menores de bajo riesgo de desviación. En consecuencia, los menores de alto riesgo de desviación informan de más conductas negativas, deseos de aislamiento, actitudes críticas e inseguridad que se relacionan con conductas agresivas (Collie, Murdoch y Vess, 2007; Cortoni,

Feelgoog, y Thompson, 2005) y el trastorno disocial (American Psychiatric Association, 2002).

Tabla 5. Efectos univariados en la adaptación social para la interacción de los factores evolución natural y riesgo social. Efectos intra-sujetos.

<u>Variable</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>p</u>	<u>eta²</u>	<u>1-β</u>
Personal	1,09	0,75	,785	,001	,058
Familiar	17,54	1,39	,241	,012	,215
Escolar	48,49	1,75	,188	,016	,259
Social	70,81	5,98	,016	,051	,679

Nota: G.L. (1,111).

Los efectos univariados de la interacción de la evolución natural con el riesgo social (ver Tabla 5) revelaron diferencias en la inadaptación social. En concreto, los menores de alto riesgo ($M_s = 17,62$ vs. $17,07$, edad sin y con responsabilidad penal, respectivamente) disminuyen sus niveles de adaptación social con el paso del tiempo, mientras en los de bajo riesgo se incrementa la adaptación social ($M_s = 19,42$ vs. $21,21$). En otras palabras, mientras los menores de riesgo de desviación social evolucionan en *escalada hacia la inadaptación social*, los menores sin riesgo lo hacen hacia la adaptación social.

3.3. Socialización.

Realizado un MANOVA 2 (riesgo social: alto vs. bajo) X 2 (evolución natural: en edad sin responsabilidad penal vs. en edad con responsabilidad penal), los resultados mostraron un efecto significativo en la socialización para el factor riesgo social, $F_{\text{multivariada}}(5,67) = 4,33$; $p < ,01$; $\eta^2 = ,244$; $1-\beta = ,952$, para el factor evolución natural, $F_{\text{multivariada}}(5,67) = 6,22$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,317$; $1-\beta = ,994$, pero no así para la interacción de ambos, $F_{\text{multivariada}}(5,67) = 0,99$; ns; $\eta^2 = ,069$; $1-\beta = ,332$. Esto es, los factores riesgo social y evolución natural median la socialización, dando cuenta del 24,4% y 31,7% de la varianza, respectivamente.

Los efectos univariados (véase Tabla 6) para el factor riesgo social avalan diferencias en las variables consideración, autocontrol y retraimiento. En síntesis, los menores de alto riesgo social manifiestan una menor sensibilidad social y preocupación por los demás (esto es, escasa empatía y preocupación por los otros), en particular por aquellos que tienen problemas y son rechazados, que los de bajo riesgo social. Asimismo, los menores de alto riesgo social tienen un menor autocontrol, esto es, menor acatamiento de las reglas y normas sociales que unen a más conductas agresivas, impositivas, de terquedad e indisciplina que los de bajo riesgo social. Finalmente, los menores de alto riesgo social informan de más retraimiento que los de bajo riesgo social, o, lo que es lo mismo, de un mayor alejamiento, tanto pasivo como activo, de los demás que, en los casos más extremos, puede llegar a un claro aislamiento y rechazo. En suma, los menores de alto riesgo social de desviación tienen un perfil que dificulta una socialización positiva que se deriva de un mayor peso en las escalas inhibitorias de la socialización (retraimiento), y de uno menor en las facilitadoras (autocontrol y consideración por los demás). Estos resultados corroboran

la hipótesis de que la socialización en ambientes con una fuerte carga de inadaptación o de riesgo abunda en la tendencia a la resolución de problemas y conflictos mediante conductas hostiles y violentas (Hasbrock y Hughes, 1996; Bartholow y Sestir, 2007).

Tabla 6. Efectos univariados en la dimensión socialización para el factor riesgo social. Efectos inter-sujetos.

<u>Variable</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>p</u>	<u>eta²</u>	<u>1-β</u>	<u>M_{alto}</u>	<u>M_{bajo}</u>
Consideración	89,00	9,92	,002	,123	,874	11,13	12,71
Autocontrol	58,59	7,08	,010	,091	,747	9,91	11,18
Retraimiento	128,54	18,16	,000	,204	,988	3,78	1,89
Ansiedad-timidez	7,46	0,99	,324	,014	,165	3,80	3,34
Liderazgo	0,07	0,01	,929	,000	,051	7,53	7,49

Nota: G.L. (1,71); M_{alto}= media del grupo de riesgo social alto; M_{bajo}= media del grupo de riesgo social bajo.

Los efectos univariados para el factor evolución natural, que pueden verse en la Tabla 7, sostienen diferencias en las variables retraimiento, ansiedad timidez y liderazgo. En concreto, los menores evolucionan de un modo natural hacia un control del retraimiento, ansiedad (miedo, nerviosismo) y timidez (vergüenza) en las relaciones sociales al tiempo que se produce una merma en el grado de influencia, popularidad, iniciativa, confianza en sí mismos y espíritu de servicio. En consecuencia, las dinámicas naturales de socialización llevan aparejado un control de los inhibidores de la interacción social (ansiedad-timidez, retraimiento) junto con un retroceso en la capacidad de influencia y participación social.

Tabla 7. Efectos univariados en la dimensión socialización para el factor evolución natural. Efectos intra-sujetos.

<u>Variable</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>p</u>	<u>eta²</u>	<u>1-β</u>	<u>M₁</u>	<u>M₂</u>
Consideración	2,33	0,48	,490	,007	,105	12,04	11,79
Autocontrol	3,93	0,62	,432	,009	,122	10,38	10,71
Retraimiento	33,47	6,62	,012	,085	,718	3,32	2,35
Ansiedad-timidez	99,47	17,52	,000	,198	,985	4,40	2,74
Liderazgo	52,99	7,44	,008	,095	,767	8,12	6,90

Nota: G.L. (1,71); M₁= media de la medida en edad sin responsabilidad penal; M₂= media de la medida en edad con responsabilidad penal.

3.4. Patología.

Realizado un MANOVA 2 (riesgo social: alto vs. bajo) X 2 (evolución natural: en edad sin responsabilidad penal vs. en edad con responsabilidad penal), no mostró diferencias en la salud mental mediadas por el factor riesgo social, $F_{\text{multivariada}}(9,107) = 0,88$; ns; $\eta^2 = ,069$; $1-\beta = ,414$, pero sí por el factor evolución natural, $F_{\text{multivariada}}(9,107) = 3,26$; $p < ,01$; $\eta^2 = ,215$; $1-\beta = ,975$, y por la interacción de ambos, $F_{\text{multivariada}}(9,107) = 2,29$; $p < ,05$; $\eta^2 = ,161$; $1-\beta = ,885$. En resumen, el factor evolución natural explica el perfil patológico de los menores, dando cuenta del 21,5% de la varianza. Además, la interacción entre los factores riesgo social y evolución natural explica el 16,1% de la varianza.

La no verificación de diferencias en la salud mental entre menores de riesgo y de no riesgo es de interés por varias razones. Primera, la salud mental no media en general en comportamiento antisocial y delictivo, es decir, la biología no es, en

general, un concomitante del riesgo de desviación (y, como veremos posteriormente, de comportamientos delictivos). Segunda, la observación de daño en la salud mental en los menores de reforma (Arce, Fariña y Vázquez, 2006) ha de interpretarse más como una secuela del tratamiento jurídico penal que como una realidad clínica, es decir, los daños en la salud mental han de entenderse en línea con el *síndrome funcional de separación* (v. gr., depresión, susceptibilidad interpersonal, ansiedad, hostilidad, somatización, obsesión-compulsión), y no como patología que explique el comportamiento delictivo.

Los efectos univariados, disponibles en la Tabla 8, mostraron diferencias significativas del factor evolución natural en las variables clínicas obsesión-compulsión, depresión, ansiedad, ansiedad fóbica, ideación paranoide y psicoticismo. Específicamente, la salud mental de los menores mejora por simple evolución natural tal y como se desprende de la mejora significativa en la segunda medida en obsesión-compulsión, depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide y psicoticismo. Así, los menores presentan la siguiente secuencia de evolución hacia la salubridad mental que se caracteriza por un control: a) de los pensamientos, impulsos y acciones que son experimentados como imposibles de evitar o no deseados; b) la motivación, la energía vital, el interés por la vida, merma de los sentimientos de desamparo y de los pensamientos suicidas; c) del nerviosismo, tensión, temblores, aprehensión, sentimientos de terror o ataques de pánico; d) del miedo a una persona, lugar, objeto o situación que se significa por ser irracional y desproporcionada al estímulo, y que conlleva a conductas de evitación o escape; e) de los pensamientos proyectivos, hostilidad, egocentrismo, grandiosidad, desconfianza, miedo a la pérdida de la autonomía e ilusiones; y f) del aislamiento, el estilo de vida esquizoide, la

retirada, alucinaciones o desórdenes de pensamiento. En suma, en la adolescencia (>14 años) se registran mejores niveles de salud mental por lo que ésta no se puede sostener que es un facilitador del comportamiento antisocial y delictivo registrado en edades con responsabilidad penal.

Tabla 8. Efectos univariados en la patología para el factor evolución natural.
Efectos intra-sujetos.

<u>Variable</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>p</u>	<u>eta²</u>	<u>1-β</u>	<u>M₁</u>	<u>M₂</u>
Somatización	0,26	1,85	,177	,016	,270	0,57	0,50
Obsesivo-compulsivo	2,89	12,02	,001	,095	,930	0,97	0,74
Susceptibilidad	0,82	3,29	,072	,028	,436	0,70	0,58
Depresión	2,34	12,56	,001	,098	,940	0,71	0,50
Ansiedad	0,80	5,68	,019	,047	,656	0,60	0,48
Hostilidad	0,80	2,74	,101	,023	,375	0,55	0,43
Ansiedad fóbica	2,69	16,71	,000	,127	,982	0,53	0,30
Ideación paranoide	3,41	13,78	,000	,107	,957	0,75	0,50
Psicoticismo	2,35	12,23	,001	,096	,934	0,64	0,43

Nota: G.L. (1,115); M₁= media de la medida en edad sin responsabilidad penal;
M₂= media de la medida en edad con responsabilidad penal.

3.5. Inteligencia emocional.

Realizado un MANOVA 2 (riesgo social: alto vs. bajo) X 2 (evolución natural: en edad sin responsabilidad penal vs. en edad con responsabilidad penal), los

resultados mostraron un efecto significativo, en la inteligencia emocional, para el factor riesgo social, $F_{\text{multivariada}}(3,68) = 4,21$; $p < ,01$; $\eta^2 = ,157$; $1-\beta = ,837$, pero no para el factor evolución natural, $F_{\text{multivariada}}(3,68) = 1,32$; ns; $\eta^2 = ,055$; $1-\beta = ,837$, ni para la interacción de ambos, $F_{\text{multivariada}}(3,68) = 0,78$; ns; $\eta^2 = ,033$; $1-\beta = ,209$. En consecuencia, el factor riesgo social tiene unos efectos significativos en la inteligencia emocional, pero no así el factor evolución natural ni la interacción de ambos. Esto supone que los menores en riesgo social difieren en el ajuste emocional en función del riesgo social alto o bajo en que estén inmersos, explicando este factor el 15,7% de la varianza.

Los efectos univariados, que pueden cotejarse en la Tabla 9, para el factor riesgo social apuntan diferencias en atención y reparación emocional. Las diferencias en atención presentan a los menores de alto riesgo social con una menor capacidad para la atención a las emociones o sentimientos. Asimismo, los menores de riesgo reflejan una menor habilidad para comprender los estados de humor propios. Finalmente, los menores de riesgo social cuentan con una menor destreza para la reparación de las emociones que los de bajo riesgo. En consecuencia, los menores de alto riesgo social disponen de una menor habilidad para la evaluación y expresión de las emociones en sí mismos y, por deducción, en los demás; para identificar las emociones experimentadas; y para el control de las emociones en sí mismos y, como añadido, en los demás (i.e., mejorar las emociones, reparar las desagradables, mantener las agradables). La unión de estos tres componentes de las emociones se ha establecido en un continuum que va desde la ambivalencia o variabilidad a la claridad o complejidad emocional (Emmons, 1992; Salovey, Mayer, Goldman, Turkey y Palfai, 2002) en la expresión de las emociones. En este continuum, los menores de alto riesgo

de desviación social, en comparación con los de bajo riesgo, tenderían hacia la ambivalencia (esto es, expresión de emociones opuestas al mismo tiempo) o variabilidad (falta de consistencia temporal en la expresión de las emociones) en la expresión de las emociones, mientras los de bajo al de la complejidad o claridad a la hora de expresar las emociones. Desde una óptica de las cogniciones del sujeto inadaptado, Arce y otros (2005) señalaron que este desajuste emocional, que implica la incorrecta discriminación, identificación, regulación y manejo de las emociones, incapacita a los menores de riesgo para neutralizar las emociones. Como consecuencia, éstas van a guiar el procesamiento posterior de cualquier estímulo, activándose automáticamente el repertorio conductual acorde con la emoción evocada (si la conducta asociada a la emoción es agresiva, el sujeto no dispondrá de la capacidad para controlarla). Por tanto, este patrón de resultados nos permite anticipar una mayor propensión de los menores de riesgo a involucrarse en comportamientos desviados. En conclusión, los menores de riesgo de desviación social se caracterizan por una personalidad ambivalente, insegura y oscilante que los inhabilita para el control de los impulsos agresivos. Partiendo de la base de que la inteligencia emocional se puede entrenar y potenciar (v. gr., Pasi, 1997), es decir, traspasa la delimitación de lo biológico para adentrarse en lo psicológico-individual e incluso lo social (Arce, Fariña, Novo y Vázquez, 2007) se han de definir programas orientados a robustecer los procesos mentales, que estén involucrados en el constructo de inteligencia emocional, con el fin contribuir a una educación emocional que facilite la salud psicológica de los menores de riesgo (Bisquerra, 2000).

Tabla 9. Efectos univariados en la inteligencia emocional para el factor riesgo social. Efectos inter-sujetos.

<u>Variable</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>p</u>	<u>eta²</u>	<u>1-β</u>	<u>M_{alto}</u>	<u>M_{bajo}</u>
Atención	462,4	6,57	,013	,086	,715	59,34	62,95
Claridad	341	5,49	,022	,073	,637	52,08	55,18
Reparación	503,34	9,95	,002	,125	,875	36,63	40,39

Nota: G.L. (1,70); M_{alto}= media del grupo de riesgo social alto; M_{bajo}= media del grupo de riesgo social bajo.

3.6. Autoconcepto.

Realizado un MANOVA 2 (riesgo social: alto vs. bajo) X 2 (evolución natural: en edad sin responsabilidad penal vs. en edad con responsabilidad penal), los resultados mostraron un efecto significativo, en el autoconcepto, para el factor riesgo social, $F_{\text{multivariada}}(4,69) = 2,74$; $p < ,05$; $\eta^2 = ,137$; $1-\beta = ,728$, para el factor evolución natural, $F_{\text{multivariada}}(4,69) = 9,44$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,354$; $1-\beta = ,999$, pero no así para la interacción de ambos, $F_{\text{multivariada}}(4,69) = 0,61$; ns; $\eta^2 = ,034$; $1-\beta = ,192$. En otras palabras, el riesgo social, que da cuenta de más del 13,7% de la varianza, influye en el autoconcepto de los menores al igual que en la evolución natural, que explica el 35,4% de la varianza, pero ambos factores no interactúan.

Los efectos inter-sujetos, que pueden verse en la Tabla 10, indican que los menores de alto riesgo social y los de bajo se diferencian en los componentes del autoconcepto social y familiar. En suma, los menores de alto riesgo social participan de una identidad social y familiar más baja que los de bajo riesgo social. En síntesis, dado que el autoconcepto familiar, definido como la percepción que el menor tiene de

su implicación, participación e integración en el medio familiar, se relaciona con comportamientos prosociales, tales como la ayuda, la defensa de fines sociales o la participación activa en la resolución de conflictos (i.e., Gutiérrez, 1989; Osborn, 1990; Farrington, Loeber, Maguin, Stouthamer-Loeber, Van Kammen y Zhang, 1993), los menores de alto riesgo de desviación social participan de una vulnerabilidad genérica que los predispone a la adquisición de comportamientos antisociales y otros problemas conductuales (la falta de apego a la red social primaria, la familia, se sustituye por un apego al entorno de iguales) (v. gr., Fagot y Pears, 1996). Por el contrario, esta característica del autoconcepto protege a los menores de bajo riesgo ante comportamientos antisociales. El menor desarrollo en el autoconcepto social de los menores de alto riesgo presupone una menor interacción social y una menor percepción de competencia social lo que trae aparejado, un menor ajuste psicosocial, menos comportamientos prosociales, más conductas disruptivas y agresivas, una menor participación de valores universales (Martínez-Otero, 2003).

Tabla 10. Efectos univariados en el autoconcepto para el factor riesgo social.
Efectos inter-sujetos.

<u>Variable</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>p</u>	<u>eta²</u>	<u>1-β</u>	<u>M_{alto}</u>	<u>M_{bajo}</u>
Emocional	16,04	1,20	,277	,016	,191	25,98	26,65
Social	15,93	4,88	,030	,063	,587	12,74	13,41
Escolar	1,25	0,14	,711	,002	,066	18,50	18,31
Familiar	51,52	8,23	,005	,103	,808	14,55	15,74

Nota: G.L. (1,72); M_{alto}= media del grupo de riesgo social alto; M_{bajo}= media del grupo de riesgo social bajo.

Por su lado, el autoconcepto emocional y escolar presentan un curso mediado por la evolución natural, mientras el social y el familiar se estancan (ver Tabla 11). En otras palabras, se produce una involución en el autoconcepto emocional, o sea, en la estabilidad emocional (control de la ansiedad), que facilita la pérdida del autocontrol y la desintegración y una evolución positiva en el autoconcepto escolar, es decir, en la evaluación de la calidad del rendimiento escolar que reduce el absentismo y los conflictos. La estabilización de los autoconceptos social y familiar impide el progreso en la potenciación frente a los comportamientos, disruptivos, antisociales y delictivos.

Tabla 11. Efectos univariados en el autoconcepto para el factor evolución natural. Efectos intra-sujetos.

<u>Variable</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>p</u>	<u>eta²</u>	<u>1-β</u>	<u>M₁</u>	<u>M₂</u>
Emocional	99,61	10,29	,002	,125	,886	27,15	25,49
Social	10,44	3,26	,075	,043	,430	12,81	13,34
Escolar	66,50	7,29	,009	,092	,759	17,73	19,09
Familiar	7,82	1,76	,189	,024	,258	14,91	15,38

Nota: G.L. (1,72); M₁= media de la medida en edad sin responsabilidad penal; M₂= media de la medida en edad con responsabilidad penal.

Los déficits e involución en la autoidentidad, dado su carácter interno, estable y global, son especialmente resistentes a la intervención por lo que han de ser un objetivo prioritario de la misma (Maruna, 2004). No obstante, la intervención social y potenciación del autoconcepto es posible y efectiva (García, 1991; Maruna, 2004).

3.7. Afrontamiento.

Llevado a cabo un MANOVA 2 (riesgo social: alto vs. bajo) X 2 (evolución natural: en edad sin responsabilidad penal vs. en edad con responsabilidad penal), los resultados mostraron, en las estrategias de afrontamiento, de un efecto significativo para el factor riesgo social, $F_{\text{multivariada}}(18,98) = 6,09$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,556$; $1-\beta = 1$, para el factor evolución natural, $F_{\text{multivariada}}(18,98) = 5,06$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,482$; $1-\beta = 1$, y para la interacción de ambos, $F_{\text{multivariada}}(18,98) = 3,16$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,367$; $1-\beta = ,999$. El poder explicativo de ambos factores y su interacción en la discriminación de las estrategias de afrontamiento utilizadas es muy elevado: un 55,6% para el riesgo social, un 48,2% para la evolución natural y un 36,7% para la interacción.

Los efectos univariados advierten (véase la Tabla 12) de diferencias producidas por el factor riesgo social en las estrategias de afrontamiento “buscar apoyo social”, “esforzarse y tener éxito”, “buscar pertenencia”, “falta de afrontamiento”, “reducción de la tensión”, “acción social”, ignorar el problema” y “apoyo espiritual”. En concreto, los menores de bajo riesgo social utilizan⁶, en mayor medida que los de alto riesgo social, las estrategias de afrontamiento “buscar apoyo social” (ésta consiste en una inclinación a compartir el problema con otros y buscar apoyo en su resolución), “esforzarse y tener éxito” (en otras palabras, realización de conductas de trabajo, esfuerzo y realización personal), y “buscar pertenencia” (esto es, preocupación e interés por las relaciones con los demás y por lo que los otros piensan de uno). Por su parte, los menores de alto riesgo social informan de un mayor recurso a las estrategias

⁶ Si bien algunos autores, para potenciar los resultados recurren a referirse a esta característica como un rasgo de personalidad (v. gr., Houtman, 1990), nos parece un sesgo porque de esta denominación se infiere una tendencia sistemática cuando no lo es tal sino una mayor prevalencia en el uso de unas estrategias frente a otras. En esta línea argumental, nuestros resultados, al igual que los de la literatura en general, no advierten de que no utilizan todas las estrategias de afrontamiento disponibles. En consecuencia, nosotros proponemos que los estilos de socialización de riesgo social y la evolución natural favorecen la potenciación de unas estrategias de afrontamiento en detrimento de otras.

“falta de afrontamiento” (es decir, incapacidad personal para tratar del problema y el desarrollo de síntomas psicosomáticos), “reducción de la tensión” (es decir, sentirse mejor mediante acciones que reduzcan la tensión como llorar, gritar, evadirse), “acción social” (dejar que otros conozcan el problema y tratar de conseguir ayuda escribiendo peticiones u organizando actividades), “ignorar el problema” (rechazar conscientemente el problema) y “buscar apoyo espiritual” (empleo de la oración y la creencia en la ayuda de un líder o de Dios). En resumen, los menores de alto riesgo social tienden más al uso de estrategias de “huida intrapunitiva” (falta de afrontamiento, reducción de la tensión), acción positiva hedonista (ignorar el problema), y la búsqueda de apoyo en la acción social y de apoyo espiritual (esta estrategia se justifica por contar en la población con sujetos musulmanes de fuertes creencias religiosas), en tanto los de bajo riesgo social se caracterizan por el uso de estrategias de acción positiva y esforzada (esforzarse y tener éxito, atacar el problema), búsqueda de apoyo en la red social y búsqueda de pertenencia a la red social (téngase presente que, de acuerdo con la definición de los grupos, la red social de los sujetos de bajo riesgo es altamente competente y adaptativa socialmente). En general, los menores de bajo riesgo afrontan los problemas y situaciones estresantes por medio de estrategias más positivas y eficaces para la integración social, en tanto los de alto riesgo se apoyan en la resolución de problemas o afrontamiento de situaciones estresantes en lo que Feelgood, Cortoni y Thompson (2005) etiquetaron como *estrategias de afrontamiento desadaptativas* que se relacionan con comportamientos violentos (Eisler Franchina y Moore, 2000).

Tabla 12. Efectos univariados en el afrontamiento para el factor riesgo social.
Efectos inter-sujetos.

<u>Variable</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>p</u>	<u>eta²</u>	<u>1-β</u>	<u>M_{alto}</u>	<u>M_{bajo}</u>
Buscar apoyo social	2419,42	5,69	,019	,047	,657	61,76	68,32
Resolver el problema	663,56	1,94	,166	,017	,282	66,39	69,83
Esforzarse y tener éxito	1742,86	5,31	,023	,044	,627	71,36	76,93
Preocuparse	55,61	0,17	,683	,001	,069	74,88	73,79
Invertir en amigos	777,02	1,60	,208	,014	,241	66,38	70,10
Buscar pertenencia	1885,95	6,32	,013	,052	,703	68,72	74,51
Hacerse ilusiones	0,00	0,00	,998	,000	,050	64,13	64,12
Falta de afrontamiento	2432,89	11,82	,001	,093	,926	47,19	40,61
Reducción tensión	2437,17	10,01	,002	,080	,880	42,38	35,80
Acción social	8748,97	26,57	,000	,188	,999	56,33	43,86
Ignorar el problema	2058,09	6,42	,013	,053	,710	48,09	42,04
Autoinculparse	61,13	0,22	,638	,002	,075	46,04	45,00
Reservarlo para sí	251,37	1,07	,303	,009	,176	52,02	49,91
Apoyo espiritual	5106,50	11,35	,001	,090	,916	65,96	56,43
Fijarse en lo positivo	538,98	1,87	,174	,016	,274	70,90	74,00
Ayuda profesional	162,94	0,33	,565	,003	,088	63,70	62,00
Buscar diversiones	1036,78	2,72	,102	,023	,372	71,61	75,90
Distracción física	26,30	0,04	,834	,000	,055	77,26	76,57

Nota: G.L. (1,115); M_{alto}= media del grupo de riesgo social alto; M_{bajo}= media del grupo de riesgo social bajo.

Los efectos intra-sujetos, que pueden observarse en la Tabla 13, señalan diferencias en función de la evolución natural en las variables “bucar apoyo social”, “concentrarse en resolver el problema”, “esforzarse y tener éxito” “preocuparse”, “invertir en amigos íntimos”, “buscar pertenencia”, “hacerse ilusiones”, “falta de afrontamiento”, “reducción de la tensión”, “acción social”, “ignorar el problema”, “autoinculparse”, “buscar apoyo espiritual”, “fijarse en positivo”, “buscar ayuda profesional”, “buscar diversiones relajantes” y “distracción física”. Específicamente, la evolución natural lleva aparejado un descenso en el uso de todas estas estrategias de afrontamiento. En suma, los menores cuando tienen responsabilidad penal utilizan un repertorio menor de estrategias de afrontamiento que cuando no tienen responsabilidad penal. Por dimensiones, se observa un deterioro en la búsqueda de una acción positiva y esforzada (p.e., concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, preocuparse); en la huida intrapunitiva (i.e., falta de afrontamiento, reducción de la tensión, autoinculparse); acción positiva hedonista (v. gr., buscar diversiones relajantes, fijarse en lo positivo, hacerse ilusiones, buscar pertenencia, invertir en amigos íntimos, ignorar el problema, distracción física) e introversión (buscar apoyo social, buscar apoyo profesional). En consecuencia, si bien se produce un control natural en el uso de estrategias de afrontamiento desadaptativas que son, en general, de escasa eficacia (las estrategias de huida intrapunitiva y de acción positiva hedonista, a las que subyacen la evitación contrariamente a un afrontamiento dirigido a la superación del problema o situación estresante, conllevan la exposición prolongada a las circunstancias estresantes ya que la evitación no las resuelve), el retroceso en el uso de *estrategias de afrontamiento adaptativas* (Cortoni y Marshall, 2001) tales como las acciones positivas y esforzadas, y las conducentes al control de la introversión o

asilamiento social es preciso controlarlo por lo que se han de planificar actuaciones de desarrollo personal, que corrijan la merma en estos mecanismos positivos y muy efectivos de afrontamiento de problemas y situaciones estresantes.

Tabla 13. Efectos univariados en el afrontamiento para el factor evolución natural. Efectos intra-sujetos.

<u>Variable</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>p</u>	<u>eta²</u>	<u>1-β</u>	<u>M₁</u>	<u>M₂</u>
Buscar apoyo social	5702,50	27,58	,000	,193	,999	70,07	60,00
Resolver el problema	5202,40	32,86	,000	,222	1	72,92	63,30
Esforzarse y tener éxito	6011,59	32,50	,000	,220	1	79,32	68,98
Preocuparse	4719,14	29,3273	,000	,203	1	78,87	69,71
Invertir en amigos	3589,20	14,42	,000	,111	,964	72,24	64,25
Buscar pertenencia	3967,10	20,70	,000	,153	,995	75,82	67,42
Hacerse ilusiones	7693,20	41,45	,000	,265	1	69,97	58,28
Falta de afrontamiento	1001,42	5,94	,016	,049	,676	46,01	41,79
Reducción tensión	2304,88	13,55	,000	,105	,954	42,29	31,89
Acción social	5654,74	25,87	,000	,184	,999	55,11	45,08
Ignorar el problema	2366,68	9,82	,002	,079	,874	48,30	41,82
Autoinculparse	606,59	4,17	,044	,035	,526	47,16	43,88
Reservarlo para sí	280,27	1,70	,194	,015	,253	52,08	49,85
Apoyo espiritual	4285,65	28,70	,000	,200	1	65,56	56,83
Fijarse en lo positivo	9772,98	47,14	,000	,291	1	79,04	65,86
Ayuda profesional	21378,33	68,79	,000	,374	1	72,60	53,10
Buscar diversiones	9281,76	34,67	,000	,232	1	80,18	67,33
<u>Distracción física</u>	<u>3281,73</u>	<u>11,76</u>	<u>,001</u>	<u>,093</u>	<u>,925</u>	<u>80,73</u>	<u>73,09</u>

Nota: G.L. (1,115); \underline{M}_1 = media de la medida en edad sin responsabilidad penal; \underline{M}_2 = media de la medida en edad con responsabilidad penal.

Los efectos univariados (véase la Tabla 14) para la interacción del factor riesgo social con la evolución natural arrojan diferencias en las estrategias “resolver el problema”, “buscar pertenencia” y “distracción física”. Sucintamente, mientras en los menores de alto riesgo social de desviación las estrategias de afrontamiento basadas en la “resolución de problemas” ($M_s= 73,38$ y $59,40$, sin responsabilidad penal y con responsabilidad penal, respectivamente) (resolución del problema mediante un estudio sistemático y análisis de las diferentes soluciones y puntos de vista), y “búsqueda de pertenencia” ($M_s= 74,89$ y $62,55$) (preocupación e interés por sus relaciones con los demás y por lo que piensan) disminuyen con la evolución natural, en los de bajo riesgo se incrementan ($M_s=72,46$ y $77,20$; $72,74$ y $76,29$). Por su lado, la “distracción física” (hacer deporte, mantenerse en forma) reduce su uso por simple evolución natural entre los menores de bajo riesgo ($M_s=83,66$ y $69,49$) a la vez que se acrecienta en los de alto ($M_s=76,81$ y $77,71$). Cualitativamente, mientras en los menores de bajo riesgo se incrementa, por evolución natural, el recurso a estrategias cognitivas (resolución de problemas) y conductuales (búsqueda de pertenencia), en los menores de alto riesgo se amplía la prevalencia del uso de estrategias evitativas que no resuelven eficazmente el problema o afrontan adecuadamente la situación estresante.

Tabla 14. Efectos univariados en el afrontamiento para la interacción de riesgo social y evolución natural. Efectos intra-sujetos.

<u>Variable</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>p</u>	<u>eta²</u>	<u>1-β</u>
Buscar apoyo social	116,79	0,57	,454	,005	,116
Resolver el problema	1069,47	6,75	,011	,055	,731
Esforzarse y tener éxito	85,43	0,46	,498	,041	,103
Preocuparse	212,98	1,32	,252	,011	,207
Invertir en amigos	39,67	0,16	,260	,001	,068
Buscar pertenencia	873,76	4,56	,035	,038	,563
Hacerse ilusiones	16,83	0,90	,764	,001	,060
Falta de afrontamiento	172,56	1,32	,314	,009	,171
Reducción tensión	66,52	0,39	,533	,003	,095
Acción social	406,03	1,85	,176	,016	,272
Ignorar el problema	463,26	1,92	,168	,016	,280
Autoinculparse	73,26	0,50	,480	,004	,108
Reservarlo para sí	611,04	3,71	,056	,031	,480
Buscar apoyo espiritual	501,04	3,35	,070	,028	,443
Fijarse en lo positivo	31,96	0,15	,695	,001	,068
Ayuda profesional	1213,89	3,91	,051	,033	,500
Busca diversiones relajantes	61,63	0,23	,632	,002	,076
<u>Distracción física</u>	<u>2399,95</u>	<u>8,60</u>	<u>,004</u>	<u>,070</u>	<u>,828</u>

Nota: G.L. (1,115).

En función de todo ello se puede deducir que los programas de potenciación y prevención, deben tener entre sus contenidos el robustecimiento de otras estrategias más positivas, en general, así como el manejo de las mismas en interacción con el efecto de contexto, la identificación correcta de las situaciones realmente estresantes, la planificación, y la elección de la estrategia más adecuada (Breznitzs y Goldberger, 1982). Este tipo de intervención no sólo es recomendable sino que también es posible y efectiva. De hecho, el entrenamiento en el aprendizaje de estrategias de afrontamiento se ha mostrado efectivo (Meichenbaum, 1987) al igual que el aprendizaje del razonamiento para la resolución de problemas; en este caso, la búsqueda y elección entre estrategias alternativas (Platt y Spivack, 1975).

3.8. Procesos de atribución.

No obtuvimos, mediante un ANOVA 2 (riesgo social: alto vs. bajo) X 2 (evolución natural: en edad sin responsabilidad penal vs. en edad con responsabilidad penal), diferencias significativas en los procesos atribucionales mediadas por el factor riesgo social $F(1,72)= 1,62$; ns; $\eta^2= ,022$ $1-\beta= ,242$, ni por el factor riesgo evolución natural, $F(1,72)= 0,07$; ns; $\eta^2= ,001$; $1-\beta= ,058$, ni por la interacción de ambos, $F(1,72)= 0,19$; ns; $\eta^2= ,003$; $1-\beta= ,072$, esto es, son factores independientes. En suma, los datos de nuestra muestra no apoyan una relación general y directa entre riesgo social y atribución. Ahora bien, numerosos estudios han hallado que la atribución de responsabilidad externa es un facilitador del comportamiento desviado (Peterson y Leigh, 1990) y, a su vez, un inhibidor del tratamiento (Báguena y Beleña, 1993; Romero, Sobral y Luengo, 1999) y que define a los menores de riesgo. Los programas de potenciación y prevención del comportamiento desviado entre los menores de

riesgo deben orientarse a corregir tal sesgo cognitivo. En consecuencia, la relación entre atribución a causas externas o heteroatribución de la responsabilidad y riesgo de desviación no es unidireccional, esto es, los menores de riesgo (y como veremos posteriormente, abocados a la emisión de comportamientos delictivos) no están determinados cognitivamente a la atribución externa de responsabilidad (las medias en todas las condiciones son $<11,5$ por lo que la tendencia general cae dentro de la atribución interna). Por ello, la investigación futura ha de guiarse no por una tendencia sistemática, sino a resolver bajo qué contextos los menores de riesgo, en su caso, atribuyen a causas externas su comportamiento (Hastie, 1980, 1984) y si la subsecuente asunción de responsabilidad es real (Arce y Fariña, 2007c), pasiva (sobre hechos pasados) o activa (responsabilidad del cambio de conductas futuras) (Bovens, 1998). En conclusión, el objeto de interés no es la atribución, sino la potencial presencia de ésta en contextos que inhiban la eficacia del tratamiento y permitan al sujeto mantener un equilibrio cognitivo tras un comportamiento antisocial o delictivo.

3.9. Conducta antisocial y delictiva.

Llevado a cabo un MANOVA 2 (riesgo social: alto vs. bajo) X 2 (evolución natural: en edad sin responsabilidad penal vs. en edad con responsabilidad penal), los resultados mostraron, en la medida de la conducta antisocial y delictiva, un efecto significativo para el factor riesgo social, $F_{\text{multivariada}}(2,70) = 9,125$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,207$; $1-\beta = ,971$, para el factor evolución natural, $F_{\text{multivariada}}(2,70) = 3,82$; $p < ,05$; $\eta^2 = ,098$; $1-\beta = ,677$, pero no así para la interacción de ambos, $F_{\text{multivariada}}(2,70) = 2,40$; ns; $\eta^2 =$

,064; $1-\beta = ,469$. Más en concreto, el riesgo social explica el 20,7% de la varianza de los comportamientos antisociales y delictivos y la evolución natural el 9,8%.

A su vez, los efectos univariados para el factor riesgo social, disponibles en la Tabla 15, nos expresan que los menores de alto y bajo riesgo social de desviación emiten, por un igual conductas antisociales, pero no así delictivas que son más frecuentes entre los menores de alto riesgo (en los de bajo prácticamente no existen en su repertorio conductual). En esta última variable de medida observamos la consecuencia para los menores de riesgo social: la delincuencia. El control o amortiguamiento de éste es el fin último de nuestro trabajo. Nuestros resultados no son inesperados. No en vano, la literatura ha informado de un modo sistemático de la relación entre riesgo social y comportamiento delictivo (p.e., Arce y otros, 2005; Arce, Fariña y Novo, 2008; Farrington, 2000; Farrington, 2002; Farrington y West, 1993; Green, Lahey y Loeber, 2003; Bender y Lösel, 2003; Pryzbeck, Robins y Tipp, 1991). En conclusión, estos resultados acreditan un apoyo a los condicionantes sociales en los comportamientos delictivos.

Tabla 15. Efectos univariados en la conducta antisocial para el factor riesgo social. Efectos inter-sujetos.

<u>Variable</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>p</u>	<u>eta²</u>	<u>1-β</u>	<u>M_{alto}</u>	<u>M_{bajo}</u>
Antisocial	7,64	0,61	,438	,009	,120	1,84	2,31
Delictiva	22,28	7,91	,006	,100	,792	1,03	0,24

Nota: G.L. (1,71); M_{alto}= media del grupo de riesgo social alto; M_{bajo}= media del grupo de riesgo social bajo.

Los efectos intra-sujetos, que se recogen en la Tabla 16, advierten de diferencias en el comportamiento antisocial, pero no así en el delictivo, terciadas por el factor evolución natural. Sucintamente, los registros autoinformados de los comportamientos antisociales se incrementan desde las edades sin responsabilidad penal hasta las edades con responsabilidad, manteniéndose los comportamientos delictivos. En resumen, es preciso que se diseñen y ejecuten programas en edades con responsabilidad penal para amortiguar el incremento en los comportamientos antisociales, no sólo por sí mismos, sino también porque son predictores de los comportamientos delictivos.

Tabla 16. Efectos univariados en la conducta antisocial para el factor evolución natural. Efectos intra-sujetos.

<u>Variable</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>p</u>	<u>eta²</u>	<u>1-β</u>	<u>M₁</u>	<u>M₂</u>
Antisocial	61,85	5,32	,024	,070	,623	1,42	2,73
Delictiva	0,14	0,04	,840	,001	,055	0,61	0,67

Nota: G.L. (1,71); M₁= media de la medida en edad sin responsabilidad penal; M₂= media de la medida en edad con responsabilidad penal.

4. Discusión.

Los anteriores resultados merecen una serie de matizaciones sobre su generalización que han de ser considerados en su alcance. Primero, los datos provienen de un contexto social (Melilla es una Ciudad Autónoma con unas características sociodemográficas muy particulares, tal como es la muticulturalidad, que puede explicar por sí unos resultados no generalizables a otras poblaciones) muy específico

que ha de tenerse presente a la hora de generalizarlos a otros contextos. Segundo, los sujetos recabados en la medida de seguimiento estaban todos escolarizados con lo que aquellos no escolarizados no formaron parte del estudio (resulta prácticamente imposible acceder a ellos). Al respecto, es preciso considerar que es muy probable que menores del grupo de alto riesgo con comportamientos delictivos o carrera delictiva no pudieran ser evaluados en el seguimiento. Tercero, los anteriores resultados no implican el establecimiento de una relación causa-efecto. Cuarto, los resultados de cada variable no se han de considerar como totalmente puros, pues el diseño empleado no posibilita un aislamiento total de los efectos. Quinto, las peculiaridades de los instrumentos de medida así como las propiedades psicométricas pueden mediar la generalización de los resultados a otros instrumentos, incluso con denominaciones parecidas pero que no miden realmente los mismos constructos. Sexto, la desviación social no se manifiesta en las personas de forma categórica y permanente, sino que se mueve a lo largo de un continuum que gravita en torno a variables como la gravedad, continuidad, saliencia o detección, de modo que la etiqueta legal de desviación social no refleja la realidad. Así, alrededor del 90% de la población general en encuestas de autoinforme reconoce que ha cometido a lo largo de su vida algún delito (Garrido, Redondo y Stangeland, 1999), pero no por ello se les rotula de delincuentes. Asimismo, el individuo inadaptado socialmente no emite permanentemente comportamientos desviados, sino que forman parte de su repertorio conductual a la hora de resolver situaciones sociales problemáticas. Con estas premisas presentes, de los anteriores resultados se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- a) Del perfil de riesgo. Los menores del grupo de alto riesgo de desviación social presentan un perfil cognitivo y comportamental característico y discriminativo de los menores de bajo riesgo. A nivel cognitivo hallamos el siguiente perfil: mentira y simulación, inseguridad, actitudes críticas, escasa empatía, menos acatamiento de normas y reglas sociales, ambivalencia emocional, percepción de menor competencia social, *estrategias de afrontamiento cognitivas desadaptativas* y autoconcepto social y familiar bajo. En suma, los menores de riesgo tienen una menor competencia cognitiva. Por su parte, a nivel comportamental se evidencia una mayor tasa de conductas negativas, agresivas, impositivas, impulsivas, terquedad, indisciplina, comportamientos delictivos, y una menor frecuencia de comportamientos prosociales. Además, se pronostica un curso persistente de estos déficits y comportamientos (Moffitt, 1993 a, b). A su vez, socialmente los menores de riesgo muestran signos de una socialización diferencial disfuncional tanto a nivel social (aislamiento social y escasa interacción social) como familiar (escasa integración/apoyo familiar), variables propias de la comunidad (barrio/vecindario, centro escolar de riesgo). En definitiva, la socialización en un contexto de riesgo de desviación social mitiga la adquisición de las destrezas cognitivas y sociales implicadas en la correcta resolución de los problemas sociales, al tiempo que facilita la emisión de comportamientos desviados.
- b) Del riesgo como trastorno. Como consecuencia de que Kraepelin clasificara el comportamiento antisocial y delictivo como una anomalía clínica creando para ello el concepto de psicopatía, se ha abordado éste como un trastorno clínico;

en concreto, como un trastorno de personalidad, entendiendo por tal no una enfermedad, sino un estilo estructurado de comportamiento, cognición y emoción (American Psychiatric Association, 2002). En el caso de menores de 18 años, la categoría nosológica a aplicar es el trastorno disocial que se define por un patrón comportamental que viola los derechos básicos o las principales normas o reglas sociales propias de su edad. Acorde a nuestros resultados, los menores de riesgo de desviación social, como consecuencia de que hallamos unas tasas significativas de comportamientos delictivos, cumplen el criterio A (agresiones a personas o animales, destrucción de la propiedad, fraudulencia o robo, violaciones graves de normas), y, dadas las carencias que se observan en la adaptación social, el B (deterioro significativo en la actividad social, académica o laboral). Adicionalmente, hallamos en los menores de riesgo otros síntomas asociados al trastorno disocial: mentira/simulación; escasa empatía, poca preocupación por los sentimientos deseos y bienestar de los otros; bajo autoconcepto; arrebatos emocionales. En conclusión, el trastorno disocial (y, por extensión, el antisocial), tiene una base social o sociológica (trastorno primario) que deriva en la falta de destrezas cognitivas y una adaptación biológica (trastornos secundarios) a estas carencias cognitivas y demandas sociales.

- c) De la evolución natural de las variables mediadoras del comportamiento antisocial y delictivo. Las teorías sociológicas al uso asumen que la sociedad, como un organismo vivo, está sujeta a un proceso de homeostasis, esto es, de autorregulación tendente a corregir los desequilibrios. Una de las fuentes de

desequilibrio que *da la voz de alarma* en la sociedad es la inadaptación social en cualquiera de sus formas (p.e., marginalidad, violencia, comportamientos disruptivos, comportamientos antisociales, delincuencia). Complementariamente, las teorías psicológicas de la búsqueda de la consistencia tales como *La Teoría de la Atribución* (Heider, 1958); *La Teoría del Esfuerzo en Dirección a la Asimetría* (Newcomb, 1953); *El Principio de Congruencia* (Osgood y Tannenbaum, 1955); o *La Teoría de la Disonancia Cognitiva* (Festinger, 1957) derivan en la presunción de una evolución natural de las destrezas y habilidades del individuo en línea con la prosocialidad. No obstante, como este proceso homeostático hacia la normalización también convive el mismo proceso en la tendencia opuesta, la búsqueda de un equilibrio natural en la desviación (p.e., *Las Teorías Subculturales* (Cloward y Ohlin, 1966) en términos sociológicos, o, desde una perspectiva psicológica, *La Teoría del Refuerzo Diferencial* (Akers, 1997). Ahora bien, este segundo proceso homeostático es de menos fuerza y entidad que el primero. En consecuencia, se presume una evolución natural, tanto a nivel individual como social, hacia el desarrollo de mecanismos inhibidores del comportamiento inadaptado y facilitadores de comportamiento adaptado. Esta hipótesis se confirma en la salud mental (mejora, sin necesidad de ninguna intervención, en muchas dimensiones, no observándose deterioro en ninguna); en un mayor control de los inhibidores de la interacción social (ansiedad-timidez, retraimiento); una evolución positiva en el autoconcepto escolar y en una reducción en el descanso en *estrategias desadaptativas* de afrontamiento de problemas y de situaciones estresantes. Sin embargo, el retroceso en el uso de

estrategias de afrontamiento adaptativas (p.e., las acciones positivas y esforzadas, las conducentes al control de la introversión o asilamiento social); la merma en la capacidad de liderazgo (esto es, el grado de influencia, popularidad, iniciativa, confianza en sí mismos y espíritu de servicio), el autoconcepto emocional (inestabilidad emocional) y el incremento en los comportamientos antisociales emitidos, requieren indefectiblemente de actuaciones programadas de potenciación e intervención social. Adicionalmente, se percibe un estancamiento en la evolución en variables críticas para la protección ante comportamientos desviados a los que el menor con responsabilidad penal está más expuesto y, por ende, demanda un robustecimiento de las mismas: Inteligencia emocional, adaptación, autocontrol (acatamiento de las reglas y normas sociales) y consideración por los demás (empatía y preocupación por los otros), autoconceptos social (interacción social y percepción de competencia social) y familiar (integración en el medio familiar), y la estrategia de afrontamiento “reservarlo para sí” (evitación social). En conclusión, no se puede esperar una evolución en línea con la prosociabilidad por simple evolución natural de todos los mediadores de ésta. Por ello, la intervención social y comunitaria está llamada a diseñar programas para la potenciación de los menores en estas edades que se vertebrarán en torno a estas variables.

- d) De los modelos explicativos del comportamiento antisocial y delictivo. Las teorías basadas en un único factor han sido criticadas por ser incompletas, simplistas, reduccionistas y tratar de explicar un comportamiento tan complejo

como el antisocial y delictivo desde un único nivel de análisis (Arce y Fariña, 2007a; Gilchrist, 2007). Los resultados anteriores prestan apoyo a los modelos de déficits (p.e., los menores de riesgo de desviación social no tienen desarrolladas, como sería de esperar, las capacidades cognitivas y conductuales), de competencia (los menores de bajo riesgo social de desviación presentan una mayor competencia cognitiva y conductual), y clínico (los resultados avalan la sintomatología propia del trastorno disocial entre los menores de riesgo de desviación social). Ahora bien, el apoyo a estos modelos es parcial pues, como se puede comprobar, los resultados respaldan múltiples modelos, esto es, diferencias mediadas por el factor riesgo, la evolución natural o su interacción tanto de base conductual (i.e., comportamientos prosociales, antisociales, delictivos), cognitiva (p.e, inteligencia emocional, autoconcepto), psicosocial (v. gr., vinculación con el grupo de apoyo primario, la familia, asociación diferencial) como sociológica (aislamiento social, subculturas de riesgo). En consecuencia, los resultados dan cabida a un paradigma integrador en el que tiene entrada una combinación de variables que va más allá de los modelos tradicionalmente propuestos dando paso a un modelo múltiple en el que, además, habrá de darse acceso a las diferencias (esto es, déficits, necesidades, características) individuales o sociales (ad exemplum, familia, vecindario, escuela, grupo de iguales). Así, los resultados soportan un paradigma de que no es posible un único modelo, sino múltiples modelos o no-modelos (Arce y Fariña, 1996). En todo caso, los datos no sostienen las predicciones de los modelos homeostáticos en tanto no se observa en variables críticas para una socialización positiva, una evolución natural positiva (en

variables concretas incluso hallamos una involución). En conclusión, es necesario la concreción e implementación de programas preventivos y de intervención, que corrijan todas estas carencias sin obviar por ello el componente individual.

- e) De la prevención e intervención de los comportamientos antisociales y delictivos. El riesgo social de desviación y la evolución natural hacia el comportamiento delictivo (a partir de los 14 años se observa en las sociedades occidentales un incremento significativo del comportamiento delictivo, siendo la edad de inicio de las carreras delictivas) son dos de los condicionantes más robustos en la predicción de la desviación social (i.e., Farrington, 2003). La subsiguiente cuestión es ¿es posible una intervención que reduzca o controle este camino entre los menores de riesgo hacia la desviación social? La respuesta es afirmativa tanto desde un nivel preventivo (véanse las revisiones de los programas de éxito en la reeducación de delincuentes juveniles de Garrido y Montoro, 1992; y en el capítulo 3 de esta Tesis Doctoral los programas de comportamientos antisociales). En consecuencia, cabe preguntarse ¿cuáles han de ser los contenidos de esos programas? A esta pregunta responden los resultados de este estudio. De éstos se desprende que el comportamiento antisocial y delictivo se aprende a lo largo del proceso de socialización o bien no se adquieren las destrezas y habilidades que protegen frente a éste. Una vez aprendido o adquirido no es viable un modelo de sujeto que *desaprenda*, es decir, la pedagogía del desaprendizaje no existe, sino que lo aprendido queda en el repertorio cognitivo y conductual del individuo. Aún es

más, dichas limitaciones pueden dirigir la exposición social y el procesamiento cognitivo (percepción, interpretación, elaboración de los objetivos, evaluación de la respuesta, selección de la respuesta y ejecución del comportamiento) de modo que contribuya a incrementar la vulnerabilidad ante comportamientos desviados y a su continuidad (e.g., esquemas de pensamiento, de resolución de problemas) (Akhtar y Bradley, 1991; Collie, Murdoch y Vess, 2007; Mann y Shingler, 2005), al tiempo que los convierte en especialmente resistentes al tratamiento y a no mostrar adherencia a éste, especialmente cuando se manifiestan comportamientos agresivos (Olver y Wormith, 2002). Las implicaciones para la puesta en práctica de programas preventivos o de intervención son evidentes: es preciso dotar (y potenciar su eficacia en el uso) a estos menores y a su contexto social de estas habilidades y repertorio conductual. Para ello se requieren modalidades de tratamiento en las que se combinen y secuencialicen adecuadamente técnicas de intervención en los niveles cognitivos, conductual, familiar y social (Arce y Fariña, 2007d). Las soluciones parciales (por ejemplo, la intervención cognitiva orientada a la competencia social con menores de un ambiente familiar antisocial, no es suficiente si no se acompaña de una intervención sobre el contexto familiar) o no correctamente integradas (e.g., si no se lleva a cabo un entrenamiento cognitivo que avale los comportamientos, éstos no se sostendrán en el tiempo ni se generalizarán adecuadamente a otros contextos) favorecen las recaídas (i.e, Báguena y Beleña, 1993; Farrington, 2003; Wang, 2002). Desafortunadamente, los programas de intervención al uso se orientan bien a un modo de actuación, cognitivo o conductual, bien a una intervención

multimodal, cognitivo-conductual, pero, en todo caso, centradas en un único nivel, el menor de riesgo o inadaptado, obviando los otros niveles, el familiar, educativo-formativo y sociocomunitario. Por ello, a estas intervenciones se les pronostica una menor eficacia, en relación a aquellas multimodal y multinivel, tanto en el tratamiento como en la prevención de recaídas. En consecuencia, se propone el diseño de programas preventivos y de intervención multimodal y multivel.

De este trabajo se dibujan futuras líneas de investigación: a) el contraste de la efectividad de modelos multimodal y multinivel frente a modelos; b) la definición de los mecanismos de aprendizaje o adquisición del comportamiento antisocial y delictivo en otros contextos tal como a edades más tardías cuando ya se ha aprendido a no emitir comportamientos antisociales y delictivos, en condiciones de patología clínica; y c) identificar qué mecanismos cognitivo-comportamentales, educativos o sociales se desarrollan en diferentes ambientes adversos que inmunizan frente a los comportamientos desviados perfilar si actúan bien a modo de protectores (Bender y Lösel, 2003), bien como neutralizadores (Fabiano y Ross, 1985).

CONCLUSIONES

Analizando las conductas antisociales a nivel nacional nos damos cuenta que en el ámbito escolar recae la parte más representativa de estos menores, el profesorado ya resalta este aumento de comportamientos desviados, produciendo una gran preocupación en la sociedad, ante este elevado índice, la sociedad en general reclama soluciones judiciales y legislativas. Podemos señalar que no se han adoptado acciones para afrontar estos comportamientos en cuanto a medidas legislativas, y aún disponiendo del Real Decreto 732/1995 que regula los derechos, deberes y normas de convivencia de los centros, la reforma educativa se inclina en defender la promoción de la cultura de paz y en conjunto favorecer la convivencia escolar introduciendo en el sistema educativo materias, programas y utilización de recursos.

Sondeando explicaciones para comprender el aumento de comportamientos antisociales en menores, se pueden enumerar algunos como la incorporación de la mujer al mundo laboral, conllevando la falta en el seno familiar de los padres, produciendo mayor responsabilidad de la educación en la escuela y posiblemente en el resto de familiares. Otro argumento puede referirse a los valores y mensajes de los medios de transmisión en general, los cuales originan una gran preocupación. En esta línea son alarmantes los datos numéricos arrojados por la APA referidos a violencias, homicidios, asesinatos, violaciones y maltratos.

La sociedad es consciente de la necesidad de una intervención múltiple, continuada en el tiempo y aplicada a familiares, escuela y medios de comunicación para rebajar estos índices de conducta antisociales.

El estudio del comportamiento inadaptado junto con la influencia del factor riesgo son el objetivo de esta Tesis Doctoral que se resume a continuación:

En principio analizamos los puntos de vista teóricos que se han encontrado para dar explicación a los comportamientos antisociales o inadaptados, estos manifiestan una problemática multidimensional, y, pretendemos desde una actuación preventiva que puedan ser detectados precozmente.

Se estudia también los motivos que influyen en los menores inadaptados, como los factores de protección y de riesgo, así como, todo lo que le afecta en su entorno, personal, social y familiar. Dotando estos factores al menor de una defensa en su vida, para superar los factores de riesgo y adquisición de comportamientos antisociales.

Asimismo, el punto de inicio para que desde diferentes sectores se realizaran actuaciones orientadas a la prevención e intervención de comportamientos antisociales, fue mediante la publicación del Informe del Defensor del Pueblo (2000), el cual reflejó un peligroso índice de violencia escolar, lo que nos lleva a realizar y estudiar un conjunto de programas que nos ayuden a disminuir este alarmante índice de violencia escolar.

Concluyendo, la intervención no debe ceñirse solo al sujeto de riesgo, sino también es importante que se incluyan otros campos que influyen en el comportamiento del menor, de tal modo, que realizamos un estudio de campo a fin de examinar esta aproximación multimodal y multinivel. Así pues, con el objetivo de determinar en qué medida estas variables dependen de la evolución natural o del factor

riesgo social, comparamos de forma longitudinal durante 4 años a menores en variables cognitivas y sociales. Resaltamos la idea de que este estudio se realizó en Melilla que es una Ciudad Autónoma con unas características sociodemográficas muy particulares, tal como es la muticulturalidad, que puede explicar por sí unos resultados no generalizables a otras poblaciones, hecho que se debe estar presente en la generalización de los mismos a otros contextos. Para finalizar este apartado expondremos de modo sintetizado las conclusiones obtenidas en nuestro estudio:

1.- El contexto social de riesgo actúa como un factor inhibitor en el aprendizaje de destrezas cognitivas y sociales necesarias para una resolución exitosa de las situaciones problemáticas, a la vez que, actúa también como facilitador en el aprendizaje y adquisición de comportamientos desviados.

2.- En los menores de riesgo con desviación social obtuvimos tasas significativas de comportamientos delictivos, bajos niveles de adaptación social, así como, síntomas asociados al trastorno disocial. Dicho trastorno, deriva en una falta de destrezas cognitivas del menor que dificultan la respuesta del mismo a las demandas sociales.

3.- No se puede esperar una evolución del menor, en línea de los comportamientos prosociales por una simple evolución natural de los mediadores de ésta. Por tanto, la intervención social y comunitaria está obligada a establecer programas para los menores en torno a estas variables.

4.- Nuestros resultados reflejan la necesidad de concretar e implementar programas preventivos y de intervención, desde un paradigma integrador utilizando múltiples modelos, encaminados a corregir las carencias del menor tanto en sus componentes individuales como sociales.

5.- En relación a la conclusión anterior proponemos programas preventivos y de intervención multimodal y multinivel con los menores.

Mencionamos para finalizar, que de este trabajo y estudio se diseñan posteriores perfiles y modelos de exploración e investigación: “contraposición de modelos multimodal y multinivel con modelos”, “mecanismos de aprendizaje, adquisición de comportamientos antisociales y delictivos, en contextos diferentes, como en edades tardías y con patologías clínicas”, “investigación de mecanismos que evolucionen en ambientes desfavorables que inmunizan ante comportamientos desviados e identificar su actuación como protectores o neutralizadores”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrunhosa, R. (2003). El papel de la familia en la explicación del comportamiento antisocial en la infancia y adolescencia. En F. Fariña y R. Arce (Eds.) *Avances en torno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento*, (pp. 141-163). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Adleson, R. (2004). Hormones, stress and aggression: a vicious cycle. *Monitor on Psychology*, 35, 18-19.
- Agrew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*, 30, 47-87.
- Akers, R. L. (1997). *Criminological theories*. Los Angeles: Roxbury Publishing Company.
- Akhtar, N., y Bradley, E. J. (1991). Social information processing deficits of aggressive children: present findings and implications for social skills training. *Clinical Psychology Review*, 11, 621-644.
- Alba, J. L., López-Latorre, y M.J., Garrido, V. (2001). Proyecto Jóvenes competentes. El programa de apoyo en la comunidad (PAC). Comunicación presentada al IV Congreso Iberoamericano de Psicología Jurídica, Madrid.
- Aluja, A. (1991). *Personalidad desinhibida, agresividad y conducta antisocial*. Barcelona: PPU (Promociones y Publicaciones Universitarias).
- American Psychiatric Association (2002). DSM-IV-TR. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.

- Andrew, S. D., y Bonta, J. (2006). *The Psychology of criminal Conduct* (6^a Ed.). Cincinnati (EEUU): Anderson Publishing Co.
- APA (2001) (DSM-IV-TR). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Texto revisado. Barcelona. Masson.
- Arbach, K., y Pueyo, A. (2007). Valoración del riesgo de violencia en enfermos mentales con el HCR-20.
- Arce, R., y Fariña, F. (1996). From jurors to jury decision making. A non model approach. En G. Davis, M. McMurrin, C. Wilson, y S. Lloyd-Bostock (Eds.). *Psychology, Law and Criminal justice. International developments in research and practice*, 337-343. Berlin: Walter de Gruyter.
- Arce, R., y Fariña, F. (2007a). Teorías de riesgo de la delincuencia. Una propuesta integradora. En F. J. Rodríguez y C. Becedóniz (Coords.), *El menor infractor. Posicionamientos y realidades* (pp. 37-46). Oviedo: Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias.
- Arce, R., y Fariña, F. (2008). Diseño e implementación de un programa reeducativo para maltratadores de género. En J. A. González-Pienda, y J. C. Núñez (Coords.) *Psicología y educación: Un lugar de encuentro*, pp.2403-2422. Oviedo: Ediuono, Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Arce, R., Fariña, F., Seijo, D., Novo, M., y Vázquez, M.J. (2003). Contrastando los factores de riesgo y protectores del comportamiento inadaptado en menores: implicaciones para la prevención. En CIDE, *Premios Nacionales de*

Investigación Educativa 2004, (pp. 19-59). Madrid: Ministerio de educación y Ciencia.

Arce, R., Fariña, F., y Novo, M. (2003). Evaluación de menores en proceso de tratamiento por comportamiento antisocial. En F. Fariña y R. Arce, *Avances en torno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento* (pp. 128- 149). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Arce, R., y Fariña, F. (2007b). Propuesta de un protocolo válido y fiable para la evaluación psicológico-forense de la imputabilidad. En R. Arce, F. Fariña, E. Alfaro, C. Civera y F. Tortosa. (Eds.), *Psicología Jurídica. Evaluación e intervención* (pp. 59-65) Valencia: Servicio de Publicaciones de la Diputació de València.

Arce, R., y Fariña, F. (2007c). Intervención psicosocial con maltratadores de género. En J. M. Sabucedo y J. Sanmartín. *Los escenarios de la violencia* (pp. 29-43). Barcelona: Ariel.

Arce, R., y Fariña, F. (2007d). Evaluación del menor infractor e informe del equipo técnico en el marco de la legalidad actual. En F. J. Rodríguez y C. Becedóniz (Coords.), *El menor infractor. Posicionamientos y realidades* (pp. 193-204). Oviedo: Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias.

Ashkanasy, N. M. (1985). Rotter's internal-external scale: confirmatory factor analysis and correlation with social desirability for alternative scale formats. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1328-1341.

- Bandura, A. (1973). *Agresión. A social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A., y Ribes, E. (1980). *Modificación de conducta: análisis de la agresión y de la delincuencia*. México: Trillas.
- Bandura, A., y Walters, R. H. (1983). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bandura, A., y Waltes, H. (1959). *Adolescent aggression*. New York: Ronald Press.
- Becker, H.(1963). *Outsiders*. Nueva York: Free Press.
- Beleña, M. A., y Báguena, M. J. (1993). Nivel de reincidencia y diferencias individuales en motivación e inteligencia en mujeres delincuentes. En M. García (Comp.). *Psicología social aplicada en los procesos jurídicos y políticos* (pp. 145-151). Sevilla: Eudema.
- Benítez, J. L., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, N° 9, 4 (2), 151-170.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59-73.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression:its causes, consequences, and control*. Philadelphia, P.A:Temple University Press.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Editorial Praxis.

- Blackburn, R. (1993). *The psychology of criminal conduct: Theory, research and practice*. Toronto: John Wiley & Sons.
- Block, J. H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development*, 54, 1335-1354.
- Block, J.H., Block, J., y Gjerde, P.F. (1986). The personality of children prior to divorce: A prospective study. *Child Development*, 57, 827-840.
- Bloom, M. (1996). *Primary Prevención Practices*. Sage Publications.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, Número 106, 4 de mayo de 2006. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO, Número 11, 13 de enero de 2000. Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero de responsabilidad penal de los menores.
- BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO, Número 131, 2 de junio de 1995. Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros.
- BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO, Número 287, 1 de diciembre de 2005. Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y cultura de paz.
- BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO, Número 290, 5 de diciembre de 2006. Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre de responsabilidad penal de los menores.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, Número 293, 8 de diciembre de 2006. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria.

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, Número 5, 5 de enero de 2007. Real decreto 1631/2006 de 26 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria.

Borduin, C. M., Pruitt, J.A., y Henggeler, S.W. (1986). Family interactions in black, lower class families with delinquent and nondelinquent adolescent boys. *Journal of Genetic Psychology*, 147, 333-342.

Bovens, M. (1998). *The quest for responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brewer, D.D., Hawkins, J. D., Catalano, R.F., y Neckerman, H.J. (1995). Preventing serious, violent and chronic juvenile offending. A review of evaluations of selected strategies in childhood, adolescence, and the community. En J.C.Howell, B.Krisberg, J.D. Hawkins y J.J.Wilson (Eds.). *Sourcebook on serious, violent, and chronic juvenile offenders* (pp. 61-141). Thousand Oaks, CA:Sage.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1987). Recent advances in theory and design. *Comunicacion presentada al American Psychological Association*. Nueva York.

Buss, D. (1990). International preferences in selecting mate. A study of 37 cultures. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 21 (1), 5-47.

- Buss, D.M., y Shakelferd, T.K. (1997). Human aggression in evolutionOry psychological perspective. *Clinical Psychology Review*, 17, 605-619.
- Caballo, V. E. (2000). *Manual de evaluacion y entrenamiento de habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caprara, G. V. (1984). Aggressive content and related referentes in Rorschach responses of children ages 6-10. *Aggressive Behaviour*, 10,213-220.
- Caprara, G. V., y Laeng, M. (1988). *Indicatori e Precursori della Condotta Agresiva*. Roma: Bulzoni.
- Carbonell, J. L. (Coord.) (1999). *Convivir es vivir. Estrategias para la resolución de conflictos*. Madrid: Consejería de Educación.
- Carbonell, J. L., Peña, A. I., y Beltrán, J. (1999). *Convivir es vivir. Informe de evaluación: nivel de convivencia en los centros participantes*. Madrid: Consejería de Educación.
- Carlson, N. R. (2004). *Physiology of behavior*. Boston: Allyn & Bacon.
- Caspi, A. (2000). The child is father of the man. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.
- Cava, M^a. L., y Musitu, G. (2001). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en edad escolar: aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43.
- Clemente, M., y Vidal, A. (1997). La televisión como ente socializador del menor: los problemas de la violencia simbólica. En J. Urra, y Clemente, M (Coords.), *Psicología jurídica del menor*. Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- Cloward, R., y Ohlin, L. (1966). *Delinquent and opportunity*. Nueva York: The Free Press.
- Cohen, J. (1998). *Statistical power analysis*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coie, J. D., y Dodge, K. A. (1998). Agresión: the dissipation-rumination scale. *Personality and Individual Differences*, 22, 715-755.
- Collie, R. M., Vess, J., y Murdoch, S. (2007). Violence-related cognition: Current research. En T. A. Gannon, T. Ward, A. R. Beech y D. Fisher (Eds.), *Aggressive offenders' cognition. Theory, research, and practice* (pp. 179-197). Chichester: John Wiley and Sons.
- Conesa, P. J. (1993). *Locus de control y causas de satisfacción e insatisfacción en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.

- Conger, R.D., Ge, X., Elder, G.H., Lorenz, F.O., y Simons, R.L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems adolescents. *Child Development*, 65, 541-61.
- Conger, R.D., Patterson, G.R., y Ge, X. (1995). It takes two to replicate: A mediational model for the impact of parents' stress on adolescent adjustment. *Child Development*, 66, 80-97.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2001). *Plan andaluz de Educación para la Cultura Paz y Noviolencia*. Sevilla, Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- Consejo Escolar de Andalucía (2006). *Informe sobre la convivencia en los centros educativos*. Granada, Consejo Escolar de Andalucía y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Cortoni, F., y Marshall, W. (2001). Sex as a coping strategy and its relationship to juvenile sexual history and intimacy in sexual offenders. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, 13, 27-43.
- Cressey, D. (1960). Epidemiologies and individual Conduct: a case from criminolog. *Pacific sociological Review*, 3, 128-147.
- Crick, N.R. y Gotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

- Crowne, D. P., y Marlowe, D. A. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- De la Cruz, M. V., y Cordero, A. (1981). *IAC. Inventario de adaptación de conducta*. Madrid: TEA Ediciones.
- D’Zurilla, T. J. (1986). *Problem-solving therapy. A social competence approach to clinical interventions*. Nueva York: Springer Verlag.
- D’Zurilla, T. J. (1993). *Terapia de resolución de conflictos*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Dabbs, J. M., Frad, R. F., Carr, T. S., y Besch, N. F. (1987). Saliva testosterone and criminal violence in young adult prison inmates. *Psychosomatic Medicine*, 49, 174-182.
- Daly, M., y Wilson, M. (1994). Evolutionary psychology of male violence. En J. Archer (Ed.), *Male violence*. London: Routledge.
- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- De la Cruz, M. (2003). Experiencias de secundaria: Ponerse en el lugar del otro. Monográfico sobre competencia social. *Cuadernos de Pedagogía*, 324, 56-58.
- De Voos, G. (1983). Etude comparative des procesus familiaux liés à la délinquance :Etats Unis-Japon. *Bulletin de Psychologie*, XXXVI, 359, 279-288.

Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (1999). *Convivir es Vivir*. Madrid, Defensor del Menor.

Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato de iguales en la ESO*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.

Del Barrio, C., y Martín, E. (2003). Convivencia y conflicto en los centros escolares: introducción. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 5-8.

Del Rey, R., y Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla anti violencia escolar (SAVE). *Revista Internuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71.

Derogatis, L. R. (1977). *SCL-90-R. Administration, scoring and procedures. Manual II for the revised version of the SCL-90*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Derogatis, L. R. (2002). *SCL-90-R. Manual*. Madrid: TEA.

Derogatis, L. R. (1983). *SCL-90-R. Administration, scoring and procedures. Manual II for the revised version of the SCL-90*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Díaz, J. (2001). La violencia escolar: diagnóstico y prevención. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 1 (1), 57-79.

- Díaz-Aguado, M. J. (1994). *Educación y desarrollo de la tolerancia; programas para favorecer la interacción educativa en contextos escolares étnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996a). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen uno. Fundamentación psicopedagógica*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996b). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen dos. Pautas y unidades de Intervención*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996c) (Comp.). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen tres. Textos complementarios*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996d) (Comp.). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen cuatro. Instrumentos de evaluación e investigación*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
- Díaz-Aguado, M. J. (1998) Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación-acción. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 63-77.

- Díaz-Aguado, M. J. (2001). Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. En Federación de Enseñanza de CCOO: *Los problemas de la convivencia escolar: un enfoque práctico*. Madrid: Federación de Enseñanza de CCOO.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002) Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 55-78.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002a). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Díaz-Aguado, M. J. (2007). La educación como herramienta contra la violencia. En J. Sanmartín (coord.), *Los escenarios de la violencia*, pp. 61-80. Barcelona: Ariel.
- Díaz-Aguado, M. J., Royo, P., Segura, P., y Andrés, T. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Volumen cuatro. Instrumentos de evaluación e investigación. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J., y Martínez Arias, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la Educación Secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Díaz-Aguado, M. J., y Royo, P. (1995). Educar para la tolerancia. Programas para favorecer el desarrollo de la tolerancia a la diversidad, *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 248-259.

- Diener, E. (1980). Deindividuation: the absence of self- awareness and self-regulation in group members. En P. Paulus (Ed.), *The psychology of group influence*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., y Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dubois, N. (1985). Contribution a l'étude de la dimensionalite du concept de "locus of control" (LOC). *L'Année Psychologique*, 85, 27-40.
- Durkheim, E. (1986). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1970). *Ethology : the biology of behaviour*. Nueva York: holt, Rinehart and Winston.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1972). *Amor y odio*. México: Siglo XXI.
- Elliot, M. A., y Merrill, F. E. (1941). *Social disorganization*. Nueva York.
- Elliot, S. N., Bernard, J., y Gresham, F. M. (1989). Preschoolers' social behavior: Teachers' and parents' assessments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 7 (3), 223-234.
- Emmons, R. A. (1992, junio). *Styles of emotion regulation and the experience of mood*. Tenth Nags Head Conference on Affect and Cognition, Highland Beach, Florida.
- Engler, B. (1996). *Teorías de la personalidad* (4ª Ed.). México: McGraw- Hill Interamericana.

- Eysenck, H. J. (1976). *Delincuencia y personalidad*. Madrid: Marova.
- Eysenck, H. J. (1978). *Fundamentos biológicos de la personalidad* (4ª Ed). Barcelona: Fontanella.
- Eysenck, H. J. (1981). El modelo del condicionamiento del proceso de socialización. *Análisis y modificación de conducta*, 7, 5-29.
- Eysenck, H. J. (1970). *The structure of human personality* (3a. ed.). Nueva York: Methuen.
- Fagot, B. I., y Pears, K. C. (1996). Changes in attachment during the third year: Consequences and predictions. *Development and Psychopathology*, 8, 325-344.
- Fariña, F., Seijo, D., Arce, R., y Novo, M. (2002). *Psicología jurídica de la familia: intervención en casos de separación y divorcio*. Barcelona: Cedecs.
- Fariña, F., Arce, R., Novo, M., Seijo, D., y Vázquez, M. J. (2005). Estudio de la incidencia de las variables psicosociales y cognitivas en el comportamiento antisocial dentro del contexto escolar. En Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ed.), *Premios nacionales de investigación educativa 2003* (pp. 127-155). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fariña, F., Arce, R., y Novo, M. (2008). Neighbourhood and community factors: Effects on deviant behavior and social competence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 78-84.

- Fariña, F., Arce, R., y Vázquez, M^a. J. (2006). *Estudio de la psicopatología en menores infractores*. 7º Congreso Virtual de Psiquiatría [Documento WWW]. Recuperado el 5 de mayo de 2008 de URL: <http://www.psiquiatria.com>
- Fariña, F., Novo, M., Arce, R., y Seijo, D. (2001). Programa escolar de intervención sobre habilidades socio-cognitivas basado en los menores y en la familia. En G. Rojas, C. Torres, A. Mingorance, A. Fernández, J. F. Romero, e J. Fuentes (Coords.) *Aspectos didácticos y organizativos de la educación "tendencias actuales"*, (pp. 289-296). Granada: GEU (ISBN: 84-8491-143-8)
- Fariña, F., y Arce, R. (2003). *Avances en torno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Farrington, D. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- Farrington, D. P. (2000). Psychological predictors of adult antisocial personality and adult convictions. *Behavioural Sciences and the Law*, 18, 605-622.
- Farrington, D. P. (2002). Families and crime. En J. Q. Wilson y J. Petersilia (Eds.), *Crime: public policies for criminal control* (2^a ed., pp. 657-701). Oakland, CA.: Institute for Contemporary Studies Press.
- Farrington, D. P. (2003). Advancing knowledge about the early prevention of adult antisocial behaviour. En D. P. Farrington y J. W. Coid (Eds.), *Early prevention of antisocial behaviour* (pp. 1-31). Cambridge: Cambridge University Press.

- Farrington, D. P., y West, D. J. (1993). Criminal, penal and life histories of chronic offenders: risk and protective factors and early identification. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 3, 492-523.
- Farrington, D.P. (1992). *Explaining the beginning, progress and ending of antisocial behaviour from birth to adulthood*. En J. McCord(Ed.).Facts, frameworks and forecasts. Advances in criminological theory (Vol. 3). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Farrington, D.P. (1996). Psychosocial influences on the development of antisocial personality. En G. Davies, S. Lloyd-Bostock, M. McMurrin y C. Wilson (Eds), *Psychology, law and criminal justice: International development in research and practice*, (pp. 424-444). Berlín: Walter de Gruyter.
- Farrington, D.P., Barnes, G.C., y Lambert, S. (1996). The concentration of offending in families. *Legal and Criminal Psychology*, 1, 47-63.
- Faust, D. y Ziskin, J. (1988). The expert witness in psychology and psychiatry. *Science*, 241,31-35.
- Feelgood, S., Cortoni, F., y Thompson, A. (2005). Sexual coping, general coping, and cognitive distortions in incarcerated rapist and child molesters. *Journal of Sexual Aggression*, 11, 157-170.
- Feldman, M. P. (1989). *Comportamiento criminal: un análisis psicológico*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Felsman, K. H., y Vaillant, G.E. (1987). Resilient children as adults: a 40-year study. En J. Anthony, y B.J. Cohler(Eds.). *The invulnerable child*. Londres: Guilford Press.
- Fernández Durán, M^a. A. (2004). *Desarrollo de la competencia social: aplicación del Programa prosocial para jóvenes en el contexto escolar*. Trabajo de Investigación. DEA. Universidad de Valencia.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., y Ravira, M. (1998). *Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares*. V Congreso de Evaluación Psicológica, Málaga.
- Feshback , N. D.(1969). Sex differences in childrens modes of aggressive responses toward outsiders. *Merril Plamer Quarterly*, 15, 249-258.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, Ill.: Row, Peterson (trad. cast.: *Teoría de la disonancia cognitiva*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1975).
- Flavell, J. H. (1974). The development of inferences about others. En T. Miischel (Coord.). *Understanding other persons*. Cambridg : Cambridge University Press.
- Font, A. (1990). Estrategias de afrontamiento adaptación y calidad de vida. Libro Comunicaciones del II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos. España (pp. 90-96). Valencia: COP.

- Fontana, D (1989). *La disciplina en el aula. Gestión y control*. Madrid: Santillana.
- Franklin, R. D. (1963). *Youth's expectancies about internal versus external control of reinforcement related to N variables*. Tesis Doctoral, Purdue University.
- Franzoi, S. (2007). *Psicología social*. Méjico: McGraw-Hill.
- Freud, S. (1920). *Beyoud the pleasure principle*. New York: Bantam Books.
- Frydenberg, E., y Lewis, R. (2000). *Escalas de afrontamiento para adolescentes (ACS)*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, M (2006). *CONVES. Evaluación de la convivencia escolar*. Madrid: TEA.
- García, M. (1991). *La integración escolar del niño con problemas de socialización*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.
- García, M., y Vaca, E. (2006). *CONVES. Programa para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: TEA.
- García-Pablos, A. (1988). *Manual de criminología. Introducción y teorías de la criminalidad*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Garrido, V. (1993). *Técnicas de tratamiento para delincuentes*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Garrido, V. (2005). *¿Qué es la psicología criminológica?* Madrid: Biblioteca Nueva.
- Garrido, V. y López-Latorre, M^a. J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

- Garrido, V., Stangenland, P., y Redondo, S. (1999). *Principios de criminología*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Garrido, V., y Gómez, A. M. (1996). El modelo cognitivo aplicado a delincuentes institucionales: el programa de pensamiento prosocial. *Revista Complutense de Educación*, 7 (2), 137-156.
- Garrido, V., y López-Latorre, M^a. J. (Coord.) (2005). Manual de Intervención Educativa en Readaptación Social. (Vol.2). *El programa del pensamiento prosocial (versión corta para jóvenes)* (pp. 95-297).Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Garrido, V., y Montoro, L. (1992). *La reeducación del delincuente juvenil-. Los programas de éxito*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gilchrist, E. (2007). The cognition of domestic abusers: Explanations, evidence and treatment. En T. A. Gannon, T. Ward, A. R. Beech y D. Fisher (Eds.), *Aggressive offenders' cognition. Theory, research, and practice* (pp. 247-266). Chichester: John Wiley and Sons.
- Goldberger, L., y Breznitz, S. (1982). *Handbook of stress*. Nueva York: MacMillan.
- Goldfried, M. R., y D'Zurilla, T. J. (1969). A behavioural- analytic model for assessing competency. En C.D. Spielberger (Coord.) *Current topic in clinical and community psychology* vol. 1. Nueva York: Academic Press.
- Goldstein, A.P. (1994). *The ecology of agresión*. New York: Pleum Press.

- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J., y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gómez, E. D., Egido, A., y Saburido, J. L. (1999). *Agresividade na aula*. Santiago de Compostela, Coruña: Ediciones Lea.
- Gómez, P., Rodríguez, F. J., Herrero, F. J., y Cuesta, M. (2005). Descripción de los factores de riesgo y protección en una muestra de jóvenes en grupos de Garantía Social. En F. Fariña, R. Arce, M. Novo (eds.) *Psicología Jurídica del menor y la Familia. Colección Psicología y Ley Nº 2*, (145-162). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J.C., González Pumariega, S., y García, M.S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Good, T. L., y Brophy, J. E. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- Gottfredson, M. R., y Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: Horsori-I.C.E.
- Granado, M^a. C., Michael, J., y Carrasco, A.M. (2003). Factores relacionados con la agresividad en el contexto escolar: contexto familiar, educativo, grupo de iguales y conductas de riesgo para la salud. *Libro de actas encuentros en*

Psicología Social Vol. 1 (1), del VII Congreso Nacional de Psicología Social.
Málaga.

Gutiérrez, M. (1989). *Interacción familiar, autoconcepto y conducta prosocial*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.

Gutiérrez, M., y Clemente, A. (1993). Autoconcepto y conducta prosocial en la adolescencia temprana. Bases para la intervención. *Revista de Psicología de la Educación*, 4 (11), 39-48.

Hare, R. D., Forth, A. E. y Hart, S. D. (1989). The psychopath as prototype for pathological lying and deception. En J. C. Yuille (Ed.), *Credibility assessment* (pp. 25-49). Dordrecht: Kluwer.

Hastie, R. (1980). Memory for behavioral information that confirms or contradicts a personality impression. En R. Hastie, T. M. Ostrom, E .B. Ebbesen, R. S. Wyer, D. L. Jr. Hamilton, y D.E. Carlston (Eds.). *Person memory: The cognitive basis of social perception*. Hillsdale, N.J. LEA.

Hastie, R. (1984). Causes and effects of causal attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 44-56.

Hawkins, J. D., Herrenkohl, T., Farrington, D.P., Brewer, D., y Catalano, R.F. (1998). A review of predictors o routh violence. En R. Loeber y D. P. Farrigton (Eds.).*Serious violent juvenile offenders. Risk factors and successful interventions* (pp. 106-146). Londres: Sage.

- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: Wiley and Sons.
- Herbert, J., y Martínez, M. (2001). Neural mechanism underlying aggressive behaviour. En J. Hill y B. Maughan (Eds.), *conduct disorders in childhood and adolescence. Cambridge child and adolescent psychiatry* (pp. 678-102). Nueva York: Cambridge University Press.
- Hernández, E. (1996). Calidad de vida después del transplante cardiaco en Cuba. *Libro resumen. PsicoSalud 96, II Conferencia Psicología de la salud*. Ciudad Habana. Cuba, p. 143.
- Herrero, C. (2005), *Delincuencia de menores. Tratamiento criminológico y jurídico*, (Estudios de Criminología y política criminal, 3), Madrid: Dykinson.
- Herrero, O., y Colom, R. (2006). ¿Es verosímil la teoría de la delincuencia de David Lykken? *Psicothema*, 18 (3), 374-377.
- Hewstone, M., Stroebe, W., Codal, J. P., y Stephenson, G.M. (Dirs) (1990). *Introducción a la psicología social: una perspectiva europea*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hodgins, S. (1992). Mental disorder, intellectual deficiency, and crime. *Archives of General Psychiatry*, 49, 476-483.

- Hodgins, S., Mednick, S., Brennan, P., Schulsinger, F., y Engberg, M. (1996). Mental disorder and crime. Evidence from a Danish birth cohort. *Archives of General Psychiatry*, 53, 489-496.
- Hortacsu, N. (1989). Targets of communication during adolescence. *Journal of Adolescence*, 12, 253-263.
- Houtman, I.L.D. (1990). Personal coping resources and sex differences. *Personality and Individual Differences*, 11, 53-63
- Huessman, L. R. (1988). An information processing model for the development of agresión. *Aggressive Behavior*, 11, 13-24.
- Huessman, L. R. (1998). *Aggressive behavior: current perspectivas*. New York: Plenum Press.
- Hughes, J. N., y Hasbrock, J. E. (1996). Television violence: Implications for violence prevention. *School Psychology Review*, 25, 134-150.
- James, W. H. (1957). *Internal versus external control of reinforcement as a basic variable in learning theory*. Tesis Doctoral, Ohio State University.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la Convivencia*. Barcelona, Graó.
- Jeffery, C. R. (1978). Criminology as an interdisciplinary behavioural science. *Criminology*, 16(2), 149-169.

- Justicia, F., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández, E., García, T., y Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N° 9, 4 (2), 131-150.
- Kazdin, A., y Buela-Casal, G. (1994). *Conducta antisocial: Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs* (2 Vols.). Nueva York: Norton.
- Krahé, B. (2001). *The social psychology of aggression*. Philadelphia, P.A: Psychology Press, Taylor y Francis Group.
- Lagerspetz, K. (1988). Girls may also be naughty. *Abstracts From the Eighth Biennial World Meeting- International Society for Research on Aggression*. Swansea, Wales.
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA: Addison –Wesley.
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lefcourt, H. M. (1981). *Research with the locus of control construct* (Vols. 1 y 2). Nueva York: Academic Press.
- Lemert, E. (1972). *Human deviance: social problems and social control* 2ª ed. Englewood cliffs: Prentice Hall.

- Liberman, R. P. (1993). *Rehabilitación integral del enfermo mental crónico*. Barcelona: Martínez Roca (Orig. 1989).
- Lindeman, M., Harakka, T., y Keltikangas, L. (1997). Age and gender differences in adolescents' reactions to conflict situations: aggression, prosociality, and withdrawal. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (3), 339-351.
- Loeber, R. y Dishion, T.J. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin*, 93, 68-99.
- Loeber, R., Green, S., y Lahey, B. (2003). Risk factors for adult personality. En D. P. Farrington y J. W. Coid (Eds.), *Early prevention of antisocial behaviour* (pp. 79-108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Loeber, R., y Dishion, T.J. (1982). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin*, 94, 68-99.
- Loeber, R., y Stoutharner- Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53, 242-259.
- López-Latorre, M. J., Garrido, V., y Ross, R. (2001) (Eds.). *El programa del Pensamiento Prosocial: Avances Recientes*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- López-Latorre, M^a. J., Garrido, V., Rodríguez, F. J., y Paino, S. (2002). Jóvenes y competencia social: un programa de intervención. *Psicothema*, 14 (Supl.) ,156-163.
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. Nueva York : Bantam.

- Lösel, F., y Bender, D. (2003). Protective factors and resilience. En D. P. Farrington y J. W. Coid (Eds.), *Early prevention of antisocial behaviour* (pp. 130-204). Cambridge: Cambridge University Press.
- Luca de Tena, C., y Rodríguez, R.I. (1999). *Programa de disciplina en la Enseñanza Secundaria Obligatoria ¿cómo puedo mejorarla gestión y el control de mi aula?* Málaga: Aljibe.
- Ma, H. K., Shek, D. T. L., Cheung, P. C., y Lee, R. Y. P. (1996). The relation of prosocial and antisocial behavior to personality and peer relation of Hong Kong chinese adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 157 (3), 255-266.
- Maccoby, E. (1998). *The two sexes: growing up apart, coming together*. Cambridge, MA. , Belknap Press.
- MacGuire, J. (2000). Explanations of criminal behavior. En J.McGuire, T. Mason y A. O' Kane (Eds.). *Behavior, crime und legal processes. A guide for forensic practitioners* (pp.135-159). Chichester: John Wiley and Sons.
- Mackal, P.K. (1983). *Teorias psicologicas de la agresion*. Madrid: Piramide.
- Mann, R. E., y Shingler, J. (2005). Schema-driven cognition in sexual offenders: Theory, assessment and treatment. En W. L. Marshall, Y. M. Fernández, L. E. Marshall y G. A. Serran (Eds.), *Sexual offender treatment: Controversial issues* (pp. 173-186).Chichester: John Wiley and Sons.
- Manning, M., Heron, J. y Marshall. T. (1978). *Styles of hostility and social interaction at nursery, at school, at home*. Oxford, Pergamon Press.

- Marazzitti, D., Rotondo, A., Presta, S., Pancioli-Guadagnucci, M. L., Palego, L., y Conti, L. (1993). Role of serotonin in human aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 19, 347-353.
- Marlatt, G.A. (1988). Executive summary: *College students a high risk group*. Prepared for the IDM Committee for the Study of Treatment and Rehabilitation Services for Alcoholism and Alcohol Abuse, April.
- Martínez-Otero, V. (2003). Autoconcepto docente. Análisis de una muestra de profesores y orientadores mexicanos. *Revista Educación y Futuro*, [Documento WWW]. Recuperado el 5 de mayo de 2008 de URL: http://www.cesdonbosco.com/revista/profesores/junio_03/autoconcepto.pdf
- Maruna, S. (2001). *Making Good: How Ex-Convicts reform and Rebuild Their Lives*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Maruna, S. (2004). Desistance and explanatory style: A new direction in the psychology of reform. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 20, 184-200.
- Meichenbaum, D. (1987). *Inoculación de estrés*. Barcelona: Martínez Roca.
- Marzoa, J. A. (2001). *Menores inadaptados: Intervención y Evaluación*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Santiago de Compostela.
- Mead, M. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meichenbaum, D. (1987): *Manual de inoculación de estrés*. Barcelona: Martínez Roca.

- Merton, R. K. (1980). *Teoría y estructura social*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Michelson, L. (1987). Cognitive behavioural strategies in the prevention and treatment of antisocial disorders in children and adolescents. En L. Burchard y S. Burchard (Coords.). *Prevention of delinquent behavioural*. Nueva York: Sage.
- Mirón, L., Otero, J. M., y Luengo, A. (1989). Empatía y conducta antisocial. *Análisis y Modificación de conducta*, 44, 239-253.
- Moffit, T. E. (1993a). Adolescence-limited and life-course persistent antisocial disorders in children and adolescents. En J. D. Burchard y S. N. Burchard (eds.). *Prevention of delinquent behavior*, (pp. 275-310). Nueva York: Sage.
- Moffitt, T. E. (1993b). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Moore, T. M., Eisler R. y Franchina, J. J. (2000). Causal attributions and affective responses to provocative female partner behaviour by abusive and nonabusive males. *Journal of Family Violence*, 15, 69-80.
- Mora-Merchán, J. A., y Ortega, J. (1995). *Intimidadores y víctimas: un problema de maltrato entre iguales*. Comunicación presentada en el IV Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada, pp. 271-275.
- Muñoz, J, J, (2004). Factores de riesgo y protección de la conducta antisocial en adolescentes. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona*, 31(1), 21-37.

- Musitu, D. H., y Cava, M^a. J (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311.
- Musitu, D. H., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M^a. J. (2001). *Familia y adolescencia: un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., García, F., y Gutiérrez (1997). AFA. *Autoconcepto. Forma A: autoconcepto académico, social, emocional y familiar*. Madrid: TEA Ediciones.
- Newcomb, T. M. (1953). An approach to the study of communicative acts. *Psychological Review*, 60, 393-404. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Offord, D.R. (1982). Family backgrounds of male and female delinquents. En J. Gunn , y D. P. Farrington (eds.). *Abnormal offenders: Delinquency and the criminal justice system*, (pp. 129-151). Chichester: Wiley.
- Olson, D.H., McCubbin, H., y Barner, H. (1983). *Families what makes them work*. Beverly Hills : Sage.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the School: Bullies and Whipping Boys*. Washington,D.C: Hemisphere Press(Wiley).
- Ortega, R. (2001). *Conflicto, violencia y educación*. Murcia: Caja Murcia.
- Ortega, R. (Coord) (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado. Libros.

- Ortega, R., Sánchez, V y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49.
- Ortega, R., Sánchez, López, D. F., y Little, T. D. (1996). Children's action-control beliefs and emotional regulation in the social domain. *Developmental Psychology*, 32 (2), 299-312.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega., R., y Mora-Merchan, J. (1999). Spain. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Jurgentas, D. Olweus, R. Catalano, y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Osborn, A. F. (1990). Resilient children: A longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children. *Early Child Development and Care*, 62, 23-47.
- Osgood, C. E., y Tannenbaum, P. H. (1955). The principle of congruity in the prediction of attitude change. *Psychological Review*, 62, 42-55.
- Palomero, J. E., y Fernández, M. R. (2001). Violencia escolar: un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-38.
- Parke, R. D., y Sloby, R. G. (1983). The development of aggression. En P. H. Mussen (Series Ed.) y E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child Psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 547-641). New York: Wiley.

- Pasi, R. J. (1997). Success in high school-and beyond. *Educational Leadership*, 54(8), 40-42.
- Pérez, A. M. (1984). Dimensionalidad del constructo “locus de control”. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41, 53-72.
- Peterson, G. W., y Leigh, G. K. (1990). The family and social competence in adolescence. En T. P. Gullotta, c. R. Adams y R. Montemayor (Eds.), *Developing social competence in adolescence. Advances in adolescent development* (Vol. 3) (pp. 97-139). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pfiffner, L. J., McBurnett, K., y Rathouz, P.J. (2001). Father absence and familial antisocial characteristics. *Journal of Abnormal Child*, 29, 357-67.
- Philip, F. (2000). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice hall.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Glencoe, IL:Free Press.
- Plan de convivencia escolar en Aragón. Consultado el día 18 de mayo de 2007, en <http://www.catedu.es/convivencia>
- Plan PREVI. Consultado el día 18 de mayo de 2007, en <http://www.sgep.org>.
- Platt, J. J., y Spivack, G. (1975). *The MEPS procedure. Manual*. Philadelphia, Minn.: Hahnemann Medical College and Hospital.
- Presidencia/Portavoz del gobierno. (2005). “Plan PREVI para la prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar”. *El Consell informa*, 180, 1-2.

- Prochaska, J. O., y Norcross, J.C. (1999). *Systems of psychotherapy: A transtheoretical análisis (filth edition)*. Pacific Grove, CA: Jossey- Boss.
- Reber, A.S. (1993). *Implicit learning and tacit Knowledge: An essay on the cognitive unconscious*. New York: Oxford University Press.
- Reckless, W. C. (1961). A new theory of delinquency and crime. *Federal Probation*, 25, 42-46.
- Redondo, S. (2000). Psicología penitenciaria aplicada: los programas de rehabilitación en Europa. Ponencia en las I Jornadas de Tratamiento Penitenciario, celebradas en Peñíscola, octubre 2000.
- Reicher, S. R. (1984). The St Paul' riot : an explanation of the limits of crowd action in terms of a social identity model. *European Journal of social Psychology*, 14, 1-21.
- Renschmidt, H. (1986). Was wird aus Kinderpsychiatrischen patienten? Methodische überlegungen und ergebnisse. En M.H.Schmidt, y S. Drömann (Eds.). *langzeitverlauf Kinder und jugenpsychiatrischer erkrankungen*. Stuttgart: Enke.
- Renschmidt, H. (1989). Epidemiology and classification of psychiatric disorders in childhood and adolescente. En M. Brambring, F, Lösel y H. Skowronek(Eds.). *Children at risk: Assessment, longitudinal research, and intervention*. Berlin:Walter de Gruyter.

- Robins, L. N., Tipp, J., y Pryzbeck, T. (1991). Antisocial personality. En L. N. Robins y D. A. Regier (Eds.), *Psychiatric disorders in America* (pp. 224-271). Nueva York: Free Press.
- Robins, L.N. (1966). *Deviant children grown up*. Baltimore: Williams and Wilkins.
- Romero, E. Sobral, J., y Luengo, M. A. (1999). *Personalidad y delincuencia. Entre la biología y la sociedad*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ross, R. R., Fabiano, E. A., y Garrido, V. (1990). El pensamiento prosocial. El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia. *Delincuencia*, 1, 1-116.
- Ross, R. R., y Fabiano, E. A. (1985). *Time to think: A cognitive model of delinquency prevention and offender rehabilitation*. Johnson City, Tenn.: Institute of Social Sciences and Arts Inc.
- Ross, R. y Ross, R. D. (1995). *Thinking straight: the reasoning and rehabilitation program for delinquency prevention and offender rehabilitation*. Ottawa, Canada: Air training and publications.
- Ross, R., Fabiano, E., Garrido, V., y Gómez, A. (1994). *El Pensamiento Prosocial: la práctica. Un modelo cognitivo para la prevención y el tratamiento de la delincuencia*. Madrid: MEPSA.
- Ross, R., Fabiano, E., y Ross, R. D. (1989). *Reasoning and rehabilitation: a handbook for teaching cognitive skills*. University of Ottawa (Canada).

- Ross, R.R., Fabiano, E.A., y Diemer-Ewles, C. (1995). The Pickering Project for high risk probationers. En R.R. Ross y R.D. Ross (Eds.), *Thinking Straight: The Reasoning and Rehabilitation Program for Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation* (pp.145-153). Ottawa, Canada: AIR Training and Publications.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (Whole Hr. 609).
- Rowe, D.C., y Farrington, D.P. (1997). The familiar transmission of criminal convictions. *Criminology*, 35, 177-201.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Rutter, M., y Giller, H. (1988). *Delincuencia juvenil*. Barcelona: Martínez Roca.
- Rys, G. S., y Bear, G.G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 87-106.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turkey, C., y Palfai, T. P. (2002). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (3ª ed., pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sampson, R., y Lauritsen, J. (1994). Violent victimization and offending: individual-situational, and community-level risk factors. En A. J. Reiss y J. A. Roth (Eds.),

Understanding and preventing violence (Vol. 3). *Social influences*(pp. 1-115).

Chicago : University of Chicago Press.

Sánchez, A.M, Rivas, M.T., y Trianes, M.V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: Algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4(2), 353-370.

Sánchez, J. (2005). Un instrumento de la educación para la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 57-59.

Sánchez, S., Mesa, M. C., Seijo, D., Ortiz, M. M., Rojas, G., Herrera, L., Fernández, A., Alemany, I., y Gallardo, M. A. (2007). Estudio sobre la convivencia escolar en los centros educativos de Melilla. Documento inédito.

Santostefano, S. (1967). *Training in attention and concentration: a program of cognitive development for children*. Filadelfia : Educational Research Associates.

Santostefano, S. (1969 a). *Clinical educational and psychoanalytic cognitive theory: a structure- oriented approach to assessing and treating cognitive disabilities in children*. Informe presentado en la revision de la american Association of the advancement of Science. Chicago.

Santostefano, S. (1969 b). Cognitive controls versus cognitive styles: An approach to diagnosing and treating cognitive disabilities in children. *Seminars in Psychiatry*, 1, 291-317.

- Santostefano, S. (1990). *Terapia de control cognitivo en niños y adolescentes*. Madrid: Piramide.
- Scott, C. L. (1999). Juvenile violence. *Forensic Psychology*, 22, 71-83.
- Seijo, D., Egido, y Novo, M. (2008). Relación entre el estilo atribucional y el nivel de adaptación en menores. En F. J. Rodríguez, C. Bringas, F. Fariña, R. Arce, y a. Bernardo (Eds.), *Psicología jurídica: Familia y Victimología*, pp. 211-216. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Seijo, D., Novo, M., Arce, R., Fariña, F., y Mesa, M. C. (2004). *Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares: programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades socio-cognitivas-Programa EHSCO. Memoria final del proyecto de investigación. Volumen I y II*. Inédito. Departamento de Psicología Evolutiva. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.
- Seijo, D., Novo, M., Arce, R., Fariña, F., y Mesa, M. C. (2005a). *Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares: programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades socio-cognitivas-Programa EHSCO. Guía de actividades para educación primaria*. Granada: GEU.
- Seijo, D., Novo, M., Arce, R., Fariña, F., y Mesa, M. C. (2005b). *Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares: programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades socio-cognitivas-Programa EHSCO. Guía de actividades para educación secundaria*. Granada: GEU.

- Seisdedos, N. (1998). *Cuestionario A-D (conductas antisociales-delictivas)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Sestir, M. A., y Bartholow, B. D. (2007). Theoretical explanations of aggression and violence. En T. A. Gannon, T. Ward, A. R. Beech y D. Fisher (Eds.), *Aggressive offenders' cognition. Theory, research, and practice* (pp. 157-178). Chichester: John Wiley and Sons.
- Shakelford, T.K. y Buss, D.M. (1997). Human aggression in evolutionary psychological perspective. *Clinical Psychology Review*, 17,605-619.
- Shavelson, J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- Silva, F., y Martorell, M. C. (1982). *La batería de socialización*. Valencia: Promolibro.
- Silva, F., y Martorell, M. C. (1989). BAS-3. *Batería de socialización (autoevaluación)* (2ª ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- Silver, R., Measelle, J., Armstrong, J., y Essex, M. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60.
- Soto, V., y Tejera, A. (2003). Convivir dentro y fuera del aula. Monográfico sobre competencia social. *Cuadernos de pedagogía*, 324,51-53.
- Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Farrington, D. P., Zhang, Q., Van Kammen, W., y Maguin, E. (1993). The double edge of protective and risk factors for

delinquency: Interrelations and developmental patterns. *Development and Psychopathology*, 5, 683-701.

Sutherland, E. H. (1947). A theory of crime: differential association. En R. D. Crutchfield, G. S. Bridges y J.G. Weis (Eds.) *Crime : readings. (Vol 1) : Crime and society*. Thousand Oaks(EEUU) : Pine Forge.

Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.

Trianes, M. V., y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas y convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao. Desclée de Brouwer.

Trianes, M. V., y García, A. (2001). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 175-189.

Ury, W. (1993). *De la negociación al acuerdo claves para superar cualquier negociación*. Barcelona: Párramon.

Van Caneghem, D. (1978). *Agressivite et combativite*. Paris: P.U.F.

Vázquez, M. J., Arce, R., Seijo, D. y Fariña, F. (2002). *Clima familiar y nivel de adaptación como predictores del comportamiento antisocial en el aula*. Comunicación presentada a las III Jornadas de intercambio de experiencias educativas, celebradas en Melilla del 19 al 21 de noviembre.

Vázquez, M. J., Arce, R., y Novo, M. (2003). Teorías explicativas del comportamiento agresivo y antisocial. El enfoque sociológico. En F. Fariña, y R. Arce, *Avances*

en torno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento (pp.65-78).

Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Vázquez, M. J., Fariña, F., Arce, R. y Novo, M. (2007, Septiembre). *Conducta antisocial e inteligencia emocional en una muestra de menores infractores y de riesgo*. I International Congress on Emotional Intelligence, Málaga.

Vázquez, M. J., Fariña, F., y Arce, R. (2003). Principales factores de riesgo y protección del comportamiento agresivo y antisocial. En F. Fariña, y R. Arce (Eds.) *Avances en torno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento*, (pp. 104-139). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Vázquez, M. J., Fariña, F., y Seijo, D. (2003 a). Teorías explicativas del comportamiento agresivo y antisocial desde una perspectiva neuro-fisiológica. En F. Fariña, y R. Arce, *Avances en torno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento* (pp.17-38). Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Vázquez, M. J., Fariña, F., y Seijo, D. (2003 b). Teorías explicativas del comportamiento agresivo y antisocial. El enfoque psicológico. En F. Fariña, y R. Arce, *Avances en torno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento* (pp.39-64). Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Vinyamata, E. (1999). *Manual de prevención y resolución de conflictos: conciliación, mediación, negociación*. Barcelona: Ariel.

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

- Wallston, K. A. (1992). Hocus-pocus, the focus isn't strictly on locus: Rotter's social learning theory modified for health. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 183-199.
- Wang, C. (2002). Emotional intelligence, general self-efficacy, and coping style of juvenile delinquents. *Chinese Mental Health Journal*, 16(8), 566-567.
- Wells, L. E., y Rankin, J.H. (1991). Self concept as a mediating factor in delinquency. *Social Psychology Quarterly*, 46, 11-22.
- Werner, E. E. (1986). The concept of risk from a developmental perspective. *Advances in Special Education*, 5, 1-23.
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G., y Olson, J. (2007). *Psicología social*. Madrid: Thompson.
- Wormith, J. S., y Olver, M. E. (2002). Offender treatment attrition and its relationship with risk, responsivity and recidivism. *Criminal Justice and Behavior. Special Issue: Risk and assessment in contemporary corrections*, 29, 447-471.
- Xunta de Galicia (2007). Plan Integral de mellora da Convivencia escolar en Galicia. En [www.edu.xunta.es/convivencia/plan.html].
- Yaffe, Y., y Yinon, Y. (1979). Retaliatory aggression in individuals and groups. *European Journal of social Psychology*, 9, 177-186.
- Zillmann, D. (1979). *Hostility and aggression*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum associates.

Zimbardo, P. (1969). The human Choice: individuation, reason, and order versus desindividuation, impulse and chaos. En W. J. Arnorld y d. Levine (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 17). Lincoln, Nebraska: Universty of Nebraska Press.

Zubin, J. (1989). Suiting therapeutic intervention to the scientific models of aetiology. *British Journal of Psychiatry*, 115, 9-14.