

**Curso 2009/10**  
**HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES/15**  
**I.S.B.N.: 978-84-7756-961-9**

**ALEZANDRA TORRES CASTAÑO**

**Perfiles de competencias socioafectivas  
de niñas y niños en riesgo psicosocial**

**Directora**  
**MARÍA JOSEFA RODRIGO LÓPEZ**



**SOPORTES AUDIOVISUALES E INFORMÁTICOS**  
**Serie Tesis Doctorales**

La pobreza y la impotencia de la imaginación nunca se manifiestan de una manera tan clara como cuando se trata de imaginar la felicidad. Entonces comenzamos a inventar paraísos, islas afortunadas, países de cucaña. Una vida sin riesgos, sin lucha, sin búsqueda de superación y sin muerte. Y por lo tanto también sin carencias y sin deseo: un océano de mermelada sagrada, una eternidad de aburrición. Metas afortunadamente inalcanzables paraísos afortunadamente inexistentes...

Puede decirse que nuestro problema no consiste solamente, ni principalmente en que no seamos capaces de conquistar lo que nos proponemos, sino en aquello que nos proponemos; que nuestra desgracia no está tanto en la frustración de nuestros deseos como en la forma misma de desear. Deseamos mal, en lugar de desear una relación humana inquietante, compleja y perdible que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar, deseamos un idilio sin sombras y sin peligros, un nido de amor y por lo tanto, en última instancia un retorno al huevo...

Fragmento extraído de *Elogio a la dificultad* de Estanislao Zuleta (1980).

## ***Agradecimientos***

Agradezco a todas las mujeres *-mis musas particulares-* que me han acompañado durante estos años que he centrado mi vida en la consecución de esta meta. Esas musas que en todo momento me acompañaron brindándome palabras de apoyo, risas, comidas, en general que alimentaron mi cuerpo y mi espíritu. Esas musas que son mi madre, mis hermanas, mis amigas, mis compañeras de trabajo y mis profesoras. Todas esas valiosas mujeres que han hecho estos duros años más llevaderos y que me han motivado con su presencia y con su dulzura a seguir adelante.

Quiero agradecer especialmente a la directora de esta tesis que durante todos estos años ha sido no sólo un modelo para mi, sino uno de los apoyos más grandes para que esta tesis se hiciera realidad. Asimismo quiero agradecer al profesorado del Doctorado en Intervención y Mediación familiar de la Universidad de La Laguna que han contribuido significativamente en mi formación investigadora.

<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>I. Marco Teórico.....</b>	<b>8</b>
<b>Capítulo 1. La familia en situación de riesgo psicosocial.....</b>	<b>11</b>
1. La familia como escenario de desarrollo y educación.....	12
1.1. Funciones de la familia.....	13
1.2. La tarea de ser padres.....	15
2. Modelos de análisis de la familia.....	17
2.1. Modelo ecológico/sistémico.....	17
2.2. Modelo ecológico-transaccional de Cicchetti y Rizley.....	19
2.3. Modelo del contextualismo evolutivo.....	26
3. La familia en situación de desventaja psicosocial.....	28
3.1. Contexto psicosocial de las familias de riesgo.....	28
3.1.1. Factores de riesgo en el contexto psicosocial.....	29
3.1.2. Factores de apoyo y protección en el contexto psicosocial.	36
3.1.2.1. El apoyo social en las familias en riesgo psicosocial.....	39
3.2. Escenario educativo de las familias de riesgo.....	43
3.2.1. Las cogniciones de los padres.....	44
3.2.2. Las pautas educativas.....	47
4. La resiliencia familiar.....	48
5. Conclusiones.....	51
<b>Capítulo 2. Las competencias en la infancia y en la pre-adolescencia ....</b>	<b>55</b>
1. Definición del concepto de competencia.....	56
1.1. La pirámide de las competencias.....	58
1.2. Las tareas evolutivas.....	59
2. Modelos de análisis de las competencias.....	62
2.1 El modelo multidimensional de las competencias .....	63
2.2. El modelo de las 6C's .....	66

3. Tipos de competencias según las edades.....	68
4. Programas de desarrollo de competencias.....	72
4.1. Fundamentación de los programas para el desarrollo de competencias.....	72
.	
4.2. Los programas de promoción de la competencia social.....	74
4.2.1. Proyecto de mejoramiento de la conciencia social y la solución de problemas (ISA-SPS).....	76
4.2.2. Programa de promoción de la competencia social para jóvenes adolescentes (SCPPYA).....	77
4.2.3. Programa para promover estrategias de pensamiento (Currículo PATHS).....	78
4.2.4. Programa FAST-TRACK.....	79
4.2.5. Programa Aprender y jugar.....	80
4.3. Comentarios finales sobre los programas de promoción de competencias.....	82
5. Conclusiones.....	84
<b>Capítulo 3. Competencias socioafectivas</b>	<b>87</b>
1. Análisis de las competencias socioafectivas.....	88
2. Áreas presentes en las competencias socioafectivas.....	92
2.1. Área de la regulación del yo .....	92
2.1.1. Las relaciones de apego.....	92
2.1.1.1. El constructo del apego visto a través de las narrativas .....	97
2.1.1.2. Evaluación de las narrativas en los niños/as.....	100
2.1.2. El autoconcepto.....	106
2.1.2.1. Aproximaciones teóricas al concepto del autoconcepto.....	107
2.1.2.2. ¿Autoconcepto global o dominios específicos del autoconcepto? .....	110
2.1.2.3. Adquisición y desarrollo del autoconcepto.....	112
2.1.2.4. La influencia del autoconcepto sobre el desarrollo psicosocial.....	114

---

2. 2. Área de regulación socioemocional.....	117
2.2.1. Locus de control .....	117
2.2.1.1. Antecedentes sobre el Locus de control.....	117
2.2.1.2. El desarrollo del locus de control, las experiencias familiares y el ajuste social.....	119
2.2.2. Atribución de intenciones hostiles.....	122
2.2.2.1. La atribución causal y los sesgos atribucionales.....	124
2.2.2.2. Diferentes factores que pueden mediar el proceso atribucional.....	129
2. 3. Área de regulación del comportamiento .....	133
2. 3.1. Los problemas de comportamiento: Internalización y externalización .....	133
2.3.2. Factores que actúan como precursores de los comportamientos de internalización y externalización.....	135
2.3.2.1. Las explicaciones basadas en las características del niño.....	135
2.3.2.2. Las explicaciones basadas en la parentalidad.....	138
2.3.2.3. Las explicaciones basadas en un modelo de múltiples factores de riesgo.....	144
3. Conclusiones.....	146
<b>Capítulo 4. La influencia de la desventaja socioeconómica en el desarrollo de competencias .....</b>	<b>151</b>
1. Modelos explicativos de los efectos de la desventaja socioeconómica sobre el desarrollo.....	152
1.1. Análisis de la influencia de la desventaja socioeconómica sobre el desarrollo mediado por la parentalidad.....	154
1.2. Análisis de la desventaja socioeconómica sobre el desarrollo como consecuencia de una exposición a múltiples factores de riesgo.....	157
1.3. Otras perspectivas de análisis .....	161
2. Efectos de la desventaja socioeconómica en el desarrollo de las competencias.....	163
2.1. Funcionamiento cognitivo y académico.....	165
2.2. Funcionamiento socio-emocional .....	170

2.3. Aspectos moderadores del efecto de la desventaja sobre el desarrollo.....	179
3. La resiliencia .....	181
3.1. Definición.....	181
3.2. Orígenes del estudio de la resiliencia.....	182
3.3. Principales críticas al cocepto de la resiliencia.....	184
3.4. Modelos para el análisis de la resiliencia.....	189
3.5. Rasgos protectores asociados a la resiliencia.....	190
4. Conclusiones.....	193
<b>II. Metodología.....</b>	<b>199</b>
<b>Capítulo 5. Planteamiento del problema: objetivos, metodo y diseño.....</b>	<b>201</b>
1. Objetivos.....	202
2. Método.....	203
2.1. Participantes.....	203
2.2. Instrumentos.....	208
2.2.1. Narrativas de los menores sobre sus cuidadores.....	208
2.2.2. Percepción del autoconcepto infantil.....	213
2.2.3. Locus de control para menores.....	218
2.2.4. Atribución de intenciones hostiles.....	220
2.2.5. Problemas de conducta.....	224
2.2.6. Percepción del profesor sobre la competencia interpersonal de los chicos/as en el grupo de iguales.....	228
2.3. Procedimiento.....	229
3. Diseño.....	232
3.1. Análisis estadístico.....	232
<b>III. Resultados.....</b>	<b>235</b>
<b>Capítulo 6. Resultados.....</b>	<b>237</b>
1. Análisis de las competencias de los chicos/as de los grupos de riesgo y normalizado.....	238
1.1. Área de regulación del yo.....	238

---

1.1.1. Narrativa de los menores sobre sus figuras de apego.....	239
1.1.2. Autoconcepto.....	247
1.2. Área de regulación socioemocional .....	259
1.2.1. Locus de control.....	259
1.2.2. Atribución de intenciones hostiles.....	264
1.3. Área de regulación del comportamiento.....	273
1.3.1. Escala de percepción de conducta (CBCL).....	273
1.3.2. Percepción del profesor sobre el estatus del chico/a.....	280
2. Perfiles discriminantes de los grupos de riesgo y normalizado según la variable grupo familiar de procedencia.....	283
2.1. Perfil discriminante del area de regulación del yo.....	284
2.2. Perfil discriminante de las variables agrupadas en el area de regulación socioemocional.....	289
2.3. Perfil discriminante de las variables del area de regulación del comportamiento.....	291
2.4. Perfil discriminante general de las variables significativas en las diferentes pruebas	296
3. Análisis predictivos de las variables del desarrollo del yo, sobre las variables de regulación socioemocional y del comportamiento.....	298
3.1. La relación de las representaciones del apego y autoconcepto con las variables atribucionales.....	303
3.2. Análisis predictivo de las variables del area de regulación del yo, sobre las variables del area de regulación del comportamiento.....	308
<b>IV. Discusión y Conclusiones.....</b>	<b>325</b>
<b>Capítulo 7. Discusión de resultados.....</b>	<b>327</b>
1. Competencias socioafectivas según el estatus de riesgo, la edad y el sexo.	328
2. Perfil competencial diferencial de acuerdo al estatus de riesgo.....	343
3. Influencia de las representaciones de yo, sobre las atribuciones y sobre los problemas de comportamiento.....	349
4. Fortalezas y limitaciones metodológicas del estudio .....	360
5. Implicaciones para la intervención.....	362
6. Conclusiones.....	367



<b>Capítulo 8. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>369</b>
<b>Capítulo 9. Anexos.....</b>	<b>435</b>
Anexo 1. Perfil de riesgo psicosocial en la familia.....	436
Anexo 2. Narrativas de los menores sobre sus padres como cuidadores.....	440
Anexo 3. Escala de percepción del autoconcepto infantil.....	444
Anexo 4. Locus de control para menores.....	452
Anexo 5. Cuestionario de atribución de intenciones.....	454
Anexo 6. Child Behaviour Check-list (CBCL).....	460
Anexo 7. Percepción del profesor sobre el estatus del niño/a en el grupo de iguales.....	463

---

**Índice de tablas**

<b>Tabla 1.</b> Retos a superar por lo padres o cuidadores en relación con su tarea educadora.....	17
<b>Tabla 2.</b> Factores de protección y riesgo según los contextos de desarrollo tomado de Rodrigo et al., 2008 .....	21
<b>Tabla 3.</b> Factores de vulnerabilidad y de resiliencia en la adaptación personal y social. Tomado de Rodrigo et al., 2008 .....	24
<b>Tabla 4.</b> Perfiles de riesgo. Tomado de Rodríguez, Camacho, Rodrigo, Martín y Maiquez, 2006 .....	32
<b>Tabla 5.</b> Indicadores a valorar para determinar el nivel de riesgo psicosocial. Tomado de Rodrigo et al., 2008 .....	33
<b>Tabla 6.</b> Claves para la resiliencia familiar. Tomado de Walsh, 1998, 2004	51
<b>Tabla 7.</b> La pirámide de las competencias.....	59
<b>Tabla 8.</b> Tareas evolutivas de la infancia hasta la etapa adulta .....	60
<b>Tabla 9.</b> El modelo de las seis C's, competencias. Tomado de Lerner, 2004 .....	68
<b>Tabla 10.</b> Caracterización de los grupos normalizado y riesgo de acuerdo a las variables sociodemográficas .....	206
<b>Tabla 11.</b> Las 8 historias semilla de la versión original del <i>Rochester Parenting Stories</i> .....	209
<b>Tabla 12.</b> Contenido de la prueba de narrativas de los menores sobre sus cuidadores .....	210
<b>Tabla 13.</b> Resultado del índice de acuerdo Kappa en cada una de las categorías de la prueba de narrativas de los menores sobre sus padres como cuidadores.....	212
<b>Tabla 14.</b> Contenido de las 34 viñetas de la prueba de percepción del autoconcepto.....	214
<b>Tabla 15.</b> Ambitos de evaluación en la prueba de percepción del autoconcepto .....	216
<b>Tabla 16.</b> Listado de ítems planteados en la adaptación de la pruebas sobre locus de control, dominios temáticos sugeridos y tipo de locus que se evalúa en cada caso.....	219

<b>Tabla 17.</b> Contenido de cada una de las viñetas de la prueba sobre atribución de intenciones hostiles.....	221
<b>Tabla 18.</b> Resultados del índice de acuerdo Kappa en cada una de las categorías del cuestionario sobre atribución de intenciones hostiles.....	224
<b>Tabla 19.</b> Distribución de las dimensiones, las escalas y los ítems correspondientes del <i>Child Behaviour Checklist</i> .....	226
<b>Tabla 20.</b> Contenido de los ítems del cuestionario sobre la percepción del profesor sobre el estatus del niño en el grupo de iguales.....	229
<b>Tabla 21.</b> Medias y desviaciones típicas de las variables de las narrativas en función del grupo .....	239
<b>Tabla 22.</b> Medias y desviaciones típicas de las variables de las narrativas en función de la edad.....	240
<b>Tabla 23.</b> Medias y desviaciones típicas de las variables de las narrativas en función del sexo .....	241
<b>Tabla 24.</b> Medias y desviaciones típicas de las narrativas en función del municipio.....	242
<b>Tabla 25.</b> Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del autoconcepto en función del grupo.....	248
<b>Tabla 26.</b> Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del autoconcepto en función de la edad.....	248
<b>Tabla 27.</b> Medias y desviaciones típicas de las variables del autoconcepto en función del sexo.....	249
<b>Tabla 28.</b> Medias y desviaciones típicas de las variables del autoconcepto en función del municipio.....	251
<b>Tabla 29.</b> Medias y desviaciones típicas de las variables de locus de control en función del grupo.....	260
<b>Tabla 30.</b> Medias y desviaciones típicas de las variables de locus de control en función del edad.....	260
<b>Tabla 31.</b> Medias y desviaciones típicas de las variables de locus de control en función del grupo.....	261
<b>Tabla 32.</b> Medias y desviaciones típicas de las variables de locus de control en función del Municipio.....	261
<b>Tabla 33.</b> Medias y desviaciones típicas de la variable atribución de	265

---

hostilidad en función del grupo.....	
<b>Tabla 34.</b> Medias y desviaciones típicas de la variable atribución de hostilidad en función del sexo.....	265
<b>Tabla 35.</b> Medias y desviaciones típicas de la variable atribución de hostilidad en función del edad .....	265
<b>Tabla 36.</b> Medias y desviaciones típicas de la variable atribución de hostilidad en función del municipio .....	266
<b>Tabla 37.</b> Medias de las variables explicativas de la prueba atribución de intenciones hostiles en función del grupo .....	269
<b>Tabla 38.</b> Medias de las variables explicativas de la prueba atribución de intenciones hostiles en función del sexo .....	269
<b>Tabla 39.</b> Medias de las variables explicativas de la prueba atribución de intenciones hostiles en función de la edad .....	270
<b>Tabla 40.</b> Medias de las variables explicativas de la prueba atribución de intenciones hostiles en función del municipio .....	270
<b>Tabla 41.</b> Medias y desviaciones típicas de las variables del CBCL en función del grupo .....	274
<b>Tabla 42.</b> Medias y desviaciones típicas de las variables del CBCL en función de la edad .....	275
<b>Tabla 43.</b> Medias y desviaciones típicas de las variables del CBCL en función del sexo .....	275
<b>Tabla 44.</b> Medias y desviaciones típicas de las variables del CBCL en función del municipio.....	276
<b>Tabla 45.</b> Medias y desviaciones típicas en las variables de percepción del profesorado en función del grupo .....	280
<b>Tabla 46.</b> Medias y desviaciones típicas en las variables de percepción del profesorado en función de la edad .....	281
<b>Tabla 47.</b> Medias y desviaciones típicas en las variables de percepción del profesorado en función del sexo .....	281
<b>Tabla 48.</b> Medias y desviaciones típicas en las variables de percepción del profesorado en función del municipio.....	282
<b>Tabla 49.</b> Correlación entre las variables agrupadas en el área de regulación del yo y la función discriminante de acuerdo al sexo.....	285

---

<b>Tabla 50.</b> Correlación entre las variables agrupadas en el área de regulación del yo y la función discriminante de acuerdo al grupo en los chicos.....	286
<b>Tabla 51.</b> Correlación entre las variables agrupadas en el área de regulación del yo y la función discriminante de acuerdo al grupo familiar en los mayores.....	288
<b>Tabla 52.</b> Correlación entre las variables agrupadas en el área de regulación socioemocional y la función discriminante de acuerdo al grupo familiar.....	290
<b>Tabla 53.</b> Correlación entre las variables agrupadas en el área de regulación del comportamiento y la función discriminante de acuerdo al grupo familiar.....	292
<b>Tabla 54.</b> Correlación entre las variables agrupadas en el área de regulación del comportamiento y la función discriminante de acuerdo al grupo familiar, entre los pequeños.....	293
<b>Tabla 55.</b> Correlación entre las variables agrupadas en el área de regulación del comportamiento y la función discriminante de acuerdo al grupo familiar, entre los mayores.....	293
<b>Tabla 56.</b> Correlación entre las variables agrupadas en el área de regulación del comportamiento y la función discriminante de acuerdo al grupo familiar entre las chicas.....	294
<b>Tabla 57.</b> Correlación entre las variables agrupadas en el área de regulación del comportamiento y la función discriminante de acuerdo al grupo familiar entre los chicos.....	295
<b>Tabla 58.</b> Correlación entre las variables agrupadas en el área de regulación del yo y las variables del comportamiento de acuerdo al grupo familiar.....	296
<b>Tabla 59.</b> Correlaciones entre las variables predictoras y las variables criterio incluidas en el modelo de regresión.....	301
<b>Tabla 60.</b> Regresión lineal jerárquica de las variables de apego y autoconcepto sobre la variable locus de azar de la prueba locus de control	304
<b>Tabla 61.</b> Regresión lineal jerárquica de las variables de apego y autoconcepto sobre las dimensiones de externalización y problemas cognitivos y sociales del CBCL.....	310

<b>Tabla 62.</b> Regresión lineal jerárquica de las variables de apego y autoconcepto sobre la dimensión de agresividad de la prueba de percepción del profesorado.....	318
---	-----

**Índice de figuras**

<b>Figura 1.</b> Modelo multidimensional del ajuste personal y social. Tomado de Rodrigo et al., 2008.....	25
<b>Figura 2.</b> Ecomapa de los tipos de apoyo social de acuerdo de acuerdo al estatus de riesgo psicosocial. Tomado de Rodrigo et al. 2008.....	41
<b>Figura 3.</b> Ecomapa de acuerdo a los tipos de apoyo de acuerdo al nivel de riesgo psicosocial.....	41
<b>Figura 4.</b> Modelo conceptual de la estructura y coherencia de las competencias en el tiempo. Tomado de Masten et al., 1995.....	65
<b>Figura 5.</b> El modelo Interaccionista. Tomado de Conger y Donellan , 2007	163
<b>Figura 6.</b> Ejemplo de las viñetas utilizadas en la prueba de narrativa de los menores sobre sus cuidadores (versión chica).....	210
<b>Figura 7.</b> Ejemplo de la viñeta que representa el ámbito del autoconcepto referido al deporte en el PAI (versión chica).....	217
<b>Figura 8.</b> Ejemplo de la viñeta utilizada en la prueba de atribución de intenciones hostiles (versión chica) .....	222
<b>Figura 9.</b> Efectos interactivos de las variables sexo x municipio sobre la variable coerción física de las narrativas del apego.....	243
<b>Figura 10.</b> Efectos interactivos de las variables sexo x edad x municipio sobre la variable pobreza en las narrativas.....	244
<b>Figura 11.</b> Efectos interactivos de las variables grupo x sexo x municipio en la variable tangencialidad de las narrativas.....	244
<b>Figura 12.</b> Efectos interactivos de las variables sexo x edad en la variable incoherencia de las narrativas.....	245
<b>Figura 13.</b> Efectos interactivos de las variables grupo x municipio sobre la variable incoherencia de las narrativas.....	245
<b>Figura 14.</b> Efectos interactivos de las variables: grupo x edad x municipio en la dimensión autonomía del autoconcepto.....	252
<b>Figura 15.</b> Efectos interactivos de las variables edad x municipio en la dimensión deporte del autoconcepto.....	252
<b>Figura 16.</b> Efectos interactivos de las variables: grupo x edad x municipio en la dimensión mundo escolar del autoconcepto.....	253

<b>Figura 17.</b> Efectos interactivos del grupo x municipio en la dimensión relaciones sociales del autoconcepto .....	254
<b>Figura 18.</b> Efectos interactivos de las variables edad x municipio en la dimensión relaciones sociales del autoconcepto .....	255
<b>Figura 19.</b> Efectos interactivos de las variables grupo x edad x municipio en la dimensión aspectos emocionales del autoconcepto.....	255
<b>Figura 20.</b> Efectos interactivos de las variables sexo x municipio en la dimensión sentidos de posesión del autoconcepto.....	256
<b>Figura 21.</b> Efectos interactivos de las variables edad x municipio en la dimensión sentimientos de posesión del autoconcepto.....	257
<b>Figura 22.</b> Efectos interactivos de las variables grupo x sexo x municipio en la dimensión de locus externo.....	262
<b>Figura 23</b> Efectos interactivos de las variables: grupo x edad x sexo en la variable locus interno.....	263
<b>Figura 24.</b> Efectos interactivos de las variables: sexo x edad x municipio en la variable locus interno.....	263
<b>Figura 25.</b> Efectos interactivos de las variables: grupo x sexo x edad en la variable atribución de hostilidad.....	267
<b>Figura 26.</b> Porcentaje de uso relativo de las categorías de la prueba de atribución de intenciones hostiles.....	268
<b>Figura 27.</b> Efectos interactivos de grupo x municipio en la variable afrontamiento violento.....	271
<b>Figura 28.</b> Efectos interactivos del grupo x municipio en la variable afrontamiento negociado.....	272
<b>Figura 29.</b> Efectos interactivos de las variables edad x grupo x municipio en la dimensión de internalización del CBCL.....	276
<b>Figura 30.</b> Efectos interactivos de las variables edad x grupo x municipio en la dimensión de externalización del CBCL.....	278
<b>Figura 31.</b> Efectos interactivos de las variables grupo x edad x sexo en la dimensión problemas cognitivos y sociales del CBCL.....	278
<b>Figura 32.</b> Efectos interactivos de grupo x municipio en la dimensión de sociabilidad de la prueba sobre percepción del profesorado .....	282
<b>Figura 33.</b> Medias marginales de locus de azar de acuerdo a las	307



relaciones sociales del autoconcepto y al grupo familiar.....	
<b>Figura 34.</b> Medias marginales de locus de azar de acuerdo a los aspectos emocionales del autoconcepto y al grupo familiar.....	307
<b>Figura 35.</b> Medias marginales de externalización de acuerdo a la resistencia en las narrativas y al grupo familiar.....	312
<b>Figura 36.</b> Medias marginales de externalización de acuerdo a la pobreza en las narrativas y al grupo familiar.....	313
<b>Figura 37.</b> Medias marginales de externalización de acuerdo a las relaciones sociales del autoconcepto y al grupo familiar.....	314
<b>Figura 38.</b> Medias marginales de problemas cognitivos y sociales de acuerdo a la pobreza en las narrativas y al grupo familiar.....	316
<b>Figura 39.</b> Medias marginales de problemas cognitivos y sociales de acuerdo a los aspectos emocionales del autoconcepto y al grupo familiar	316
<b>Figura 40.</b> Medias marginales de agresividad de acuerdo a la resistencia en las narrativas y al grupo familiar.....	320
<b>Figura 41.</b> Medias marginales de la agresividad de acuerdo a la pobreza en las narrativas y al grupo familiar.....	321

## **Introducción**

Actualmente existe una mayor sensibilidad en los padres y madres por estimular en los hijos e hijas<sup>1</sup> el desarrollo de una serie de competencias, habilidades o recursos personales que les ayuden a asumir los retos que les plantea alcanzar un desarrollo adecuado en la sociedad actual. Competencias socioafectivas tales como tener un buen autoconcepto y seguridad afectiva, mantener buenas relaciones interpersonales con los iguales, o comportarse adecuadamente en el mundo social, entre otras, les permitirán en el futuro, tener éxito en los estudios, en el trabajo, así como disfrutar de unas relaciones familiares y sociales satisfactorias.

En situaciones familiares normalizadas el reto de contribuir al desarrollo de estas competencias forma parte de la labor educativa de los padres y las madres y, por lo general, lo pueden afrontar en buenas condiciones. Sin embargo, en aquellas familias “lastradas” por factores de riesgo y niveles medios o altos de estrés psicosocial este reto no se afronta en iguales condiciones. De acuerdo con los estudios que hemos revisado para esta tesis, el desarrollo de las competencias de los menores ocurre en estas familias en una situación de desventaja. Ello conlleva que puedan observarse una serie de aspectos carenciales a niveles fundamentales como son los estudiados en esta tesis: estructuración del yo, procesamiento de la información relativa a los iguales y comportamientos sociales. Por ello, pretendemos examinar el nivel competencial socioafectivo de estos menores en comparación con los que provienen de familias normalizadas que no sufren estos estresores. La novedad reside en estudiar los efectos en dichas competencias de vivir en contextos familiares con un nivel de riesgo medio que se corresponde con situaciones de desventaja social y hacerlo además en niños mayores y preadolescentes, ya que existen muchos más estudios sobre los efectos del riesgo alto en competencias cognitivas y en niños

---

<sup>1</sup> A lo largo de este trabajo emplearemos en algunas ocasiones el género masculino gramatical para hacer referencia a ambos sexos, en aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva (Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española, 2005). No existe en esta decisión intención discriminatoria alguna sino el deseo de evitar reiteraciones que pudieran dificultar la comprensión del discurso, en un intento por hacer siempre explícita la alusión a los dos sexos.

pequeños. Esperamos averiguar si el nivel de riesgo medio influye en el desarrollo positivo de diferentes aspectos presentes en las competencias socioafectivas.

De otra parte, estudiar los efectos del riesgo psicosocial es un tema relevante en sí mismo con importantes repercusiones prácticas. De acuerdo con los datos proporcionados por la Dirección General del Menor y la Familia, los menores de 18 años declarados en riesgo psicosocial actualmente en la Comunidad Autónoma de Canarias son 4711 menores. Si contrastamos este dato con los del ISTAC (2007), según los cuales la población total de menores de 18 años es de 367.376, el porcentaje total de riesgo es de 1.28%. Esta información vista a la luz de la Ley 1/97 de 7 de febrero, de Atención Integral a los Menores de la Comunidad Canaria, que señala como competencia municipal *integrar las funciones de información, promoción, detección, prevención e intervención familiar en situaciones de riesgo así como procurar la atención inmediata y permanente de los menores, tendente a fomentar la integración sociofamiliar de los mismos*, sugiere la importancia de incorporar algunas medidas que desde la prevención, permitan controlar o incluso reducir las cifras de menores que se encuentran en situación de riesgo psicosocial en nuestra comunidad. Téngase en cuenta que se trata de menores que siguen conviviendo con su familia a la espera de que las intervenciones que se llevan a cabo desde los servicios sociales municipales mejoren dicha condición o, si empeoran, tengan que pasar a recibir una medida de amparo.

Para conseguir que esto no se produzca, una de las formas más eficaces es apostar por la prevención desde los equipos sociales comunitarios y especializados de las corporaciones locales. La idea de apostar por la prevención tiene que ver con el hecho de que es necesario desarrollar acciones desde el contexto próximo a los menores y con las familias, encaminadas a fortalecer la acción educativa de las mismas incluso antes de que se produzca una situación de riesgo psicosocial para los menores, o antes de que esas situaciones, ya desencadenadas, vayan a peor.

Esa perspectiva de la prevención viene además enriquecida con el enfoque de la *preservación familiar*, el cual tiene como objetivo fortalecer las competencias de las familias para que ellas mismas se encuentren en posibilidades de retomar el proceso de la crianza y educación de sus hijos. Bajo esta perspectiva se potencian las fortalezas de todos los miembros de la familia, desde el supuesto de que incluso las familias más problemáticas, poseen capacidades que pueden promoverse para mejorar la calidad de vida de sus miembros.

Asimismo, el enfoque de la preservación familiar es susceptible de aplicarse no sólo en situaciones familiares con presencia de alto riesgo para el menor (las cuales no llegan al 20% de los casos), sino también en aquellas familias que requieren apoyos especializados para hacer frente a retos y estreses importantes con un riesgo medio de desprotección para los menores, como es el caso de las familias de las que proceden los participantes de este estudio. El enfoque de la preservación se ajusta también a aquellas familias que simplemente necesitan un apoyo adicional para hacer frente a retos o estreses menores con un riesgo bajo de desprotección para los menores, que igualmente requieren contar con buenos servicios de apoyo para prevenir el maltrato antes de que comience o para permitir que puedan mejorar sus prácticas y proporcionen un mejor ambiente educativo para sus hijos

Así, a la luz de la importancia de las competencias socioafectivas para el desarrollo psicosocial, de las cifras sobre los menores declarados en riesgo en las familias canarias, siguiendo los preceptos de la declaración de la ley 1/97 del 7 de Febrero de atención integral a los menores en la Comunidad Canaria y al hilo de los planteamientos de la preservación familiar, es que surge la idea de desarrollar esta tesis. En ella, se analizan las competencias socioafectivas de un grupo de menores de 6 a 12 años provenientes de familias canarias tanto en situación normalizada, como en situación de riesgo psicosocial. Asimismo, proponemos en este estudio, un perfil de las competencias socioafectivas formado por tres áreas: el área de la regulación del yo, el área de la regulación socioemocional y el área de

regulación del comportamiento, lo cual consideramos, puede ser una herramienta útil para la fundamentación de nuevos programas preventivos y de intervención, que estén dirigidos tanto a la evaluación como a la promoción de las competencias socioafectivas en niños de estas edades.

Pensamos que el hacer conscientes a los padres de su rol protagonista en el desarrollo de las competencias en los hijos, fortaleciendo la acción educadora de las familias con un enfoque de preservación familiar, debe ser un objetivo crucial para los servicios especializados de protección a la infancia. Como también debe serlo el incorporar programas para el desarrollo de competencias socioafectivas en los niños y preadolescentes, que además les pongan en condiciones para conseguir en el futuro, un desarrollo adolescente positivo, objetivos con los cuales también pretendemos contribuir con el desarrollo de esta tesis.

Esta tesis doctoral contiene cuatro primeros capítulos introductorios referidos a la fundamentación teórica que ha orientado este estudio, un quinto capítulo en el que se explican los aspectos relacionados con el método y finalmente dos capítulos referidos a los resultados, la discusión y las conclusiones a las que hemos llegado. La tesis concluye con la relación de las referencias bibliográficas que han sido consultadas.

Todo lo anterior se va organizar de la siguiente manera. En el capítulo 1, como preámbulo al tema de las competencias socioafectivas, se va a explorar el concepto de familia como escenario de desarrollo y educación, se incluirá además una revisión sobre los principales modelos teóricos para el estudio de la familia. En la segunda parte de este primer capítulo, se presentará una caracterización de las familias en situación de riesgo psicosocial, en la que se analizarán aspectos del macrosistema como es el contexto psicosocial, en el que se señalarán los factores de riesgo y protección. Asimismo, se revisarán aspectos del microsistema, como es el escenario educativo de estas familias, en el que se analizarán las cogniciones de los padres y sus pautas educativas. Este capítulo se cierra con un elemento esperanzador para las familias en situación de riesgo, este es la resiliencia familiar, de la cual se incluye una breve reseña.

En el capítulo 2, se introduce el concepto de competencias; se exploran elementos conceptuales básicos para la comprensión de lo que son y lo que implican las competencias, además se revisan dos de los modelos más destacados para su análisis. En la segunda parte de este capítulo se revisan las competencias esperables en la infancia y en la adolescencia, definidas como tareas evolutivas a realizar en el marco de unas situaciones familiares, sociales y culturales específicas. Asimismo, se revisan una serie de programas tipo para el estímulo y desarrollo de competencias.

En el capítulo 3, se presenta y desarrolla el concepto de competencias socioafectivas. Este concepto es analizado a la luz de dos procesos evolutivos fundamentales como son: la formación de las relaciones de apego y el desarrollo de las habilidades de autorregulación, los cuales están implicados en el desarrollo de las competencias. En la segunda parte de este capítulo, se analizarán cada una de las áreas presentes en el perfil competencial que hemos propuesto en esta tesis: el área de regulación del yo, el área de regulación socioemocional y el área de regulación del comportamiento. En cada una de dichas áreas se analizarán los aspectos que las conforman y que son evaluados en esta tesis.

En el capítulo 4, se explican las consecuencias que tiene sobre las competencias el que la familia esté en desventaja socioeconómica. Para ello se presentan las perspectivas de análisis más destacadas sobre los efectos de la desventaja. En la segunda parte de este capítulo, se incluyen aquellas áreas que han sido reportadas por los investigadores como las áreas del desarrollo psicosocial en las que se concentran los mayores efectos de la desventaja socioeconómica. Se cierra este capítulo analizando en profundidad el concepto de la resiliencia; dicho análisis incluye sus orígenes, sus aspectos conceptuales más discutidos, algunos modelos de análisis, así como otros rasgos protectores similares a la resiliencia.

El capítulo 5, corresponde al capítulo del método, en él se incluyen los objetivos de la investigación, la descripción de los participantes, la descripción de los instrumentos que fueron utilizados, así como el

procedimiento que se siguió en la recogida de la información y el diseño de la investigación.

En el capítulo 6, se presentan los resultados obtenidos de los análisis estadísticos que se realizaron, los cuales han seguido la lógica propuesta en los objetivos de la investigación.

El último capítulo es el 7, el cual contiene la discusión, dos apartados finales sobre limitaciones metodológicas e implicaciones para la intervención y las conclusiones.



---

## ***I. MARCO TEÓRICO***

***Capítulo 1. La familia en situación de riesgo  
psicosocial***

## 1. La familia como escenario de desarrollo y educación

El punto de partida de esta tesis, pretendía ser una definición de lo que el concepto de familia significa. Sin embargo, al hacer una pequeña revisión de las grandes transformaciones de las que la familia ha sido objeto, nos hemos dado cuenta de que difícilmente se puede hablar de un consenso de este concepto.

La definición del concepto de familia no es una tarea fácil, no sólo por la gran diversidad de formas familiares que existen en la actualidad: familias monoparentales, biparentales tradicionales y reconstituidas, homoparentales, adoptivas, de acogimiento, interculturales, entre otras, así como las propias variantes de cada una de ellas, si no también, por el hecho que en el ámbito sociocultural también se han producido una serie de transformaciones que afectan el funcionamiento de la familia. Hoy día, por ejemplo, se ha logrado una igualdad de derechos que le dan cabida a conceptos como la equidad, una mayor autonomía económica, sin pasar por alto la aprobación que muchos países están haciendo del matrimonio civil homosexual. Asimismo, se han producido otros cambios que pueden ser vividos como problemáticos, tales como: la disminución de la familia extensa, o la delegación en instituciones formales de los roles que eran típicos de la familia.

Lograr una definición aceptable que recoja todos estos aspectos se hace más complicado, cuando además se tienen en cuenta las variaciones históricas y culturales que han dado origen a algunas de estas formas, así como, la realidad contemporánea de las formas familiares alternativas o los acuerdos de vida domésticos (Gracia y Musitu, 2000). Por ello, para el desarrollo de esta tesis hemos optado por una definición de mínimos que contemple el punto de vista relacional frente a otras definiciones que caracterizan a la familia desde su dimensión económica o social. De acuerdo a esta definición la familia es *“es la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen*

*intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia”* (Rodrigo y Palacios,1988).

Con la idea de profundizar en la definición de la familia, se va a adoptar la perspectiva de la familia como contexto de desarrollo y educación; desde la cual la familia tiene una misión fundamental: construir personas y apoyarlas en su proceso de desarrollo y aprendizaje. En ese sentido los adultos (padres y madres), tienen como función además de realizar su propio proyecto vital, desarrollar un proyecto educativo, mediante el cual enseñan a sus hijos. De la misma manera, la familia es vista como un lugar de encuentro intergeneracional en la que los abuelos, padres e hijos intercambian afecto y valores entre ellos, lo que servirá para dar continuidad a la familia, asimismo, la familia es una red de apoyo natural para sus miembros que les puede ayudar a superar las transiciones evolutivas (Rodrigo, Maiquez, Martín y Byrne, 2008).

### **1.1. Funciones de la familia**

Las funciones de la familia se pueden analizar desde dos perspectivas. La primera desde el punto de vista de los hijos que en ella viven, ya que la familia es un contexto de desarrollo y socialización. La segunda perspectiva es la de los padres, para quienes la familia es un contexto de desarrollo y de realización personal ligado a la adultez humana y a las etapas posteriores de la vida (Rodrigo y Palacios, 1998).

Desde la perspectiva de los hijos, las funciones que las familias cumplen hasta el momento en que estos están ya en condiciones de un desarrollo plenamente independiente de las influencias familiares directas, son:

1. Asegurar la supervivencia de los hijos, su sano crecimiento y su socialización en las conductas básicas de comunicación, dialogo y simbolización.
2. Aportar a sus hijos un clima de afecto y apoyo sin los cuales el desarrollo psicológico sano no resultaría posible. El clima de afecto implica el

establecimiento de relaciones de apego, un sentimiento de relación privilegiada y de compromiso emocional.

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

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

De otra parte, desde el punto de vista de los padres, las funciones de la familia son:

1. Construir personas adultas con una determinada autoestima y un determinado sentido de sí mismo, y que experimentan un cierto nivel de bienestar psicológico en la vida cotidiana frente a los conflictos y situaciones estresantes. Dicho bienestar está relacionado con la calidad de las relaciones de apego que las personas adultas han tenido desde su niñez.

2. Preparar para aprender a afrontar retos, así como a asumir responsabilidades y compromisos que orientan a los adultos hacia una dimensión productiva, plena de realizaciones y proyectos e integrada en el medio social.

3. Ofrecer un escenario de encuentro intergeneracional donde los adultos amplían su horizonte vital formando un puente hacia el pasado (la generación de los abuelos) y hacia el futuro (la generación de los hijos).

4. Ofrecer una red de apoyo social para las diversas transiciones vitales que ha de realizar el adulto. La familia es un núcleo que puede dar problemas y conflictos, pero que también constituye un elemento de apoyo y de protección ante dificultades surgidas fuera del ámbito familiar y un punto de encuentro para tratar de resolver las tensiones surgidas en su interior. En ese sentido, la familia puede ser un valor seguro que permanece siempre a mano cuando todo cambia y peligra el sentido de continuidad personal.

## **1.2. La tarea de ser padres**

Se parte del hecho que la función de los padres implica una doble responsabilidad en cuanto que se debe hacer frente a unas metas de desarrollo personal de los propios padres y a su vez favorecer los procesos de desarrollo y aprendizaje de los hijos. En ese sentido, algunos autores agregan que el ser padres es una tarea evolutiva que marca una de las transiciones vitales más importantes en el desarrollo adulto, (Hidalgo, 1998). Esta tarea se caracteriza por los siguientes aspectos (Máiquez, Rodrigo Capote y Vermaes, 2000; Rodrigo et al., 2008):

1. *Es una tarea evolutiva sometida a profundos cambios históricos y sociales.* Así, como hemos señalado, se ha producido una enorme diversificación en la tarea de ser padres debido a la gran variedad de formas familiares que conviven en nuestra sociedad actualmente. Fruto de estos cambios, las relaciones entre padres e hijos han pasado de ser verticales y jerárquicas a tender a ser más horizontales y democráticas.

2. *Ser padres es una tarea que se construye y despliega en escenarios socioculturales.* Ello significa que los padres aprenden esta tarea no como un ejercicio de aprendizaje formal, sino inmersos en un entramado de relaciones interpersonales mientras que realizan una serie de actividades significativas para la cultura o grupo social al que pertenecen. Por tanto, los padres pueden diferir unos de otros en sus interpretaciones sobre su papel como tales, incluso aunque pertenezcan al mismo grupo social.

3. *Se trata de una tarea compleja porque se despliega en diferentes niveles de actuación.* Desde el nivel estratégico de organización del escenario educativo hasta el nivel táctico de actuaciones concretas. Requiere además flexibilidad para adaptarse a numerosas situaciones cotidianas, así como tener conciencia de cómo se está llevando a cabo para poder modificarla.

4. *Requiere de aliados y de apoyos sociales para llevarla a cabo.* Las necesidades de apoyo son diferentes dependiendo tanto de las características de los padres, de los hijos como del entorno ecológico de la familia. Además las necesidades se van a agudizar en momentos de transición o de crisis cuando la familia tiene que hacer frente a situaciones estresantes. Esta necesidad de apoyos no sólo se refiere a los apoyos formales sino también a la importancia de ampliar y fortalecer las redes de apoyos informales.

En cuanto al contenido de la tarea de ser padres se puede decir que un aspecto fundamental es desarrollar acciones que permitan promover el bienestar de los hijos/as pero también de toda la familia. Sin duda, son los adultos los que deben responder a las necesidades de los menores para proporcionarles dicho bienestar, ya que éstos no tienen la suficiente capacidad de autoprotección: son más vulnerables, no pueden decidir sobre su vida de la misma forma, no saben defenderse bien de los peligros y pueden sufrir consecuencias negativas irreversibles (López, 1995).

A modo de resumen, en la Tabla 1 se observa la relación de los retos a superar por los padres y cuidadores en el desempeño de su tarea educadora y los medios sugeridos que pueden utilizarse para ello.

**Tabla 1. Retos a superar por los padres o cuidadores en relación con su tarea educadora y los medios a utilizar. Tomado de Rodrigo et al., 2008**

<b>Retos</b>	<b>Cómo Superarlos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Crear un espacio de afecto, confianza y seguridad</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fortalecimiento continuado de los vínculos familiares de apego a lo largo del desarrollo.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconocer al hijo o hija como una persona en evolución con sus características propias</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observación, estimulación, apoyo en sus aprendizajes y reconocimiento de sus logros.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Establecer normas y límites flexibles en función de las necesidades evolutivas de los hijos e hijas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Equilibrio entre el apoyo prestado y la exigencia de cumplimiento.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Llevar a cabo un control y una supervisión del comportamiento y de los hábitos de vida de los hijos e hijas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Interés e implicación de los padres en sus preocupaciones y actividades diarias y el fomento de la confianza mutua.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Mantener una apertura continuada de la comunicación con los hijos e hijas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Redefinición de las relaciones interpersonales entre padres e hijos a medida que éstos se desarrollan.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ayudarles a desarrollar poco a poco un pensamiento crítico sobre la realidad</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Creación de espacios de escucha, interpretación y reflexión de los mensajes de la escuela, los iguales, la comunidad, el mundo del ocio y los medios de comunicación.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Guiarles en la superación de los retos, las incertidumbres, las frustraciones y las tensiones emocionales</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Utilización de modelos de afrontamiento adecuados.</li></ul>

## **2. Modelos de análisis de la familia**

Para ampliar el conocimiento de las familias en riesgo psicosocial, se van a retomar otros modelos desde los cuales se ha intentado comprender y caracterizar a estas familias.

### **2.1. Modelo ecológico-sistémico**

Este enfoque pone de relieve las dificultades y las oportunidades de adaptación y de interacción recíproca que existen entre la familia como sistema y el entorno en el que se mueve y despliega sus actividades. Dicho enfoque es fruto de la confluencia del enfoque sistémico (Andolfi, 1984; Broderick, 1993; Minuchin, 1985; Von Bertalanffy, 1968) y del enfoque



ecológico sobre el desarrollo humano (Belsky, 1980; Bronfenbrenner, 1979; Garbarino, 1977; Lewin, 1951).

Al analizar cada uno de estos enfoques por separado, siguiendo el desarrollo que hacen Rodrigo y Palacios (1998); nos encontramos desde el enfoque sistémico, la definición de Andolfi (1984) *la familia es un conjunto organizado e interdependiente de unidades ligadas entre sí por reglas de comportamiento y por funciones dinámicas, en constante interacción entre sí y en intercambio permanente con el exterior*. Concretamente, algunas propiedades de la familia desde la perspectiva sistémica son:

1) Las unidades del sistema familiar están interconectadas de modo que un cambio en una parte del sistema repercute en las demás; 2) la familia está compuesta por subsistemas: conyugal, parental y fraterno; 3) la familia es un sistema abierto, sujeto a influencias externas que pueden apoyarla y fortalecerla o hacerla más vulnerable; 4) es un sistema dinámico y dirigido a la obtención de metas.

De acuerdo, al modelo ecológico de Bronfenbrenner, las personas viven desde su nacimiento inmersas en un conjunto de sistemas de influencia sociales, culturales e históricos que pueden sufrir procesos de cambio. Algunos de estos sistemas se encuentran muy próximos al individuo (la familia), mientras que otros están más alejados (el trabajo, los vecinos, la cultura), pero unos y otros influyen muy directamente en la vida de las personas. El *microsistema* comprende el conjunto de relaciones entre la persona en desarrollo y el ambiente próximo en el que ésta se desarrolla. Ejemplos de microsistemas son la familia (con los tres subsistemas que antes nombramos), la escuela y los grupos de iguales. En el *mesosistema* se encuentran las influencias contextuales debidas a las interrelaciones entre los tres microsistemas. La colaboración familia-escuela, las relaciones entre las familias y los amigos de los hijos/as o las relaciones entre la escuela y las relaciones entre los alumnos/as son ejemplos de estos tipos de interconexiones que resultan de suma importancia para el desarrollo de las personas. El *exosistema* comprende aquellas estructuras sociales formales e

informales que influyen o delimitan lo que acontece en el microsistema. Son por ejemplo, la familia extensa, el trabajo y las amistades de los padres, las asociaciones vecinales, los servicios sociales y de salud, etc. Por último, el *macrosistema* está compuesto por los valores culturales y/o étnicos, las creencias, las circunstancias sociales y los sucesos históricos acaecidos a la comunidad que pueden afectar a los otros sistemas. Ello no implica un modelaje pasivo del individuo por el medio sino que: “El desarrollo humano es el proceso por el cual la persona va adquiriendo una concepción más amplia, diferenciada y válida de su ambiente, haciéndose capaz de adaptarse a él y de participar en su mantenimiento y reestructuración en diferentes niveles de complejidad” (Bronfenbrenner, 1987).

La confluencia del enfoque sistémico con el enfoque ecológico conduce a una percepción de la familia como sistema dinámico de relaciones interpersonales recíprocas, enmarcado en múltiples contextos de influencia que sufren procesos sociales e históricos de cambio (Rodrigo y Palacios, 1998).

## **2.2. Modelo ecológico-transaccional de Cicchetti y Rizley**

Este modelo fue impulsado por el modelo ecológico de Bronfenbrenner y por el auge de la psicopatología del desarrollo. Su punto de partida es el modelo ecológico-transaccional de Cicchetti y Rizley (1981), y el desarrollo posterior de este modelo (Cicchetti y Lynch, 1993). Se incorpora también la perspectiva transaccional de Sameroff y Chandler (1975) según la cual las relaciones interpersonales y entre sistemas de influencia son recíprocas y cambiantes en el tiempo.

El modelo ecológico-transaccional se basa en la idea de que en cada nivel ecológico de los descritos anteriormente existen factores de riesgo y factores protectores que interactúan dinámicamente dentro del nivel e irradian su influencia hacia los niveles circundantes. Por factores de riesgo entienden aquellas condiciones biológicas, psicológicas o sociales que aumentan la probabilidad de que aparezca una determinada conducta, situación o problema que comprometen en menor o mayor medida el ajuste

personal y social de las personas. En cuanto al concepto de factor de protección este hace referencia a las influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona ante algún riesgo que predispone a un resultado no adaptativo (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997; Rutter, 1985).

Al respecto, en la Tabla 2 se observan los factores de protección y riesgo según los contextos de desarrollo planteado por Rodrigo et al., (2008) (adaptado de Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004).

**Tabla 2. Factores de protección y de riesgo según los contextos de desarrollo. Tomado de Rodrigo et al., 2008**

	<b>Factores de protección</b>	<b>Factores de riesgo</b>
<b>Familia</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Calidez y apoyo</li><li>• Afecto y confianza básica</li><li>• Estimulación apropiada y apoyo escolar</li><li>• Estabilidad emocional de los padres</li><li>• Altas expectativas y buena supervisión con normas claras</li><li>• Relaciones positivas con la familia extensa</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pobreza crónica y desempleo</li><li>• Madre con bajo nivel educativo</li><li>• Desorganización doméstica</li><li>• Conflicto y/o violencia en la pareja</li><li>• Toxicomanías</li><li>• Padre con conducta antisocial y/o delincuencia</li></ul>
<b>Iguales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participación en actividades de ocio constructivo</li><li>• Buena relación con compañeros que respetan normas</li><li>• Asertividad y comunicación interpersonal</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compañeros con conductas de riesgo, problemas de alcohol y drogas y conducta antisocial</li><li>• Aislamiento social</li><li>• Dejarse llevar por la presión del grupo</li></ul>
<b>Escuela</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Buen clima escolar con normas claras y vías de participación</li><li>• Altas expectativas sobre el alumnado</li><li>• Oportunidades para participar en actividades motivadoras</li><li>• Tutores sensibles que aportan modelos positivos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Falta de cohesión entre profesores y alumnos</li><li>• Falta de relaciones entre familia y escuela</li><li>• Escuela poco sensible a las necesidades de la comunidad</li><li>• Clases con alumnado con alto fracaso escolar y conductas de riesgo</li></ul>
<b>Comunidad</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Barrios seguros y con viviendas apropiadas</li><li>• Relaciones de cohesión entre los vecinos</li><li>• Organización de la comunidad centrada en valores positivos</li><li>• Políticas sociales que apoyan el acceso a recursos de apoyo a las familias</li><li>• Actividades de participación en la comunidad</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Violencia e inseguridad</li><li>• Mala dotación de recursos</li><li>• Barrios masificados y sin identidad</li><li>• Empleo parental con horarios extensos</li><li>• Entorno con prejuicios, intolerancia y actitudes de rechazo</li></ul>

El modelo ecológico-transaccional es especialmente adecuado para el estudio de las problemáticas de las familias de riesgo. De acuerdo a este modelo, en las familias de riesgo se incrementan los factores de riesgo sobre los de protección, aumentando la probabilidad de que ocurran comportamientos educativos inadecuados. Asimismo, cuando esta descompensación se produce en los niveles más próximos al individuo el

riesgo de desprotección del menor es mayor que cuando se produce en los niveles más alejados.

Otro aspecto importante de este modelo, es la dimensión temporal. Así, los factores de riesgo y los de protección pueden ir asociados a situaciones permanentes o transitorias (Palacios, 1988). Ejemplos de factores de riesgo presentes de forma permanente son la historia de crianza de los padres, los rasgos psicológicos de los mismos, las interacciones inadecuadas entre padres e hijos, la violencia en la pareja, las ideas a favor del castigo físico. De otra parte, los factores transitorios son situaciones de crisis como por ejemplo aquellas desencadenadas por eventos vitales estresantes como la muerte de un familiar, un desahucio o la cárcel de un progenitor, el cambio a una ciudad de otro país donde no hay familia extensa. En cuanto a los factores protectores permanentes serían por ejemplo, el afecto de los padres, un buen nivel socioeconómico, la buena salud de la familia, un barrio con buenos equipamientos sociales. Por último, los factores protectores temporales podrían ser aquellas circunstancias que alivian el estrés familiar como por ejemplo la superación de un período difícil para el niño o para los padres (Rodrigo et al., 2008).

En ese sentido, Luthar (2006) señala dos conceptos que van a permitir comprender las dinámicas internas de la persona en desarrollo haciendo frente a un incremento de factores de riesgo o a una escasa presencia de factores de protección, estos son los conceptos de: vulnerabilidad y resiliencia.

La vulnerabilidad hace referencia a aquellos factores personales o relacionales que incrementan los efectos negativos de las situaciones de riesgo (Luthar, 2006). Así, la edad, el sexo, el temperamento o el padecimiento de determinadas minusvalías o los problemas de salud son todos ellos ejemplos de factores que hacen más vulnerables a las personas ante los factores de riesgo. Los niños pequeños y los adolescentes son más susceptibles de sufrir maltrato debido a las propias características de esas edades (muy indefensos y dependientes los primeros, y rebeldes e impulsivos los segundos). Los chicos son más susceptibles de desarrollar

conductas antisociales en barrios violentos y pobres que las chicas. En cambio las chicas son más susceptibles de desarrollar problemas de alimentación en contextos que los favorecen. Los niños y niñas con temperamentos difíciles tienen más problemas para atraer la ayuda de los otros que los de temperamento fácil.

De otra parte, la resiliencia, a su vez, es un proceso dinámico que implica una adaptación personal y social positiva del individuo a pesar de la exposición a riesgos muy significativos (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000). Esa adaptación es sustancialmente mejor que la que cabría esperar dada la exposición a circunstancias adversas.

A continuación en el Tabla 3 se presenta una relación de los factores de vulnerabilidad y resiliencia en el proceso de adaptación personal y social, planteada por Rodrigo et al (2008).

**Tabla 3. Factores de vulnerabilidad y de resiliencia en la adaptación personal y social. Tomado de Rodrigo et al., 2008**

<b>Factores de vulnerabilidad</b>	<b>Factores de resiliencia</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Edad</li><li>• Género</li><li>• Premadurez, bajo peso al nacer</li><li>• Complicaciones perinatales</li><li>• Retraso en el desarrollo sensoriomotor</li><li>• Enfermedad crónica</li><li>• Temperamento irritable</li><li>• Hiperactividad</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Buena competencia social</li><li>• Inteligencia media o superior</li><li>• Temperamento fácil</li><li>• Locus de control interno</li><li>• Alta autoestima y confianza en uno mismo</li><li>• Buscar apoyo de "otros" positivos dentro o fuera de la familia</li><li>• Humor y optimismo vital</li><li>• Afrontamiento adecuado de los problemas en lugar de victimizarse, evadirse o reaccionar agresivamente</li><li>• Gestión de la autonomía personal: tener iniciativas, tomar decisiones</li><li>• Proyecto de vida: planificación efectiva, mirada al futuro, capacidad de entusiasmo, motivación e interés por las cosas.</li></ul>

De acuerdo con el modelo multidimensional del ajuste personal y social a largo plazo el ajuste personal y social que logra una persona va a depender de la intersección de varias dimensiones: la personal y relacional, la del escenario o contexto de desarrollo y la de los eventos vitales

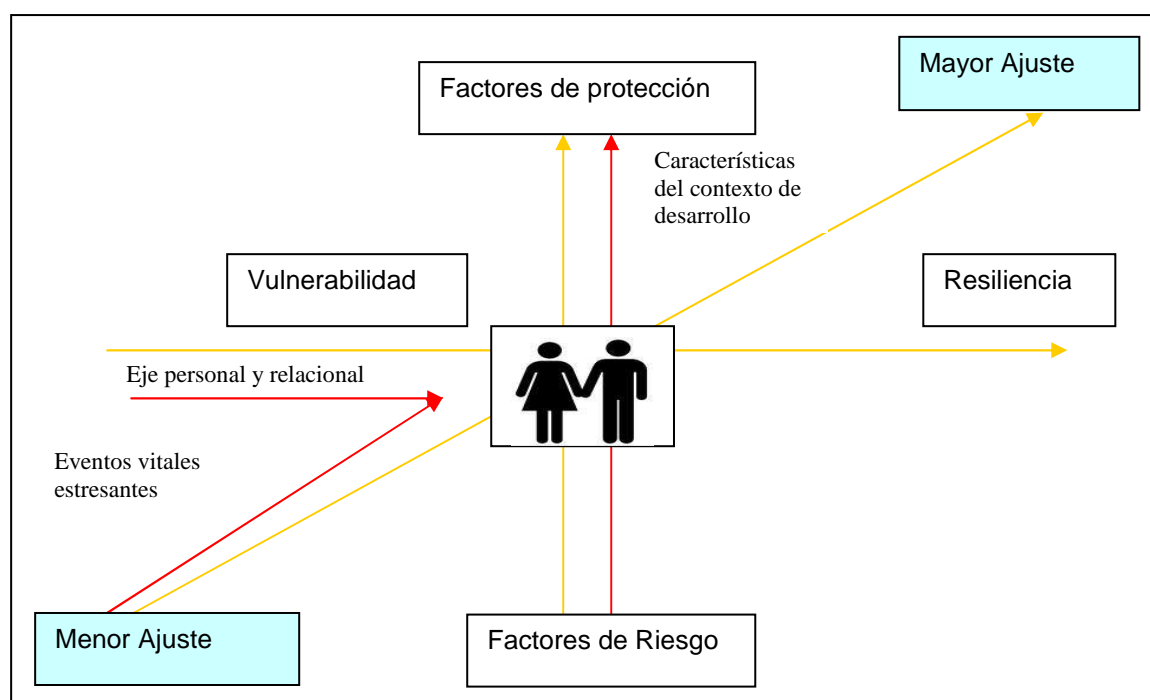
El eje horizontal viene definido por lo personal y relacional, situándose en su polo negativo, la vulnerabilidad y en el polo positivo, la resiliencia. El eje vertical está definido por las características del contexto o escenario de desarrollo, y en él, en su polo positivo aparecen los factores de protección, y en el polo negativo, los factores de riesgo. En el eje transversal, están situados los eventos vitales estresantes, que corresponderían a situaciones de crisis.

De acuerdo con este modelo, se considera que una persona tendrá mayor ajuste cuando en el individuo esta inmerso en un contexto de desarrollo en el que predominan los factores de protección, cuando además la persona cuenta con los recursos necesarios y suficientes para afrontar las adversidades y cuando existen muy pocos eventos significativos estresantes

en su vida. En el caso contrario cuando la persona se desarrolla en un contexto en el que predominan los factores de riesgo sobre los de protección, en este caso la persona es más vulnerable y en su vida se pueden producir eventos vitales estresantes (Rodrigo et al., 2008).

Con la idea de ofrecer una síntesis de este modelo, la Figura 1 ofrece una representación del mismo.

**Figura 1. Modelo multidimensional del ajuste personal y social a largo plazo. Tomado de Rodrigo et al., 2008**



Una de las primeras conclusiones que se obtienen del análisis de este modelo es que las situaciones familiares se presentan en un continuo que puede ir desde la normalidad, baja, media y/o situaciones de alto riesgo. Mientras que las familias con un funcionamiento más normalizado tendrían un balance más positivo a favor de los factores de protección y resiliencia, las familias con diversos grados de riesgo tenderían a presentar menores o mayores descompensaciones de acuerdo a los factores de riesgo y de vulnerabilidad. En segundo lugar, la valoración familiar que subyace a este modelo, es imprescindible para una intervención multidimensional acorde



con el carácter multideterminado de las situaciones de inestabilidad familiar, (Rodrigo et al., 2008).

### **2.3. El modelo del contextualismo evolutivo**

Este modelo plantea que las personas están en relación recíproca con los contextos en los que se desarrollan y que estas relaciones sufren cambios debidos a la edad y a otras circunstancias sociales e históricas (Lemer, 1986, 1991). Así, por ejemplo, las relaciones padres e hijos no sólo varían con la edad sino que sufren modificaciones debidas a los cambios sociales de la familia actual en lo que respecta al modo en que se expresa la autoridad parental o a las ideas sobre la igualdad de género. Los contextos de desarrollo a los que se hace referencia en este modelo son: la familia, los iguales, la escuela y la comunidad, de modo que el ajuste personal y social de las personas va a depender, en gran parte, de la calidad de los ajustes particulares que se alcanzan en estos cuatro contextos.

La calidad de estos ajustes contextuales en las primeras edades puede influir directamente sobre los resultados evolutivos que se alcanzan en la preadolescencia o la adolescencia (Lochman, 2004). Por ejemplo, los problemas de agresividad y de conducta antisocial que encontramos a esas edades son fruto de problemas anteriores de adaptación con la familia (falta de afecto y de implicación de la madre, disciplina colérica e incoherente, conflictos maritales, bajo estatus socioeconómico y escaso apoyo social), con los iguales (rechazo de los iguales, asociación con adolescentes problemáticos, incapacidad de resistir la influencia del grupo), con la escuela (escuelas con escasa participación de las familias, profesores con bajas expectativas sobre los alumnos, clases con alta concentración de alumnos con problemas) y con la comunidad (altos niveles de violencia, escaso equipamiento para un ocio constructivo, vecindario no integrado y con escasa sensibilidad hacia la protección de la infancia).

Otros aspectos relevantes en el proceso de ajuste social, de acuerdo con este enfoque son, las *transiciones evolutivas* y las *trayectorias vitales*. En cuanto a las *transiciones evolutivas* son momentos en la vida de las

personas en los que se producen cambios importantes en el curso vital de las mismas. Las transiciones pueden ser normativas, predecibles o esperables con el paso de la vida (cambio de centro escolar, primer enamoramiento, maternidad o paternidad, jubilación) o pueden ser no normativas, circunstanciales o no esperables (un accidente, divorcio, quiebra económica). Un aspecto importante es en qué momento se produce la transición ya sea normativa o no normativa. Así, por ejemplo, el paso a la maternidad en la adolescencia es una transición fuera de tiempo en nuestra sociedad que suele tener un impacto negativo sobre la trayectoria vital de la persona al disminuir, entre otros aspectos, las opciones de promoción educativa y laboral de las chicas (Brooks-Gunn y Chase-Lansdale, 1995).

Las transiciones evolutivas brindan oportunidades para el desarrollo de competencias pero también representan momentos de gran vulnerabilidad para el individuo (Jessor, 1998; Serra, Gómez, Pérez-Blasco y Zacarés, 1998). Por ello, mientras algunas personas desarrollan las competencias apropiadas para afrontar adecuadamente dichas transiciones otras no lo hacen.

La definición de las competencias no se va a abordar en este capítulo porque va a ser definida ampliamente en el capítulo siguiente (Ver capítulo 2).

Por su parte, las trayectorias vitales hacen referencia a pautas de cambio sistemático y sucesivo a lo largo de la vida que pueden incorporar varias transiciones evolutivas (Elder, 1998). Es importante señalar que las trayectorias evolutivas de los miembros de una familia están interrelacionadas. Ello significa que, en cierto modo, las vidas de los hijos e hijas están ligadas a las de sus padres a través de las interrelaciones que se establecen entre sus trayectorias vitales, tanto para bien como para mal.

Finalmente, es importante resaltar que el desarrollo de competencias, tanto en la infancia, la adolescencia o en la adultez, es un proceso recíproco que requiere que su entrenamiento se lleve a cabo en contextos que brinden oportunidades y presten reconocimiento a los esfuerzos de la persona para que ésta se sienta, a su vez, motivada a continuar practicándolas y logre un

mejor ajuste a dichos contextos (Hawkins, Catalano y Miller, 1992; Kim, Conger, Elder y Lorenz, 2003).

### **3. La familia en situación de desventaja psicosocial**

La situación de desventaja psicosocial equivale a una situación de riesgo psicosocial medio o moderado, sin embargo, este concepto se entiende mejor cuando se explica a qué se refiere el concepto de riesgo psicosocial. Las familias en situación de riesgo psicosocial, por tanto, son aquellas en las que los responsables del cuidado, atención y educación del menor, por circunstancias personales y relacionales, así como por influencias adversas de su entorno, hacen dejación de sus funciones parentales o hacen un uso inadecuado de las mismas comprometiendo o perjudicando el desarrollo personal y social del menor, pero sin llegar a un nivel que se justifique una medida de amparo (Rodrigo et al, 2008).

Como se ha podido ver en la situación de desventaja psicosocial se presenta una situación en la que a pesar de evidenciarse unos indicadores de riesgo, no llega a producirse una acumulación tal de estos indicadores que señalen una desorganización familiar significativa.

Como el presente estudio se enmarca dentro de la línea de análisis de las familias en situación de riesgo psicosocial (específicamente de aquellas familias en situación de desventaja psicosocial), a continuación se van a definir dos aspectos que son cruciales para entender la realidad de estas familias. De una parte, desde una perspectiva más general, se va a definir el contexto psicosocial en el que estas familias se encuentran inmersas. De otra parte, se van a definir los estilos parentales que caracterizan a las familias en riesgo psicosocial, incluyendo en este concepto las pautas educativas y las cogniciones típicas de estas familias.

#### **3.1. Contexto psicosocial de las familias de riesgo**

Dentro de los contextos psicosociales cotidianos en los que conviven estas familias se presentan una serie de factores que bien pueden ser señalados como fuentes de riesgo, Asimismo se presentan otros factores

que pueden ser considerados como fuentes de apoyo y protección. Lo interesante de estos factores es que, de acuerdo a los hallazgos de investigación, la presencia de los factores de apoyo puede llegar a modificar los efectos de los factores de riesgo. Para entender como opera esa relación se identificarán tanto los factores de riesgo como los de apoyo y protección en el contexto psicosocial.

### **3.1.1. Factores de riesgo en el contexto psicosocial**

Como se ha venido señalando los factores de riesgo son aquellas condiciones (biológicas y psicológicas o sociales) que aumentan la probabilidad de que aparezca una conducta determinada que compromete en mayor o menor grado el ajuste personal y social de las personas. Esas condiciones a las que se hace referencia han sido identificadas como estresores psicosociales. Se puede distinguir tres niveles de estresores de acuerdo a su menor o mayor gravedad: a) el estrés cotidiano que se produce en el cumplimiento de múltiples obligaciones, horarios apretados, atascos de tráfico, sobrecarga laboral, etc.; b) el estrés crónico que va asociado a situaciones de violencia doméstica, graves dificultades económicas y laborales, vivienda en barrios inseguros y violentos, inmigración; y c) la presencia de sucesos vitales negativos como pérdida de un familiar, divorcio, incapacidad debida a accidente o enfermedad, cárcel, desalojo de la vivienda, embarazos no deseados, etc. Lo que es característico de las familias en situación de riesgo psicosocial es una acumulación de esos factores (Rodrigo et al., 2008).

En diversos estudios realizados con población de riesgo se ha encontrado que las funciones de la parentalidad en presencia de estos estresores, se lleva a cabo con grandes dificultades provenientes de la sobrecarga que supone la atención a dichos estresores, ya que éstos les desvían de las funciones derivadas de ser padres. Según Hines (1989) las familias sometidas a un cúmulo de estresores psicosociales, perciben la vida como una sucesión de eventos estresantes e imprevisibles. La presencia de estos eventos modifica las prioridades de la familia, desplazando de esta

manera aspectos relacionados con su capacidad de atención y evaluación reflexiva de las situaciones cotidianas promoviendo, en su lugar respuestas poco sensibles y articuladas ante dichas situaciones estresantes. Esto se pone de manifiesto, por ejemplo, en el factor de estrés que representan los bajos ingresos familiares y la consiguiente restricción de las habilidades parentales producida por la disminución en la disponibilidad de los padres de invertir tanto dinero como tiempo para compartir con sus hijos (Gershoff, Raver, Aber y Lennon, 2007).

Otro ejemplo de los factores del contexto que pueden ejercer influencia sobre las familias son los barrios en los que viven las familias. Estos pueden convertirse en factores de riesgo para el desarrollo cuando presentan entre otras características la existencia de roles y modelos negativos en los que se exhibe el uso de agresión o de violencia que pueden afectar aspectos específicos del desarrollo como la socialización (Brooks–Gunn, Duncan, Klebanov y Sealand, 1993). En el caso de ciertos barrios marginales, las familias quedan expuestas a estresores peligrosos del contexto como: carencia de servicios de apoyo institucionales, escasez de recursos materiales y sociales, violencia en las calles, venta y/o consumo de drogas y todo tipo de modelos sociales negativos (Duncan, 1991; Jargowsky, 1994; Shinn y Gillespie, 1994; Zigler, 1994).

Dado que la influencia generada por los estresores psicosociales del contexto es amplia y diversa, una manera posible de interpretar esa influencia es identificando el número de indicadores relacionados con los estresores psicosociales que se han acumulado en una familia y a la intensidad de estos.

Así es la perspectiva adoptada por los técnicos de los servicios sociales de la Comunidad Canaria, responsables de la identificación en las familias de los niveles del riesgo psicosocial (bajo, medio o alto) entre quienes el criterio fundamental empleado ha sido la acumulación de unos estresores psicosociales en estas familias.

Partiendo de la existencia de los 3 niveles del riesgo psicosocial, se llevó a cabo un estudio con 468 casos de menores y sus familias declaradas

en situación de riesgo psicosocial en las Islas de Gran Canaria, Tenerife y La Palma (Rodríguez, Camacho, Rodrigo, Martín y Maiquez, 2006). Dicho estudio tuvo como objetivo analizar empíricamente qué combinación de indicadores de riesgo psicosocial permitían discriminar mejor entre los tres niveles de riesgo: bajo, medio y alto. Todas las familias del estudio eran usuarias de los servicios sociales de su comunidad e iban a participar en el programa de formación para padres elaborado por la Universidad de La Laguna y una ONG local. Del total de familias, 245 eran biparentales y 223 eran monoparentales.

Se partió de la valoración de las familias caso por caso, respecto de la ocurrencia de una lista de 42 indicadores de riesgo que reflejaban la gravedad de la situación familiar en términos de su peligrosidad para el desarrollo del menor. Se tuvieron en cuenta desde factores contextuales (Redes de apoyo, la organización familiar, y la historia personal y las características del padre/madre) y factores proximales de riesgo (relación de pareja, las prácticas educativas de riesgo y los problemas de adaptación del hijo/a), con el fin de observar de qué modo se combinaban unos y otros para dar lugar a los diferentes perfiles de riesgo. Asimismo, para cada caso los técnicos emitían un juicio global de severidad del riesgo, calificándolo como bajo, medio o alto. Mediante análisis discriminantes, se obtuvieron aquellos perfiles de riesgo psicosocial que mejor discriminaban entre estos niveles de riesgo. Estos perfiles fueron: el de *desventaja psicosocial* y el de *violencia y maltrato*. Dichos perfiles se van a presentar en la Tabla 4.

Tabla 4. Perfiles de riesgo. Tomado de Rodríguez et al., 2006

Perfil de violencia y maltrato	Perfil de desventaja psicosocial
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agresión verbal o física como método disciplinario</li> <li>• Abuso de drogas o alcohol en el padre o de otro familiar</li> <li>• Relación padres-hijos conflictiva</li> <li>• Historia de conducta violenta o antisocial en la madre</li> <li>• Negligencia parental en los deberes de protección</li> <li>• Despreocupación por la salud, higiene, educación u ocio de los hijos</li> <li>• Relación padres-hijos violenta</li> <li>• Trastornos emocionales y problemas de conducta en el ámbito escolar del hijo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivienda en malas condiciones de mantenimiento, equipamiento y orden</li> <li>• Desconocimiento de las necesidades emocionales y cognitivas de los hijos</li> <li>• Falta de higiene del hijo</li> <li>• Deficiencia en habilidades de organización y economía doméstica</li> <li>• Normas excesivamente rígidas e inconsistentes</li> <li>• Retraso escolar del hijo</li> <li>• Carencia de redes sociales de apoyo</li> <li>• Relación de pareja conflictiva.</li> </ul>

Los resultados del análisis discriminante para las familias biparentales, de interés para esta tesis, indicaron que existe un primer perfil de indicadores que describían una situación de *desventaja psicosocial* que distinguía entre las familias de riesgo medio y alto de las familias de riesgo bajo. Se encontró, además, un segundo perfil llamado de *maltrato infantil y violencia familiar* que permitió distinguir a las familias de riesgo alto de las dos anteriores. Estos indicadores reflejaban una mayor desorganización en la vida familiar y un mayor desajuste del menor. Las familias de este último grupo presentaban una media de 14 indicadores de riesgo con mayores repercusiones en la vida familiar, mientras que las familias con un nivel de riesgo medio presentaban una media de 7 indicadores de riesgo. Las familias de riesgo bajo por su parte (o normalizado) no se asociaron a ninguno de los perfiles anteriormente citados.

Al hacer una revisión detallada de los hallazgos obtenidos en las familias biparentales, se observa que las principales diferencias entre los dos perfiles tienen que ver con el hecho de que en el perfil de *desventaja social* no se hace referencia a que en estas familias se hayan producido situaciones concretas de violencia o de dejación total o parcial de las

funciones de la parentalidad, como es el caso del perfil de *maltrato infantil y violencia familiar*, si no que la desventaja social señala especialmente las dificultades materiales que algunas familias enfrentan y las consecuencias que se pueden derivar de esas dificultades, como pueden ser; la vivienda en malas condiciones de equipamiento, deficiencia en la organización y en la economía doméstica, así como la inatención por desconocimiento de las necesidades emocionales y cognitivas de los hijos.

En el caso de las familias monoparentales los resultados encontrados indican, tal como en el caso de las familias biparentales, un primer perfil de mayor desorganización familiar (*Negligencia parental y violencia familiar*), así como un segundo perfil (*Malestar y carencia de habilidades del cuidador e inadaptación de los hijos*) en el que a pesar de aparecer una serie de indicadores de riesgo, estos no alcanzan a manifestar la gravedad que en el perfil anterior.

Otro resultado alcanzado por este estudio, fue que se mejoró el instrumento con el cual los técnicos de los servicios sociales valoraban los niveles del riesgo, de esta manera se incrementó el listado de indicadores de 42 a 96 indicadores. A continuación en la Tabla 5, se observan el instrumento con sus correspondientes indicadores.

**Tabla 5. Indicadores a valorar para determinar el nivel de riesgo psicosocial. Tomado de Martín, Rodrigo y Rodríguez, 2002**

**Variables sociodemográficas**

Edad de la madre	
Edad del padre	

**Zona de residencia**

Rural	
Urbano	

**Estado civil**

Pareja de hecho	
Casados	



<b>Número de hijos/as</b>	
---------------------------	--

<b>Género de los hijos</b>	
----------------------------	--

**Procedencia**

Mismos padres biológicos	
Distintos padres biológicos	

**Estudios del padre**

Sin estudios / estudios primarios	
Graduado / FP	
Licenciado	

**Estudios de la madre**

Sin estudios / estudios primarios	
Graduado / FP	
Licenciada	

<b>Ayudas económicas</b>	Sí	No
--------------------------	----	----

**Situación laboral**

Sin empleo	
Empleado	

<b>Hijos con necesidades educativas especiales</b>	Sí	No
--	----	----

<b>Hijos residentes en centros de menores</b>	Sí	No
---	----	----

**Organización familiar**

**NO**

**SÍ**

1. Insuficiencia de recursos		
2. Inestabilidad laboral		
3. Deficiencia en las habilidades de organización y economía doméstica		

*La familia en situación de riesgo psicosocial*

4. Vivienda: malas condiciones de equipamiento, mantenimiento y orden		
5. Falta de higiene del hijo/a		
6. Falta de control sanitario del hijo/a		
7. Desnutrición del hijo/a		

<b>Historia personal y características del padre o cuidador</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>
8. Historia personal de maltrato		
9. Historia personal de abandono		
10. Historia de conducta violenta o antisocial		
11. Abuso de drogas / alcohol		
12. Malestar psicológico (síntomatología depresiva)		
13. Padece alguna enfermedad		
14. Cooperación con los servicios sociales		

<b>Historia personal y características de la madre o cuidadora</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>
15. Historia personal de maltrato		
16. Historia personal de abandono		
17. Historia de conducta violenta o antisocial		
18. Abuso de drogas / alcohol		
19. Malestar psicológico (síntomatología depresiva)		
20. Padece alguna enfermedad		
21. Cooperación con los servicios sociales		

<b>Características del microsistema familiar</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>
22. Relación de pareja inestable		
23. Relación de pareja conflictiva		
24. Relación de pareja violenta		
25. Relaciones padres-hijos conflictivas		
26. Relaciones padres-hijos violentas		
27. Relaciones entre hermanos conflictivas		
28. Relaciones entre hermanos violentas		

<b>Pautas educativas de riesgo</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>
<b>29.</b> Despreocupación por la salud, higiene, educación y ocio de los hijos		
<b>30.</b> Desconocimiento de las necesidades emocionales/cognitivas de sus hijos		
<b>31.</b> Normas excesivamente rígidas o inconsistentes		
<b>32.</b> Negligencia parental en los deberes de protección		
<b>33.</b> Uso de la agresión verbal o física como método disciplinario		

<b>Redes de apoyo</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>
<b>34.</b> Carencia de redes familiares de apoyo		
<b>35.</b> Carencia de redes sociales de apoyo		

<b>Adaptación el hijo/a</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>
<b>36.</b> Retraso escolar		
<b>37.</b> Absentismo escolar		
<b>38.</b> Problemas de conducta en el ámbito escolar		
<b>39.</b> Problemas de conducta en el ámbito familiar		
<b>40.</b> Problemas de conducta en el ámbito social		
<b>41.</b> Trastornos emocionales		
<b>42.</b> Consumo de drogas / alcohol		

### **3.1.2. Factores de apoyo y protección en el contexto psicosocial**

En términos generales se puede decir que los factores de protección son aquellas circunstancias que favorecen el ajuste psicosocial. El estudio de estos factores ha permitido la identificación del papel que las relaciones humanas juegan en el ajuste individual, lo que ha llevado a la conceptualización del *apoyo social* como ese conjunto de circunstancias que favorecen el bienestar de las personas (Gracia, Herrero y Musitu, 1995). Como se explicará más adelante estas circunstancias a su vez, pueden cumplir la función de variable protectora de los efectos de algunos de los

indicadores que caracterizan las situaciones de vulnerabilidad psicosocial como en los casos de desventaja social.

Si bien han sido propuestas muchas definiciones de apoyo social, el esfuerzo más riguroso en la definición de este concepto es el que ofrece Lin y Ensel, (1989) en la que se recogen todos los aspectos implicados en el apoyo, “*Es ese conjunto de provisiones expresivas o instrumentales – percibidas o recibidas- proporcionadas por la comunidad, las redes sociales y las personas de confianza añadiendo que estas provisiones se pueden producir tanto en situaciones cotidianas como de crisis*”. Esta definición se articula en torno a cuatro ejes, de acuerdo a la revisión del concepto de Lin y Ensen propuesta por Fernández y Musitu (2000), estos son:

1) *La función del apoyo*: la ayuda puede ser de dos tipos: instrumental y expresiva. Puede ser un medio para conseguir otros objetivos (instrumental) o puede ser un fin en si misma (expresiva).

2) *La percepción-recepción del apoyo*. Tanto la ayuda recibida como la percibida son importantes para el individuo. Ambos tipos están influyendo en el bienestar de las personas. El estudio de un tipo u otro no está exento de crítica, ya que el apoyo percibido puede eliminar el componente social mientras que el apoyo recibido puede olvidar el componente de apoyo.

3) *El ámbito en que se produce el apoyo o fuentes de apoyo*. En la definición de Lin se diferencian tres ámbitos en los que se produce o puede producirse el apoyo. Estos son: la comunidad, las redes sociales y las relaciones íntimas; cada uno de ellos proporciona un tipo de ayuda o sentimiento de ayuda.

4) *La ayuda en situaciones cotidianas o de crisis*. La distinción de estos dos tipos de ayuda es importante para conocer hasta qué punto las relaciones sociales son capaces de fomentar el bienestar y proteger contra la enfermedad. En circunstancias cotidianas o habituales puede ser difícil distinguir o identificar las diferentes situaciones de apoyo, más aún si

admitimos que en estos casos la mayoría de los intercambios son automáticos y no se evalúan (Bronwell y Shumaker, 1984).

Otro de los rasgos importantes del apoyo social es que existen dos tipos diferenciados de apoyo, por una parte el formal y por otra el informal. Los servicios formales de apoyo implican a profesionales que operan de modo unidireccional a partir de un sistema de categorías explícitas que les permite evaluar las necesidades, seguir reglas formales y protocolos estándar para actuar en los diferentes casos y establecer criterios objetivos de lo que constituye éxito o fracaso de la ayuda (Gracia, 1997; Gracia, et al., 1995; Lila y Gracia, 1996). De otro lado, los apoyos informales son las redes naturales; familia, vecinos, organizaciones voluntarias y grupos cívicos solidarios (Cowen, 2000; Navarro, 2004).

El apoyo formal e informal guarda una relación de complementariedad que tiene dos direcciones. Por una parte, en ocasiones son los propios sistemas informales de ayuda los que sugieren o animan a buscar ayuda en los profesionales. Por otra parte, desde los sistemas formales de ayuda se persigue la integración en sistemas informales en los que la persona necesitada pueda reorganizar su contexto de apoyo (Fernández y Musitu, 2000).

Aunque es cierto, de otra parte, que por regla general se espera que el apoyo formal fortalezca el rol del apoyo informal, para que se descubran nuevos recursos existentes en la comunidad, se potencie la utilización de los mismos y actúen como facilitadores de los grupos y colectivos que puedan cumplir con funciones de apoyo (Garbarino, 1977; Litwak, 1978; Navarro, 2004).

Respecto del apoyo informal, entre sus principales características se puede decir que legitiman los sentimientos de competencia y control de las personas sobre sus propias vidas a diferencia de lo que pueda ocurrir cuando se acude al apoyo profesional, se puede acceder a ellos de una manera natural, se utilizan espontáneamente en el lugar y momento apropiado, ya que están enraizados en las relaciones interpersonales,

además son muy variables y se adaptan a muchos tipos de problemas y necesidades y suelen reportar mayor beneficio psicológico al proveedor (Gottlieb, 1983).

Los hallazgos de investigación, en ese sentido señalan que existe una mayor utilización del apoyo informal, se ha encontrado que, con mayor frecuencia, las personas ante situaciones difíciles buscan ayuda en otras personas de su entorno y no en los especialistas (Gurin et al., 1960; Lin, Dean y Ensel, 1986; Gracia, et al. 1995). De este modo, gran parte de los recursos de apoyo que una persona puede necesitar en un momento puntual de su vida se encuentran disponibles, o potencialmente disponibles, en el contexto humano que le rodea (Fernández y Musitu, 2000).

Aunque, es cierto que algunas personas, por unas causas u otras, no disponen de este contexto potencial de ayuda por lo que su percepción de las situaciones de estrés se puede ver afectada negativamente (Gracia et al., 1995) dando cabida a sentimientos de impotencia y aislamiento. No obstante, cuando este contexto de ayuda no está disponible, la sociedad ofrece los mecanismos 'formales' dedicados específicamente a canalizar la ayuda desde los profesionales hacia las personas. Este tipo de ayuda se ha popularizado a través de los servicios que ofrecen los profesionales de la psicología y otras ciencias sociales, bien sea a través de la práctica privada o a través de los diferentes servicios de ayuda que las instituciones ponen a disposición de los ciudadanos (Fernández y Musitu, 2000).

### **3.1.2.1. El apoyo social en las familias en riesgo psicosocial**

Una vez que se han analizado las principales características del apoyo social, que se han diferenciado los tipos de apoyo (el formal y el informal), identificando sus principales posibilidades y las dificultades que se pueden encontrar por la carencia de este, en este apartado se va a analizar la presencia del apoyo social en las familias de riesgo psicosocial. Para ello, en primer lugar, se van a comentar los resultados del estudio de Rodrigo, Martín, Maiquez y Rodríguez (2007) en la Comunidad Autónoma de Castilla

y León que tenía como objetivo conocer cómo son los apoyos sociales de las familias en función de su nivel de riesgo psicosocial. Con una muestra formada por 481 madres; 235 referidas por los servicios sociales y 246 madres no referidas por estos servicios. Todas estas madres estuvieron asistiendo a un programa de educación para padres que tenía como tema central el apoyo personal y social.

Los resultados obtenidos en este estudio indican un patrón diferencial de apoyos en función del nivel de riesgo. Se encontró que el apoyo formal que era solicitado por las familias se incrementaba progresivamente de acuerdo con su nivel de riesgo. Estos datos son esperables ya que se sabe que las familias de riesgo son más vulnerables y en diversas investigaciones se ha observado que son éstas las que acuden con mayor frecuencia a los servicios sociales (Castillo, 1997; Kaplau, 1986; Matos y Sousa, 2004).

En el análisis discriminante se encontró que los mayores apoyos para las familias normalizadas procedían del colegio y de la pareja, mientras que para el grupo de riesgo procedían de los servicios sociales, de Caritas, de la policía y en menor medida de la Dirección General del Menor, o de vecinos y amigos.

En las Figuras 2 y 3 se ilustran los tipos de apoyo en familias con y sin riesgo

Figura 2. Ecomapa de los tipos de apoyo de acuerdo al estatus de riesgo psicosocial. Tomado de Rodrigo et al., 2008

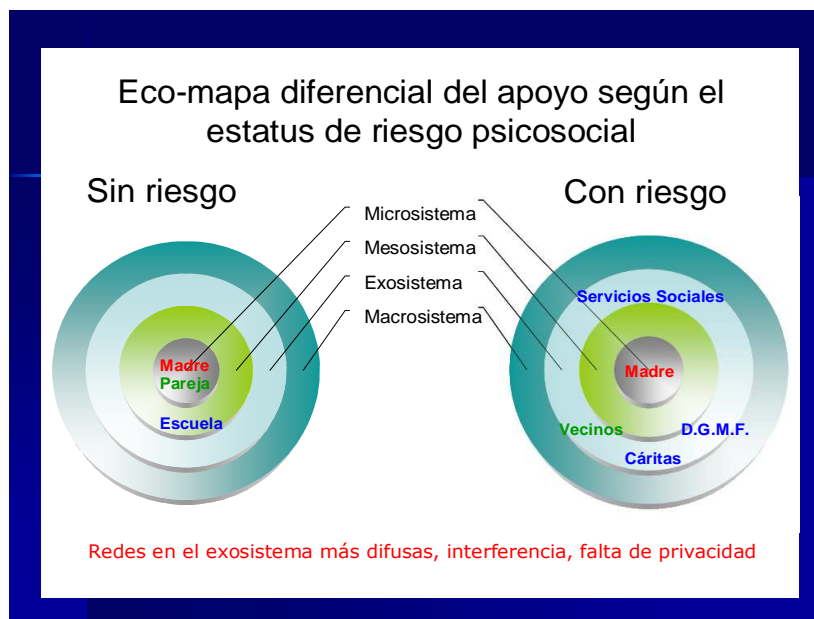
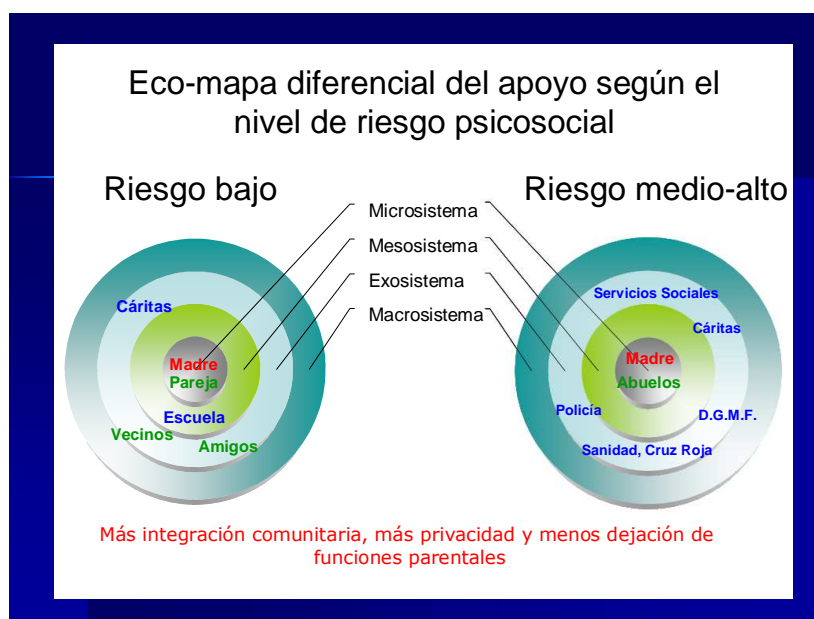


Figura 3. Ecomapa de los tipos de apoyo de acuerdo al nivel de riesgo psicosocial. Tomado de Rodrigo et al., 2008



De los anteriores resultados, y siguiendo el marco de análisis de la teoría de los sistemas de Bronfenbrenner, se puede decir que lo distintivo de las familias sin indicadores de riesgo es que concentran principalmente su



ayuda en dos pilares del microsistema (familia, escuela) y su posible relación en el mesosistema. En las familias de riesgo, por su parte, lo que las caracteriza es que tienen restringidas las ayudas del microsistema y se dirigen a fuentes de ayuda situadas en el exosistema, tanto hacia aquellas instituciones tradicionales de ayuda como a personas no pertenecientes a la familia (vecinos y amigos). Lo anterior indica que las familias de riesgo son vulnerables ante los entornos sin recursos ya que dependen para su buen funcionamiento de los apoyos sociales del exosistema que, a menudo, requieren de una buena planificación y provisión de recursos (Garbarino, 1977).

En el grupo de riesgo medio-alto, se encontraron situaciones de gran deterioro de la convivencia familiar, sin embargo, la familia cercana vuelve aparecer como protagonista. La clave puede estar, según los investigadores, en que estos miembros familiares hacen labores de apoyo y de sustitución cuando los padres se encuentran en la imposibilidad de atender a sus hijos, lo que sucede muy a menudo en sus circunstancias.

Esta investigación concluye que las familias en riesgo presentan un mayor desequilibrio entre los indicadores de riesgo y los apoyos sociales, lo que implica una mayor vulnerabilidad al tener que hacer frente a más retos con menos recursos. Asimismo, se plantea que si bien las familias de riesgo no son familias aisladas, tienen una necesidad manifiesta de abrir su espacio personal y familiar a fuentes de apoyo externas, lo que puede representar ciertas dificultades ya que algunas de estas fuentes están sólo accesibles en el exosistema, por tanto el bienestar y el funcionamiento familiar va a depender, en gran medida, de la calidad de los servicios presentes en los barrios y municipios y de una buena planificación y gestión de los mismos.

Dado que los participantes de esta Tesis son chicos de familias en riesgo psicosocial medio o desventaja social, caracterizada por una situación general de desventaja económica, es relevante incluir este apartado sobre apoyo social porque los informes de investigación señalan que el apoyo social, formal o informal (y también el apoyo familiar) son uno de los factores

protectores más importantes, ante los efectos de la desventaja económica sobre el desarrollo psicosocial infantil. Tal es el caso del apoyo informal representado por los adultos cercanos a la familia, quienes pueden contribuir indirectamente promoviendo la resiliencia socioemocional en los niños de familias en desventaja económica, proveyéndoles a ellos apoyo emocional y a las madres apoyo parental, contribuyendo de esta manera a mejorar el ejercicio parental (Cowen, Wyman, Work y Parker, 1990; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987) Asimismo, el apoyo informal ofrecido a través de la figura de un confidente, ya sea un vecino, miembros de la familia extensa o amigos que apoyen la educación de los hijos, son factores que pueden mejorar la parentalidad, favorecen unas relaciones padres-hijos positivas y el desarrollo de una resiliencia adaptativa en los hijos (McLoyd, 1990), actuando incluso como un factor de protección en los casos de depresión parental la cual se convierte en un factor de riesgo para la parentalidad (McLoyd, 1998). La conexión existente entre el apoyo social y los estados emocionales ya ha sido señalada, en el caso de la relación bidireccional entre el apoyo social y la autoestima (Gracia et al., 1995).

De la misma manera, el apoyo social definido como ese conjunto de circunstancias que favorecen el bienestar, tiene un papel importante en los procesos de ajuste psicosocial. La idea de fondo es que cuanto mayor sea la calidad de las relaciones de apoyo social que se tienen, mayor será también el nivel de autoestima y por consiguiente mayor la posibilidad de enriquecer el concepto de si mismo, pues se incrementan el numero y la calidad de los recursos personales que permiten tener un buen nivel de ajuste (Fernández y Musitu, 2000).

### **3.2. Escenario educativo de las familias de riesgo**

Hasta ahora se ha venido analizando la realidad del entorno en el que conviven las familias de riesgo. Se revisaron, por una parte, las implicaciones derivadas de algunos de los indicadores del contexto psicosocial de las familias en situación de riesgo. Se ha considerado, también, la relevancia que sobre el ejercicio de la parentalidad tienen los

apoyos formales (institucional) e informales (familiar y social), como referentes de ayuda y colaboración ante las necesidades derivadas de la crianza que en algunas circunstancias las familias en situación de riesgo no pueden asumir.

Estos aspectos dan cuenta de la realidad externa de las familias en riesgo psicosocial pero poco nos dicen de las prácticas parentales en el microsistema familiar, por consiguiente, el siguiente análisis se va a centrar en los escenarios educativos al interior de las familias en situación de riesgo psicosocial para entender la dinámica de las relaciones que allí se gestan.

Dos son los aspectos que se consideran fundamentales para conocer los escenarios educativos en las familias de riesgo: 1. *La cogniciones de los padres y madres sobre el desarrollo y educación de los hijos*, 2. *Las pautas educativas en las familias de riesgo* (Rodrigo et al., 2008).

### **3.2.1. Las cogniciones de los padres**

Para entender por qué algunas personas reaccionan de diferente manera ante la presencia de estresores psicosociales es necesario comprender sus procesos mentales. Para ello dos conceptos de las teorías comunicacionales son fundamentales: *el procesamiento de la información y el contenido de las representaciones* (Rodrigo et al, 2008).

Respecto de los procesos implicados en el procesamiento de información, autores como Sigel (1985) señalan que se debe distinguir entre cognición esquemática o global (aquellas estructuras de conocimiento estable, que organizan, integran y dan sentido a la información) y cognición pragmática o situada (representaciones más ligadas a la situación que proporcionan a los individuos unas guías conductuales claras).

Los hallazgos de investigación en ese sentido han permitido determinar que los esquemas de procesamiento se construyen social y personalmente. Asimismo, se ha encontrado que en las familias en riesgo psicosocial, prevalecen ciertos rasgos del procesamiento, que son los que van a dotar de significado sus esquemas de procesamiento.

1. El primero de esos rasgos es el hecho que los padres o las madres que están expuestos a los estresores psicosociales tienden a valorar las situaciones cotidianas de modo simple y automático, ello implica una forma más impulsiva de responder (Rohrbeck y Twentyman, 1996), un repertorio más limitado de comportamientos educativos (un uso excesivo de respuestas coercitivas y un menor uso de explicaciones verbales cuando están regañando a sus hijos), y una mayor persistencia en el uso de la misma estrategia sin tener en cuenta los matices que provienen de la situación (Azar, Robinson, Hekimian, y Twentyman, 1984; Trickett y Kuczynski, 1986).

2. Otra característica es el egocentrismo o falta de perspectivismo, con el que interpretan su papel como padres, las conductas de sus hijos y sus necesidades evolutivas (Crittenden, Lang, Claussen, y Partridge, 2000; Newberger, 1980; Rodrigo, Janssens y Ceballos, 2001; Rodríguez, 2003; Rodríguez, Rodrigo, Janssens y Triana, en prensa). Ello implica que no pueden percibir las situaciones desde otros puntos de vista lo que les lleva a no prestar atención al punto de vista de sus hijos o a sus necesidades (Salzinger, Kaplan y Artemyeff, 1983).

3. Las familias en situación de riesgo utilizan pocos mecanismos de autocorrección (Azar, 1998) ya que no suelen revisar las consecuencias de sus acciones en la conducta de sus hijos lo que les hace persistir en el error (Wahler y Dumas, 1989).

4. Otro rasgo del procesamiento es que no suelen conocer las características personales de sus hijos por lo que no las tienen en cuenta en sus concepciones sobre la parentalidad, ni en la interpretación de situaciones cotidianas (Milner, 1993).

De otra parte, en las familias en situación de riesgo psicosocial existen una serie de rasgos definitorios respecto al contenido de sus representaciones que contribuyen a aumentar las dificultades adaptativas de

los hijos en proceso de desarrollo. Respecto al contenido de las representaciones van a ser comentadas brevemente *las representaciones semánticas* y *las representaciones situadas*.

Las representaciones de tipo semántico de los padres pueden ser analizadas desde dos perspectivas, en función de su contenido y en función de su cualidad (Goodnow y Collins, 1990) El contenido hace referencia a las diferencias en las propias ideas. En cambio la cualidad, se refiere a las características que trascienden al contenido, como por ejemplo el grado de certeza de las ideas, la apertura al cambio o su grado de elaboración.

El contenido de las representaciones de los padres se entiende mejor cuando se analiza el concepto de *teorías implícitas*. Este concepto hace referencia al conocimiento cotidiano más o menos organizado y coherente, relativo al desarrollo y a la educación de los hijos y a su papel como padres (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Las teorías implícitas están basadas en el conocimiento experiencial, es decir, en el sentido común que construyen los padres en el día a día y les conecta con sus vivencias familiares y crea un sentimiento de continuidad y proyección de futuro a su existencia. Asimismo, las teorías implícitas son el producto de un proceso constructivo que tiene lugar en la relación dialéctica entre el individuo y la cultura (Harkness y Super, 1996; Palacios, 1988; Triana y Rodrigo, 1985; Valsiner, 1989).

Por su parte, las representaciones situadas están alimentadas por los esquemas que pueda tener el individuo y por la información que proviene de la situación. Estas representaciones se nutren de las semánticas pero contribuyen a contextualizarlas de acuerdo a lo que está ocurriendo tal como se percibe en el momento presente. Se debe tener en cuenta que las representaciones situadas se elaboran con los recursos de contenido que los padres han venido construyendo y como se ha visto en el caso de las familias de riesgo, esos recursos están mediatizados por el efecto de los estresores psicosociales (Rodrigo et al., 2008).

### **3.2.2. Las pautas educativas en las familias de riesgo**

El segundo de los aspectos concernientes al escenario educativo de las familias de riesgo son las pautas educativas. Al respecto Rodrigo et al., 2008, señalan que aunque los padres tienen un repertorio de prácticas que pueden usar teniendo en cuenta las situaciones educativas específicas, esto no debe traducirse en un relativismo en el análisis de los estilos educativos de padres y madres. Al respecto estos autores ofrecen una clasificación de 4 pautas educativas que se consideran esencialmente de riesgo: 1. Disciplina incoherente. 2. Disciplina colérica y explosiva. 3. Baja implicación y supervisión de los padres. 4. Disciplina rígida y los patrones de interactividad padres- hijos en las familias de riesgo.

1. *Disciplina incoherente*. Se produce cuando los padres o las madres no son sistemáticos en sus acciones. Esto es cuando los padres o las madres ante una misma situación manifiestan comportamientos contradictorios (incoherencia intraparental), castigan comportamientos adecuados o premian los inadecuados; realizan un seguimiento escaso o incoherente de las acciones de sus hijos e hijas; ceden ante sus presiones y cambian de modo impredecible sus expectativas y reacciones. Asimismo, la incoherencia se manifiesta con una falta de acuerdo entre el padre y la madre (o con otros miembros de la familia) a la hora de establecer criterios educativos.

2. *Disciplina colérica y explosiva*. El caso más extremo de este patrón es el del maltrato físico infantil. El indicador más evidente de este tipo de disciplina es el uso de tácticas coercitivas para forzar la voluntad del niño como pegar, gritar, insultar y amenazar, y un aumento de la probabilidad de que el niño o la niña, responda desafiando o con una sumisión extrema.

3. *Baja implicación y supervisión*. Se trata de indicadores que en su versión más grave denotan una gran despreocupación por la salud / higiene, educación y ocio de los hijos/as. Se observa también un desconocimiento de

las necesidades emocionales/cognitivas de los hijos/as y una negligencia en los deberes de protección física. Otras formas más leves de negligencia implican una falta de implicación en la educación de sus hijos e hijas. De este modo, los padres ignoran qué actividades realizan sus hijos e hijas, no saben quiénes son sus amigos, ni cómo van en sus estudios. También estos padres y/o madres no tienen disponibilidad hacia sus hijos e hijas, con lo que éstos carecerán del apoyo emocional necesario para afrontar cualquier adversidad.

4. *Disciplina rígida e inflexible.* Los padres o las madres no adaptan sus estrategias de acuerdo con la edad de sus hijos e hijas, el estilo del comportamiento o el tipo de problemas implicados en la situación de conflicto. Al contrario, sólo utilizan un rango muy limitado de estrategias que utilizan en cualquier tipo de trasgresión de las normas, sin tomar en cuenta los factores situacionales. Además, no ajustan la intensidad de la disciplina en función de la gravedad de la infracción y no usan nunca técnicas de negociación de conflicto. En su lugar utilizan el castigo de forma predominante, mientras que es poco probable que aparezca el razonamiento.

Al analizar las pautas educativas de las familias de riesgo y los efectos que estas producen en el desarrollo psicosocial, se debe igualmente considerar aquellos casos en los que a pesar de la situación de adversidad de las familias, estas desarrollan mecanismos que les permiten cubrir las necesidades derivadas de la crianza. Esta cualidad de las familias se conoce con el nombre de resiliencia parental o familiar.

#### **4. Resiliencia familiar**

La resiliencia ha sido definida como la capacidad de mantener un proceso de crecimiento y de desarrollo suficientemente sano y normal a pesar de las condiciones de vida adversas (Cyrulnik, 1998, 1999, 2001; Manciaux, 2003; Vanistendael, 2000). Según estos autores el concepto de resiliencia puede ser analizado de forma diferenciada, la resiliencia parental

por un lado, y la resiliencia de los niños por otro. La resiliencia parental, corresponde a la capacidad para mantener un proceso de buen trato hacia los hijos independientemente de unas condiciones difíciles de vida.

De acuerdo con Baldwin, Baldwin y Cole (1990) son los padres quienes son resistentes a la adversidad, puesto que desarrollan una relación parento-filial favorable ante un entorno potenciador de las situaciones de riesgo y maltrato. Siguiendo este análisis se puede definir la resiliencia parental como un proceso dinámico que permite a los padres desarrollar una relación protectora y sensible ante las necesidades de los hijos/as a pesar de vivir en un entorno potenciador de comportamientos de maltrato. Otros estudios, se han centrado en la resiliencia familiar definiéndola como aquellos procesos que posibilitan a las familias que tienen que lidiar con situaciones de crisis o estrés crónico, salir fortalecidas de dichas situaciones (Walsh, 1998, 2003; Yunes, 2006). El concepto de resiliencia familiar se refiere por tanto a procesos de afrontamiento y adaptación de la familia como unidad funcional ante tales estresores.

Desde la perspectiva sistémica se plantean explicaciones sobre la manera en que los procesos familiares moderan el estrés y posibilitan a las familias afrontar penurias prolongadas y dejar atrás las situaciones de crisis. Lo que resulta relevante de este concepto es la idea de que no sólo el niño muestra vulnerabilidad o resiliencia, lo más importante es que el propio sistema familiar es el que va a producir efectos sobre el eventual ajuste de este (Walsh, 1998).

La manera como la familia enfrente y maneje la experiencia disociadora, amortigüe el estrés, se reorganice con eficacia y siga adelante con su vida influirá en la adaptación inmediata de todos sus integrantes, así como en la supervivencia y bienestar de la unidad familiar misma. El interés mayor, desde esta perspectiva, recae sobre los procesos que la familia despliega para superar y salir fortalecida de las crisis que se encuentra (Rodrigo et al., 2008).

Desde los planteamientos de Walsh (1998) la comprensión de la resiliencia familiar debe incorporar una perspectiva evolutiva, ya que para



hacer frente a los cambios psicosociales que surgen con el correr del tiempo, son necesarios varios procesos. Asimismo, incorpora, de una parte, el modelo de la vulnerabilidad y los mecanismos de protección de Garmezy para explicar la resiliencia individual, y de otra parte, las investigaciones sobre el estrés familiar y los mecanismos de superación y adaptación (Cowan, Cowan y Schulz, 1996; Lavee, McCubbin y Olson, 1987; Rapaport, 1962).

Los modelos de la vulnerabilidad y los mecanismos de protección de Garmezy (1987) plantean que en cada etapa evolutiva existe un equilibrio cambiante entre los sucesos estresantes que aumentan la vulnerabilidad y los mecanismos de protección que aumentan la resiliencia. Tres son los modelos que se han propuesto para explicar los mecanismos a través de los cuales los procesos de protección resuelven la relación entre el estrés y la competencia. *El modelo de la inmunidad*, por ejemplo, considera que los factores de protección actúan como reservas frente a un funcionamiento declinante en momentos de estrés; esto es, las experiencias positivas que se acumulen en el transcurso de la vida favorecen la inmunidad ante nuevos eventos estresantes, reduciendo su impacto para que no sean graves sino apenas moderados.

En *el modelo compensatorio* se entiende que los atributos personales y los recursos ambientales contrarrestan los efectos negativos de los factores estresantes. Finalmente, *el modelo del desafío* afirma que los factores estresantes pueden llegar a aumentar las competencias por el reto que puede implicar la situación nueva para la persona. Esto ocurre siempre y cuando el nivel de estrés no sea demasiado alto.

Estos tres mecanismos pueden operar ya sea simultánea o sucesivamente en el repertorio adaptativo de los sujetos resilientes, según cual sea su modalidad de superación y su etapa evolutiva (Werner, 1993). Estos modelos buscan favorecer que la unidad familiar desarrolle o fortalezca recursos que a la vez que les permitan resolver conflictos situacionales, aprovechen el carácter inmunizador de esas experiencias. Al desarrollar estos recursos se aprovechan las habilidades naturales que la

familia tiene y se establecen nuevas metas conjuntas que les permitan salir adelante de una situación conflictiva.

A manera de resumen Walsh propone el siguiente esquema en el que recoge los tres aspectos que ella considera claves en los procesos de resiliencia familiar: estos son: *los sistemas de creencias, los patrones de organización y los procesos comunicativos* que aparecen en la Tabla 6.

**Tabla 6. Claves de la resiliencia familiar. Tomado de Walsh, 1998, 2003**

---

<b>Sistemas de creencias de la familia</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Dar sentido a la adversidad, “normalizando la adversidad y las crisis.</li><li>• Perspectiva positiva, manteniendo una actitud optimista.</li><li>• Trascendencia positiva, buscando propósitos.</li></ul>
<b>Patrones de organización</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Flexibilidad, para reorganizarse ante los retos y para mantener el sentido de continuidad.</li><li>• Conexiones, compromiso mutuo de los miembros de la familia, manteniendo un equilibrio respecto a las necesidades y diferencias del individuo.</li><li>• Recursos sociales y económicos, movilización del apoyo de los parientes o la comunidad en tiempos de necesidad.</li></ul>
<b>Procesos comunicativos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Claridad, los mensajes son claros, ciertos y consistentes</li><li>• Expresión emocional franca, comparten un amplio rango de emociones, toleran las diferencias, usan el humor y evitan culpar.</li><li>• Resolución colaborativa de problemas, actúan con rapidez, discuten con claridad y franqueza, abordando todos los aspectos prácticos como emocionales.</li></ul>

---

## **5. Conclusiones**

- Si bien es cierto que el objetivo de esta tesis es el análisis de las competencias socioafectivas en un grupo de chicos y chicas provenientes tanto de familias normalizadas como de familias de riesgo, se consideró pertinente desarrollar una revisión de otros conceptos que están directamente relacionados con el desarrollo de las competencias socioafectivas. El primero de esos conceptos no podía ser otro si no el de la *familia*. Así es como se ha incorporado una definición de este concepto basada en la perspectiva de la familia como un contexto de desarrollo y educación. Desde

esta perspectiva la familia tiene una misión fundamental: construir personas y apoyarlas en su proceso de desarrollo y aprendizaje

- Se considera que las familias en situación de riesgo son aquellas que están expuestas a un mayor número de estresores psicosociales que dificultan el ejercicio del rol parental. De esta manera, se produce en ellas una mayor acumulación de factores de riesgo y una presencia limitada de factores protectores. En ese sentido, de acuerdo con el modelo multidimensional del ajuste personal y social (Rodrigo et al., 2008), a mayor presencia de factores de riesgo, se produce una mayor vulnerabilidad al desarrollo de problemas en el ajuste social. Si en cambio hay una mayor presencia de factores de protección, se incrementa la tendencia en las personas al desarrollo de comportamiento resilientes.

- Los hallazgos de investigación han reportado que el apoyo social es uno de los factores de protección más importantes, tanto el apoyo formal, (todo tipo de especialistas y profesionales presentes en diferentes instituciones) como el apoyo informal (redes naturales de familia, amigos, vecinos, grupos cívicos). Asimismo, la investigación ha señalado que las personas bajo situaciones normalizadas acuden en mayor medida a los apoyos informales. En el caso de las personas en situación de riesgo psicosocial, éstas acuden en mayor medida a los apoyos formales. En ese sentido, la relación que ha sido identificada es que entre mayor es el nivel de riesgo mayor es la demanda de apoyos formales.

De otra parte, se puede decir que el apoyo social informal puede actuar como un factor protector importante en los casos de riesgo psicosocial en los que predomina la desventaja económica. Dentro de esas relaciones informales los amigos, vecinos, o familia extensa, pueden proveer no sólo apoyo emocional a la madre, si no tener un papel de modelo o referente para los hijos, lo que favorece la educación de los hijos y mejora el ejercicio de la parentalidad. Asimismo, se ha encontrado que el apoyo social es relevante en otros procesos relacionados con el ajuste social, de

este manera, entre mayor sea la calidad de las relaciones de apoyo social, mayor será el nivel de autoestima y por tanto mayor la probabilidad de enriquecer el concepto de si mismo.

- Respecto al escenario educativo de las familias de riesgo, dos son los aspectos fundamentales, de una parte, las *cogniciones de los padres*, en las que se deben tener en cuenta tanto el contenido de las cogniciones (que pueden ser globales o específicas de la situación) como los esquemas de procesamiento de la información y de otra parte *las pautas educativas*.

En el caso de las *cogniciones* se ha encontrado que en las familias de riesgo prevalecen unos determinados esquemas de procesamiento, entre los que se encuentran: una valoración de las situaciones de manera simple y automática, lo que conlleva una forma impulsiva de responder, el egocentrismo o falta de perspectivismo, una utilización limitada de mecanismos de autocorrección y un mayor desconocimiento de las características personales y necesidades de los hijos. Respecto al contenido de las representaciones, se pueden diferenciar las representaciones semánticas y las situadas. Las primeras se refieren a las ideas propias del individuo o sus teorías implícitas. Las representaciones situadas, por su parte, son las que se construyen fundamentalmente de la información que proviene de la situación en el mismo momento que ocurre.

El segundo aspecto determinante del escenario educativo de las familias de riesgo psicosocial son *las pautas educativas*. Las pautas más frecuentes en los entornos familiares de riesgo son: una disciplina incoherente, colérica o explosiva, baja implicación y supervisión de los padres y el uso de una disciplina rígida por parte de estos.

- A pesar de lo anterior, no en todas las familias de riesgo se pueden encontrar esas pautas educativas equivocadas, en algunas de estas familias es posible el desarrollo de la resiliencia familiar, o esa capacidad que desarrollan algunas familias de superar las crisis como un sistema y salir fortalecidas. Las cualidades fundamentales de la resiliencia familiar son: -

unos determinados sistemas de creencias (que permitan dar sentido a la adversidad); unos patrones organizativos (flexibilidad); procesos comunicativos (claridad, tolerancia, humor).

***Capítulo 2. Las competencias en la infancia y  
en la preadolescencia***

## **1. Definición del concepto de competencia**

Una vez que se ha introducido en el capítulo 1 el concepto de familia como un contexto de desarrollo y educación tanto para padres como para hijos y que han sido señaladas las singularidades de la parentalidad en las familias en riesgo psicosocial, en el presente capítulo se revisará el concepto de *competencias* y sus modelos de análisis tanto en la infancia como en la preadolescencia.

Las competencias se refieren a aquellas capacidades y habilidades adaptativas, ligadas a la esfera de lo personal y de lo social, que los niños, adolescentes y jóvenes están en condiciones de desarrollar. Esto se produce excepto en determinadas circunstancias, como podría ser el caso de las familias en situación de riesgo psicosocial, entre quienes estos recursos del desarrollo se pueden encontrar seriamente limitados. Como se ha visto, en estas familias es común la presencia de factores de riesgo tales como violencia familiar y escolar, consumo de alcohol y drogas, bajo nivel de estudios de los padres, pobreza material y afectiva, entre otras, que pueden influir negativamente en el desarrollo de las competencias.

Visto lo anterior, se ha considerado pertinente plantear en este capítulo una revisión bibliográfica que permita ilustrar el concepto de *competencias*, las diferentes dimensiones que han sido propuestas para su análisis; así como, identificar algunos de los factores de riesgo psicosocial que pueden actuar como obstáculos en el desarrollo de las mismas.

La definición de competencia que vamos a utilizar la define como un concepto integrador que se refiere a la capacidad de las personas para generar y coordinar respuestas (afecto, cognición, comunicación y comportamiento) flexibles y adaptativas ante las demandas surgidas por la realización de las *tareas vitales* del individuo a corto y a largo plazo, así como a la capacidad de generar estrategias para aprovechar las oportunidades que le brindan los contextos de desarrollo (Masten y Curtis, 2000; Waters y Sroufe, 1983). Se puede decir, de manera general, que entre las principales características de las competencias están: su carácter

multidimensional porque incorporan procesos relacionados con el afecto, la cognición y el comportamiento; la bidireccionalidad porque implican un ajuste a los contextos y de éstos al propio ajuste del individuo; y su carácter dinámico porque son cambiantes en el tiempo; y su carácter contextual porque se llevan a cabo en contextos, si éstos dan las oportunidades.

Así, las competencias permiten al individuo enfrentar las tareas evolutivas y resolver las demandas del contexto utilizando también los recursos y posibilidades que éste le ofrece. A pesar de tener numerosos significados en psicología, las competencias generalmente se refieren a un modelo de adaptación efectiva en el entorno. Se definen de manera amplia, en términos de un éxito razonable en la realización de una serie de *tareas evolutivas* específicas para una persona, de una edad y género dado, en el contexto de su cultura, sociedad y tiempo. Más específicamente las competencias pueden ser definidas en términos de dominios específicos, tales como: logro académico, aceptación de los iguales o un buen desempeño en los deportes (Masten y Coatsworth, 1995).

Tanto el nivel de desarrollo alcanzado por el niño como la naturaleza del contexto en el cual éste vive pueden influir tanto positiva como negativamente la adquisición de competencias. Un niño puede llegar a desempeñarse en un nivel más avanzado con la estructura y apoyo que le ofrece un adulto capaz, un proceso conocido como “andamiaje” (Vigotsky, 1978), que permite al niño funcionar al límite del desarrollo de sus capacidades. Ese mismo niño, sin embargo, podría no desarrollar las competencias apropiadas como consecuencia de un entorno de hostilidad y/o precariedad. De otra parte, en relación a los criterios para evaluar el éxito adaptativo de acuerdo a los contextos, un mismo niño puede ser juzgado como competente en un contexto e incompetente en otro (Masten y Coatsworth, 1998).

Dado que las competencias hacen referencia a niveles de desarrollo desde los primeros años de vida de la persona, hasta la adolescencia, se considera que la labor de los padres y de los profesores es determinante ya que pueden alentar y ofrecer tanto apoyo como recursos o herramientas que



los menores necesiten en el proceso adaptativo. Además, estos esfuerzos de la familia y la escuela se pueden ver fortalecidos con la implementación de programas externos que, de manera complementaria, favorezcan el desarrollo de las competencias. De ahí la importancia de una mayor sensibilidad en el tema de los programas de intervención que buscan favorecer el desarrollo de las competencias.

Con relación a la pregunta de ¿Cómo se promueven las competencias? (Hawkins, Catalana et al., 1992) plantean que tanto a los niños como a los adolescentes deben dárseles oportunidades para que puedan relacionarse con su familia, escuela, iguales y comunidad de modo que resulte positivo para su desarrollo. Para ello debe enseñárseles habilidades para que puedan utilizar las oportunidades que se les brindan, asimismo, deben recibir reconocimiento a sus esfuerzos para que se sientan motivados a continuar y perfeccionar sus habilidades.

### **1.1. La pirámide de las competencias**

De manera común se utilizan una serie de términos para referirse al concepto de competencias que no aluden necesariamente al mismo significado.

Con la idea de diferenciar estos conceptos, se ha planteado un ejercicio conceptual en el cual, con ayuda de una metáfora denominada “la pirámide de las competencias”, se representan estos conceptos. Partiendo de la idea de que en la cima de la pirámide aparecen los conceptos que implican un mayor compromiso adaptativo, es decir las competencias y en la base de la pirámide aquellos de menor, es decir las capacidades y las habilidades. Estos conceptos guardan además una relación de interconexión ya que en el concepto de competencias se incluyen el de las capacidades y en el concepto de capacidades se incluyen las habilidades, tal como se observa en la Tabla 7.

**Tabla 7. La pirámide de las competencias**

<b>Competencias:</b> Conjunto integrado de capacidades y actitudes que se utilizan efectivamente para llevar a cabo una actividad o tarea con arreglo a metas.
<b>Capacidad:</b> Conjunto de habilidades complejas que posibilitan la articulación de saberes para actuar e interactuar en situaciones determinadas (Know-how).
<b>Habilidad:</b> "Saber hacer" simple a partir de conocimientos procedurales.

## 1.2. Las tareas evolutivas

Cuando se dice que en el proceso adaptativo los individuos desarrollan una serie de habilidades y competencias al superar unos retos o desafíos del desarrollo, se hace referencia al concepto de *tareas evolutivas*. Este concepto señala los criterios que permiten valorar el éxito de determinados comportamientos en cada momento evolutivo (Havighurst, 1972). Su definición es la base para entender las dinámicas de desarrollo adaptativo que subyacen a las competencias. Ese pequeño grupo de criterios comunes a los padres, a las comunidades, culturas; como otras construcciones sociales, reflejan expectativas sobre las ideas acerca del desarrollo del niño que son transmitidas culturalmente, de una generación a la siguiente (Masten y Coatsworth, 1998).

Existen diferentes versiones de las tareas evolutivas (Erikson, 1963, 1968; Hanvighurst, 1972; Hill, 1980; Klaczynski, 1990; Masten y Braswell, 1991; Sroufe, 1979; Waters y Sroufe, 1983). Estas versiones muestran semejanzas que reflejan un consenso general sobre las tareas evolutivas que han de cumplirse para cada grupo de edad, en las sociedades contemporáneas.

A continuación en la Tabla 8, se muestra una lista de las tareas evolutivas de la infancia a la etapa adulta (adaptado de Cicchetti, 1991; Espinosa 2001; Ochaita, 2000; Sroufe Rutter, 1984).

**Tabla 8. Tareas evolutivas desde la infancia hasta la etapa adulta. Tomado de Rodrigo et al., 2008**

<b>Período evolutivo</b>	<b>Retos más destacados a alcanzar</b>
<b>Primera infancia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regulación fisiológica y emocional</li> <li>• Vinculación afectiva segura y estable con la figura del cuidador/a.</li> <li>• Conciencia del yo separado del cuidador/a.</li> <li>• Exploración del mundo físico y social</li> <li>• Primera conciencia de las normas</li> <li>• Comienzo de la autonomía conductual</li> <li>• Comunicación preverbal y verbal</li> <li>• Comprensión de los estados emocionales del otro</li> </ul>
<b>Segunda infancia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecimiento de relaciones con otras figuras de apego</li> <li>• Inicio del autocontrol y la confianza en sí mismo</li> <li>• Adquisición de normas</li> <li>• Empatía y conducta prosocial</li> <li>• Conciencia de los roles sociales</li> <li>• Desarrollo de la identidad de género</li> <li>• Establecimiento de relaciones efectivas con los iguales</li> <li>• Inicio adaptación escolar</li> </ul>
<b>Etapa escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión del mundo social (equidad, justicia)</li> <li>• Constancia de género</li> <li>• Amistades con iguales del mismo sexo</li> <li>• Relaciones con iguales y búsqueda de aceptación</li> <li>• Competencia y autonomía personal y social</li> <li>• Adaptación plena a la escuela</li> <li>• Internalización de normas de conducta</li> </ul>
<b>Adolescencia/juventud</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la identidad y autoimagen positiva</li> <li>• Diálogo con los adultos para ponerse en otros puntos de vista y potenciar el autocontrol</li> <li>• Conciliar el mundo real y el hipotético</li> <li>• Equilibrio entre autonomía psicológica y dependencia de los padres</li> <li>• Relaciones de amistad basadas en la intimidad</li> <li>• Primeras relaciones románticas y sexualidad</li> <li>• Inicio de la actitud ética ante el mundo y primeros valores y metas personales</li> <li>• Adquisición de hábitos de vida saludables y manejo de conductas de riesgo</li> </ul>
<b>Adultez</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alcanzar una identidad estable y</li> </ul>

	<p>coherente</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Cobrar conciencia de la propia valía</li><li>• Atender el cumplimiento de los múltiples compromisos que se plantean en los diversos contextos</li><li>• Manejo efectivo de múltiples roles sociales, entre los cuales está la parentalidad</li><li>• Desarrollar relaciones de intimidad más estables con los otros y sexualidad plena</li><li>• Conseguir autonomía económica</li><li>• Configurar el proyecto de vida dando una dirección y propósito a las decisiones y acciones</li><li>• Consolidación de un sistema ético y de valores personales</li><li>• Consolidación de hábitos de vida saludables</li></ul>
--	--

Las tareas evolutivas reflejan tanto aspectos del desarrollo humano, tales como el apego a los cuidadores o el lenguaje, así como tareas específicas que no son universales, tal es el caso del rendimiento escolar, por ejemplo, que es destacado en muchas culturas pero no en todas. Asimismo, la formación de la identidad del individuo como una tarea evolutiva puede tener más importancia en las culturas que enfatizan el individualismo y la autonomía que en aquellas que enfatizan la comunidad y el sentido de pertenencia (Masten y Coatsworth, 1998).

De otra parte, decidir si un niño es competente es difícil cuando el niño vive en un contexto cultural o comunitario que difiere del resto de la sociedad en la cual se encuentra inmerso. Tal es el caso de aquellos niños que viven en barrios de alto riesgo donde sobrevivir podría depender de un comportamiento visto como inapropiado para la sociedad (Coll et al., 1996). Ogbu (1981, 1986) señala sobre la sociedad Norteamericana, que los guetos de jóvenes Afro-americanos están lejos de las oportunidades en la sociedad, por lo tanto ellos buscan beneficios en economías alternativas y estructuras sociales representadas por actividades ilegales y bandas. Estudios etnográficos también han sugerido que los adolescentes urbanos Afro-americanos pueden usar diferentes criterios para valorar el éxito en el desarrollo. Lo que Burton y sus colegas han denominado “el sueño

Americano modificado”, es decir, las consecuencias de las restricciones en las oportunidades sociales (Burton, Allison y Obeidallah, 1995; Burton, Obeidallah y Allison, 1996).

Se debe considerar, sin embargo, que no sólo el contexto puede influir en el logro de las tareas evolutivas, sino que las experiencias vitales también pueden ejercer su influencia; desde las enfermedades, hasta eventos vitales negativos o todo tipo de interferencias sociales negativas. Todo aquello que restrinja las oportunidades de cumplir estas tareas puede crear dificultades para el sujeto en desarrollo, no solamente para su bienestar presente sino también para el futuro. En suma, las tareas evolutivas señalan, ante todo, una serie de expectativas que son el referente en una sociedad determinada, para juzgar si una persona es razonablemente exitosa en términos de ajuste psicosocofectivo (Masten y Coatsworth, 1998).

Entre las principales conclusiones que se pueden deducir de la investigación reciente sobre las tareas evolutivas se encuentra lo siguiente (Masten y Obradovic, 2006):

1. La adaptación del individuo es de naturaleza multidimensional y evolutiva
2. El éxito en tareas importantes de periodos evolutivos particulares predice el éxito en tareas futuras, incluso en nuevos dominios.
3. Las competencias y la psicopatología están relacionados en el tiempo por múltiples vías
4. El éxito o el fallo en múltiples dominios de las tareas evolutivas puede tener consecuencias en cascada que llevan a otros problemas de adaptación tanto interno como externo.
5. Las intervenciones que promueven el éxito en estas tareas tienen efectos preventivos sobre problemas emocionales y comportamentales.

## **2. Modelos de análisis de las competencias**

Dos son los modelos para el análisis de las competencias que han tenido mayor reconocimiento, el modelo multidimensional de Masten,

Coatsworth, Neemann, Gest, Tellegen y Garmezy (1995) y el modelo de las 6C's de Lerner (2004). A continuación se van explicar cada uno de estos modelos.

### **2.1. El modelo multidimensional de las competencias**

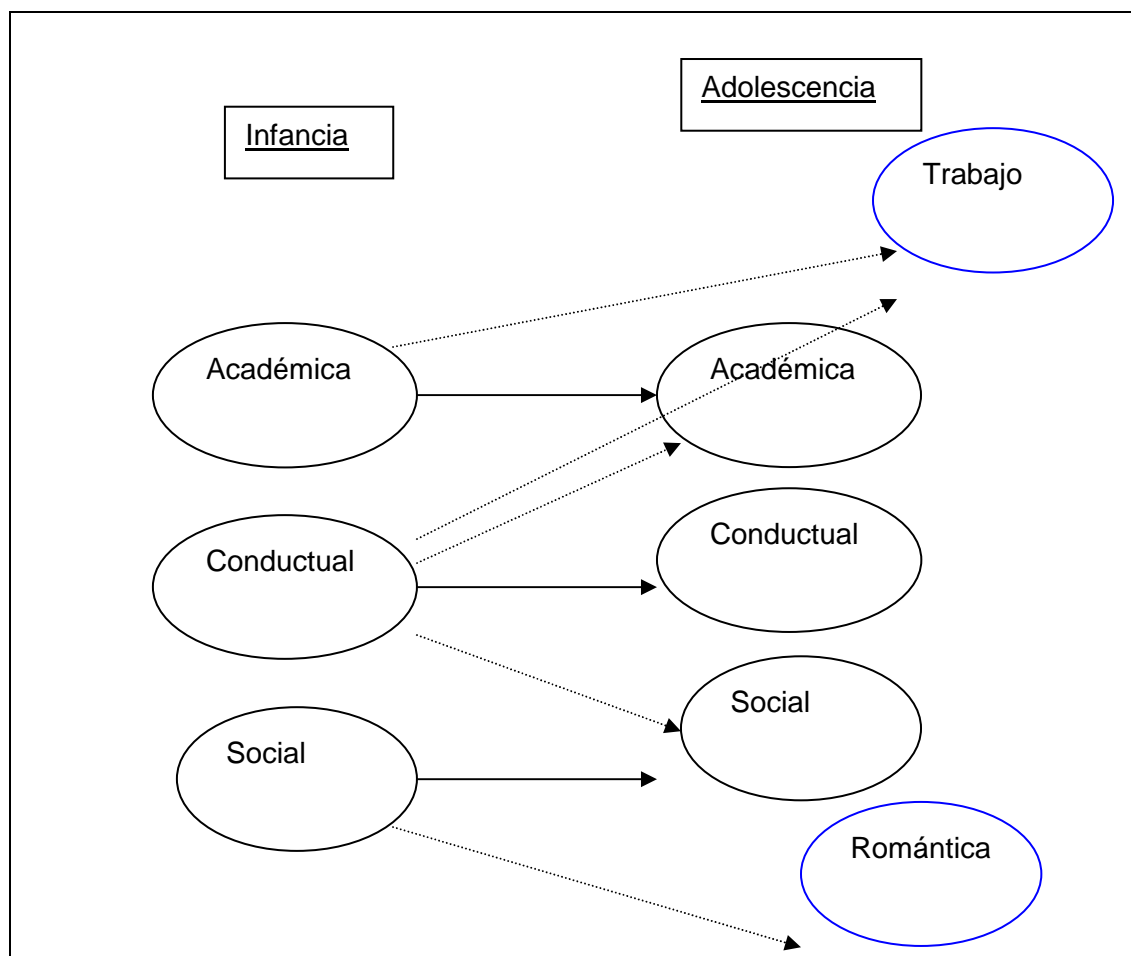
Este modelo de competencias se basa en la idea de que las competencias se organizan en varias dimensiones (Masten et al., 1995, 1999) y ha sido corroborado en muchos estudios (Finkelman, Ferrarese y Garmezy, 1989; Gesten, 1976; Harter, 1982, 1985b, 1986; Hightower et al, 1986; Kohn y Rosman, 1972; Marsh, Barnes y Honcevar, 1985). Este modelo plantea que tanto la definición de tarea evolutiva, como aquellos criterios que determinan el éxito o el fracaso adaptativo en una cultura determinada, llevan implícitas la consecución de una serie de competencias organizadas en dimensiones que además guardan continuidad en el tiempo.

Respecto a la continuidad de las competencias en el tiempo, Waters y Sroufe (1983) plantearon que, cuando las competencias son definidas en términos de tareas evolutivas en unas edades determinadas, se puede observar cierta continuidad de las mismas en el tiempo. Esta hipótesis se ha probado de manera más sistemática, en los estudios que relacionan la calidad del apego en los primeros años con las competencias socioafectivas en la infancia tardía (Matas, Arend, y Sroufe, 1978). Otros estudios que incorporan niños mayores y adolescentes se han ocupado también de la estabilidad de dominios competenciales específicos. En los años escolares, por ejemplo, se ha comprobado que la continuidad del buen logro académico es significativamente alta (Block, 1971; Havighurst, Bowman, Liddle, Matthews y Pierce, 1962; Kagan y Moss, 1962; Masten et al., 2005). Asimismo, se ha encontrado que el comportamiento antisocial tiene una estabilidad considerable desde la infancia temprana hasta la adolescencia y también hasta la adultez (Loeber, 1982; Loeber y Stouthamer-Loeber, 1987).

El modelo de las competencias basado en dimensiones, surge como una respuesta a la escasez de teorías que analicen el curso de los procesos adaptativos de una manera amplia, incluyendo tanto el éxito como el fracaso adaptativo (Masten et al., 1995). Este modelo se puso a prueba y fue validado, por primera vez, en un estudio longitudinal llevado a cabo con un total de 191 jóvenes; 83 chicos y 108 chicas (Masten et al., 1995). Este modelo de competencias ha sido también confirmado en otros estudios posteriores (Masten, Hubbard, Gest, Tellegen., Garmezy, y Ramirez, 1999; Masten, y Reed, 2002; Masten, y Powel, 2003)

En este primer estudio se puso a prueba tanto el modelo multidimensional de las competencias psicosociales, como los patrones diferenciales de coherencia entre las diferentes dimensiones de competencias desde la infancia a la adolescencia. Para la infancia tardía (8 a 12 años) se confirmaron tres dimensiones de competencias: *Logro académico* (rendir adecuadamente en la escuela), *comportamiento* (seguir las normas de conducta en la familia, en la escuela y en la comunidad) y *competencia social* (llevarse bien con los iguales y tener amigos). Estas dimensiones además están interrelacionadas entre sí de forma moderada. Para la adolescencia tardía (17 a 23 años) por su parte, se confirmaron las tres dimensiones anteriores y aparecieron dos dimensiones nuevas: *la competencia del trabajo* y *la competencia en las relaciones románticas*. Con los datos de este estudio, se pudo corroborar el modelo multidimensional de las competencias, su estabilidad en el tiempo y la coherencia entre las dimensiones y las tareas evolutivas en la infancia media y la adolescencia en las sociedades modernas, tal como queda reflejado en la Figura 7 (Cicchetti y Schneider-Rosen, 1986; Havighurst, 1972; Masten y Braswell, 1991; Sroufe, 1979).

Figura 4. Modelo conceptual de la estructura y coherencia de las competencias en el tiempo. Tomado de Masten et al., 1995



Más recientemente, se ha puesto de nuevo a prueba en un estudio longitudinal (Shiner y Masten, 2002), la estabilidad de los patrones de adaptación, medidos en el *Project Competence* de acuerdo al concepto de competencia y más concretamente de acuerdo al éxito o al fracaso en las tareas evolutivas: *Logro académico, comportamiento, y competencia social* en diferentes momentos evolutivos: a la edad de 10, de 20 y de 30 años. De acuerdo a los resultados obtenidos se encontró que los rasgos de personalidad manifestados a la edad de 10 años predecían éxito o fracaso al alcanzar las tareas evolutivas a la edad de 20 años e incluso a la edad de 30 años. Los resultados además señalaron que cuando los niños pasaban a la adolescencia y luego a la adultez se enfrentaban a tareas evolutivas que también habían cambiado, como el caso de la complejidad que se alcanza



en el área académica, asimismo, respecto a la conducta, los estándares de referencia se modificaron y la aceptación de los iguales, también cambió de manera progresiva, centrándose con los años en una elección de amistades de manera voluntaria. Durante la adolescencia aparecen nuevos dominios de adaptación, se desarrollan nuevas habilidades relacionadas con las tareas del trabajo y con las relaciones románticas, las cuales se van a convertir en referentes importantes en la edad adulta (Shiner y Masten, 2002).

## **2. 2. El modelo de las seis C's**

La primera versión de este modelo surge en la década de los años 90 paralelo al surgimiento del enfoque para analizar el desarrollo adolescente denominado *desarrollo positivo adolescente* (*positive youth development*, PYD). La perspectiva PYD partió de analizar el concepto de plasticidad de los organismos en el proceso evolutivo, en el que primero participaron biólogos y científicos de la psicología comparada. Esa visión innovadora fue ampliada con las contribuciones de otros investigadores centrados en la adolescencia (Benson, Scales, Hamilton, y Sesna, 2006; Damon, 2004; Lerner, 2004) y profesionales de la medicina en el campo del desarrollo adolescente (Floyd y McKenna, 2003; Little, 1993; Pittman, Irby y Ferber, 2001; Wheeler, 2003).

Como se ha dicho, el aspecto central del enfoque de PYD es el concepto de *plasticidad*, es decir el potencial que los individuos tienen para el cambio sistemático a lo largo de la vida. Este potencial es importante porque nos dice por ejemplo que las trayectorias de los adolescentes no son fijas y pueden ser influidas significativamente por los factores familiares, escolares y comunitarios (Lerner, 2006). Una idea revolucionaria porque la perspectiva que prevalecía hasta los años 90 en el estudio de los adolescentes era aquella que consideraba la adolescencia como una época de crisis suscitada por los múltiples cambios físicos, mentales y sociales que enfrentan los adolescentes. El integrar las ideas entorno a la plasticidad del desarrollo adolescente y los hallazgos respecto de las múltiples vías que la

infancia puede tomar hacia la adolescencia, ha llevado a la formulación de esta perspectiva de análisis, la cual ve a los jóvenes como recursos para ser desarrollados y no como problemas que deben ser “manejados” (Damon, 2004; Lerner, 2005).

Rick Little fue la primera persona en concebir el PYD desde el punto de vista médico y generar unos criterios de análisis. Después de un trágico accidente de coche que le dejó severamente incapacitado cuando tenía 19 años y a pesar de unos pronósticos médicos negativos, él recuperó la habilidad de caminar en un par de años. Little lo atribuyó a su fe, su conexión con otros y su confianza en sí mismo, aspectos que le suministraron la fuerza física y mental que le permitieron superar los inconvenientes físicos. Basado en su éxito personal, planteó una serie de contenidos para ayudar al desarrollo positivo de los niños. Little (1993) desarrolló el primer modelo de las 4 C’s (competencia, confianza, conexión y carácter) como una manera de mostrar aquello que debían promover los programas de apoyo a los adolescentes (Lerner, 2006).

Con una ampliación posterior al modelo propuesto por Little (1993), las 5 C’s: competencia, confianza, conexión, carácter, y cariño/compasión, han sido consideradas como una vía para conceptualizar el PYD e integrar todos los indicadores presentes en las competencias (Lerner et al., 2005).

Los resultados de las investigaciones señalan que los jóvenes cuyas vidas incorporaban las 5C’s, tenían además los recursos evolutivos necesarios que demostraban la existencia de una sexta C; la de la *contribución* a sí mismo, a la familia, a la comunidad y a las instituciones de la sociedad civil. Esos hallazgos además han demostrado que aquellos jóvenes con valores bajos en las 5C’s, estaban un riesgo evolutivo más alto de presentar problemas personales, sociales y de comportamiento (Lerner, 2004). En la Tabla 9, se presenta el esquema del modelo de las 6 competencias:

**Tabla 9. El modelo de las 6 (C's) competencias. Tomado de Lerner, 2004**

<b>Las seis C's del desarrollo positivo adolescente</b>	
<b>Competencia</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Percepción positiva de su rendimiento en áreas de relación social, académicas, cognitivas y vocacionales.</li></ul>
<b>Confianza</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sentido de agencia personal: identidad, autovalía, autoeficacia, autoestima.</li></ul>
<b>Contactos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vínculos afectivos y recíprocos con la familia, los iguales, con la escuela y con otras instituciones.</li></ul>
<b>Carácter</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Autocontrol y respeto por las reglas y normas, valores y sentido moral.</li></ul>
<b>Cuidado/compasión</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Empatía, perspectivismo y cuidado de otros.</li></ul>
<b>Contribución</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Agente activo con un impacto positivo en sí mismo, la familia, los iguales, la escuela, la comunidad.</li></ul>

Es importante tener en cuenta que las relaciones entre el PYD y los comportamientos de riesgo, sin embargo, no son simples o uniformes. La plasticidad en el desarrollo implica que algunos niños en familias, escuelas y comunidades que carecen de recursos y apoyos pueden ser resilientes ante los problemas. Mientras que existen jóvenes que provienen de entornos llenos de recursos y apoyos y pueden tener muchos problemas. De todos modos, favorecer el acceso a actividades que promuevan las seis C's facilita el que los jóvenes desarrollen en su vida experiencias exitosas (Benson, et al., 2006; Lerner, 2005)

### **3. Tipos de competencias según las edades**

En la revisión sobre programas de competencias de Weissberg y Greenberg (1998) se recogen las principales competencias esperables de acuerdo a grupos de edad específicos.

Respecto del periodo de 0 a 5 años, por ejemplo, *The Carnegie Task Force on Meeting the needs of young children* (1994), planteó un modelo de desarrollo de competencias para niños de 3 años en el que además especificaron los recursos del ecosistema necesarios para su desarrollo. Las metas a alcanzar con el desarrollo de las competencias para los niños de 3 años incluyeron; tener confianza en sí mismo y en los demás, ser intelectualmente inquisitivo, capaz de usar lenguaje para comunicar, estar

saludable mental y físicamente, ser capaz de contar cosas a otros y tener empatía hacia los demás. Los investigadores que desarrollan programas de este tipo señalan que estas competencias resultan de las interacciones afectuosas padres- hijos que llevan a un apego sano, así como a unas experiencias tempranas con los adultos cuidadores que proveen de los recursos necesarios para construir competencias intelectuales y comunicativas.

En el periodo de 5 a 10 años, algunos programas enfatizan fundamentalmente la mejora de las capacidades del procesamiento de información social (Por ejemplo Dodge, Petit, McClaskey y Brown, 1986; Weissberg, Caplan y Sivo, 1989), tales como las capacidades para controlar los impulsos y comprometerse en la solución de problemas responsablemente; percibir el sentido de los temas sociales, los sentimientos y las perspectiva de la gente involucrada; además, saber resolver situaciones, confiar en las propias capacidades, desarrollar planes para alcanzar objetivos, supervisar la propia ejecución y abandonar estrategias ineficaces y autoreforzarse para perseverar en las tareas y alcanzar las metas.

Por su parte el *William T. Grant Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence*, (1992), presenta una versión de las competencias esperables de acuerdo a diferentes niveles de análisis, y en relación con lo propuesto previamente por otros autores.

- Desarrollo personal: auto-concepto, auto-control, normas sociales, conductas saludables, equilibrio entre estudio y tiempo libre.
- Vida familiar: comprender los roles de los miembros de la familia, ayudar en casa, relacionarse bien con los hermanos, reconocer las diferentes formas de familia, desarrollar lazos apropiados de afecto.
- Relaciones con iguales: hacer amigos, compartir, guardar turnos, soportar la presión del grupo, comportarse con asertividad, saber comportarse ante el engaño y la agresión.

- Vida escolar: seguir las normas escolares, ser responsables en clase, aceptar la autoridad del profesor, ponerse metas académicas y esforzarse por conseguirlas, trabajar en equipo, conformar su autoconcepto académico.
- Vida comunitaria: reconocer y aceptar las diferencias culturales o de otro tipo, respetar el medio-ambiente, ayudar a las personas, formar parte de asociaciones o grupos pro-sociales.
- Reaccionar ante sucesos o interacciones estresantes: controlar los impulsos, manejar las emociones negativas, ser perspectivista, tener expectativas positivas, evaluar con realismo las situaciones y afrontarlas positivamente.

Para el periodo de 10 a 15 años, el *Carnegie Council* sobre el desarrollo adolescente (1995) plantea que, para convertirse en adultos productivos, constructivos y saludables, los adolescentes en desarrollo deben llevar a cabo entre otras cosas lo siguiente:

- Sentirse valiosos como personas
- Formar relaciones estrechas y duraderas
- Formar parte de grupos constructivos
- Saber usar el apoyo social
- Tener curiosidad y capacidad de exploración
- Ser útiles a los otros
- Ser optimistas respecto al futuro
- Tener habilidades sociales (manejar conflictos)
- Ser personas éticas
- Ser ciudadanos responsables con la comunidad y el medio ambiente
- Respetar la diversidad de culturas y otras diferencias

En cuanto a las competencias esperables en los años del bachillerato, Pittman y Cahil (1992) identificaron cinco áreas de competencias básicas que definen el rango de habilidades y comportamientos requeridos para el éxito de adultos.

1. La competencia de salud física que supone un buen nivel de salud, tanto como la evidencia del conocimiento, actitudes y comportamientos que aseguran la salud futura.

2. Las competencias personales y sociales: Enfatizan las habilidades intrapersonales tales como la autodisciplina y la capacidad de comprender emociones personales; habilidades interpersonales, tales como la habilidad para trabajar y desarrollar relaciones positivas con otros, por ejemplo: empatía, cooperación, comunicación y negociación; y habilidades de juicio tales como la capacidad para planear, evaluar, resolver problemas y tomar decisiones responsables.

3. La competencia cognitiva-creativa: Se centra en la habilidad para aprender; la motivación; buenas habilidades del lenguaje oral y escrito, apreciación y participación en diferentes formas de expresión creativa, habilidades analíticas y de solución de problemas y desarrollo de una base de conocimiento amplia.

4. La competencia vocacional: Involucra la conciencia de todas las opciones vocacionales y de los pasos requeridos para alcanzar las metas; comprensión del valor y la función del ocio y el trabajo y una adecuada preparación para escoger una carrera

5. La competencia de la ciudadanía (Ética y participación): Esta competencia enfatiza el conocimiento y apreciación de la historia y de los valores de la comunidad y la nación de uno, tanto como una participación activa en los esfuerzos por contribuir con la comunidad y la nación.

Aunque algunas de estas competencias (p.e. salud/física, personal/social y cognitiva/creativa) muestran continuidad con aquellas en la infancia temprana y media, de acuerdo con los autores, competencias como la vocacional y la de ciudadanía emergen durante la adolescencia.

#### **4. Programas de desarrollo de competencias**

Hoy día existe preocupación en la sociedad respecto al creciente número de problemas asociados a la salud mental y al ajuste socioemocional de los jóvenes. De ahí que, en los pasadas décadas, se haya enfatizado la prevención de problemas educativos, sociales, psicosociales y físicos, incluyendo el fracaso escolar, la violencia, los embarazos en adolescentes, las enfermedades de transmisión sexual o el abuso de sustancias (*Institute of Medicine*, 1994; Simeonsson, 1994). Aunque es cierto que la prevención no significa el fin de estos problemas, si determina que cada día más adolescentes tengan las posibilidades de desarrollar los recursos personales que les permitan enfrentar exitosamente cada una de esas situaciones conflictivas asociadas a los últimos años de la infancia y a la adolescencia.

En ese sentido, la novedad en la investigación reciente sobre los modelos que fundamentan los programas preventivos es la importancia de centrar los esfuerzos sobre las características positivas de la personalidad y no solamente sobre sus problemáticas. En los últimos años, los programas que desde esa perspectiva, buscan desarrollar habilidades y competencias están cobrando una gran relevancia dentro de las políticas sociales de muchos países. Entre las razones que lo explican puede señalarse el hecho de que los programas de intervención que apuntan a los recursos personales y no exclusivamente a los problemas, resultan incluso más rentables en la medida en que es el individuo quien desarrolla mecanismos de autoprotección.

##### **4.1. Fundamentación de los programas para el desarrollo de competencias**

Partiendo de la revisión que Weissberg y Greenberg (1998) realizaron sobre el desarrollo de programas preventivos y de desarrollo de competencias, en este apartado se van a revisar algunas propuestas sobre

los componentes estructurales a tener en cuenta en la elaboración de estos programas en ámbitos como la escuela o la comunidad. Posteriormente se ilustrarán algunos ejemplos de este tipo de programas, así como también se incluirán unas conclusiones generales sobre los programas para el desarrollo de competencias.

Respecto de los aspectos a considerar en la elaboración de los programas para el desarrollo de competencias, algunos autores se han centrado en la identificación de aquellos rasgos que pueden determinar que la prevención sea más duradera y con unos resultados positivos, tal es caso de Cowen (1980) quien ha planteado cinco pasos interrelacionados que aseguran la consecución de unos resultados positivos. Estos cinco pasos o fases interrelacionadas en los programas de desarrollo son: *conceptualización, diseño, implementación, institucionalización y evaluación.*

La conceptualización de un programa se refiere a la articulación de resultados que la intervención intenta alcanzar, los métodos que serán usados para obtener esos objetivos y los modelos teóricos que guiarán las estrategias y las prácticas de los programas. La teoría, hallazgos de investigación aplicados y experiencias en el campo permitirán la identificación de variables tanto a nivel del individuo como del entorno, que mediarán sobre los resultados del comportamiento.

Acerca del diseño, se puede decir que los programas bien diseñados especifican el ámbito del contenido y la secuencia planeada por la que se espera alcanzar los objetivos; además estos programas se basan en unos principios de aprendizaje que garantizan que el entrenamiento sea evolutivo y culturalmente ajustado, coordinando los diferentes niveles de programación para que sea apropiado en la familia, la escuela, los pares y la comunidad.

Una implementación de alta calidad implica el reconocimiento de que los programas bien conceptualizados y diseñados son necesarios pero no



suficientes para producir cambios de comportamiento en los grupos objetivo (Botvin, Baker, Dusenbury, Tortu, y Botvin, 1990; Connell, Turner, y Mason, 1985). El impacto potencial positivo es menor cuando los responsables de implementar los programas reciben un entrenamiento escaso; reciben pocos apoyos, tiempo o recursos inadecuados para la aplicación del programa; o carecen de habilidades o motivación para beneficiarse de un buen entrenamiento. La investigación ha identificado relaciones importantes entre la calidad de la implementación y los resultados de los programas (Blakely, Mayer, Gottschalk, Schmitt, Davidson, Roitman, y Emshoff, 1987; Botvin et al., 1990; Connell et al., 1985; Gottfredson, Gottfredson, y Hybl, 1993; Ross, Luepker, Nelson., Saavedra y Hubbard, 1991).

De otro lado, acerca de la institucionalización de los programas, Berman y McLaughlin (1978) señalaron que replicar las intervenciones exitosas en nuevos sitios generalmente produce menos efectos positivos que la ejecución en el sitio original. De acuerdo con esa realidad, los investigadores deben clarificar qué estructuras sociales, prácticas y políticas permiten prolongar los programas considerados como efectivos (Mc Laughlin, 1990). Además, los diseñadores de programas de desarrollo de competencias, tanto para el ámbito escolar como para otros ámbitos como la salud, deben asegurar que el contenido de los programas esté en sintonía con las guías estatales para la prevención de esos temas.

#### **4.2. Los programas de promoción de la competencia social**

En lo que concierne específicamente al diseño e implementación de estos programas, la investigación indica que aquellos programas basados en la transmisión de conocimientos, tienen efectos mínimos sobre el comportamiento de los niños (Kirby, 1992; Tobler, 1986). En contraste los programas que enseñan competencias personales y sociales aplicables, tales como: autocontrol, manejo del estrés, comunicación, resistencia a los iguales y asertividad, han producido beneficios significativos respecto al ajuste social del niño, a la reducción de comportamientos agresivos, al incremento de la sociabilidad con los iguales y afrontamiento de estresores

(Elias, Gara, Ubriaco, Rothbaum, Clabby, y Schuyler, 1986; Gesten, Rains, Rapkin, Weissberg, Flores de Apodaca, Cowen, y Bowen, 1982; Greenberg, 1996; Rotheram-Borus, 1988; Shure y Spivack, 1982, 1988; Weissberg, Gesten, Carnrike, Toro, Rapkin, Davidson, y Cowen, 1981).

Sin embargo, los programas de desarrollo de competencias que se centran exclusivamente en el niño no son tan efectivos como aquellos que de manera simultánea intentan producir cambios en el entorno (familia, escuela, barrio). Por lo que es importante distinguir entre los programas centrados en la persona y los programas de entrenamiento de competencias orientados *ecológicamente*. Los programas orientados ecológicamente enfatizan la enseñanza de habilidades, que favorecen las oportunidades significativas del entorno para usar esas habilidades y establecer nuevas estructuras que permitan reforzar la aplicación de esas habilidades (Hawkins y Weis, 1985).

Desde esta perspectiva, el éxito que puedan tener los programas de entrenamiento en competencias, puede depender en gran medida de la atención al cambio en los modelos de socialización y el apoyo en los escenarios de la intervención (Elias y Weissberg, 1990). Por ejemplo, los programas de solución de problemas orientados psicológicamente, tratan de introducir un marco común para el procesamiento de la información social, que niños y profesores puedan usar para comunicarse más efectivamente acerca de un problema (Shure y Spivack, 1988; Weissberg, Barton y Shriver, 1997). Es decir, estos programas tratan de cambiar no sólo el comportamiento del niño, también el comportamiento del profesor, la relación del profesor con el niño en el aula, así como mejorar los recursos disponibles en cada nivel escolar (Weissberg et al., 1989).

Los programas de entrenamiento de competencias centrados en las personas que enseñan competencias a los estudiantes, sin interesarse en cambiar los entornos en los cuales ellos funcionan, van a producir beneficios limitados para un grupo pequeño de niños, mientras que combinando la intervención en el aula, identificando apoyos en el entorno, incorporando a los miembros de la familia, al personal de la escuela, los profesionales de la

salud y otros miembros de la comunidad, se incrementa la posibilidad de que los estudiantes adopten prácticas sociales y de salud positivas (Perry y Jessor, 1985; Price, Cioci, Pender y Trautlein, 1993).

A continuación, van a revisarse tres programas desarrollados en la escuela, orientados ecológicamente para el desarrollo de competencias (Elias y Clabby, 1992; Greenberg; 1996; Weissberg et al., 1997). Posteriormente, se va a presentar un cuarto programa con multicomponentes sobre el desarrollo de competencias que combina subprogramas con la escuela, la familia, los iguales y la comunidad (*Conduct Problems Prevention Research Group, 1992*). Para finalizar, se presentará también el programa preventivo *Aprender y jugar*, dirigido a niños de 6 a 12 años provenientes de familias en situación de riesgo psicosocial.

#### **4.2.1. Proyecto de mejoramiento de la conciencia social y la solución social de problemas (ISA-SPS)**

Elias y colegas (Elias y Clabby, 1989, 1992; Elias, Gara, Schuyler, Branden-Muller, y Sayette, 1991; Elias et al., 1986) diseñaron un programa de promoción de la competencia social para niños de primaria. En la fase inicial del programa los profesores deben usar el formato escrito para introducir en el aula actividades con el siguiente formato general: a) Se comparte con el grupo el éxito interpersonal, las situaciones conflictivas y aquellos sentimientos que los niños desean compartir con su profesor y sus compañeros de clase; b) Se identifican las habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales para ser enseñadas durante la lección; c) Se realizan presentaciones escritas y en video de situaciones modelo de habilidades d) Se llevan a cabo discusiones de las situaciones y maneras de usar las nuevas habilidades e) Se hace uso del juego de roles animando comportamientos de prueba de las habilidades en diversas situaciones evolutivamente relevantes y f) resumen y revisión. Este formato enfatiza un número de rasgos que permiten promover el mantenimiento, la generalización y la transferencia de aprendizaje (Ladd y Mize, 1983). En la fase de aplicación, los profesores usan métodos dialogados de solución de

problemas, para animar a los estudiantes a usar estrategias adaptativas de afrontamiento para manejar de manera efectiva los problemas de la vida real.

Los estudiantes que participaron en este programa durante dos años, enfatizando aspectos como el autocontrol, la participación del grupo, la conciencia social, la solución de problemas y la toma de decisiones sociales, mostraron una adquisición de habilidades, respecto de los informes del profesor y de las valoraciones sociométricas. Cuando se evaluaron las cohortes de niños entrenados para medir los efectos del programa, los resultados de un diseño cuasi-experimental, sugieren que estuvieron mejor preparados que el grupo control para manejar un rango amplio de estresores presentes en la escuela entre chico/as de 10 a 14 años (Elias et al., 1986).

#### **4.2.2. Programa de promoción de la competencia social para jóvenes adolescentes (SCPPYA)**

Weissberg y sus colegas (Caplan y Weissberg, 1990; Kavanagh, Jackson, Gaffney, Caplan, y Weissberg, 1990; Weissberg et al., 1997) diseñaron un programa de 45 sesiones para estudiantes de 10 a 14 años que además de las instrucciones para implementar en el aula, establece como importante el apoyo que se obtiene del entorno para: a) promover las competencias sociales, tales como: autocontrol, manejo del estrés, toma de decisiones responsable, solución de problemas sociales y habilidades de comunicación. b) mejorar la calidad de la comunicación entre el personal de la escuela y los estudiantes y c) evitar el comportamiento antisocial y agresivo, uso de drogas y comportamientos sexuales de alto riesgo.

En la puesta a prueba de este programa, se encontró que el módulo de solución de problemas mejoró las habilidades de los estudiantes, respecto del grupo control, en términos de la efectividad de las soluciones alternativas que generaron hacia las situaciones problemáticas (Weissberg y Caplan, 1994). Las medidas de los profesores por su parte indicaron que los estudiantes participantes del programa mejoraron más que los de control en la resolución constructiva de los conflictos con los iguales, en el control

del impulso y popularidad (Weissberg y Caplan, 1994). Los resultados mostraron que aunque un año de intervención puede producir beneficios de corto plazo para los estudiantes, son necesarios más años de instrucción para promover mejoras más estables (Arthur, Weissberg y Caplan, 1991).

En una encuesta anónima, para garantizar la honestidad, la mayoría de los profesores (96%) que participaron de este programa indicaron que el currículo utilizado se dirigía hacia temas que eran importantes para los estudiantes. Plantearon que las clases de SCPP-YA afectaron de manera positiva a los estudiantes en las siguientes áreas: *Sentirse bien acerca de sí mismos, reconocer los efectos negativos de las drogas y evitación de estas; reconocimiento de comportamientos que pueden llevar al embarazo o al SIDA e identificar los comportamientos que reducen el riesgo de embarazo y SIDA* (Kaspro et al, 1991).

#### **4.2.3. Programa par promover estrategias alternativas de pensamiento (currículum PATHS)**

En una serie de estudios, Greenberg y sus colegas (Kusche y Greenberg, 1995) han examinado la efectividad del currículo PATHS. Este modelo de muchos años de duración, dirigido a estudiantes de primaria es un híbrido que combina modelos de autocontrol, conciencia emocional y solución de problemas sociales. Sus rasgos más importantes son su gran interés por el reconocimiento y regulación de la emoción, como procesos necesarios para el afrontamiento efectivo de las situaciones problemáticas y su interés sobre las técnicas de generalización continua usadas en el aula a lo largo del día. Al ponerse a prueba el curriculum PATHS, logró mejoras significativas en las habilidades sociocognitivas, en la competencia social reportada por el profesor y en la habilidad de lectura (Greenberg y Kusche, 1993). Comparados con el grupo control, los niños formados de manera regular en este programa, mostraron mejoras en el post-test en la comprensión emocional, y en la solución de problemas sociales. Para los niños con necesidades especiales, los resultados indicaron mejoras en el post-test en los informes de los profesores sobre la competencia social, los

síntomas depresivos, la comprensión emocional y las habilidades socio-cognitivas. El seguimiento de quienes participaron en el programa por uno y dos años, tanto de los profesores como de los niños de manera separada, reportaron mejoras significativas, tanto en internalización (depresión y quejas somáticas) como en los problemas de comportamiento de externalización, también mejoras en la conducta social y descenso en la impulsividad.

#### **4.2.4. El programa “Fast- Track”**

De acuerdo a la información que se tiene de las intervenciones preventivas se ha podido conocer que son pocos los casos de estas intervenciones que combinan intervenciones globales con intervenciones selectivas en un mismo modelo integrado. Un grupo de investigadores ha desarrollado un modelo de este tipo, el llamado Fast-Track, el cual intenta ofrecer un modelo longitudinal para la prevención de los trastornos de conducta en los adolescentes (*Conduct Problems Prevention Research Group, 1992*).

Se realizó una prueba clínica aleatoria con 50 escuelas de primaria en 4 locaciones urbanas y rurales de Estados Unidos. La intervención universal incluyó la consulta con el profesor en el uso de una serie de versiones de acuerdo al nivel del currículo PATHS, en los años de primaria. Los objetivos de la intervención incluían además actividades con la familia (visitas al domicilio, formación en habilidades parentales, manejo de casos), al niño (tutoría académica, entrenamiento en habilidades sociales), la escuela, el grupo de pares y la comunidad. Los niños y las familias fueron seleccionados mediante una revisión de problemas de comportamiento durante los años de educación infantil, además de un 10% de niños con problemas severos de comportamiento de escuelas y vecindarios con altas tasas de criminalidad y pobreza. Los resultados del primer año de intervención, señalaron mejoras significativas en las habilidades sociocognitivas, habilidades de lectura, cogniciones de los padres respecto de la parentalidad, prácticas de disciplina apropiada por parte de estos,

calidez para los niños en el hogar, bajas tasas de comportamiento disruptivo durante la escuela y buena relación con los iguales.

El Fast-Track es un modelo de largo plazo (la intervención puede continuar a través de la secundaria) que asume que la prevención de comportamiento antisocial sólo se puede alcanzar al consolidar las competencias y los factores protectores en el niño, la familia, la escuela y la comunidad.

#### **4.2.5. El programa: “Aprender y jugar”**

El interés de incorporar este programa obedece al hecho de que los chicos y chicas del grupo de riesgo psicosocial participantes en este estudio estaban vinculados a centros de apoyo juveniles en los que se impartía este programa.

Del programa *Aprender y jugar*” (Rodrigo, Maiquez, Simón, Pérez y Pérez, 2008) se puede destacar que se trata de una estrategia preventiva y de promoción de las competencias dirigido a menores de 6 a 12 años provenientes de familias en situación en riesgo psicosocial. Por lo que en la casi totalidad de los casos en los que se aplica este programa los niños participantes vienen derivados por un organismo oficial que ejerce seguimiento y apoyo a las familias de riesgo. No obstante, a este programa se añaden también otros niños de familias no referidas como parte de la actividad extraescolar.

Una de las finalidades más destacadas del programa es aumentar las competencias psicosociales, a través de diferentes actividades como:

- Fomento de las habilidades sociales
- Estimulo de la asertividad personal
- Transmisión de estrategias de resistencia a la presión social
- Estimulo de la afectividad

Estas actividades se hacen presentes de manera transversal a lo largo de los cuatro módulos que forman el programa, incrementando las posibilidades del menor de tener un mayor ajuste familiar y social.

Los cuatro módulos que forman el programa son: Módulo 1, *Nosotros y nuestra caseta*; módulo 2, *Mi casa*; módulo 3, *Mis amigos*; módulo 4, *Mi barrio* y módulo 5, *Qué quiero ser de mayor*

Entre los objetivos generales del programa se destacan los siguientes:

- Fomentar el conocimiento mutuo entre los niños participantes
- Favorecer los sentimientos de valía y competencia personal
- Conocer los distintos lazos relacionales que existen dentro del ámbito familiar
- Promover hábitos de salud a través del aprendizaje de una higiene y alimentación adecuada
- Conocer los valores contravalores que ofrece la televisión
- Potenciar la inteligencia interpersonal para aprender a relacionarse adecuadamente con los iguales.
- Fomentar la expresión adecuada de los propios sentimientos, necesidades y opiniones, mejorando la competencia comunicativa de los menores y la capacidad de negociar.
- Fomentar la valoración individual y grupal de la comunidad a la que se pertenece.
- Analizar los recursos, las posibilidades y carencias del entorno
- Potenciar actitudes positivas en la ocupación de su ocio y tiempo libre
- Fomentar la implicación y participación de los menores en las actividades que ofrece su barrio

Este programa no es una acción aislada sino que forma parte de una estrategia integral de prevención y apoyo a las familias en situación de riesgo psicosocial.

Esa estrategia integral incluye los siguientes programas en los que se trabaja de manera separada con todos los miembros de la familia:



- *Apoyo personal y familiar* (Dirigido a padres y madres)
- *Crecer felices en familia* (Dirigido a madres adolescentes y madres negligentes)
- *Construyendo mi futuro* (Dirigido a adolescentes)

De manera general, se puede decir que el programa *Aprender y jugar* pertenece a la tipología de programas que apuestan por un entrenamiento en habilidades a los menores antes que por una mera transmisión de información, lo que les permitirá a mediano plazo desarrollar recursos personales que les permitan hacer frente a una serie de factores negativos que caracterizan los entornos familiares de riesgo a los que estos menores pertenecen.

#### **4.3. Comentarios finales sobre los programas de promoción de competencias**

Los programas de desarrollo de competencias ofrecen fundamentalmente ejercicios formativos “indirectos”, en los que a través del desarrollo de diferentes actividades individuales o grupales, los participantes pueden desarrollar las habilidades psicosociales necesarias para hacer frente a los dilemas sociales que enfrentan cotidianamente. Dado que son muchos los informes que muestran los escasos resultados alcanzados con aquellos programas preventivos basados fundamentalmente en la transmisión de conocimientos (por ejemplo, aquellos programas de prevención de enfermedades de transmisión sexual basados en describir las enfermedades y en eslóganes del tipo “protégete” o “Di no”), los objetivos de los programas de promoción de competencias es que los niños y jóvenes puedan adquirir a través de su participación en estos programas las habilidades psicológicas suficientes para decir no y superar las situaciones de riesgo.

De otra parte, es de anotar el hecho de que en las revisiones sobre los programas preventivos que han tenido éxito, se destaca como constante el que se favorezca la implicación de los diferentes sectores en los que se encuentran inmersos los jóvenes, como la familia, la escuela y la comunidad

y dentro de cada uno de estos los diferentes subsistemas que los integran; como en el caso de la escuela, las relaciones con los profesores, con los iguales, la participación en actividades extracurriculares o en el barrio, las relaciones con vecinos, la participación de actividades en organizaciones de apoyo para jóvenes o en la familia en las relaciones con padres, hermanos y con la familia extensa.

En ese sentido, Elías (1995) argumentó que los programas de prevención que pretendan ser exhaustivos, deberían transmitir la importancia del desarrollo positivo en lo académico, en la salud y en lo social, para tener éxito posteriormente en las diferentes áreas del desarrollo personal. Por lo tanto, estos programas deberían incorporar un marco común de habilidades cognitivo-afectivo-comportamentales que los estudiantes puedan aplicar para el cuidado de si mismos, para las relaciones positivas con sus padres, hermanos, iguales y otros adultos en general, usando mecanismos alternativos al uso de la violencia u otras formas de problemas de comportamiento (Weissberg y Greenberg, 1998).

Además, se debe considerar que los programas mixtos dirigidos hacia comportamientos académicos, sociales y de salud tienen mayor potencial para perdurar que aquellas intervenciones de corto plazo que seleccionan un solo problema de comportamiento (Defriese, Crossland, MacPhail-Wilcox y Sowers, 1990; Weissberg y Elias, 1993). Dado que la investigación señala que los programas preventivos pueden ser considerados como un primer paso, en el que se motivan nuevas habilidades y actitudes en los participantes, se considera que un nivel posterior podría ser su participación en programas que promueven las competencias y la promoción de la salud, lo cual debería empezar antes de que los niños y jóvenes se encuentren presionados a experimentar comportamientos de riesgo y debería mantenerse a lo largo de la adolescencia, (Weissberg y Greenberg, 1998).

De otra parte, existe acuerdo en las revisiones consultadas sobre la importancia de ajustar estos programas a la realidad vivida en los grupos donde se pretenden desarrollar. De esa manera, los tópicos cubiertos en

cada nivel, deben responder fundamentalmente a las necesidades evolutivas y a las experiencias sociales de los participantes, así como también deben estar ajustados a sus valores y a las normas que los padres y profesores esperan inculcar.

## **5. Conclusiones**

- Uno de los aspectos más relevantes presentados en este segundo capítulo es la caracterización del concepto de competencia. Así, se presenta la competencia como un concepto integrador que se refiere a la capacidad de las personas para generar y coordinar respuestas flexibles y adaptativas, ante las demandas surgidas por la realización de las tareas vitales, así como a la capacidad de generar estrategias para aprovechar las oportunidades de los contextos de desarrollo (Masten y Curtis, 2000; Waters y Sroufe, 1983).

- Asimismo, se abordó un concepto central para la comprensión de cómo operan las competencias, este concepto es el de *tareas evolutivas*, definiéndolas como ese conjunto de criterios, comunes a los padres, a una comunidad o a una cultura, que reflejan las expectativas sobre el desarrollo de los/as niño/as y que vienen a ser transmitidas culturalmente de una generación a la siguiente (Masten y Coatsworth, 1998).

-De la misma manera, en este capítulo se presentó una relación de las competencias esperables según los momentos evolutivos. En ese sentido, siguiendo la definición de las tareas evolutivas es importante no perder de vista que esa relación de competencias se hace según unos criterios específicos acordes con unos determinados parámetros culturales. Es decir, que la relación de competencias presentadas en este capítulo es válida para sociedades occidentales modernas (posiblemente también para una determinada clase social) y para unas condiciones personales, evolutivas y familiares específicas

- Respecto de los programas para el desarrollo de competencias, se puede decir como conclusión que las revisiones sobre estos programas señalan de manera reiterada la necesidad, por una parte, de que se incorporen los diferentes ámbitos en los que conviven los chico/as, esto es la familia, la escuela, el barrio; incorporando en la medida de lo posible a otras personas presentes en dichos escenarios, como profesores, familia y/o grupo de iguales. De la misma manera, las revisiones sobre estos programas, señalan la importancia de que se cumpla con los aspectos referidos a la planificación, a una implementación de calidad, así como, a la evaluación. Con un énfasis importante en esta última fase ya que la evaluación permite obtener datos acerca de qué aspectos funcionan en un programa y cómo funciona lo que funciona. Esa información puede ser útil tanto para los responsables de las políticas sociales como para quienes desarrollan los programas, ya que de esta manera pueden determinar el impacto de los programas que están siendo implementados (Weissberg y Greenberg, 1998).

-Finalmente, se ha señalado que si bien es cierto que los programas generales de desarrollo de competencias pueden mejorar algunas habilidades importantes de pensamiento y el comportamiento social de los niños, su impacto positivo no se puede generalizar para reducir otros problemas específicos, como podrían ser el uso de drogas, el comportamiento sexual de alto riesgo o la violencia (Durlak, 1983). Por ello, se considera que la clave está en combinar el entrenamiento general en habilidades como por ejemplo: la solución de problemas y la toma de decisiones, con ejercicios para actualizar el conocimiento de los participantes, sus actitudes y su comportamiento de acuerdo a esas nuevas competencias adquiridas, como parte del proceso general de prevención

## ***Capítulo 3. Competencias socioafectivas***

---

## 1. Análisis de las competencias socioafectivas

Tener un buen autoconcepto y seguridad afectiva, enfrentar y resolver conflictos de manera pacífica y mantener buenas relaciones interpersonales con los iguales, comunicar asertivamente nuestros sentimientos e ideas, promover estados de calma y optimismo que nos permitan alcanzar nuestros objetivos personales y académicos, empatizar con otros, tomar decisiones responsables, entre otras, son todas ellas competencias socioafectivas fundamentales para el desarrollo de la mayoría de los aspectos de la vida familiar, escolar y social.

Se ha estudiado, que promover dichas competencias tiene un profundo valor en sí mismo al ofrecer herramientas que permiten a los niños y adolescentes desenvolverse, relacionarse mejor, y tomar decisiones en un mundo cada día más complejo. Los estudios demuestran cómo, además de promover la salud mental y el bienestar personal, dichas competencias benefician el desarrollo ético y ciudadano, la prevención de conductas de riesgo, promueven mejoras sobre el ambiente y el clima escolar y el aumento de la motivación de logro y del aprendizaje académico, entre otros beneficios (Romagnoli y Valdés, 2007).

En esa línea, Goleman, (1997), en un estudio pionero sobre el constructo de inteligencia emocional clasifica las competencias socioemocionales de la siguiente forma:

- *Competencias personales*, que determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos: incluye la conciencia de sí mismo (conciencia de emociones y afectos, recursos y debilidades, intuiciones, confianza en sí mismo); autorregulación (control de estados, impulsos y recursos internos); y motivación (motivación de logro, compromiso, iniciativa y optimismo).
- *Competencias sociales*, que determinan el modo en que nos relacionamos con los demás: incluye empatía (conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás); y

habilidades sociales (influencia sobre otros, comunicación, liderazgo, canalización del cambio, resolución de conflictos, colaboración, habilidades de trabajo en equipo).

Por su parte, la agencia sin ánimo de lucro CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) de EEUU, seguidora de estas propuestas de Goleman ha detallado recientemente aquellas competencias socioafectivas o socioemocionales que habría que promover en el curriculum escolar

- Autoconciencia (*Self-awareness*), que corresponde a aquellas habilidades relacionadas con el propio autoconcepto, con el desarrollo de viculaciones seguras y sanas, con el reconocimiento de las propias emociones, habilidades, intereses y fortalezas personales;
- Autoregulación (*Self-management*), correspondiente a habilidades de manejo y expresión adecuada de emociones, impulsos y conductas, automotivación y autocontrol de logros personales;
- Conciencia Social (*Social-awareness*) que considera principalmente las habilidades de toma de perspectiva y empatía;
- Habilidades de Relación Interpersonal (*Relationship Skills*) que reúne habilidades sociales como la capacidad para establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes, prevención y manejo de conflictos, comunicación, negociación, participación activa en grupos, entre otras;
- Toma de Decisiones Responsables (*Responsible decision-making*) que considera habilidades de toma de decisión académicas y sociales, considerando estándares éticos, normas sociales, consecuencias probables (CASEL, 2006).

Por su parte, Claudia Romagnoli, Isidora Mena y Ana María Valdés (2007) de la Universidad Católica de Chile han sintetizado también un conjunto de habilidades socioafectivas:

### *1. Habilidades de comprensión de sí mismo*

Las personas con habilidades en esta dimensión son capaces de reconocer sus emociones, describir sus intereses, valores y habilidades, y valorar en forma certera sus fortalezas. Tienen un profundo sentido de confianza en sí mismos y esperanza hacia el futuro. Estas habilidades de auto-comprensión o auto-conocimiento permiten organizarse y planificar el propio aprendizaje.

En síntesis, esta categoría reúne las siguientes habilidades socioafectivas y éticas:

- Reconocimiento de emociones
- Reconocimiento de intereses, valores y habilidades
- Autovaloración
- Autoconocimiento

### *2. Habilidades de autorregulación*

Las personas que saben autorregularse, aprenden a manejar sus emociones y comportamientos, son capaces de manejar el estrés, la ansiedad, de controlar los impulsos y perseverar para superar los obstáculos. Pueden automotivarse y supervisar el progreso a partir del logro de objetivos académicos y personales, y expresar sus emociones de manera apropiada en diversas situaciones.

Entre dichas habilidades, destacan:

- Autocontrol, manejo de impulsos y conducta
- Manejo y expresión adecuada de emociones
- Automotivación, logro de metas personales

### *3. Habilidades de comprensión del otro*

Las personas con habilidades en esta dimensión, son capaces de la toma de perspectiva y de empatizar con otros, reconociendo similitudes y diferencias individuales y grupales. Son capaces de buscar, y de usar apropiadamente conforme a su edad, los recursos que les proveen la familia, la escuela y la comunidad, En síntesis se refiere a la habilidad de:

- Empatía



- Toma de perspectiva

#### *4. Habilidades de relación interpersonal*

Las personas con estas habilidades presentan buenos recursos para establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes basadas en la cooperación. Resisten la presión social inapropiada; previenen, manejan y resuelven constructivamente conflictos interpersonales y buscan y dan ayuda cuando se necesita. Las habilidades interpersonales permiten a los niños relacionarse con otros, tomar parte activa en un grupo, comunicarse dentro de audiencias diversas, dialogar, llegar a acuerdos, negociar, resolver diferencias y apoyar el aprendizaje de otros.

En definitiva, en esta dimensión se alude a las habilidades socioafectivas y éticas de:

- Establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes
- Trabajo en equipo, cooperación
- Diálogo y participación
- Comunicación asertiva
- Resolución pacífica de conflictos

#### *5. Habilidades de discernimiento moral*

Las personas con habilidades en esta dimensión, desarrollan sus habilidades de razonamiento moral, aprenden a ser responsables al tomar decisiones, considerando estándares éticos, asuntos relativos a la seguridad, normas sociales, el respeto a otros, y las consecuencias probables de las diversas variantes de sus acciones. Ellos aplican estas habilidades de razonamiento moral y de toma de decisiones en situaciones académicas y sociales, y están motivados a contribuir al bienestar de su escuela y comunidad.

Estas habilidades se expresan en:

- Razonamiento moral
- Toma de decisiones responsable

## **2. Áreas presentes en las competencias socioafectivas**

Teniendo en cuenta los modelos anteriores, en el perfil de competencias que proponemos en esta tesis hemos destacado la existencia de una serie de áreas que hemos elegido por su trascendencia para evaluar las competencias socioafectivas en los menores en riesgo. Posteriormente, en el capítulo 4, analizaremos los efectos que sobre dichas áreas competenciales, tiene la situación de desventaja social o nivel de riesgo medio que caracteriza a las familias de nuestro estudio.

### **2.1. Área de la regulación del yo**

Como se ha comentado, la situación de riesgo psicosocial en las familias lleva a que los menores en desarrollo se encuentren en una situación de vulnerabilidad personal. En el caso del área de regulación del yo, se han identificado como aspectos determinantes el apego y el ámbito del autoconcepto. Ya que, los hallazgos de investigación con niños en diferentes niveles de riesgo psicosocial, señalan entre las posibles causas para el desarrollo de dificultades en el área de las competencias socioafectivas, están la configuración de un apego inseguro o evitativo, una falta de confianza y seguridad básica en los cuidadores y un autoconcepto y autoestima bajos.

#### **2.1.1. Las relaciones de apego**

En los presupuestos de la teoría del apego (Bowlby, 1969), se plantea que el ser humano no nace con la capacidad de regular sus reacciones emocionales, sino que necesita de un sistema externo de apoyo e intercambios en el que las señales sobre sus estados sean entendidas y respondidas por sus figuras significativas, lo que le permitirá posteriormente alcanzar la regulación de esos estados. Las experiencias tempranas con esas figuras significativas, son incorporadas en sus modelos representacionales, a los cuales Bowlby (1973) denominó Modelos de Funcionamiento Interno (*internal working models*).

Para Bowlby, la presencia de un sistema de control del apego y su conexión con los modelos de funcionamiento interno constituyen características centrales del funcionamiento de la personalidad (Vernengo, 2006). Otros autores, por su parte, han realizado desarrollos posteriores sobre los planteamientos de Bowlby. Tal es el caso de los trabajos desarrollados por Ainsworth (1978) quien a través de la metodología conocida como *la situación del extraño*, en la que se observaban las respuestas de niños frente a separaciones muy breves de uno de los padres, y sus posteriores reuniones, no sólo hizo posible probar empíricamente algunas de las ideas sino que ayudó a expandir la teoría en si misma (Bretherton, 1992).

Ainsworth identificó tres patrones organizados de respuestas infantiles: seguro, ansioso/evitativo, y ansioso/resistente (ambivalente), los cuales se relacionan con diferentes tipos de apego:

El apego seguro, que se caracteriza porque se producen manifestaciones de ansiedad frente a la separación, y de tranquilidad al volver a encontrarse con la figura del cuidador. Este tipo de apego supone un modelo de funcionamiento interno basado en la confianza en el cuidador. En el tipo de apego ansioso/evitativo el niño muestra poca ansiedad durante la separación y un claro desinterés en el posterior reencuentro con la madre; este tipo de apego se relaciona con un modelo de funcionamiento interno en el que prevalece la desconfianza en la disponibilidad del cuidador. En el tipo ansioso/resistente, el niño muestra ansiedad de separación, pero no se tranquiliza al reunirse con la madre. Son niños que muestran limitada exploración y juego, tienden a ser altamente perturbados por la separación, y tienen dificultad en reponerse después.

La importancia de identificar estas tipologías tiene que ver además con el hecho señalado por Bowlby, sobre que los patrones de apego se mantienen a lo largo del tiempo, es decir que *los modelos de funcionamiento*

*interno del yo* y de los otros proveen prototipos para las relaciones posteriores, siendo relativamente estables a lo largo de la vida.

Respecto de las tipologías posibles en las relaciones de apego, Crittenden, (1985) encontró relaciones entre los modelos de apego de los niños con el tipo de parentalidad recibida por sus madres, de la siguiente manera

- Niños con apego seguro tendieron a tener madres sensibles que responden a sus llamadas
- Los niños ansiosos/ambivalentes tendieron a tener madres que no responden
- Los niños ansiosos/evitativos tienden a tener madres controladoras y que además no responden a sus llamados.

En esa misma línea autores como Mary Main (1985), se centraron en valorar la relación entre la conducta del niño, manifestada en la situación del extraño, y las narrativas de sus padres. Lo más relevante de estos hallazgos es la correlación positiva que se observa entre la tipología de apego en el hijo y la tipología observada de las relaciones con el cuidador principal.

Asimismo, otros estudios, recientemente, han corroborado la importancia de los comportamientos parentales como variables mediadoras en los posibles problemas de ajuste social. Tal es el caso del estudio longitudinal realizado en Estados Unidos con 1000 niños de preescolar y primeros años de educación primaria, realizado por la NICHD (Early, Child Care Research Network, 2006) que tenía como objetivo identificar las relaciones entre la clasificación temprana del apego y el posterior ajuste social en niños con diferentes niveles de calidad parental.

Los resultados señalan que, en el caso de los niños con apego seguro, las habilidades que desarrollan les permiten formar relaciones saludables y estables con los iguales, en el periodo de la educación preescolar y los primeros años de la primaria (Carlson y Sroufe, 1995). Los niños con apego evitativo, inhibieron las señales emocionales, especialmente las negativas. Tales limitaciones les predispusieron hacia el

riesgo de desarrollar problemas de comportamiento de externalización e internalización, lo que más tarde se convertiría en dificultades en situaciones sociales y problemas en el desarrollo de relaciones de amistad con iguales (Carlson y Sroufe, 1995; Cassidy y Kobak, 1988; Kobak y Sceery, 1988).

En cuanto a los niños con apego ansioso/ evitativo, en el periodo de preescolar, estos niños tuvieron más probabilidad de sentirse fácilmente frustrados, impulsivos y extremadamente ansiosos, a veces con la autopercepción de incapacidad y sin ayuda para enfrentar el estrés (Bowlby, 1988), además manifestaron una tendencia a los problemas de internalización (Carlson y Sroufe, 1995).

Finalmente, los niños con apego desorganizado, estuvieron en un riesgo mayor de psicopatología en la infancia (Greenberg, 1999). Los investigadores encontraron, entre otros comportamientos, alta incidencia de la agresividad y los problemas de externalización (Lyons- Ruth y Jacobvitz, 1999; Van Ijzendoorn, Schuenger y Bakermans, Kranenburg, 1999).

Este estudio propuso tres modelos de análisis de los efectos de las relaciones de apego temprano sobre el desarrollo posterior

#### 1. *El modelo de los efectos tempranos*

El modelo más simple para la comprensión de los efectos del apego temprano podría ser llamado el modelo de los efectos tempranos extremos. En este modelo el apego temprano predice el desarrollo posterior sin tener en cuenta los cambios que se presenten en el entorno. Un gran número de estudios centrados en este modelo, particularmente aquellos investigadores del grupo de Minnesota (Arend, Grove, y Sroufe, 1991) también (Barglow, Contreras, Kavesh, y Vaughn, 1998; Greenberg, Speltz, DeKlyen, y Endriga, 1991; Lütkenhaus, Grossman, y Grossman, 1985; Shaw y Vondra, 1995) han demostrado continuidad del apego del niño hacia la posterior actividad de juego, la regulación emocional, la relación con los iguales en preescolar, la mediana infancia hasta la adolescencia.

Otros autores reconocen que no todos los niños quienes tienen un apego inseguro desarrollan problemas posteriores y cuando lo hacen, esas relaciones parecen estar asociadas con las condiciones del entorno (Carlson y Sroufe, 1995). En ese sentido algunos estudios demuestran que las experiencias recientes son a menudo mejores predictores del funcionamiento posterior que lo que puede ser el apego temprano (Lewis, 1997; Thompson, 1999). Esto es lo que pretende explicar el siguiente modelo.

### *2. El modelo de las experiencias mediadoras*

Como muchos estudios han demostrado, cuando el entorno de un niño cambia, la organización del apego del niño tiene también probabilidades de cambiar (Belsky et al., 1991; Lewis, 2000; Thompson y Lamb, 1983; Vaughn, Egeland; Sroufe, y Waters, 1979). Este modelo lleva a la hipótesis que no es la organización temprana del apego del niño la que puede predecir el comportamiento posterior, sino el comportamiento de los padres asociado con la organización temprana del apego, particularmente aquella que es coexistente con los resultados posteriores. Es decir que las experiencias con los padres actúan como mediadoras entre la organización del apego y el posterior ajuste social.

### *3. El modelo del apego como un proceso dinámico e interactivo*

Se ha examinado menos la idea de que el apego es un proceso dinámico (Bowlby, 1969, 1973, 1980). Desde este modelo, la organización del apego temprano y sus correspondientes modelos de funcionamiento interno, afectan la manera en que los niños perciben e interpretan las relaciones y eventos en sus vidas (Carlson y Sroufe, 1995; Cassidy y Mohr, 2001). Las hipótesis derivadas de este modelo predicen que los niños con apegos diferenciales interpretan y responden a los cambios de las condiciones del entorno de diferentes maneras (Waters, Posada, Crowell, y Lay, 1993). Las tendencias encontradas en las investigaciones en ese sentido señalan que cuando la calidad de la relación con los padres mejoró

los profesores valoraron a los niños con apego inseguro con menores comportamientos de externalización. A su vez, cuando, la calidad parental empeoró los profesores valoraron a los niños del grupo de apego inseguro con altas puntuaciones de externalización. Estos autores concluyen señalando que la variable que mediatiza los efectos de una tipología temprana de apego sobre el ajuste social es la *calidad parental*.

Por todo lo anterior, se puede decir que los comportamientos de interacción de los padres con sus hijos, pueden funcionar como una variable moduladora que puede intensificar o atenuar los efectos de una tipología de apego sobre los problemas de comportamiento.

#### **2.1.1.1. El constructo del apego visto a través de las narrativas**

Los planteamientos acerca de la importancia de las relaciones padres-hijos en el desarrollo del apego han llevado en los últimos años, a desarrollar y utilizar medidas de apego alternativas. Concretamente, se han empezado a utilizar entrevistas y análisis de narrativas con los niño/as más mayores para medir el tipo de apego. La mayoría de las medidas del apego en la infancia se habían centrado, hasta hace poco, en los métodos observacionales de los cuales Ainsworth fue la pionera con su procedimiento de la situación del extraño (Cassidy y Marvin, 1989; Main y Cassidy, 1988). En los últimos años, la teoría del apego y las correspondientes estrategias de medida se están apoyando cada vez más en las narrativas de los niños, en el lenguaje y en las habilidades cognitivas para indagar sus modelos internos de funcionamiento.

En general, los investigadores parten de la noción que los niños pequeños construyen sus modelos internos de funcionamiento con base en las relaciones de apego (Shouldice y Stevenson-Hinde, 1992). Las narrativas de apego de los niños son reflexiones válidas realizadas a partir de esos modelos de funcionamiento (Slough y Greenberg, 1990), por lo que proporcionan una ventana válida para el análisis de las relaciones de apego (Oppenheim, 2006)

De los hallazgos reportados por los estudios que han incorporado las narrativas, se observa que los discriminadores más poderosos entre el apego seguro e inseguro, son aquellos que permiten analizar la construcción de narrativas acerca de los temas de apego y el modo en que las comunican a otros, así como las diferencias individuales en el nivel de apertura y la coherencia en la comunicación con el interlocutor (Oppenheim y Waters, 1995). Respecto al uso de las narrativas en la investigación, algunos investigadores señalan que las narrativas pueden ser utilizadas como instrumentos para acceder a diferentes estados emocionales del sujeto porque le permiten a éste plasmar en un relato un proceso de significación afectiva que se inicia en un nivel pre-verbal. Asimismo, al acceder a esas narrativas el investigador accede también a esos procesos internos de significación (Oppenheim, 2006).

La premisa básica es que los procesos de la significación afectiva, fuente de las narrativas, son una parte integral del desarrollo normativo (Kaye, 1982) con importantes implicaciones para la percepción del sí mismo del niño/a y de los otros y del entorno social (Bowlby, 1988; Bretherton y Munholland, 1999). Tales procesos pueden promover crecimiento, adaptación y resiliencia o pueden tener un impacto evolutivo negativo. Además pueden actuar como variables mediadoras y moderadoras que determinan un impacto de corto o largo plazo de un posible estado de estrés o trauma sobre el niño (Fivush, Bohanek, Robertson y Duke, 2004; Main, 2000).

Estos procesos de significación afectiva influyen en las representaciones internas del niño. Tales representaciones internas han sido definidas por diferentes autores como los modelos internos de funcionamiento (Bowlby, 1988), "modelos de estar bien con" (Stern, 1995) o guiones interpersonales (Bretherton, 1990). Las diferentes terminologías referidas a las representaciones internas, coinciden en el hecho de que tales representaciones son estructuras cruciales para la comprensión del desarrollo de los individuos, porque determinan la significación de su



experiencia y le ayudan a interpretar sus interacciones con otros (Bowlby, 1982).

Refiriéndose específicamente a las narrativas, Bruner (1986), quien ha propuesto dos modelos de pensamiento, el paradigmático (que se preocupa por la validez científica) y el narrativo (comprometido con un sentido de realismo) considera que nosotros le damos sentido a nuestra propia experiencia organizándola en una forma narrativa. En otras palabras somos los “autores” de nuestra experiencia de vida, y la narrativa que componemos permite definir el yo, sus deseos, sus metas, sus miedos y sus conflictos. La importancia de la narrativa es también enfatizada por Stern (1985), quien en su secuencia evolutiva respecto del desarrollo del yo, postuló un “yo narrativo” emergente alrededor de los 3 o 4 años sobre la base de un sentido anterior del yo que empieza a desarrollarse en los años tempranos.

Por su parte, Wolf (2003) señaló que a través de significados lingüísticos y pragmáticos, el narrador no solo cuenta lo que pasó, si no que evalúa lo que pasó, señala la significación de ciertos aspectos sobre otros y sitúa al yo dentro de una matriz de eventos y personas relevantes. Asimismo, las narrativas han sido definidas como experiencias comunicativas o en palabras de Howard (1991) fundamentalmente *dialógicas*. Por ejemplo, cuando un niño realiza un ejercicio de completar historias en el que se incluye a un niño cometiendo una trasgresión, este ejercicio puede verse como un producto de un dialogo interno entre la acción del niño en rebeldía contra una regla o prohibición de sus padres. En otras palabras, las narrativas contadas por los niños reflejan un drama interno en el cual el niño y los padres juegan un rol importante; simbólicamente, por lo tanto, los padres están presentes en la construcción narrativa individual del niño. Alternativamente, cuando son los padres quienes deben responder a una pregunta acerca del comportamiento del niño o de su parte emocional, esa respuesta no es producto de una representación estática o fija en la mente del padre, es el producto del desarrollo de un dialogo interno entre el padre y el hijo, así como con otras

personas importantes en la mente del padre (por ejemplo la esposa, los padres del padre).

A pesar de los beneficios de las narrativas en tanto que organizadores de los significados afectivos, se deben tener en cuenta otros aspectos al momento de optar por la incorporación de las narrativas como instrumento que permita acceder a los procesos de significación del individuo. En primer lugar, se debe considerar su utilidad en el área terapéutica, ya que los hallazgos reportados del uso de las narrativas en la clínica (Egeland, Jacobvitz y Sroufe, 1988; Werner y Smith, 1982) sugieren que las narrativas ofrecen la posibilidad de una reorganización de la historia por parte del narrador (facilitada por el mediador o persona que propone la narración) ya que pueden proveer un contexto de co-construcción en el cual se exploran y se articulan nuevas maneras de ver el pasado. El partir de la idea de que las narrativas son el resultado de los modelos internos generados por el individuo de manera aislada, puede llevar a desconocer la contribución importante que tienen las relaciones interpersonales en la producción de esas narrativas (Oppenheim, 2006).

De la misma manera, es también importante advertir que existe una tendencia a considerar el apego como un rasgo interno, una entidad estable que reside “dentro” de la cabeza de la persona, más que un constructo complejo, que es determinado de manera transaccional y sensible contextualmente. Asumiendo esa perspectiva se puede llegar a explorar múltiples influencias y resultados del apego, tanto como sus cambios dinámicos a lo largo de la vida (Oppenheim y Waters, 1995).

#### **2.1.1.2. Evaluación de las narrativas en los niños**

Como se ha explicado en el apartado de diseño de investigación el instrumento utilizado en este estudio para valorar el ámbito del apego ha sido una adaptación del Rochester Parenting Stories de Shields, Ryan y Cicchetti (2001) llamado: *Narrativas de los menores sobre sus cuidadores*, que utilizaba la estrategia de la producción de narrativas respecto de unas historias incompletas plasmadas en unas viñetas, como estrategia para

obtener información acerca de la relación de apego instaurada entre el menor y su cuidador principal

De acuerdo con Oppenheim, (2006) el uso de las historias incompletas es uno de los procedimientos más usados en las estrategias de evaluación de narrativas y por tanto un mecanismo efectivo para acceder a los procesos de significación afectiva. En una exploración desarrollada por este autor de los instrumentos que evalúan las narrativas, señala el MSSB (MacArthur Story Stem Battery) desarrollado por Bretherton, Ridgeway y Cassidy (1990) que comparte la metodología de las historias incompletas, como uno de los instrumentos más usados para la evaluación de las narrativas en los niños. Este instrumento se desarrolló como resultado de tres líneas de investigación diferentes.

1-Bretherton et al. (1990) desarrollaron el ASCT, un precursor del MSSB, basado sobre el trabajo de Main, Kaplan y Cassidy (1985) sobre modelos de funcionamiento interno del apego, pero también basado sobre la investigación respecto del juego simbólico en los niños realizada por Wolf, Rygh y Altshuler (1984), el desarrollo de letras de Nelson y Gruendel (1981) y el desarrollo de esquemas de historias o gramática de Mandler (1983). En dicho instrumento se desarrollan cinco historias semilla describiendo temas relacionados con el apego, las cuales se les presentaban a los niños preescolares y luego se les pedía que las completaran. Los resultados mostraron que los niños cuyas historias completadas fueron valoradas como de contenido “seguro” manifestaron tener relaciones de apego con sus cuidadores de base segura, de acuerdo a observaciones realizadas en dos momentos diferentes de tiempo. De otra parte, sus madres fueron juzgadas como perceptivas/sensibles de acuerdo a una entrevista llevada a cabo con ellas.

2- El segundo precursor para el MSSB fue el procedimiento de completar historias de Ende y Buchsbaum (1990), diseñado para examinar la internalización moral de los niños, incluidas reacciones para las

transgresiones, comportamiento prosocial, resolución de conflictos y empatía con iguales. Un estudio posterior que usó las mismas historias permitió describir el desarrollo de la capacidad del niño para reconocer y mantener en mente las dos posibilidades de un dilema, en las edades de 3 a 5 años (Oppenheim, Emde, Hasson, y Warren, 1997)

3-El tercer precursor para el MSSB fue la entrevista sobre el apego de Bretherton, Emde y Oppenheim (1997). Aquí la estrategia de completar historias fue usada también para indagar el apego y temas emocionales. Se les pidió a los niños que completaran y describieran los sentimientos de los personajes. Las respuestas de los niños con altos valores de honestidad emocional, resolución constructiva y calidad de las interacciones madre-hijo, fueron valoradas con alta autoestima. En resumen, los hallazgos de este estudio mostraron que los preescolares podían comprometerse en un procedimiento significativo de completar historias y desarrollar narrativas que revelaban importantes aspectos de su desarrollo emocional tanto como de sus relaciones con sus cuidadores.

Las historias incompletas del MSSB como el cuestionario *Narrativas de los menores sobre sus cuidadores*, utilizado en nuestro estudio, terminan en una narrativa como “el punto más alto”, en el cual existe un problema o dilema que el niño debe resolver. En ese momento el examinador pregunta al niño “muéstrame y dime que pasa después”, el niño representa la historia completa usando tanto palabras como movimientos, el examinador prepara una serie de exploraciones posteriores que dependen de la respuesta del niño. Los responsables del pase de esta prueba son cuidadosamente entrenados para facilitar el desarrollo de narrativas en el niño y para abstenerse de un estilo rígido de preguntar. En el caso del MSSB, todo esto va de la mano de un procedimiento de administración, el cual incluye un control cuidadoso del uso exacto de las palabras, el tiempo, las exploraciones posteriores, la utilización de las muñecas y marionetas, incluso su disposición sobre la mesa, etc. (Bretherton y Oppenheim, 2003)

Para la interpretación de las narrativas, Oppenheim (2006) propone tres categorías que agrupan las estrategias utilizadas para evaluar tanto las narrativas de los niños como las de los adultos y las narrativas co-construidas padre-hijo.

1- *Organización de la narrativa (Coherencia)*

2- *El contenido de la narrativa o la representación emocional dominante*

3- *Los comportamientos e interacciones del narrador o narradores.*

Estas dimensiones son similares a aquellas propuestas por Fiese, Sameroff, Grotevant, Wamboldt, Dickstein, y Lewis-Fravel (1999) en su discusión sobre la producción de narrativas relacionadas con las familias, dichas dimensiones son: *coherencia narrativa, ideas sobre las relaciones e interacción narrativa*. Fiese et al. (1999) tomaron como referente otras distinciones referidas al lenguaje: a la sintaxis, la organización/coherencia semántica que se refiere al significado del lenguaje, así como también a los temas y representaciones emocionalmente predominantes y a la pragmática que se refiere a la naturaleza conversacional del lenguaje (por ejemplo, tomar turnos, tono afectivo) y finalmente al comportamiento narrativo/interacciones.

Con relación a la coherencia se puede decir que tradicionalmente ésta ha sido medida usando una escala con puntuaciones que van de incoherente a coherente que se aplica separadamente a cada historia por completar, lo que implica que al final se obtienen puntuaciones totales formadas de todas las historias completas o de un grupo de historias que son seleccionadas sobre temas comunes (por ejemplo, las historias que introducen los temas de apego, disciplina (Sher-Censor y Oppenheim, 2004). Otro acercamiento metodológico posible, ha sido la dicotomización de la escala de coherente-incoherente, en la que se cuenta el número de historias completadas incoherentes que el niño ha producido (Olds et al., 2004).

Muchos estudios han documentado que existen relaciones entre la baja coherencia de los niños manifestada al completar las historias y problemas emocionales/comportamentales (Oppenheim, Nir, Warren, y

Emde, 1997; Von Klitzing, Kelsay, Emde, Robinson y Schmitz, 2000). Otros estudios han mostrado asociaciones entre la baja coherencia de la narrativa de los niños y las experiencias adversas pasadas. En ese sentido, Grych, Wachsmuth-Schlaefler y Klockow (2002) han mostrado que los niños con un pasado de exposición a violencia doméstica cuentan narrativas menos coherentes respecto de aquellos niños que no estuvieron expuestos a esa violencia. Asimismo, SherCensor y Oppenheim (2004) mostraron que los niños con apegos inseguros en edades de cuatro y cinco años, contaron narrativas que fueron menos coherentes que aquellas clasificadas tempranamente como seguras.

La coherencia de las narrativas de los niños se ha estudiado menos frecuentemente que los temas y las representaciones que los niños muestran, a pesar de que la coherencia narrativa está relacionada no solamente con el desarrollo y funcionamiento socioemocional del niño sino también con los logros lingüísticos y cognitivos en el preescolar en los primeros años de escuela (Wolf, 2003). En todo caso, los hallazgos respecto a la coherencia son importantes dado la importancia de ésta en la narrativa de los adultos (Fiese et al., 1999; Main, 2000) y al hecho de que una narración coherente o incoherente de los adultos tiene sus raíces en las experiencias de la infancia.

La segunda dimensión para el estudio de narrativas, es la referida a los contenidos, la cual se ha operacionalizado usando estrategias como: identificar temas específicos (por ejemplo, empatía/ayuda, agresividad en los estudios de Robinson y Mantz-Simmons (2003); el comportamiento prosocial y el establecer límites en los estudios de Steele et al. (2003). Otra estrategia utilizada consiste en medir las representaciones de las figuras parentales o de las representaciones del niño en las historias completadas con un énfasis particular sobre el tono emocional y la calidad de la relación de las representaciones (por ejemplo; positivo, negativo, controlando, ejerciendo disciplina (Oppenheim, Emde y Warren, 1997; Toth, Cicchetti, Macfie y Emde, 1997). Este acercamiento es particularmente relevante porque las representaciones narrativas del sí mismo y de otros están presumiblemente

relacionadas con representaciones internas o modelos de funcionamiento interno.

En ese sentido en un estudio anterior Oppenheim et al. (1997), mostraron que los niños que habían tenido representaciones maternas más positivas en sus narrativas, tuvieron pocos problemas de comportamiento, mientras aquellos que habían tenido más representaciones negativas habían tenido más problemas de comportamiento. Page y Bretherton (2001) por su parte, encontraron que los niños que mostraron en sus descripciones de sus madres comportamientos de apoyo, tranquilizadores y protectores, fueron descritos por sus profesores como menos conflictivos con ellos.

De otra parte, las experiencias de adversidad de los niños se reflejan también en sus representaciones. Los niños expuestos a violencia doméstica, tuvieron pocas representaciones positivas y manifestaron la tendencia a describir conflictos interparentales (Grych, Wachsmuth-Schlaefler, y Klockow, 2002). Asimismo, aquellos niños que padecieron maltrato describieron pocas respuestas para aliviar el estrés por parte de los padres y del niño (Macfie, Toth, Rogosh, Robinson, Emde, y Cicchetti, 1999). y tuvieron menos representaciones positivas/coherentes (Shields, Ryan y Cicchetti, 2001) y más representaciones negativas de la madre y de sí mismo (Toth et al., 1997; ver también Toth, Cicchetti, Macfie, Maughan, y Vanmeenen, 2000) respecto de los niños del grupo control.

Las diferencias entre estas dimensiones para valorar las narrativas son de significación teórica y clínica, porque por una parte pueden llevar a una especificación mayor de los mecanismos involucrados y de otra parte a los dominios que deberían ser objetivos para la intervención. Por ejemplo, si la coherencia de la narrativa del niño es la categoría más fuertemente relacionada con las evaluaciones tempranas del apego, esto podría tener una implicación importante respecto de nuestra comprensión de la expresión de seguridad durante los años de preescolar y en ese sentido ofrecer ideas posibles para la intervención (Oppenheim, 2006).

En suma, el incluir una revisión del concepto del apego y de las narrativas en la presente tesis es útil no sólo porque el análisis de los modelos de funcionamiento interno que caracterizan las interacciones con las figuras de apego, pueden anticipar determinados rasgos del perfil psicosocial de los niños, sino porque conociendo las representaciones de esas relaciones se pueden proponer relaciones entre determinados comportamientos parentales y los consecuentes procesos de significación afectiva en los niños.

### **2.1.2. El Autoconcepto**

El autoconcepto es uno de los constructos del yo más relevantes en el desarrollo de competencias, ya que el alcanzar nuevas competencias está mediado por la percepción sobre las propias capacidades, llegando a importar más la valoración que las personas hacen de sus habilidades, que el desarrollo o no de dichas habilidades (Chong, 2006). El autoconcepto, por tanto, se centra en descripciones cognitivas y afectivas del yo y en autoevaluaciones de otros dominios generales de comportamiento. En esencia, el autoconcepto está referido a una percepción colectiva de uno mismo, formada a través de la experiencia en diversos escenarios, en particular de “valoraciones reflejadas de los *otros* significativos, de comparaciones sociales o marcos de referencia y de atribuciones del yo” (Skaalvik, 1997; 53) que afectan el desempeño tanto actual como futuro del individuo.

Se puede decir, de manera general, que en la percepción del autoconcepto el individuo integra tres dimensiones generales.

1. La dimensión cognitiva o el conjunto de rasgos que describen el concepto de sí mismo. Este componente cognitivo del autoconcepto tiene propiedades de autoesquema, distinto de los demás esquemas cognitivos y determina la mayoría del procesamiento de la información que el sujeto realiza al cabo del día actuando como filtro principal de todos los estímulos a los que está expuesto.



2. La dimensión afectiva como conjunto de emociones y valores que acompañan a las descripciones del componente cognitivo y que coinciden con la definición de Copersmith (1967) del concepto de autoestima como juicio personal de autovalía expresado en las actitudes que tiene un individuo hacia si mismo.

3. La dimensión conductual, autoafirmación o búsqueda a través de la comparación que hace el niño de si mismo con los demás, lo cual condiciona su vida diaria.

### **2.1.2.1 Aproximaciones teóricas al concepto de autoconcepto**

Desde la perspectiva del Interaccionismo simbólico, por ejemplo, el autoconcepto es definido como auto-conocimiento que se adquiere inconscientemente (Cheng, 1997; Juhasz, 1989). La aprobación y el apoyo percibido de los otros significativos, sirven como “espejos sociales en los cuales uno se mira” (Harter, Waters y Whitesell, 1998; 757), lo cual se incorpora en el sentido del si mismo a través de un proceso de internalización gradual. De esta manera, el concepto del yo y los sentimientos de auto-valor están asociados al sentimiento percibido de control y de competencia sobre los dominios importantes del comportamiento, influyendo también los logros futuros (McCombs, 1988). Una vez establecidos tales estándares internos, proporcionan un marco de referencia para las autovaloraciones, autoevaluaciones y las experiencias emocionales (Boekaerts, 1998; Boekarts y Minnaert, 1999). Este proceso de validación se vuelve particularmente importante en los años de la pre-adolescencia y en la adolescencia como una fuente para incrementar las valoraciones retroalimentadas y asumir nuevos valores en diferentes contextos interpersonales (Chong, 2006).

De otra parte, el autoconcepto también puede concebirse como formado por autoesquemas o estructuras de conocimiento acerca del yo, en dominios específicos del comportamiento (Cross y Markus, 1994; Markus y Nurius, 1986; Markus y Wurf, 1987). Los individuos con esquemas bien elaborados acerca de una habilidad particular son valorados por tener una

estructura de conocimiento mejor organizada de esa habilidad, lo cual facilita el procesamiento de información y un mayor desarrollo de competencias en ese dominio. Los autoesquemas permiten también al individuo tener “*si mismos posibles*”, lo que le posibilita predecir el comportamiento futuro en dominios particulares, describiendo su sentido de lo que podría hacer, de lo que le gustaría que fuera, de lo que debería ser, lo que le asustaría si fuese, o aspectos positivos y negativos del yo (García y Pintich, 1994).

De acuerdo con esta perspectiva, la multiplicidad de si mismos puede variar como un resultado de los roles de uno en diferentes contextos sociales, pero están sujetos por un “concepto de funcionamiento del yo” (Markus y Nurius, 1986; 957) el cual consiste en un grupo de concepciones del si mismo que están disponibles en cualquier momento, para dirigir, guiar y motivar al individuo. Aquellos estudiantes con si mismos más específicos, más elaborados, tienden a tener mejores desempeños que la media (Leondari, Syngollitou, y Kiosseoglou, 1998). Esta perspectiva describe el autoconcepto como un proceso dinámico, activo y capaz de cambio, muy distinto a la visión tradicional que señalaba los rasgos del autoconcepto como una estructura uniforme, estable, monolítica con un plano generalizado del yo (Chong, 2006).

Un aspecto característico desde la perspectiva evolutiva es la relativa dificultad de su definición. Tal como señalan algunos autores muchas veces se habla indistintamente de autoconcepto y de autoestima para referirse a lo mismo. Según Cardenal (1999), estos conceptos están inextricablemente unidos y en la mayoría de las ocasiones no es posible hablar de uno sin hacer referencia al otro. La autoestima es la parte valorativa del autoconcepto que representa un sistema más amplio. Este concepto ha sido criticado por tener una carencia de claridad en su definición operacional, ya que mide solamente aquellos atributos del yo importantes para el individuo, en lugar de abarcar todas las percepciones relacionadas con el yo (Cheng, 1997). La autoestima, ha sido definida también como un aspecto clave para conocer el ajuste interno del sujeto, un concepto multidimensional que hace referencia a la autovaloración que hacemos de nosotros mismos o el grado

de satisfacción personal (Musitu y García 2001; Musitu, Román y Gracia, 1988). En otros estudios se ha llegado a señalar la relación de este concepto con determinados estadios evolutivos. En ese sentido se ha encontrado que durante el inicio de la adolescencia se produce un descenso de la autoestima, que tiende a recuperarse a lo largo de la adolescencia media y tardía (Rosenberg, 1986; Savin-Williams y Demo, 1984). Hart, Fegley y Brengelman (1993) han explicado estos resultados argumentando que la autoestima se ve mayoritariamente afectada en los primeros años de la adolescencia por la cantidad de cambios y tareas evolutivas que se ven obligados a afrontar los jóvenes, pero que conforme vayan adquiriendo más autonomía, acepten los cambios sufridos y asuman sus responsabilidades, se irán recuperando los niveles de autoestima iniciales (Lorence, 2008).

Por su parte, el concepto de autoconcepto también es definido de manera general por autores como Musitu y Román (1982), sin embargo ellos delimitan aún más las diferencias dejando la autoestima como final de un proceso valorativo posterior al autoconcepto, que además incluye características que posteriormente son subjetivadas y valoradas, dando lugar al concepto que tenemos de nosotros mismos

Son muchos los teóricos que encuentran distinciones importantes entre autoconcepto y autoestima (DuBios, Felner, Brand, Phillips y Lease, 1996). Sin embargo, para otros se ha demostrado de manera suficiente que estos conceptos no son empíricamente separables (Hansford y Hattie, 1982; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). El hecho de que la autoestima se defina como la parte valorativa del autoconcepto, señala la posibilidad de la existencia de diferentes dimensiones en el autoconcepto. Hecho que enmarca una de las grandes discusiones en torno al concepto de autoconcepto: la existencia de un autoconcepto global versus autoconceptos específicos.

### 2.1.2.2 ¿Autoconcepto global o dominios específicos del autoconcepto?

La perspectiva temprana del autoconcepto global fue inaugurada por William James (1983), quien introdujo la importancia de la estructura del *self*, haciendo referencia sólo a la percepción de habilidades del individuo y dejando de lado la influencia interactiva con el entorno. Aquellos autores que siguieron la tradición propuesta por James, lideraron la tendencia teórica que entendía el autoconcepto como una única característica humana, como un concepto *global* (Global self).

La otra tendencia teórica dentro de la definición del autoconcepto es la que entiende este constructo como *multidimensional*, tendencia que fue introducida con los trabajos de Shavelson et al., (1976). Los dominios del autoconcepto que fueron considerados como fundamentales incluían las dimensiones: social, de competencias, de afecto, física, académica y familiar.

Es amplio el apoyo empírico que demuestra la multidimensionalidad del autoconcepto (Byrne, 1984; Dusek y Flaherty, 1981; Fleming y Courtney, 1984; Harter, 1982; Marsh, Barnes y Hocevar, 1985; Shavelson y Marsh, 1986; Soares y Soares, 1982). Con el propósito de medir la relevancia de las dimensiones del autoconcepto Bracken, Bunch, Keith y Keith (2000) desarrollaron un instrumento de análisis factorial para determinar cuál de estas dimensiones aparecía representada en 5 instrumentos diferentes sobre autoestima y autoconcepto. En los resultados alcanzados los ítems se agruparon confiablemente de acuerdo con las 6 dimensiones (Social, afecto, académica, competencias, familiar, física). Estos hallazgos sugieren que a pesar de la orientación teórica de varias de las escalas del autoconcepto, los 6 dominios se encuentran en menor o mayor grado en cada una de las escalas estudiadas, lo que corrobora la pertinencia de la formulación de las 6 dimensiones del autoconcepto (Bracken y Lamprecht, 2003).

Además de la multidimensionalidad del autoconcepto, actualmente es aceptada su definición como estructura jerárquica. En el análisis de esa

estructura, aparece el autoconcepto global en el vértice de la jerarquía con varias dimensiones interrelacionadas que forman un segundo nivel de autoconcepto (Bracken, 1992; Epstein, 1973; Shavelson et al. 1976). Una manera de resolver los planteamientos encontrados respecto del carácter global o específico del autoconcepto, es la formulación de esta estructura conjunta. En la que de una parte se entiende la existencia de un autoconcepto global (como una de las dimensiones posibles en el autoconcepto), y de otra parte se reconoce también la existencia de otros dominios o ámbitos del autoconcepto. Con esta formulación también se ha podido demostrar empíricamente, la existencia de las multi-facetadas en el autoconcepto, su carácter jerárquico, estable, evolutivo, evaluativo y diferenciable (Byrne y Worth, 1996; Shavelson y Bolus, 1982; Shavelson, et al., 1976; Wigfield y Karpathian, 1991).

Es también cierto que la autoevaluación en los dominios específicos podría no proporcionar suficiente información sobre el valor que se otorgan los individuos a si mismos como un todo, (Brown y Marshall, 2001). Otros estudios, en ese sentido, han demostrado que los estados emocionales específicos, involucran al yo como punto de referencia, el cual puede ofrecer información del sentido general de bienestar y predecir el nivel de regulación respecto de su autovalía. Por tanto, una escala global que recoja el grado de las emociones relevantes positivas y negativas, puede indicar los sentimientos de uno mismo en general. Sin descartar que existen casos de individuos en los que es posible mantener perspectivas opuestas acerca de ellos mismos en general y en los diferentes dominios (Wilgenbusch y Merrel, 1999) o tener un autoconcepto global, correlacionado modestamente con los dominios específicos. De acuerdo con este planteamiento no debería entenderse que el autoconcepto global es una simple sumatoria de puntuaciones a través de los aspectos específicos del autoconcepto (Chong, 2006).

Se puede concluir de lo anterior que la información suministrada, tanto de los dominios específicos como del autoconcepto global, aportan una visión del sujeto en áreas diferentes que son necesarias tanto para conocer

aspectos actuales de la autovaloración del sujeto como para anticipar aspectos relacionados con el ajuste social.

### **2.1.2.3. Adquisición y desarrollo del autoconcepto**

Otro aspecto relevante respecto del autoconcepto es la manera en que este se adquiere. En ese sentido Bracken (1992) plantea un modelo sobre la adquisición del autoconcepto en el que incorpora la teoría del aprendizaje para explicar que los niños adquieren el autoconcepto como una función de sus interacciones directas e indirectas con el entorno, lo que además implica la percepción de éxito y de fracaso en los diferentes contextos ecológicos en los que se encuentre. De acuerdo con este modelo, las personas reciben *feedback* del entorno sobre sus comportamientos y atributos desde dos perspectivas diferentes: directamente de sus experiencias personales (perspectiva personal) e indirectamente de la perspectiva de otros dentro de su entorno (la perspectiva de los otros).

Respecto de la adquisición del autoconcepto, Cardenal (1999) por su parte, señala que los determinantes de la formación del autoconcepto y de la autoestima, se pueden agrupar en:

1. La opinión de los otros.
2. La autoobservación y observación de las consecuencias que la conducta de uno mismo tiene en los demás; y
3. Otros factores, como el sexo, la clase social, etc.

Respecto de la opinión de los otros se puede decir que ésta va relacionada con el momento evolutivo del niño y las personas significativas para él en cada estadio. De esta manera, la primera fuente de formación de autoestima o autoconcepto, son los padres, posteriormente la opinión de los compañeros del niño y las personas importantes en sus ulteriores etapas de socialización (profesores, amigos, etc.)

En cuanto a la auto-observación, Gergen (1982) defiende la tesis de que la autoobservación de la conducta de uno mismo y la observación de las

consecuencias que tiene esta conducta en los demás, es también un factor que determina la formación del autoconcepto.

Respecto a la edad, el sexo, la raza o la clase social las investigaciones señalan lo siguiente:

Edad: Para algunos investigadores el autoconcepto de los adolescentes es más positivo que el de los niños (McCarthy y Hoge, 1982; O'Malley y Bachean, 1983; Savin-Williams y Demo, 1984), mientras otros autores concluyen que el autoconcepto se mantiene relativamente estable a lo largo de la vida (Dusek y Flaherty, 1981; Engel 1959; Marsh, Parker y Barnes, 1985; Osborne y LeGette, 1982). Otros, sin embargo, señalan que el autoconcepto disminuye durante la adolescencia (Roid y Fitts, 1988; Simmons, Rosenberg, y Rosenberg, 1973). Lo cierto es que hasta el momento no se ha logrado un acuerdo respecto de la relación entre edad y autoconcepto (Wylie, 1979).

Género. Algunos investigadores señalan que existe un mayor autoconcepto global positivo entre hombres que entre mujeres (Allgood-Merten y Stockard, 1991; Feather, 1991; Seidner, 1978). Otros estudios no han encontrado diferencias en el autoconcepto global entre grupos de acuerdo al género (Green y Wheatley, 1992; Hanes, Prawat y Grissom, 1979; Kimball, 1973; Kokenes 1974; Marsh, Parker y Barnes, 1985; Mullis, Mullis y Normandin, 1992; Prawat, Grissom y Parrish, 1979). Wylie (1979) concluyó que no existe evidencia convincente de que los chicos y las chicas difieran en su autoconcepto global en ningún rango de edad.

En un estudio hecho con 300 sujetos de tercer a sexto grado de primaria, (Wilson, 1998) no se encontraron diferencias entre chicos y chicas, en cada una de las subescalas de las dimensiones del autoconcepto. Sin embargo algunos autores señalan la tendencia de encontrar diferencias sistemáticas en la dimensión de las habilidades físicas, en este caso la diferencia favorecía a los chicos sobre las chicas y en las habilidades de lectura, en este caso la diferencia favorecía a las chicas (Crain y Bracken, 1994; Harter, 1982; Marsh y Jackson, 1986; Wilgenbush y Merrel, 1999). Además, se ha encontrado evidencia sustancial de que las chicas reportaron

mayor autoconcepto en inglés y menor autoconcepto en matemáticas que los chicos (Byrne y Shavelson, 1987; Marsh et al. 1985; Wilgenbush y Merrel, 1999). Los hallazgos de investigación al respecto parecen apoyar la teoría de Wylie (1979) de que existe poca evidencia significativa, sistemática y confiable de las diferencias en la autoestima global como un resultado de la edad, la raza o el género. Así, en opinión de Bracken y Lamprecht, (2003), todas las personas tienen oportunidades de desarrollar un autoconcepto global y unos dominios específicos del autoconcepto positivos y saludables. El hecho de que no existan grandes diferencias respecto del sexo, la raza o la edad en la formación del autoconcepto, es la explicación de por qué el autoconcepto produce un grupo de parámetros que son fácilmente generalizables a toda la población (Bracken y Lamprecht, 2003).

#### **2.1.2.4. La influencia del Autoconcepto sobre el desarrollo psicosocial**

La idea general es que el autoconcepto es una estructura coherente de creencias que interactúan con el procesamiento cognitivo y que tienen un impacto importante sobre el logro del bienestar y la salud (Chong, 2006). Los estudios señalan que la gente con bajo autoconcepto es más insegura acerca de sus atributos personales, tiene menos confianza en su auto-criterio y es más susceptible a las influencias del entorno social (Lui, 1999). El autoconcepto, Asimismo, está fuertemente relacionado también con afectos negativos como: ansiedad, depresión y aprehensión (Cole, Peeke, Dolezal, Murray y Canzoniero, 1999). De lo anterior se deduce la importancia manifiesta de favorecer la organización de un autoconcepto saludable en los procesos de desarrollo psicosocial.

Otros hallazgos empíricos, indican que los individuos con un autoconcepto empobrecido, el cual puede resultar en una autoestima alta pero inestable, también tienen la posibilidad de fluctuar en su nivel de autoestima, exhibir más comportamientos defensivos e incluso de aumentar la capacidad para expresar éxito personal a pesar de las dificultades (Schimel, Arndt, Pyszczynski y Greenberg, 2001). Aquellas personas con un



autoconcepto positivo y estable, suelen ser percibidas como más seguras y claras acerca de sus propios puntos de vista. Tales individuos tienen las más altas expectativas de éxito futuro, actúan persistentemente cuando se enfrentan con dificultades en comparación con aquellos individuos que se sienten relativamente incompetentes y sin valor, y tienden a reducir su esfuerzo, cuando las situaciones se tornan difíciles (Chapman, 1988).

La escuela contribuye ofreciendo experiencias definitorias que influyen poderosamente en la motivación de los estudiantes y su percepción como personas que aprenden. Cuando las experiencias escolares han sido positivas, representan una oportunidad para el crecimiento del sentido de autoidentidad y autovalía, el cual refuerza la competencia académica en la escuela (Perry y Magnusson, 1989). Quienes se enfrentan a fracasos en la escuela, de forma reiterada, pueden desarrollar una percepción negativa de sí mismos, como mediocres o incompetentes. Esas creencias de un aprendizaje desajustado pueden mantener la existencia de un bajo sentido de autovalía o reforzar un estado aprendido de indefensión (Galloway, Leo, Rogers y Armstrong, 1995).

Un aspecto importante del autoconcepto académico es su carácter acumulativo, respecto del tipo de experiencias de éxito o fracaso que no necesariamente podrían tener impacto definitivo sobre el logro posterior (Wigfield y Karpathian, 1991). Dado que el autoconcepto de las habilidades se establece mejor y de manera más estable a través de un proceso integrador de las experiencias sociales y académicas, el autoconcepto se ve afectado de manera creciente por las experiencias socio-cognitivas y motivacionales percibidas en otros escenarios diferentes a la escuela, las cuales a su vez pueden influir en el desempeño académico.

Respecto a la dimensión social en el autoconcepto, la evidencia de investigación indica la presencia de inconsistencias y falta de relaciones entre algunos de los hallazgos, lo que podría explicarse por la naturaleza del constructo en sí mismo y por el contexto evolutivo. El comportamiento social a diferencia del académico es un constructo amplio y complejo en el que la información es más ambigua y abierta a múltiples interpretaciones. En ese

sentido, uno de los aspectos más relevantes es la manera en que las experiencias tempranas de socialización contribuyen a formar un autoconcepto específico en la dimensión social. A medida que avanza el desarrollo las fuentes de la dimensión social del autoconcepto pueden variar. A la edad de 8 años, por ejemplo, los niños se evalúan a sí mismos basándose en si ellos les gustan a sus compañeros de clase, mientras que a las edades de 14 y 16 años, los jóvenes están preocupados en cómo se llevan con sus compañeros. Este cambio gradual de un yo físico y activo en la temprana infancia a un yo social y psicológico de la adolescencia, señala un cambio en la importancia de las dimensiones del autoconcepto a través de varios momentos evolutivos del ciclo vital (Chong, 2006).

Por toda la información personal que recogen las diferentes facetas del autoconcepto se considera que este puede ser un predictor importante del desajuste social. Muchos resultados señalan que existe una relación fuerte entre la baja autoestima y el desajuste de los niños, incluidos la depresión, la ansiedad (Abela y Taylor, 2003; Battle, Jarrat, Smit y Precht, 1988; Dubois, Felner, Sherman y Bull, 1994), los problemas de conducta y el comportamiento delincuente. En ese sentido, se ha propuesto el modelo mediacional (Dubois et al., 1994) para establecer si la relación de las experiencias socioambientales con los problemas de externalización y de internalización, están mediadas por el impacto del autoconcepto. Los resultados obtenidos revelan que el autoconcepto media la relación entre las experiencias socioambientales y los problemas de internalización pero no encontraron efectos significativos del autoconcepto sobre los problemas de externalización. Lo cual quiere decir que el autoconcepto puede mediar aquellos comportamientos desajustados de tipo internalizado, en los que se compromete la estructura del yo directamente (ansiedad, depresión). Sin embargo, en los resultados de este estudio, no fue tan clara su influencia sobre los comportamientos desajustados de tipo externalizado, como problemas de conducta y agresividad (Bracken y Lamprecht, 2003).

## **2.2. Área de la regulación socioemocional**

En el área de la regulación emocional se han incorporado dos pruebas que estaban dirigidas a valorar los ámbitos de locus de control y atribución de intenciones hostiles, que son ámbitos muy relevantes a la hora de la interpretación del comportamiento de los otros. Estas pruebas fueron agrupadas en la misma área, ya que tanto el cuestionario sobre atribuciones hostiles como el de locus de control hacían referencia a dificultades en los niños en la interpretación y procesamiento de sus experiencias con otros, atribuyendo una intencionalidad negativa o desconociendo su grado de responsabilidad en el desarrollo de otras situaciones.

### **2.2.1. Locus de control**

Tal como se ha explicado, en el *Área de la regulación socioemocional*, se incluyó la atribución de intenciones y el locus de control. Una vez que se ha analizado el concepto de atribución de intenciones hostiles, se va a revisar, a continuación, el concepto de locus de control.

#### **2.2.1.1. Antecedentes sobre el estudio del control**

En la vida diaria las personas se esfuerzan por ejercer cierto grado de control sobre los hechos que consideran importantes en sus vidas, es decir, sentir que algunas experiencias son consecuencias de sus propias decisiones. Algunos autores definen este rasgo, como ese deseo que comparten los seres humanos de ser efectivos en sus interacciones con el contexto físico y social (White, 1959). Por el contrario, la sensación de no poder controlar un evento, genera frecuentemente un estado de paralización que inhabilita a las personas para alcanzar las metas propuestas (Oros, 2005). Este estado de paralización puede llevar a que se produzcan comportamientos poco efectivos tanto a nivel cognitivo como conductual y a la aparición de signos de indefensión, depresión y desesperanza (Boggiano, 1998; Regehr, Cadell y Jansen, 1999; Terry y Hynes, 1998).

Los estudios centrados en este tema definen la percepción del control como la representación subjetiva de las propias habilidades para controlar o

modificar hechos importantes de la vida (Bandura, 1999; Lazarus y Fulkman, 1986; Richard de Minzi, 1991). Esta percepción de control configura la base para el comportamiento, dado que constituye el paso previo para la planificación y ejecución de acciones orientadas a una meta, al mismo tiempo que determinan unas reacciones afectivas posteriores (Flammer, 1999).

En el estudio del control, aparecen implicados una serie de conceptos derivados de la teoría del aprendizaje social (como atribuciones, autoeficacia, indefensión aprendida y locus de control), por lo que es importante delimitar el concepto de locus de control.

Dentro del llamado control percibido pueden distinguirse aquellos aspectos que se relacionan con la localización de este dominio y aquellos aspectos que se relacionan con la eficacia para ejercerlo. Bandura (1977) ha sido precursor en el estudio de las creencias de autoeficacia, mientras que se ha identificado a Rotter (1966) como uno de los investigadores que más ha aportado a la noción de locus de control. El concepto de locus de control aparece originalmente en la formulación de la teoría del aprendizaje social (Rotter, 1954), definido como la expectativa de que los estímulos estén o no bajo el propio control. El punto más interesante de este planteamiento es que se considera que esta expectativa o creencia se generaliza a partir de experiencias previas en situaciones similares. En ese sentido un acercamiento alternativo, el de Weiner (Weiner, Heckhausen, Meyer y Cook, 1972) de corte más cognitivo, señala que las causas percibidas de los eventos pasados son predictores importantes de una motivación posterior de realizar una tarea particular. Recientemente, otros autores han tenido en cuenta no solo la polaridad interno-externo, si no que han agregado algunas subdimensiones o modalidades dando lugar a un enfoque multidimensional del locus de control (Oros, 2005)

Desde el planteamiento original y algunas modificaciones posteriores, el concepto de locus de control, por tanto, se refiere a la capacidad que desarrollan los seres humanos de sentirse responsables de un acontecimiento según se localice este control dentro o fuera de uno mismo

(Bandura, 1999; Richard de Minzi, 1990). Cuando la situación se percibe como consecuencia de la conducta del mismo sujeto, se habla de Locus Interno. En ese caso el individuo siente que tiene la capacidad de dominar el acontecimiento. Se denomina Locus externo, cuando no importa los esfuerzos que el individuo haga, el resultado será consecuencia del azar o del poder de los demás (Oros, 2005).

De acuerdo a los hallazgos obtenidos en diferentes estudios se puede decir que quienes tienen un locus interno, son mejores alumnos, menos dependientes, menos ansiosos, se manejan mejor frente a las diferentes tensiones y problemas de la vida, tienen mayor autoeficacia y presentan mejor ajuste social (Pelletier, Alfano y Fink, 1994; Rimmerman, 1991, Valle, González, Núñez, Vieiro, Gómez y Rodríguez, 1999).

Por el contrario, el Locus externo puede tomarse como predictor de enfermedades, baja satisfacción laboral (Jain, Lall, McLaughlin y Jonson, 1996), peor ajuste emocional (Kliwer y Sandler, 1992; St. Yves, Freeston, Godbout y Poulin, 1989) y mayor percepción de amenaza. Aunque se debe tener cuidado de que lo anterior no lleve a la interpretación errónea de que toda atribución interna de control es benéfica y toda atribución externa es nociva. Al interpretar las distintas atribuciones de locus de control, deben tenerse en cuenta todos los factores presentes en la situación. El más importante de esos factores es determinar si las atribuciones se han realizado frente a sucesos de éxito o fracaso. Ya que una atribución interna para el éxito, puede ser beneficiosa y saludable, mientras que una atribución interna para el fracaso puede resultar desventajosa, sobre todo, si es estable en el tiempo, (Oros, 2005)

#### **2.2.1.2. El desarrollo del locus de control, las experiencias familiares y el ajuste social**

Al revisar la bibliografía que relaciona el locus de control y las relaciones familiares, dos aspectos aparecen como los más relevantes. De una parte, se explora la manera en que la manifestación de un determinado

comportamiento parental en las relaciones tempranas, crea una impronta en el niño que va a determinar sus relaciones sociales futuras y concretamente su capacidad para percibir que tiene control sobre las situaciones que le ocurren. En ese sentido, dado que es un hecho que el locus interno se ha relacionado con muchos indicadores de mejor ajuste psicosocial en adultos (Lefcourt, 1982; Miller, Lefcourt, Colmes, Ware y Saleh, 1986; Ritchie y Phares, 1969), en adolescentes y niños (Findley y Cooper, 1983; Gordon, Nowicki, y Wichern, 1981; Parrott y Strongman, 1984; Weiz, 1986; Weisz, Weiss, Wasserman y Rintoul, 1987; Yates, Hecht- Lewis, Fritsch y Wells, 1994), múltiples investigaciones se han centrado en la familia como un agente de socialización y en poder discernir qué característica parental está asociada con el desarrollo de ideas internas de control en los niños.

En ese sentido, Trasler (1972) ha argumentado que una socialización efectiva depende de que los padres desarrollen una relación con sus hijos, fuerte, afectuosa y de confianza. Este análisis converge con las revisiones que se han llevado a cabo sobre los antecedentes del Locus de control. Como un resumen de esas revisiones Phares (1976) sugiere: “Los entornos familiares que se caracterizan por la calidez, la protección y los cuidados parecen llevar a la formación de un locus interno, una historia de refuerzo parental consistente también parece estar relacionado con este desarrollo internalizado” (p.156)

También en los estudios tempranos de Lefcourt, respecto de los orígenes familiares del locus de control, se han identificado las mismas cualidades: la calidez, el apoyo y la disposición parental, como aspectos esenciales para el desarrollo de un locus interno (Lefcourt, 1976). Ante lo cual, los investigadores plantean que si unas determinadas prácticas parentales son determinantes tanto para la socialización como para el locus de control, luego puede ser esperable que los casos de problemas de socialización podrían a su vez estar relacionados con un locus de control externo (Raine, Roger y Venables, 1982).

En un estudio llevado a cabo en Inglaterra con 183 preadolescentes de 14 años, en grado tercero y cuarto, Raine et al. (1982), en el que querían

poner a prueba la relación entre los problemas de comportamiento y el locus externo, encontraron que los resultados obtenidos apoyaban de manera clara la hipótesis de que un locus externo se relaciona con los problemas de socialización. La principal hipótesis para explicar estos hallazgos fue que las experiencias tempranas de los chicos podrían constituirse como un entorno crucial, determinante tanto para la formación de un locus externo como para el desarrollo de problemas de socialización.

El segundo aspecto que aparece en los estudios entre las relaciones familiares y el locus de control es la relación que ha sido señalada en algunos estudios entre el tipo de locus de control exhibido por los padres y sus efectos sobre el comportamiento de sus hijos; así como la manera en que ese comportamiento de los hijos afecta el comportamiento de los padres (Morton, 1997). Si bien es cierto que la investigación sobre el locus de control de los padres y el locus desarrollado posteriormente por los hijos, ha revelado de manera típica que no existe una relación directa entre estos dos aspectos, otros estudios han encontrado relaciones en aspectos diferentes del control. Tal es el caso de Morton (1997) en un estudio llevado a cabo en USA con niños de tercero a quinto de primaria, (con una media de edad de 10 años) y sus madres, que encontró que los datos sobre la correlación no significativa se reproducían en su estudio, sólo cuando se usaban medidas de locus parental global (medido por la escala de Rotter) y el locus de los niños. Sin embargo, se indagó la relación del locus de padres y de hijos, usando medidas específicas de locus de control parental en las relaciones con sus hijos y se encontró que un locus de control parental externo, correlacionaba con la atribución del niño de sus aciertos y fallos a causas desconocidas y con la percepción del niño de que resolver sus problemas no depende de su propio comportamiento.

La correlación entre un locus de control parental externo y la atribución de los niños de sus fallos y aciertos a causas desconocidas, sugiere que la carencia de un modelaje consistente de control y eficacia, por parte de los padres, puede hacer difícil para los niños establecer sus propias creencias acerca de las posibilidades internas y externas que están

operando en su entorno, (Morton, 2007). Estos hallazgos, además son consistentes con otros hallazgos de investigación (Campis, Lyman y Prentice-Dunn, 1986; Roberts, Joe y Rowe-Hallbert, 1992) que señalan que los padres de niños con problemas de comportamiento tienen más ideas de control de tipo externo.

De acuerdo con todo lo anterior se puede decir que las experiencias familiares, son el antecedente más claro para el desarrollo de un locus de tipo interno o de tipo externo. Como se ha visto, esto puede interpretarse de dos maneras. En la primera, las relaciones familiares tempranas confieren una experiencias de intercambio al niño que van a ser fundamentales para el desarrollo de un tipo particular de atribución sobre el control. Según se ha visto, en ese sentido cualidades como afectividad, implicación y cuidados parentales, se relacionan positivamente con el desarrollo de un locus interno, así como la ausencia de estas cualidades se relaciona con el desarrollo de un locus externo.

### **2.2.2. Atribución de intenciones hostiles**

Antes de describir el proceso por el cual, en determinados casos, los niños pueden percibir las situaciones sociales como hostiles o amenazantes, es importante identificar los elementos presentes en las atribuciones.

La teoría general de la atribución, señala que las atribuciones son las percepciones que las personas tienen sobre el comportamiento de los demás y el comportamiento propio. Las atribuciones estudian las causas de los comportamientos tal y cómo son percibidos por los individuos y las consecuencias que conllevan tales percepciones subjetivas (Guallar, Balaguer y Castillo, 1997).

Las principales definiciones propuestas para la atribución hacen referencia al proceso cognitivo mediante el cual se otorga sentido y valoración a una situación, lo cual antecede la producción de un comportamiento. Entre las principales definiciones de las atribuciones aparecen las planteadas por Kelley y Michela (1980) para quienes la atribución se identifica con el estudio de la causación percibida. Según estos



autores, todas las teorías de la atribución se basan en que las personas interpretan un evento o una conducta en términos de las causas que las producen y que estas interpretaciones juegan un papel importante sobre las reacciones que provocan.

Por su parte, para Harvey y Weary (1984), la atribución es una inferencia que se realiza para intentar explicar por qué ha tenido lugar un evento o un comportamiento de uno mismo o de los demás. En el caso de Heider (1958), la atribución es uno de los procesos que permite dar sentido, situar el origen de un acontecimiento cualquiera, en nuestro entorno social. Hewstone (1983) entiende la atribución como el proceso cognitivo de un individuo, por el que intenta explicar eventos y comportamientos y establecer nexos causales entre ellos. Para Doise, Deschamps y Mugny (1978), la atribución es uno de los procesos por el que las personas damos un significado al mundo que nos rodea, situando el origen y las causas de los acontecimientos.

Asimismo, según Fernández-Abascal y Cano-Vinde (1995), en las atribuciones están implicados los siguientes aspectos:

- Por un lado se supone que intentamos determinar las *causas* de nuestro propio comportamiento y el de los demás
- Que ésta asignación de causas a comportamientos no es hecha de manera aleatoria, es decir, que *existen reglas* que pueden explicar cómo llegamos a las conclusiones que hacemos acerca de las causas del comportamiento.
- Que las *causas atribuidas* para comportamientos particulares *influirán* en los comportamientos posteriores.

Con la idea de identificar el proceso que se sigue en la atribución causal, Guallar (1997), por su parte, propone seguir el símil del procesamiento de la información, de tal manera el proceso atributivo estará influido por los siguientes aspectos: la recepción de estímulos del ambiente en el que se desenvuelve el sujeto, y de otro lado, la información almacenada en la memoria del sujeto y que supone un bagaje de experiencias previas que mediatizará el procesamiento de la información

recibida. Dentro de este proceso resulta más importante cómo se percibe y procesa la información que las características de la información recibida.

Vallerand y Bouffard (1985) hacen una distinción entre tres tipos generales de atribuciones

1- La *atribución causal*, que se refiere a la búsqueda elaborada de las causas de un acontecimiento

2- La *atribución disposicional*, se refiere a los procesos de formación de una impresión

3- La *atribución de responsabilidad*, es la más difícil de conceptualizar puesto que contiene tres significados: la responsabilidad relativa a un efecto producido, la responsabilidad legal y la responsabilidad moral.

### **2.2.2.1. La atribución causal y los sesgos atribucionales**

Desde la perspectiva de la atribución causal, resulta de particular interés indagar los procesos que ocurren a nivel del individuo en el procesamiento de información y concretamente en el momento en que se dota de significado a esa información, es decir, el momento en que se produce la atribución ya que, como se ha visto, la atribución precede al comportamiento. La identificación de los diferentes aspectos presentes en el proceso atribucional y la manera en que luego ésta determina el comportamiento, son aspectos especialmente relevantes en el caso de los niños con problemas de comportamiento, ya que como demuestran los estudios longitudinales, los problemas de comportamiento en la infancia, guardan relación con las dificultades posteriores en la vida adulta (Parker y Asher, 1987).

Desde el planteamiento socio-cognitivo, también se han propuesto explicaciones a los problemas de ajuste social, las cuales parten de la premisa que las cogniciones sociales son los mecanismos que guían el comportamiento social (Dodge, 1986; Ladd y Mize, 1983; Rubin y Krasnor, 1986). En ese sentido tienen especial relevancia, las comparaciones de las cogniciones sociales de niños ajustados y los niños con problemas de ajuste

social, porque así se pueden identificar estilos cognitivos particulares o incluso las dificultades que pueden contribuir a ese desajuste (Crick y Dodge, 1994).

En la década de los años 90, los modelos de procesamiento de información social tuvieron avances significativos en la comprensión del ajuste social de los niños (Dodge, 1985, 1986; Dodge y Crick, 1990; Dodge y Pettit, McClaskey y Brown, 1986; Heusman, 1988; Ladd y Crick, 1989; Rubin y Krasnor, 1986; Slaby y Guerra, 1988; Yeates y Selman, 1989). Crick y Dodge (1994) propusieron un modelo de procesamiento que ha servido de referente a numerosos estudios sobre comportamiento social, en el que plantean que los niños llegan a las situaciones sociales con unas capacidades biológicas y un banco de memoria determinado. De acuerdo con dicho modelo, cada respuesta comportamental es precedida de seis procesos mentales: a) *codificación de las señales* b) *interpretación de las entradas* (atribuir significado a la información almacenada c) *formación y clarificación de metas* (decidiendo qué se desea alcanzar) d) *acceso o construcción de la respuesta* (acceder a respuestas comportamentales posibles en un repertorio de la memoria a largo plazo o construir nuevas respuestas comportamentales e) *decisión en la respuesta* (evaluar posibles resultados para las respuestas seleccionadas o construidas y escoger la mejor) f) *acción de comportamiento*.

Una gran parte de los estudios sobre las atribuciones de intenciones de los niños fue llevada a cabo por investigadores interesados principalmente en el desarrollo moral del niño (Constanzo, Coie, Grumet y Farnhill, 1973), por lo que este enfoque estuvo centrado en los cambios evolutivos en el pensamiento de los niños acerca de las intenciones de los pares.

Posteriormente, los estudios basados en el ajuste social empezaron a explorar la posibilidad de que las diferencias individuales en el comportamiento social del niño pudieran estar relacionadas con las diferencias en su atribución de intenciones (Dodge, 1985). Esta relación fue propuesta (Feshbach, 1970), particularmente para niños agresivos; ya que

los comportamientos agresivos de “venganza” hacia los iguales, fueron identificados como relacionados con las atribuciones hostiles de las intenciones de los iguales (el llamado “sesgo de la atribución hostil” definido por Nasby, Hayden y DePaulo, 1979). Desde esta perspectiva, el comportamiento agresivo puede servir como una defensa o como “venganza” contra un acto de un igual que es percibido como intencionalmente perjudicial para el yo (Crick y Dodge, 1994). En ese sentido, estos autores han planteado que los niños desajustados socialmente, tienen más probabilidades que sus iguales de tomar decisiones que incluyan agresión o comportamientos no normativos y menos probable de tomar decisiones que incluyan comportamientos amistosos, sin que se tenga en cuenta el rechazo (Ladd y Oden, 1979; Pettit, Dodgey Brown, 1988; Renshaw y Asher, 1983) o la agresión (Mize y Ladd, 1988; Slaby y Guerra, 1988) o una combinación de los dos (Waas, 1988) lo cual es un indicador de desajuste social.

El estudio de las atribuciones con este sesgo de hostilidad, es de interés para la teoría y para la intervención porque dichas atribuciones instigan más interacciones sociales problemáticas, que limitan las posibilidades de aprender comportamientos prosociales (Dodge, 1999; Weiss, Dodge, Bates y Pettit, 1992). La atribución hostil de intenciones en un sentido más general es un ejemplo de “modelo de funcionamiento interno” creado por el niño a partir de su experiencia, la cual será responsable de su funcionamiento social posterior (Dishion, French y Patterson, 1995; Dodge, 1993)

El reconocimiento y la incorporación de este sesgo en el procesamiento de la información en el caso de los niños con problemas de comportamiento, es considerado como el aporte más importante del modelo de procesamiento de Crick y Dodge. Aunque, también, es cierto que en planteamientos posteriores se ha señalado que aunque numerosos estudios apoyan la relación entre algunos aspectos del procesamiento de información y el comportamiento agresivo (Crick y Dodge, 1994), lo cierto es que la

magnitud de predicción de esa relación, en la mayoría de los estudios, es bastante modesta (Dodge y Pettit, 2003).

Con la idea de explicar esa variedad de resultados, De Castro, Veerman, Koops, Bosch y Monshouwer (2002), plantearon un meta-análisis que tenía como objetivo identificar las causas que explicaban los diferentes resultados obtenidos en los estudios que relacionaban el comportamiento agresivo de los niños y la atribución de intención hostiles en los iguales. Se revisaron 41 estudios con 6017 participantes, realizados entre Enero de 1974 y Enero de 1999 (la selección de los estudios se hizo a través de las bases de datos *Psychoinfo* y *Dissertations Abstracts Online*). Como resultado de dicho meta-análisis se identificaron dos grandes dimensiones en las cuales se podían agrupar las causas de las divergencias de resultados. De una parte, estaban *las características del niño*, en donde se incluyeron aspectos como: la diferencia en la severidad de los problemas de comportamiento de los niños. Como se esperaba, el tamaño del efecto co-variaba con el rango de severidad de los problemas de comportamiento presentados; otro aspecto fue la inclusión en algunos estudios de casos de niños con bajo estatus sociométrico y con problemas de comportamiento, así como niños que sólo tenían problemas de comportamiento o sólo eran niños rechazados. De la misma manera, se encontraron diferencias ocasionadas por los diferentes niveles de inteligencia, concretamente en la inteligencia verbal, que pudieron influenciar la comprensión de la tarea. Respecto del sexo, se encontró como llamativo, dentro de los 41 estudios revisados, la relativa ausencia de estudios que incluyeran chicas. Por lo que se consideró que no era posible concluir que la relación entre la atribución hostil y la agresión era la misma en chicos y chicas, ya que las chicas fueron sub-representadas en los estudios analizados.

De otra parte, esta la dimensión de *las características de las tareas*. Los autores de este meta-análisis han resaltado la poca información que los estudios presentaban acerca del tipo de tarea presentada, lo que dificultó el poder relacionar los resultados con posibles causas. El aspecto más importante identificado en esta dimensión fue: el tipo de formato empleado.

En los estudios revisados se utilizaron diferentes estrategias que buscaban una mayor identificación con la situación. Como se ha demostrado (Dodge y Frame, 1982) el efecto de la atribución hostil sólo ocurre si los niños sienten que ellos mismos están involucrados en las situaciones que les son presentadas. Siguiendo este razonamiento algunos estudios incluyeron el formato de video o representación de las situaciones, sin embargo, los mayores efectos se produjeron cuando las situaciones eran leídas a los niños y ellos podían imaginarse a sí mismos como participantes en la situación. La idea central es que las situaciones abiertas, dejan más espacio para una interpretación atribucional (De Castro et al. 2002).

Además de los aspectos agrupados en las dimensiones anteriores este meta-análisis plantea que otras fuentes posibles de divergencias en los resultados encontrados pueden provenir del escaso acuerdo en la operacionalización del concepto de agresión, ya que en los diferentes estudios revisados se incluyen desde conductas observadas de agresión hasta informes policiales. Asimismo, los autores señalan como relevante el hecho de considerar que la atribución es sólo uno de los constructos presentes en la fase de representación del modelo de procesamiento de información. Aún no está claro, si estos hallazgos pueden ser generalizados a otros constructos menos estudiados de la representación, tales como la representación de las emociones y las creencias de los otros. La atribución es presentada como un indicador de la representación, pero de hecho es un indicador tanto de la representación como de la codificación, la fase que precede la representación en el modelo de procesamiento, por lo que se considera que casi todos los efectos recogidos en este meta-análisis pueden ser debidos a una relación entre el comportamiento agresivo y la codificación que se refleja en la fase de representación (De Castro, 2002)

### **2.2.2.2. Diferentes factores que pueden mediar en el proceso atribucional**

Otros investigadores se han interesado por indagar por aquellos aspectos que median en el proceso de las atribuciones. Uno de esos aspectos es *la emoción*. Aunque el rol de la emoción fue reconocido por Crick y Dodge (1994), en su modelo de procesamiento, los procesos emocionales sólo fueron incorporados completamente dentro de dicho modelo, por Lemerise y Arsenio (2000). Ellos expusieron que el valor emocional de las relaciones entre dos individuos afecta la manera que la información es procesada y consecuentemente la respuesta comportamental activada. Por ejemplo, un acto negativo de una persona que nos es desagradable puede ser interpretado de modo diferente cuando ese acto es llevado a cabo por una persona que nos es agradable (Peets, Hodges, Kikas y Salmivalli, 2007). La importancia de considerar el contexto de las relaciones en el desarrollo humano estuvo resaltada también en la revisión de Reis, Collins y Berscheid (2000), quienes concluyeron que no considerar los factores interpersonales, sin duda el rasgo central del contexto de la perspectiva del individuo, es subestimar, sustancialmente, las influencias situacionales sobre el comportamiento” (p. 863).

La investigación ha demostrado que los niños sociométricamente rechazados y agresivos atribuyen equivocadamente hostilidad en los otros en el caso de señales no hostiles, ambiguas, accidentales o benignas. Además, cuanto más perciben los niños intenciones hostiles de los iguales, mayor es la probabilidad de que el niño seleccione una respuesta violenta contra el igual (Dodge et al., 1984; Dodge y Frame, 1982; Waldman, 1996). En otras palabras, las intenciones percibidas más que las intenciones reales predicen una respuesta comportamental agresiva (Dodge et al., 1984). De acuerdo con esto, se considera que los niños tienden a tener cogniciones que mantienen los rasgos positivos de las relaciones positivas y los rasgos negativos de las relaciones negativas. En ese sentido, Sancilio, Plumero y Hartup (1989) declararon que la “atribución de hostilidad en los pares

agresivos y la tendencia a responder agresivamente a intenciones hostiles puede ser moderado por las relaciones existentes entre los niños” (p. 812).

Sobre ese aspecto, Peets et al. (2007), en su estudio sobre atribución de intenciones hostiles, estrategias de comportamiento y la relación de estas variables con el tipo de relación con los iguales objeto de la atribución, llevado a cabo en Estonia con 144 chicos y chicas de 10 años, en cuarto grado, encontraron que los chico/as en general tienden a atribuir más hostilidad a sus enemigos, que lo que hicieron con otros pares. La diferencia más pronunciada existió entre amigos y enemigos, indicando que los niños podrían estar predispuestos a interpretar el comportamiento de amigos y enemigos de modo que mantienen los puntos de vista previos sobre esos iguales. En línea con otros estudios (Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose-Krasnor y Booth-LaForce, 2006; Hymel, 1986), estos hallazgos sugieren que aunque los niños están dispuestos a conceder el beneficio de la duda a sus amigos, un acto negativo de un enemigo, es visto desde el principio como intencional y hostil.

En el caso de los niños con problemas de comportamiento en los que además se encontraron casos de bajo estatus sociométrico, fue frecuente el que tuvieran un número alto de relaciones negativas que produjeron un efecto acumulado sobre el grado de hostilidad atribuido a los otros, cuando se usó el paradigma del compañero hipotético. Cuando se les pidió pensar en un compañero hipotético, los chicos de este estudio tendieron a imaginarse un compañero específico de su entorno social. Dado que la mayoría de las interacciones sociales de los niños eran negativas, los niños con problemas de ajuste social tuvieron más probabilidad de imaginarse interacciones con pares que les desagradaban. Por lo tanto, se puede concluir, que las interacciones adversas con los iguales pueden contribuir a considerar el comportamiento de los mismos como hostil (Peets et al. 2007).

De otra parte, *las relaciones familiares tempranas* también han sido identificadas como mediadoras entre los problemas de ajuste y el procesamiento de información social. La idea central es que las variaciones en el proceso de información social de los niños se adquieren en el contexto



de las interacciones familiares. En estudios previos se ha encontrado que los niños que tuvieron modelos de interacción negativa con sus padres o quienes reportaron menos confianza y apoyo por parte de estos, tuvieron posteriormente más creencias negativas acerca de los iguales (Rabiner, Keane y MacKinnon-Lewis, 1993) fueron más agresivos (MacKinnon-Lewis, Rabiner y Starnes 1999) y percibieron a sus iguales como más hostiles (Cassidy, Kirsh, Scolton y Parke, 1996).

En un estudio llevado a cabo USA, con 159 chicos y chicas en cuarto grado, de 10 años de edad y sus padres, Rah y Parke (2008) indagaron la relación entre el estilo de interacción de los padres, el procesamiento de información social de sus hijos y su relación con la aceptación de los iguales un año después. Los niños que tuvieron menos interacciones positivas con sus padres, tuvieron más metas, estrategias y atribuciones negativas respecto de sus padres y también respecto de sus iguales un año después. Los resultados de este estudio apoyan las nociones derivadas de la teoría del apego y de la teoría del procesamiento de información. El procesamiento cognitivo con relación a los padres se desarrolla en las experiencias tempranas con éstos, y este proceso va a contribuir especialmente en las relaciones posteriores con los iguales y en la aceptación por parte de estos (Rah y Parke, 2008).

Con relación a la influencia de esas relaciones tempranas, Ziv, Oppenheim y Sagi-Schwartz (2004) realizaron un estudio que tenía como objetivo explorar las posibles conexiones entre el apego del niño y el procesamiento de la información social, llevado a cabo en Israel, con 116 niños y niñas, en segundo grado de 7 y 8 años. Encontraron relaciones significativas entre estas variables a la edad de 7 años y solamente en aquellos casos clasificados como apego seguro e inseguro, en las tipologías C y D no se encontraron diferencias significativas.

Los hallazgos obtenidos apoyan la noción de la teoría del apego, de que el patrón de relación de apego inseguro puede afectar los recursos emocionales y atencionales de los niños en su desarrollo. Los niños con apego seguro, por su parte, son más flexibles en sus pensamientos acerca

de las interacciones sociales, mayoritariamente más positivos, pero también realistas con respecto a las situaciones sociales no favorables. En contraste, los niños inseguros-ambivalentes estuvieron más rígidos en sus juicios de las situaciones sociales, su evaluación de estas situaciones estuvo menos influenciada por las circunstancias actuales, sugiriendo que otras fuentes, incluidas sus historias de apego, podrían estar influyendo sus percepciones de las relaciones sociales.

Tomando en cuenta lo anterior, la atribución de intenciones en los niños debería ser vista como el efecto generado por unas relaciones anteriores. Tal como se ha venido viendo en el apartado sobre los aspectos que median entre los problemas de comportamiento y la atribución de intenciones, las experiencias emocionales del sujeto, partiendo de las primeras relaciones de apego, van a permitir desarrollar un modelo de funcionamiento interpersonal, que va a determinar el funcionamiento social posterior (Dishion et al 1995; Dodge, 1993). El desarrollar un ajuste social positivo, fundamentado en el desarrollo de un apego seguro, va a determinar en los niños que las relaciones sociales no sean percibidas como amenazantes, es decir, no tendrían lugar unas intenciones negativas o de hostilidad. Por consiguiente, unas relaciones tempranas enmarcadas en la hostilidad pueden contribuir en el desarrollo de problemas de ajuste social, que se van a manifestar fundamentalmente en la manera en que se experimentan las relaciones sociales.

En el caso de los niños que ya han desarrollado un problema de ajuste, es relevante reconocer la manera en que se hacen presentes las emociones ligadas a las relaciones sociales en la atribución de intenciones, para que en los procesos de apoyo social, se tenga en cuenta que los niños con problemas de ajuste cuentan con un número limitado de relaciones positivas, por lo que el favorecer el estatus sociométrico y ampliar las relaciones positivas del niño, deberían ser los objetivos que permitirán limitar los efectos negativos de unas atribuciones basadas en la hostilidad.

### **2.3. Área de la regulación del comportamiento**

A continuación se va realizar una revisión respecto de los constructos que tradicionalmente han sido utilizados para agrupar los problemas del comportamiento durante la infancia y la adolescencia.

#### **2.3.1. Los problemas de comportamiento: Internalización y externalización**

Los problemas de comportamiento, desde el área clínica, han sido tradicionalmente evaluados desde una serie de categorías diagnósticas (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM IV (American Psychiatric Association, 1994/2002) o la clasificación de la CIE-10 de los trastornos mentales y del comportamiento en niños y adolescentes (World Health Organization, 1996/2001). Sin embargo, las aproximaciones de la teoría evolutiva, resaltan un enfoque basado en dimensiones que considera la presencia de problemas en un continuo, en el que se tienen en cuenta los cambios evolutivos de la edad, ofreciendo una evaluación más cualitativa sobre la severidad de estos problemas (Achenbach, 1995). En este sentido, existe cierto consenso en considerar que los problemas de comportamiento pueden agruparse en dos síndromes principales: los problemas de externalización y los problemas de internalización (Jiménez, 2009).

De una parte, la externalización, se caracteriza por la conducta antisocial, la agresividad, la conducta disruptiva, búsqueda de atención y la hiperactividad (Achenbach y Edelbrock, 1984; Schmitz et al., 1999). Estos comportamientos son de naturaleza interpersonal y reflejan en si mismos una serie de problemas de ajuste externo, los cuales manifiestan una mala adaptación a la sociedad, con una tendencia a producir daños y molestias a otros (Lorence, 2008; Reynolds, 1992).

De otra parte, la internalización se caracteriza por ansiedad, depresión, quejas somáticas, problemas de relación y timidez. Estos comportamientos reflejan una problemática de naturaleza intrapersonal y reflejan problemas de ajuste interno, que producen también inadaptación

social, produciendo daño o malestar a sí mismos (Lorence, 2008; Reynolds, 1992).

Es relevante resaltar que el interés que ha suscitado el estudio de los problemas de conducta, como la externalización y la internalización, radica no sólo en la permanencia que se observa de estas problemáticas de la infancia a la adolescencia, sino también, porque estos comportamientos se relacionan con problemáticas variadas como bajos logros académicos, trastornos de atención y de conducta, relaciones sociales inmaduras y poco gratificantes con iguales y con adultos, y delincuencia durante la infancia y la adolescencia (Farmer, 1995; Hinshaw, 1992; Parker y Asher, 1987). Asimismo, en los casos extremos, se relacionan con problemas psiquiátricos, intentos de suicidio y criminalidad (Cohen, 1998; Kazdin, 1997; Nock y kazdin, 2002; Roza, Hofstra, Van der Ende y Verhulst, 2003), alcanzando su momento más crítico a lo largo de la adolescencia y ganando estabilidad con la adultez, (Achembach, 1991; Lemos, Hidalgo, Calvo y Menéndez, 1992b; Lemos, Hidalgo, Calvo y Menéndez, 1992c). Aunque nuevos estudios, realizados en España, revelan que esos problemas de conducta se estabilizan al final de la adolescencia, siendo la frecuencia de los problemas de conducta similares entre los chicos y las chicas de 14 a 16 años (Parra, 2005; Sanchez-Quejía, 2007).

En los casos extremos en los que se producen manifestaciones clínicas de estos desordenes, las problemáticas son difíciles de tratar de manera exitosa (Kazdin, 1995). Estas problemáticas, además, tienen consecuencias serias y crónicas no solo por la producción de síntomas en el niño, si no por los efectos en las relaciones con padres, hermanos, iguales, profesores, vecinos y la sociedad en general (Bates, Sandy y Lanthier, 2000).

Si bien es cierto que la investigación señala que los problemas serios de externalización pueden identificarse en los niños pequeños durante los años de preescolar y que ellos persisten en niveles moderados a través de la transición a la infancia media (Campbell, Pierce, March, Ewing y Szumowski, 1994; Moffit, 1990), se debe considerar que muchos niños no muestran

problemas persistentes de comportamiento (Campbell, 1990) a pesar de haber manifestado conductas problemáticas tempranas.

### **2.3.2. Factores que actúan como precursores de los comportamientos de Internalización y Externalización**

Las explicaciones que se han propuesto para explicar la internalización y la externalización, son variadas y en cada una de ellas se abordan diferentes factores. Desde las características personales de los mismos niños, o las explicaciones que se centran en los contextos evolutivos familiares (específicamente aquellos que limitan el desarrollo de los esfuerzos autoregulatorios, que sesgan negativamente el procesamiento de la información social de los niños y que minan el sentimiento de control sobre la vida e incrementan la probabilidad de desarrollar problemas de internalización) (Chorpita y Barlow, 1998), hasta las explicaciones en las que abordan los contextos socio-culturales, como el barrio o la escuela (que incluyen modelos de comportamiento antisocial que pueden incrementar la probabilidad en los niños de desarrollar problemas de externalización) (Cicchetti y Toth, 1995; Dodge y Pettit, 2004; Evans, 2004; Hinshaw, 2002).

#### **2.3.2.1. Las explicaciones basadas en características del niño**

Tal como se ha visto, las explicaciones a los problemas de externalización e internalización en los niños pueden centrarse sobre diferentes aspectos. En el caso de las características del niño, se ha planteado que factores como la edad o el sexo pueden implicar rasgos de vulnerabilidad al desarrollo de este tipo de problemáticas. Respecto a la edad, se ha señalado que con la llegada de la adolescencia se incrementan los comportamientos de externalización (Achenbach, Bird, Canino, Phares, Gould y Rubio-Stipex, 1990), logrando una mayor estabilización de esos comportamientos, en la adolescencia tardía y en la adultez (Achenbach, 1991; Lemos et al., 1992b; Lemos et al., 1992c). Asimismo, otro aspecto de la esfera personal del individuo que debe tenerse en cuenta es la autoestima. Ya que, según se ha señalado, ésta guarda relación con el

desarrollo de problemas de internalización. En ese sentido se ha encontrado que con la llegada de la adolescencia, los niveles de autoestima disminuyen como resultado de las diferentes tareas evolutivas que se deben sortear, normalizándose esos niveles al final de la adolescencia y en la etapa adulta.

Sobre la variable sexo, la investigación señala que son las chicas las que suelen presentar más problemas de ajuste interno del tipo: ansiedad, depresión, somatización, problemas de autoestima (Achenbach, 1991; Bongers, Koot, Van der Ende y Verhulst, 2003; Doménech, Subirà y Cuxart, 1996; Lemos et al., 1992c; Lemos, Vallejo y Sandoval, 2002; Sandoval, Lemos, Vallejo, 2006). Mientras que los chicos presentan más problemas de externalización, concretamente conductas antisociales, de riesgo y problemas de autoestima académica, (Achenbach, 1991; Bongers et al., 2003; Doménech et al., 1996; Lemos et al., 1992c; Lemos et al., 2002; Sandoval et al., 2006). No obstante, otros estudios encontraron escasas diferencias respecto al sexo en los comportamientos de externalización, (Abad, Forns, Amador y Martorell, 2000; Lemos et al., 1992b). Lo cierto es que la explicación de los problemas de conducta no se pueden remitir a la variable edad o sexo exclusivamente, o a cualquier variable que influya de manera aislada (Lorence, 2008)

De otra parte, otros estudios indagan por los orígenes de los comportamientos externalizados en el desarrollo de la infancia temprana, entre ellos se encuentra el BLS, The Bloomington Longitudinal Study (Bates, Olson, Pettit, y Bayles, 1982). Tomando de base la teoría transaccional, este estudio provee una cuidadosa base de datos que relaciona factores biológicos, evolutivos y ecológicos-familiares en los dos primeros años de vida del sujeto con diferencias individuales en el comportamiento a largo plazo y en los resultados evolutivos. Los análisis del BLS han resaltado las relaciones entre dos constructos relacionados con el desarrollo de problemas de comportamiento en los niños de 3, 6 y 8 años, estos son: a) calidad de las primera relaciones con los cuidadores y b) Dificultad y resistencia al control en los niños pequeños (Bates y Bayles, 1998; Bates, Bayles, Bennet, Ridge, Brown, 1991; Bates, Maslin y Frankel, 1985).

Retomando esos mismos constructos, otro estudio (Olson, Bates, Sandy y Lanthier, 1999) confirmó la presencia de éstos en el desarrollo de posteriores problemas de externalización en un estudio longitudinal, realizado con 168 sujetos y sus madres, (Ver más detalles de la muestra en Bates, et al., 1982) en el que fueron observadas las interacciones madre hijo a la edad de 6, 13 y 24 meses y después se contrastó con los resultados de los informes de la madre y del profesor del niño a la edad de 7, 8 y 10 años, así como con el autoinforme y un nuevo informe de la madre a la edad de 17 años.

Respecto de las relaciones con los cuidadores, dos ámbitos fueron identificados en este estudio como importantes:

- *Interacción restrictiva entre padres e hijos.* Los niños que experimentaron relativamente altos valores de interacción restrictiva con sus madres, tendieron a manifestar problemas de externalización en la infancia tardía (Bates et al., 1991).

- *Implicación parental positiva.* Se refiere al ejercicio parental en el que hay calidez, apoyo y una interacción padre-hijo que estimula cognitivamente. Los niños pequeños que experimentaron altos valores de interacción positiva con sus padres tendían a manifestar los valores más bajos de problemas de comportamiento de externalización en la escuela (Pettit y Bates, 1989) y en la infancia media (Bates et al. 1991).

Además de esas dos dimensiones de la interacción padre-hijos, se encontró que las madres de niños agresivos tendían a atribuir una intencionalidad negativa hacia los problemas de comportamiento de sus hijos (Bickett, Milich, y Brown, 1996; Dix y Lochman, 1990).

Existen también dos dimensiones del temperamento del niño, la dificultad en la expresión de afectos negativos y la resistencia al control por parte de los niños, que también se relacionaron con los problemas de comportamiento:

- *Dificultad y expresión de afectos negativos*. Los resultados señalaron que esta dificultad para expresar las emociones negativas se relacionan con el desarrollo de problemas de comportamiento de externalización (Caspi y Silva, 1995; Henry; Caspi, Moffit y Silva, 1996; Lytton, 1990; Sanson, Smart, Prior, y Oberklaid, 1993; Shaw, Owens, Vondra, Keenan y Winslow, 1996).

- *Resistencia al control, Comportamiento inmanejable* (Bates, Pettit, Dodge y Ridge; Rothbart y Bates, 1998). La dificultad de manejar el comportamiento de los hijos se relaciona con las valoraciones sobre el comportamiento externalizado que las madres y los profesores hicieron de los niños en la infancia temprana (Olson, Bates, Sandy y Lanthier, 2000). Estos hallazgos convergen con informes anteriores del BLS (Bates et al., 1991) y con aquellos de otros investigadores (Sanson et al., 1993; Shaw et al., 1996).

En conclusión, de acuerdo con los hallazgos de este estudio, puede decirse que los problemas de comportamiento de tipo externalizado pueden explicarse según aspectos evolutivos tempranos como características temperamentales relacionadas con dificultades en las habilidades autoregulatorias y con experiencias de interacciones positivas con las madres. Los resultados obtenidos además señalaron que también fueron significativas las atribuciones que hacen las madres de una intencionalidad negativa en sus hijos en relación con los problemas de comportamiento de éstos.

### **2.3.2.2. Las explicaciones basadas en la parentalidad**

De otra parte, desde una perspectiva más centrada en las relaciones parentales, la investigación no sólo ha demostrado que estas relaciones, no sólo juegan un rol clave en el desarrollo del niño y también en la gestación de problemas emocionales y comportamentales, sino que además esas relaciones tienen un papel importante en la predicción de desajustes emocionales y comportamentales durante el final de la infancia y la adolescencia.



Como se va a ver también en el capítulo 4, el ejercicio de la parentalidad, puede verse afectada por los efectos de diferentes variables como pueden ser la desventaja socioeconómica y como consecuencia los beneficios y aportes de la parentalidad se pueden ver limitados. Asimismo, en las relaciones parentales, existen ciertas características que pueden ser fundamentales para entender los problemas de comportamiento. Tal es el caso de las *interacciones demasiado restrictivas* dentro de las familias (Patteron, Reid y Dishion, 1992), o del *estrés parental* que según se ha demostrado, apoyan el desarrollo temprano de problemas de comportamiento en el escenario familiar (Morgan, Robinson y Aldridge, 2002). Mientras que el control o la supervisión parental de los hijos aparece como un factor importante en la prevención de problemas de comportamiento, (Dishion, Nelson, Bullock, 2004).

En el caso del estrés parental, se ha observado que los estresores que enfrentan los padres de niños con problemas de comportamiento afectan a la parentalidad en aspectos tales como por ejemplo la habilidad de manejar el comportamiento infantil apropiadamente (Anastopoulos, Guevremont, Shelton y DuPaul, 1992).

Si bien es cierto, que todos los padres experimentan estrés parental en algún grado (Crnic y Greenberg, 1990), los padres de niños con problemas de externalización, manifiestan altos niveles de estrés parental respecto de los padres de niños que no tienen estos problemas (Barkley, Fischer, Newby y Breen, 1988; Beck et al., 1990; Eyberg, Boggs y Rodríguez, 1992; Gillberg, Carlstrom y Rasmussen, 1983; Mash y Johnston 1983; Webster-Stratton, 1998; Ross, Blanc y McNeil, 1998). Los padres de niños con problemas de externalización se perciben a sí mismos con menos competencias como padres y con menos apoyo emocional e instrumental respecto de los padres de los niños que no tienen problemas de externalización (Mash y Johnston, 1990).

En su revisión del año 2002, sobre el estrés parental y su relación con el comportamiento de externalización, Morgan, Robinson y Aldridge, agruparon las variables que han sido identificadas como predictores del

estrés parental en las siguientes categorías: *características del niño* (comportamiento, edad, número de hermanos), *características familiares* (bienestar psicológico) y *eventos vitales negativos*.

Respecto a las *características del niño*, resaltaron principalmente, los problemas de comportamiento del niño, evaluados por los reportes de los padres (usando el Child behaviour checklist, Achenbach y Edelbrock, 1983) y que fueron identificados como predictores del estrés parental (Anastopoulos et al., 1992; Baker, 1994).

En cuanto a las *características familiares*, uno de los rasgos reconocidos como predictor del estrés parental es la monoparentalidad. En ese sentido, hay evidencia tanto para quienes consideran que las diferencias son mínimas entre los comportamientos de padres y madres al momento de asumir el rol parental. Como también hay evidencia para quienes consideran que las madres son vulnerables a padecer mayores niveles de estrés, cuando asumen la parentalidad (Baker, 1994; Webster-Stratton, 1988). En estudios llevados a cabo con madres solteras se ha encontrado que éstas experimentan más niveles de estrés respecto de aquellas que viven en pareja (Forgatch, Patterson y Skinner, 1988; Weinraub y Wolf, 1983). Asimismo, las madres solteras con niños con comportamientos externalizados, presentaron menos indicadores de bienestar que aquellas madres con pareja. Las madres solteras se percibieron significativamente más estresadas, reportaron más problemas de comportamiento en sus hijos y se mostraron más controladoras con estos que las madres con pareja, (Morgan et al., 2002).

Respecto de los *eventos vitales negativos*, Abidin (1995) planteó que los eventos vitales estresantes que ocurren fuera del sistema padres-hijos agotan los recursos emocionales de los padres y la habilidad percibida para asumir su rol parental. Numerosos estudios indican que los eventos estresantes (problemas en el hogar, muerte de un familiar, pérdida del empleo, etc.) están asociados con los niveles de estrés parental experimentados por los padres de los niños con problemas de externalización (Adamakos, Ryan y Ullman, 1986; Campbell y Ewing 1990;

Forgatch et al., 1988; Gaines, Sandgrund, Green y Power, 1978; Patterson, 1983; Taylor, Repetti y Seeman, 1997; Webster-Stratton 1988).

Una vez que se ha establecido que existe una asociación entre estrés parental y una parentalidad disfuncional, la investigación reciente se ha interesado en identificar aquellos factores que median esa relación, (Morgan et al., 2002). Sobre este aspecto, Spencer y McLoyd (1990), señalan que el estrés parental no lleva inevitablemente a una parentalidad disfuncional y la gran mayoría de los padres, incluso en situaciones complicadas, manejan un nivel competente de parentalidad. Lo cual implica que existen otros factores, que pueden actuar como protectores o como favorecedores, reduciendo o aumentando el impacto de tales aspectos, sobre el comportamiento parental.

De acuerdo con Johnston (1996) las percepciones de los padres sobre el comportamiento de los niños, están influidas por sus expectativas del comportamiento infantil, las cuales representan unas creencias generales y estables acerca de cómo los niños deben comportarse. Se deduce que de acuerdo al tipo de expectativas sobre el comportamiento infantil, se construirán unas percepciones que determinarán el comportamiento parental, el cual a su vez va a influir el comportamiento infantil. Johnston (1996) y Fischer (1990) plantearon, por su parte, una relación unidireccional entre el estrés parental, las percepciones parentales, el comportamiento del niño y el comportamiento de los padres. Queda como objetivo pendiente a nuevos estudios, esclarecer la relación entre cada uno de estos ámbitos.

No se debe perder de vista, asimismo, que los padres que experimentan altos niveles de estrés parental también tienen más probabilidad de centrarse sobre los aspectos negativos del comportamiento de sus hijos y atribuir esos comportamientos a características del niño, más que a la situación. Junto con un bajo límite de tolerancia para los problemas de comportamiento, estos factores incrementan no sólo el estrés parental si no también la probabilidad de un comportamiento parental disfuncional (Morgan et al., 2002).

Dentro de la perspectiva de las relaciones familiares como explicación de los problemas de internalización y externalización, otro aspecto que se ha destacado es la *rigidez* en las interacciones padre-hijo en la infancia temprana. La rigidez actúa como un precursor de los comportamientos de internalización y externalización, (Hollenstein, Granic, Stollmiller y Snyder, 2004). Estos autores parten de la idea de que las habilidades autoregulatorias son determinantes a la hora de responder flexiblemente a las demandas de las situaciones cotidianas.

Si se desarrollan carencias en la flexibilidad regulatoria, resultante o bien del temperamento del niño o bien de unas escasas habilidades parentales, se incrementa la vulnerabilidad del niño a los estresores del entorno y aumenta el riesgo de obtener unos resultados evolutivos negativos (Rutter, 1995). En ese sentido, el sesgo de la atribución hostil expresado por los niños agresivos (Crick y Dodge, 1994; Weiss, Dodge, Bates y Pettit, 1992) ha sido conceptualizado también como una valoración emocional rígida de las intenciones de los otros en situaciones ambiguas. Así, se ha encontrado que los niños ansiosos interpretan las situaciones ambiguas como amenazantes y reaccionan con evitación antes que con respuestas agresivas ante la amenaza (Barret, Rapee, Dadds y Ryan, 1996; Shortt, Barret, Dadds y Fox, 2001).

Desde la perspectiva de la rigidez, se considera que las trayectorias evolutivas surgen de unas interacciones causales múltiples y recíprocas (Cicchetti y Toth, 1998; Dumas y LaFreniere, 1995; Dumas, Lemay y Dauwalder, 2001; Granic, 2000; Hinshaw, 2002; Minuchin, 1974; Sameroff y Chandler, 1975). En el ámbito de las relaciones familiares, se observa que el comportamiento del niño incita una respuesta de la madre y esta respuesta luego influye en el comportamiento del niño y así consecutivamente. Con el tiempo, estas respuestas influyen en el comportamiento futuro y en situaciones extremas pueden convertirse en la fuente de problemas específicos en el niño, tales como depresión o agresión, (Hollenstein et al., 2004). Un ejemplo es el ciclo clásico descrito por Patterson, Reid, y Dishion

(1992); en este proceso, el comportamiento coercitivo de los niños agresivos es reforzado por los comportamientos coercitivos y hostiles de los padres.

Aquellas interacciones familiares relacionadas con el desarrollo de internalización y externalización, muestran evidencia de 3 aspectos de la rigidez (Hollenstein et al., 2004):

- Un repertorio comportamental disminuido
- Una capacidad limitada de cambiar entre comportamientos en respuesta al entorno
- Una tendencia a perseverar en un comportamiento en particular

En el caso del comportamiento internalizado, este ha sido asociado con un rango reducido de expresiones afectivas (Downey y Coyne, 1990; Field, Sandberg, García, Vega-Lahr, Goldstein, Guy, 1985; Gelfand y Teti, 1990).

De acuerdo con esta perspectiva el desarrollo de habilidades autoregulatorias va a determinar una serie de comportamientos tanto a nivel del niño como de los padres, que se van a manifestar en las interacciones padres-hijos. El desarrollo o la carencia de esas habilidades, que se puede manifestar en una rigidez del comportamiento, va a determinar respuestas específicas que pueden actuar como precursores de problemas de comportamiento y a su vez estos problemas van a ser la fuente de nuevos comportamientos caracterizados por la rigidez.

Respecto de las explicaciones basadas en aspectos socio-culturales se va a considerar el efecto de un variable en particular: la desventaja socioeconómica. Tal como se va a explicar en el capítulo 4, la desventaja socioeconómica, puede tener un efecto sobre diferentes aspectos del desarrollo de varias maneras. De un parte, un efecto directo cuando los padres no tienen capital económico suficiente para acceder a recursos educativos de calidad para sus hijos; de otra un efecto indirecto, cuando la situación de desventaja opera como un estresor que actúa sobre los padres, alterando negativamente su comportamiento parental, convirtiéndose de esta manera en un factor de riesgo añadido que va a favorecer el desarrollo de problemas de internalización o de externalización.

La relación de la desventaja económica sobre los problemas de comportamiento y también sobre el desarrollo de competencias van a ser analizados en el capítulo 4.

### **2.3.2.3. Las explicaciones basadas en un modelo de múltiples factores de riesgo**

Una perspectiva alternativa, así como conciliadora, que recoge los planteamientos centrales de las anteriores, es la perspectiva de los múltiples indicadores de riesgo (Deater-Deckard, Dodge, Bates y Pettit, 1998). En esta perspectiva ellos plantean que son los factores de riesgo pertenecientes a 4 ámbitos diferenciados los que pueden ayudar a explicar los problemas de internalización y externalización: *los aspectos relacionados con el niño, los factores socioculturales, las experiencias de parentalidad y las experiencias con el grupo de iguales.*

#### 1. Factores de riesgo presentes en el niño

En este grupo, las variables que fueron confirmadas como predictoras de los problemas de externalización, fueron: el temperamento adverso, hiperactividad, resistencia al control externo, irritabilidad (Rothbart y Bates; 1998; Rubin, Coplan, Fox y Calkins, 1995; Schaughency y Fagot, 1993), problemas médicos en la infancia (Lavigne y Faier-Routman, 1992), ser del género masculino, (Huselid y Cooper, 1994; Zahn-Waxler, 1993), estos factores de riesgo son generalmente endógenos y se ha demostrado que influyen longitudinalmente el comportamiento del niño.

#### 2. Factores de riesgo socioculturales

Los factores socio-culturales confirmados como predictores son: bajo ESS (Huston, McLoyd y Coll, 1994), monoparentalidad (Achenbach et al., 1991; Duncan, et al., 1994), maternidad temprana y la ausencia de planificación del embarazo (Williams, Anderson, McGee y Silva, 199), así como la presencia de eventos vitales estresantes (Abidin, Jenkins y McGaughey, 1992).

### 3. Factores de riesgo de la parentalidad

Respecto de la parentalidad también han sido confirmados como predictores de los problemas de externalización: la violencia entre los padres (Abidin et al., 1992; McCloskey, Figueredo y Koss, 1995; Shaw y Emery, 1988; Westerman y Schonholtz, 1993) tanto dentro como fuera del hogar (Guerra, Huesmann, Tolan, Van Acker y Eron, 1995), una disciplina severa y comportamientos de abuso físico (Dodge, Pettit y Bates, 1994; Fisher y Fagot, 1993; Patterson et al., 1992), las actitudes positivas de los padres ante el comportamiento agresivo de los hijos (Dodge et al., 1994), la carencia de parentalidad positiva, una baja implicación de los padres y un escaso cuidado materno.

### 4. Factores de riesgo de las relaciones con los iguales

Las experiencias de los niños con sus iguales dentro del barrio y en la escuela han demostrado ser factores importantes en el desarrollo de problemas de externalización (Deater-Deckard et al., 1998). La inestabilidad en las relaciones con los iguales y el rechazo social de los mismos, también se relacionan con el comportamiento antisocial (Hymel, Rubin, Rowden y Lemare, 1990; Parker y Asher, 1987) y también han sido confirmados como predictores de la externalización en este estudio.

Dentro de la perspectiva del riesgo acumulado, cada uno de estos ámbitos proporciona una contribución única significativa en la predicción de comportamientos externalizados posteriores. Estos hallazgos señalan, de manera consistente, que el desarrollo de estos problemas no se puede explicar meramente por los factores del niño o por los factores socioculturales presentes al momento de nacer, o por las experiencias tempranas con los padres o con los iguales. Un modelo complejo e integral del desarrollo de problemas de conducta debe incluir, al menos, estos 4 dominios (Deater-Deckard et al., 1998). Los resultados de este estudio confirmaron además las escasas diferencias de género con relación a la susceptibilidad de desarrollar problemas de comportamiento.

En los últimos años de la infancia y con la llegada de la adolescencia se produce una situación de vulnerabilidad mayor como consecuencia de tener que asumir nuevas tareas evolutivas, lo cual no quiere decir que se van a producir necesariamente problemas de comportamiento. Lo que es interesante de lo anteriormente expuesto es que cuando ese estado de vulnerabilidad determinado por características naturales de los chicos y chicas entra en combinación con ciertas características familiares y sociales, como puede ser las que se hacen presentes en los casos de riesgo psicosocial medio, en los que se produce la coexistencia de múltiples indicadores de riesgo provenientes de diferentes ámbitos, se incrementa la probabilidad de desarrollar problemáticas como pueden ser las de internalización y externalización.

### **3. Conclusiones**

- En este capítulo se han caracterizado las competencias socioafectivas, considerándolas como aquellas habilidades fundamentales para el desarrollo de la mayoría de los aspectos de la vida familiar, escolar y social. Dichas competencias son entre otras: tener un buen autoconcepto y seguridad afectiva, enfrentar y resolver conflictos de manera pacífica, mantener buenas relaciones interpersonales, comunicar asertivamente sentimientos e ideas, promover estados de calma y optimismo que permitan alcanzar objetivos personales y académicos, empatizar con otros y tomar decisiones responsables.

Los estudios han demostrado que además de promover la salud mental y el bienestar personal, dichas competencias ofrecen herramientas que permiten a los niños y adolescentes desenvolverse y relacionarse mejor.

- Las siguientes son las habilidades que conforman las competencias socioafectivas propuestas por Romagnoli et al. (2007), como intento de agrupar los planteamientos hechos al respecto desde diferentes ámbitos: habilidades de comprensión de sí mismo, de autorregulación, de



comprensión del otro, de relación interpersonal y las habilidades de discernimiento moral.

- Dos aspectos del desarrollo han sido identificados como los pilares sobre los cuales se asienta el desarrollo de las competencias socioafectivas: *la calidad de la relación parental con el niño y la capacidad de autorregulación o la capacidad de ejercer control sobre si mismo.*

- Se han propuesto para esta tesis, las siguientes áreas como constitutivas de un perfil de competencias socioafectivas:

1- *Área de la regulación del yo:* dentro de ésta la calidad de las relaciones de apego y el autoconcepto son ámbitos fundamentales en un perfil competencial. De una parte, las relaciones de apego y los modelos de funcionamiento interno son rasgos centrales de la personalidad que se desarrollan como resultado de las primeras experiencias significativas con los cuidadores. De otra parte, la noción de autoconcepto es vital porque el hecho de desarrollar nuevas competencias está mediado por la percepción de las capacidades que hace el individuo de si mismo. Al final importan más las valoraciones que las personas hacen de sus habilidades que el desarrollo o no de esas habilidades. El desarrollo de dificultades en esta área, ha sido relacionado con la configuración de un apego inseguro o evitativo, una falta de confianza y seguridad básica en los cuidadores y un autoconcepto y autoestima bajos.

2- *Área de la regulación socioemocional:* Los ámbitos de las atribuciones de hostilidad y la percepción del control en las situaciones cotidianas han sido consideradas como fundamentales en todos los procesos de comportamiento social. De una parte, las atribuciones hechas sobre el comportamiento de los demás son predictores importantes de las respuestas comportamentales (Dodge et al., 1984). De otra parte, la percepción de control, la cual hace referencia a una representación subjetiva de las propias habilidades para controlar situaciones, constituye un paso

previo para la planificación y ejecución de acciones orientadas a una meta y para determinar unas reacciones afectivas posteriores (Flammer, 1999).

Las dificultades generadas en esta área tienen que ver con una atribución de hostilidad en las situaciones cotidianas y con una representación del locus de control en factores externos al sujeto.

*3-Área de la regulación del comportamiento:* En esta área se agrupan aquellas dimensiones relacionadas con los aspectos comportamentales, concretamente aquellos considerados problemáticos. La idea de incluir esta área en el perfil competencial que proponemos, era conocer si los chico/as tanto del grupo de riesgo como normalizado diferían respecto a los problemas de comportamiento que habían desarrollado.

Las dificultades generadas en esta área pueden agruparse en dos síndromes principales: Los problemas de internalización, los cuales son de naturaleza intrapersonal y se refieren a comportamientos dirigidos al interior del sujeto, quien funciona de forma inadaptada produciendo daño o malestar a sí mismo.

De otra parte, están los problemas de externalización, los cuales son de naturaleza interpersonal y reflejan en sí mismos una serie de problemas de ajuste externo, los cuales se manifiestan en una mala adaptación y una tendencia a tener dificultades en las relaciones con los demás.

Los problemas de internalización y externalización han sido recurrentes en la bibliografía sobre niño/as y jóvenes provenientes de familias en situación de riesgo psicosocial, de ahí el interés en esta tesis por profundizar en las explicaciones de dichas problemáticas. Dichas explicaciones pueden agruparse en las siguientes dimensiones:

- Explicaciones basadas en las características del niño. En estas explicaciones se destacan las relacionadas con la calidad de las primeras relaciones con los cuidadores y las habilidades de autorregulación.

- Explicaciones basadas en la parentalidad. Se refiere a interacciones parentales enmarcadas en la hostilidad y en la carencia de calidez parental.

Aspectos que pueden verse motivados por los efectos de otras variables como pueden ser la desventaja económica. Los efectos de la desventaja económica sobre la parentalidad, han sido agrupados en el modelo del estrés parental, el cual señala que bajo la presencia de unos estresores psicosociales los beneficios y aportes de la parentalidad se pueden ver limitados.

- Explicaciones basadas en múltiples factores de riesgo. Esta es una perspectiva conciliadora que recoge los principales planteamientos de las dos explicaciones anteriores, señalando que son los factores de riesgo pertenecientes a diferentes ámbitos los que pueden permitir explicar los problemas de internalización y externalización.

***Capítulo 4. La influencia de la desventaja  
socioeconómica en el desarrollo de  
competencias***

## **1. Modelos explicativos de los efectos de la desventaja socioeconómica sobre el desarrollo**

Como se ha venido señalando una de las características más importantes del riesgo psicosocial medio, es una situación generalizada de carencias tanto a nivel de recursos personales, relacionales y/o materiales. Dado que los participantes de este estudio son niños de contextos familiares en situación de riesgo medio, se van a revisar algunos estudios que plantean los efectos que la situación de desventaja socioeconómica puede tener sobre el desarrollo de competencias.

El primer aspecto por abordar es la definición de la desventaja socioeconómica pues desde diferentes disciplinas se han propuesto definiciones variadas que se ajustan más a las características de la disciplina que la propone que a la formulación de una definición que englobe todos los aspectos implicados. En ese sentido Bradley y Corwyn (2002), en su revisión sobre el efecto del estatus socio-económico en el desarrollo infantil, citan la definición de Coleman (1998), sobre el *capital*, como aquella que más se ajusta a las definiciones usadas por los psicólogos sobre el estatus socioeconómico. El *capital*, por tanto se ha convertido en un concepto que incluye capital material (recursos materiales), capital humano (recursos no materiales como la educación) y capital social (recursos alcanzados a través de las conexiones sociales) que están en conexión con procesos que afectan directamente el bienestar.

En el caso del presente estudio cuando se habla de desventaja socioeconómica nos referimos a un estado anterior a la pobreza, en el que existe carencia de oportunidades y de capital, entendido este último en el sentido explicado por Coleman. De otra parte, se parte de la idea de que la pobreza como tal es un concepto relativo, que debe entenderse dentro de un contexto cultural social y económico concreto que hace referencia al dinero que se gana en una familia. En este sentido, se suele decir que un persona pobre es la que tiene una renta inferior a la mitad de la renta media, por persona y mes, del país donde habita (EUROSTAT, 1988).

Nuestro concepto de desventaja socioeconómica se aproxima más al que se basa en indicadores económicos y nivel educativo y profesional (estatus socioeconómico). En este punto existe acuerdo en considerar que tanto la educación y la ocupación parental, los ingresos familiares, el prestigio y el estilo de vida son componentes importantes del estatus socioeconómico (House, 1981). Esto le da un carácter multidimensional más que unidimensional a este concepto, permitiendo que esos indicadores tengan una posición relativa más que un peso definitorio. Además, el ESS es considerablemente menos volátil que la pobreza, ya que durante la adultez algunos indicadores del ESS, tales como el nivel educativo y la ocupación de los padres, no suelen cambiar de un año a otro, como es el caso de los ingresos económicos (McLoyd, 1998).

Uno de los elementos conceptuales importantes que pueden facilitar el análisis de los efectos de la situación de desventaja es el reconocimiento de las dos perspectivas más destacadas acerca de la manera en la que la desventaja socioeconómica afecta al desarrollo de competencias. La primera de ellas es la perspectiva en la que se entiende que los efectos de la desventaja sobre el desarrollo infantil, vienen mediados por los efectos sobre los padres. Bajo esta perspectiva es el ejercicio de una parentalidad cargada de estresores psicosociales, derivados de la situación de desventaja, la que va a tener un efecto directo sobre los resultados del desarrollo. En la segunda perspectiva es la exposición a un cúmulo de factores de riesgo psicosociales y/o físicos, que en el caso de los niños de familias en desventaja socioeconómica es mayor, lo que va producir unos determinados efectos en el desarrollo.

A continuación se van a revisar cada una de estas dos perspectivas:

### **1.1. Análisis de la influencia de la desventaja socioeconómica sobre el desarrollo mediado por la parentalidad**

En muchas investigaciones recientes se ha abordado el tema de las consecuencias generadas por la desventaja socioeconómica sobre el desarrollo. En éstas aparece como hallazgo común el que los padres que experimentan dificultades materiales están más sujetos a estrés como resultado de las altas probabilidades que tienen de padecer eventos vitales negativos en el trabajo o en sus familias (Edin y Lein, 1997; McLeod y Kessler, 1990; McLoyd, 1990, 1998; McLoyd, Jayaratne, Ceballo y Borquez, 1994). El estrés inherente a la desventaja puede convertirse en motivo de conflicto marital y/o depresión (Conger, Ge, Elder, Lorenz y Simons, 1994; Du Rocher Schudlich y Cummings, 2003; Kessler et al 2003; Parke et al., 2004; Wadsworth, Raviv, Compas y Connor-Smith, 2005). Lo que se plantea desde esta perspectiva es que el estrés de levantar una familia con dificultades socioeconómicas afecta negativamente a la salud mental y al comportamiento de los padres y de esta manera se afecta indirectamente el desarrollo de los niños (Gershoff et al., 2007).

Es importante no perder de vista, sin embargo, que el espectro posible de la desventaja socioeconómica es amplio y que en función de esto, se pueden afectar ciertos aspectos del comportamiento parental y en consecuencia se afectarán también unas determinadas áreas del desarrollo infantil

La investigación ha demostrado, en ese sentido, que incluso alguno de los indicadores de la pobreza se mantienen en las situaciones de desventaja socioeconómica. Lo que vendría a decir que muchos de esos indicadores de vulnerabilidad psicosocial que caracterizan a la pobreza y que pueden afectar el comportamiento parental, los comparten las situaciones de desventaja socioeconómica (Gershoff, 2003a)

Con la idea de dilucidar la red de relaciones y efectos que se producen en las familias con precariedad socioeconómica, se han propuesto dos modelos de análisis: el modelo de *estrés parental* (Conger y Elder, 1994)

y el modelo de *la inversión parental* (Becker, 1991; Foster, 2002; Haveman y Wolfe; 1994; Mayer, 1997).

El modelo del *estrés parental* (Conger y Elder, 1994) sugiere que la desventaja socioeconómica tiene un mayor costo sobre la salud mental de los padres, particularmente en los síntomas depresivos y en las relaciones con su pareja, lo que genera un impacto en el comportamiento parental. Este hecho además influye en la disminución de los cuidados que los padres ofrecen a sus hijos, la cual está directamente relacionada con el desarrollo (Conger et al., 2007).

En apoyo de este modelo, Conger et al. (2002) encontraron que la relación de las dificultades materiales con la parentalidad y por consiguiente con el comportamiento de los niños, está mediada por los síntomas depresivos de los padres y los conflictos de pareja. Asimismo, otros estudios han encontrado que cuando se relacionaban las variables bajos ingresos familiares, estrés y comportamiento parental, se producía una reducción de las competencias sociales de los niños y/o un incremento de los problemas de comportamiento de tipo externalizado (Mistry et al., 2002; Yeung, Linver y Brooks-Gunn, 2002).

De otro lado, el modelo de *la inversión parental* plantea que, en una situación de desventaja económica o en los casos de pobreza, la inversión que los padres hacen sobre sus hijos en: tiempo, dinero, apoyo y energía es menor debido a las posibilidades limitadas de recursos con que cuentan (Becker, 1991; Foster, 2002; Haveman y Wolfe; 1994; Mayer, 1997). La idea fundamental de este modelo es que la cantidad de dinero familiar que gastan los padres en los hijos; comprando libros, juguetes o invirtiendo en servicios complementarios de atención infantil y de estimulación, así como, el tiempo que emplean con los niños integrándose en actividades como compartir actividades de ocio o ayudarles con las tareas escolares, son consideradas inversiones que tienen el potencial de mejorar las habilidades cognitivas de los niños.



En el modelo de la *inversión parental* el desarrollo exitoso de los niños y adolescentes está relacionado con la inversión que los padres hacen en ellos. Este modelo presupone que un alto ESS familiar comparado con un bajo ESS representa un mayor acceso de la familia al capital financiero (ingresos) al capital social (estatus laboral) y humano (nivel educativo). Concretamente en términos de capital financiero, este modelo propone que las familias con más recursos económicos están en condiciones de hacer inversiones mayores en el desarrollo de sus hijos, mientras que las familias en desventaja deben invertir en necesidades familiares más inmediatas (Becker y Tomas, 1986; Bradley y Corwyn, 2002; Corcoran y Adams, 1997; Duncan y Magnuson, 2003; Haveman y Wolfe, 1994, Linver, Brooks-Gunn y Kohen, 2002; Mayer, 1997).

Gershoff et al., (2007), plantea una propuesta intermedia entre los dos modelos anteriores. Del modelo del *estrés parental*, retoma las conexiones posibles entre los bajos ingresos familiares y las dificultades materiales con las situaciones de estrés y con el comportamiento parental y su influencia sobre las competencias de los niños. Respecto del modelo de la *inversión parental*, desarrolla un esquema de análisis que parte de los ingresos familiares y las dificultades materiales, considerando la inversión parental sobre las competencias de los niños. Lo que este modelo intermedio señala es que la desventaja socioeconómica no es la única que determina las decisiones de los padres acerca de qué es importante y cuánto deben invertir en sus hijos; en este caso lo es el estrés generado por los bajos ingresos familiares y las dificultades materiales lo que finalmente limita en mayor medida las habilidades y la disponibilidad de los padres para invertir tiempo y esfuerzos en sus hijos.

De otra parte, también han llamado la atención las estrategias parentales que despliegan las familias en desventaja socioeconómica. En ese sentido existe amplia evidencia que señala que los padres en desventaja tienen menos posibilidades de usar estrategias de disciplina efectivas (McLoyd, 1990). Los estilos parentales de disciplina han sido conceptualizados en dos dimensiones: el estilo autoritario y el estilo inductivo

(Applegate, Burleson y Delia, 1992; Baumrind, 1989). En el estilo autoritario se busca controlar el comportamiento del niño con el uso del refuerzo negativo y la incorporación de técnicas como castigos físicos y amenazas de pérdida de privilegios. Por su parte, el estilo inductivo busca influir el comportamiento de los niños a través del uso del razonamiento (Baumrind, 1997; Deater-Deckard y Dodge, 1997). Algunos estudios señalan que el uso del estilo autoritario está relacionado con el incremento de la agresividad en los niños. Mientras que el uso de un estilo inductivo está relacionado con un comportamiento altruista en los niños (MacCoby y Martin, 1983). Asimismo, el estilo autoritario, severo y con menos apoyo social es más frecuente encontrarlo en los contextos de pobreza (McLoyd, 1990). Esto se explica por el hecho que cuanto mayor sea la situación de desventaja socioeconómica, mayores son las posibilidades de que se incremente el estrés y se limiten los sistemas de apoyo de los padres, lo que lleva a los padres a hacer uso de unas estrategias educativas más coercitivas y al ejercicio de una parentalidad menos cálida y con menor disponibilidad para los hijos. En ese sentido, se considera que el sentido que pueda tener una disciplina estricta, por ejemplo, puede depender de la calidez o la hostilidad del clima emocional que caracterice a la familia (McLoyd y Smith, 2002).

## **1.2. Análisis de la desventaja socioeconómica sobre el desarrollo como consecuencia de una exposición a múltiples factores de riesgo**

Desde la perspectiva de los índices acumulativos de múltiples factores de riesgo (Evans, 2004; Evans y English, 2002) se señala que la exposición a múltiples factores de riesgo, más que la exposición a un solo factor de riesgo, es la clave para entender los efectos de la pobreza y la desventaja socioeconómica sobre el desarrollo infantil. De acuerdo con la perspectiva de estos autores, la mayor parte de las investigaciones que buscan explicar las relaciones entre pobreza y desarrollo tienen una limitación importante, que es la ausencia de una perspectiva ecológica, la cual permite reconocer la importancia de los múltiples factores psicosociales,

como predictores de las consecuencias negativas en los niños (Brofenbrenner y Morris, 1998) y también como parte de la solución a esos problemas.

En gran medida las explicaciones del impacto de la precariedad socioeconómica sobre los niños se han focalizado casi exclusivamente en las características psicológicas de los miembros de la familia, particularmente en el ejercicio de la parentalidad (Bornstein y Bradley, 2003; Brody et al., 1994; Conger y Elder, 1994; Luthar, 1999; McLoyd, 1998), sin embargo, no se debe perder de vista que a su vez esas relaciones se producen en un mundo social y físico que tienen también un impacto bien documentado sobre el desarrollo humano (Bradley, 1999; Evans, Kliever y Martin, 1991; Parke, 1978; Wachs, 2000; Wohlwill y Heft, 1987). Los niños de familias en desventaja enfrentan una gran cantidad de condiciones físicas psicosociales peligrosas y muchas de estas condiciones co-ocurren, no se presentan de manera aislada. Como se ha dicho, la premisa es que la acumulación de factores antes que una exposición única a factores de riesgo del entorno es el aspecto crítico de las situaciones de desventaja en la infancia.

Muchos estudios recientes se han utilizado índices múltiples para representar la adversidad del entorno y se han encontrado relaciones significativas con los problemas de comportamiento infantil, aunque esto no quiere decir que se descartan los efectos de la pobreza en aislado (Brennan, Hall, Bor, Najman y Williams, 2003; Jones, Forehand, Brody y Armistead, 2003; Sameroff, Seifer, Baldwin y Baldwin, 1993).

Los índices de riesgo múltiple tienen la ventaja práctica de funcionar incluso con muestras pequeñas, reduciendo los indicadores a un solo índice resumido (Burchinal, Roberts, Hooper y Zeisel, 2000). Esta estrategia puede ser de utilidad importante para representar la adversidad del entorno en diferentes periodos de tiempo (Ackerman, Brown y Izard, 2004).

Asimismo se han introducido los índices de riesgo múltiple a nivel familiar, interesándose por otros aspectos diferentes al ejercicio de una parentalidad punitiva (Ackerman et al., 2004). Dichos índices son importantes

teóricamente porque representan aspectos de la ecología familiar como un todo, más que variable a variable, partiendo de la idea de que los niños experimentan su contexto como un todo y sus dificultades evolutivas emergen a partir de problemas y tensiones que se despliegan a través del sistema que representa la vida familiar (Cummings, Davies y Campbell, 2000).

Desde la perspectiva del riesgo acumulado, los factores de riesgo pueden tener un efecto acumulativo sobre el desarrollo del niño, ya que a medida que se incrementa el número de factores de riesgo, los efectos se vuelven también más pronunciados (Seifer, Sameroff, Baldwin y Baldwin, 1992; Sameroff, Seifer, Barocas, Zax y Greenspan, 1987). El número de factores de riesgo es un buen predictor de los resultados del desarrollo, antes que cualquier otro factor aislado. Por ejemplo, Sameroff et al. (1985) desarrollaron un índice de riesgo múltiple para el desarrollo infantil basado en la presencia o ausencia de 10 factores sociales y psicosociales. Estos autores encontraron que este índice de factores explicaba gran parte de la varianza del CI de los niños, más que cualquier otro factor, ya que estos factores están en una interrelación compleja de unos con otros. Otros autores han hipotetizado acerca de la posible relación entre los factores de riesgo, por ejemplo, Baldwin, Baldwin, Kasser, Zax, Sameroff. y Seifer (1993) separaron los factores de riesgo dependiendo de la distancia a la que estén respecto del niño. Las variables que interactúan directamente con el niño, tales como las interacciones padre/madre-hijo, se identifican como factores de riesgo proximales. Las variables que pueden operar directamente e influir al niño, pero que también pueden operar indirectamente, se identifican como factores de riesgo intermedio (salud mental parental, tamaño familiar, apoyo social y eventos vitales estresantes). Las variables que se identifican como distales, son aquellas que aunque pueden tener influencia directa sobre el niño, actúan a través de variables más cercanas (el nivel educativo, la ocupación familiar y el estatus de minoría étnica o cultural).

Siguiendo la línea de análisis de los efectos de los factores de riesgo acumulados sobre el desarrollo, Bradley y Corwyn (2002) señalan otros enfoques teóricos que abordan el efecto de variables más sociales sobre el desarrollo. Tal es el caso de la hipótesis ecológica general, que plantea que cuando el número de estresores en un barrio crece y el número de apoyos decrece, la tensión entre aquellos que viven en el barrio aumenta (Zuvarin, 1989). Por su parte, Wilson (1991) planteó que los barrios con altas tasas de desempleo y monoparentalidad, tienden a producir un sentimiento de aislamiento social en los adultos responsables de los niños. Con el tiempo, estos rasgos pueden deteriorar el control familiar y generar prácticas de socialización y estilos familiares que no conducen a un funcionamiento adaptativo, como por ejemplo a una solución activa de problemas, a la organización del hogar, a una parentalidad cálida y estimuladora, o al interés por la escuela o al ejercicio de un control adecuado (Harrel y Peterson, 1992).

Asimismo, Jencks y Mayer (1990) identificaron cuatro clases de teorías que relacionaban la pobreza en los barrios con el comportamiento social desajustado.

a- Las teorías del contagio, sostienen la idea de que los iguales conflictivos pueden influir en el desarrollo de problemas de comportamiento.

b- Las teorías de la socialización colectiva, señalan que los roles adultos que actúan de modelos (no solo los de los padres) y el control son fundamentales para un funcionamiento adaptativo y saludable.

c- Las teorías de competición, mantienen la idea de que la gente compite por los recursos que no son suficientes.

d- Las teorías de la privación relativa, proponen la idea de que los individuos evalúan su estatus de acuerdo al estatus de sus vecinos. Duncan y Brooks-Dunn (1997) examinaron algunos aspectos de esta teoría, tanto con niños como con adolescentes. La presencia de vecinos con más posibilidades materiales tuvo un efecto positivo sobre el CI, el embarazo en adolescentes, y el abandono escolar, sugiriendo la influencia de los modelos adultos y del control que estos pueden ejercer, como variables mediadoras.

En los resultados alcanzados en este estudio la evidencia de los efectos del “contagio” se encontró solamente en el grupo de adolescentes.

### **1.3. Otras perspectivas de análisis**

En su revisión sobre los estudios recientes que analizan las relaciones entre ESS y desarrollo humano, Conger y Donnellan (2007) han identificado otras dos perspectivas para explicar estas relaciones, así como un enfoque integrador de esas perspectivas, el enfoque interaccionista.

Las dos perspectivas que han sido propuestas son: la de *la causa social* y la de *selección social*. En la primera de estas perspectivas, se incluyen los dos modelos revisados previamente; el modelo de estrés parental y el de la inversión parental.

En la segunda perspectiva la de selección social se plantea que las relaciones entre el ESS familiar y el desarrollo pueden explicarse por determinadas características personales de los padres. La explicación al argumento de la selección social es que las conexiones entre el ESS y el desarrollo resultan de un proceso de selección social (Becker, 1981; Lerner, 2003; Mayer 1997). La idea central es que el ESS es un resultado de determinadas características parentales como honestidad, buena salud, confianza (Mayer, 1997) que no sólo van a reducir la exposición a los apuros económicos sino que además van a contribuir a disminuir la probabilidad de estrés emocional y de conflicto interparental.

Desde la perspectiva de Conger et al. (2007), los estudios que intentan relacionar el ESS familiar, el comportamiento parental y el desarrollo infantil, deben considerar las dos perspectivas, pues cada una de ellas por separado ofrece una perspectiva parcial. De una parte, la perspectiva de la selección social tiende a minimizar el rol de las circunstancias socioeconómicas tales como las crisis económicas o los ingresos económicos inesperados, que pueden jugar un rol importante en la vida de padres e hijos. De otra parte, la perspectiva de la causa social, hace también un énfasis escaso sobre el rol de las diferencias individuales y la agencia personal. Por tanto, reconociendo la necesidad de incorporar tanto la visión

de la causa social como la de la selección social, estos autores han planteado un enfoque interaccionista en el que se integran esas dos perspectivas.

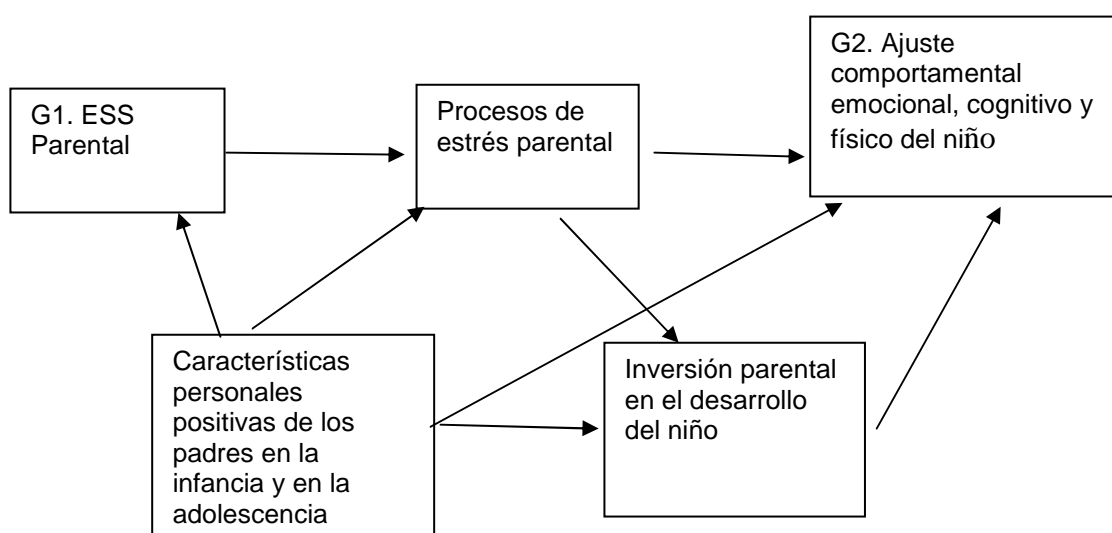
Este enfoque parte de los planteamientos de la perspectiva de la selección social, concretamente de las características positivas de los futuros padres durante la infancia y la adolescencia. Esas características incluyen habilidades cognitivas, competencia social, persistencia y ambición. Dentro de este modelo esas características personales van a estar positivamente relacionadas con el ESS adulto, con la inversión parental y a su vez con el ajuste del niño. Esa relación puede producirse a través del aprendizaje social, proceso por el cual los niños imitan las características más persistentes en sus padres. De la misma manera, se espera que las habilidades cognitivas y sociales de los padres reduzcan la ocurrencia de los estresores familiares relacionados con el ESS.

Respecto de los aspectos de la causa social, el modelo interaccionista, reconoce una relación entre los procesos de estrés familiar y los resultados del desarrollo, como se plantea en el modelo de estrés parental. El enfoque interaccionista señala que aunque la selección social va a jugar un rol determinante en la posición social del adulto, las circunstancias socioeconómicas van a tener una influencia añadida sobre los resultados causados por las características personales. Asimismo, se espera que los procesos de estrés familiar hagan decrecer las inversiones parentales generando un impacto negativo sobre el ajuste del niño mucho mayor que el generado por las características personales.

De acuerdo con el modelo interaccionista, es en el momento del realizar una evaluación de las variables presentes en una situación familiar particular, que se puede determinar cuál de ellas tiene más peso, dependiendo de esto se le dará más relevancia a la perspectiva de la causa social o a la selección social. Asimismo, se plantea que para poner a prueba este modelo se requiere que se tomen datos desde la infancia y la adolescencia de los futuros padres, para conocer el grado en el que las relaciones entre, características personales, ESS, interacciones familiares y

el desarrollo de los niños puede ser explicado por la perspectiva de la selección social o por la de causa social o por una combinación de ambas (Conger et al., 2007). Los elementos que configuran este modelo pueden verse en la Figura 5.

**Figura 5. El modelo Interaccionista. Tomado de Conger y Donnellan, 2007.**



**Nota: G1 (características parentales) y G2 (nivel de ajuste alcanzado por el niño)**

## **2. Efectos de la desventaja socioeconómica en el desarrollo de las competencias**

Muchos estudios han centrado su interés en identificar aquellas áreas del desarrollo infantil que se pueden encontrar altamente comprometidas en situaciones familiares de adversidad socioeconómica. Algunos autores han señalado que la desventaja socioeconómica está en relación con aspectos tan diversos como estrés emocional, problemas de comportamiento y déficit cognitivos (Capaldi y Patterson, 1994; Werner y Smith, 1989). Sin embargo, los resultados más frecuentes indican que son tres las áreas que se ven altamente comprometidas en situaciones de desventaja socioeconómica y pobreza, estas son: *funcionamiento cognitivo*, *logro académico* y *funcionamiento socioemocional* (McLoyd, 1998). Siendo más fuerte esa



relación con el desarrollo cognitivo a largo plazo de los niños que con su desarrollo socioemocional (Aber, Jones y Cohen, 2000; Duncan y Brooks-Gunn, 1997; Duncan, Yeung, Brooks-Gunn y Smith, 1998) y con el comportamiento (Dearing, McCaartney y Taylor, 2001).

Para entender el efecto de la desventaja socioeconómica sobre estas áreas del desarrollo infantil, de acuerdo con McLoyd (1998), deben considerarse algunos aspectos que pueden afectar esa situación de desventaja por la que atraviesa una familia, estos aspectos son:

- El momento evolutivo de ocurrencia de esa situación de desventaja socioeconómica.
- La duración de ese estado de desventaja socioeconómica
- El contexto de ocurrencia de esa situación de desventaja socioeconómica

De otra parte, antes de desarrollar cada una de las áreas afectadas en una situación de desventaja socioeconómica, es importante tener en cuenta que las características de las familias en desventaja pueden cambiar drásticamente de un periodo de tiempo a otro (Ackerman et al., 2004) y que además este rasgo de volatilidad en el tiempo puede tener un impacto muy fuerte en el ajuste del niño (Dearing et al., 2001; McLoyd y Smith, 2002). Los cambios que pueden presentarse, incluyen desde la cantidad de ingresos que perciben las familias, la cual puede variar considerablemente en un corto periodo de tiempo, hasta múltiples cambios de parejas y frecuentes cambios de residencia (Ackerman, Brown, D'Eramo y Izard, 2002; White y Rogers, 2000). Estas consideraciones son pertinentes porque gran parte de los estudios que valoran la relación entre la desventaja y el desarrollo, lo hacen partiendo de medidas instantáneas de la familia en un solo punto del tiempo. Esas medidas no representan completamente las experiencias de los niños con la adversidad familiar a lo largo del tiempo, sólo proporcionan una información limitada respecto de los cambios familiares y sus correlaciones con el desarrollo infantil (Ackerman et al., 2004). Por ello, estos autores sugieren que se realicen nuevos estudios desde un enfoque longitudinal que valoren la información de diferentes periodos de tiempo para

que se contrasten los cambios en los indicadores de riesgo que caracterizan la desventaja socioeconómica con los posibles cambios en el desarrollo posterior y ajuste infantil.

### **2.1. Funcionamiento cognitivo y académico**

El funcionamiento cognitivo en los niños es una de las variables que se ha venido relacionando de manera reiterada con la desventaja socioeconómica en numerosos estudios (Bradley, Whiteside, Mundfrom, Casey, Kelleher y Pope, 1994; Brooks-Gunn, Leventhal y Duncan, 1999; Duncan, Brooks-Gunn y Klebanov, 1994; Klebanov, Brooks-Gunn, McCarton, McCormick, 1998; Lipman et al., 1994; Luthar, 1999; McLoyd, 1998; Offord y Lipman, 1996; Sameroff y Seifer, 1985; Stipek y Ryan, 1997). De todos los indicadores del funcionamiento cognitivo, el coeficiente intelectual es el que más frecuentemente ha sido valorado en relación con el impacto de pobreza en la infancia temprana (McLoyd, 1998).

Este hecho ha podido ser corroborado por diferentes estudios en los que de manera consistente se ha encontrado que los niños de familias en situación de desventaja socioeconómica obtienen puntuaciones más bajas que los niños provenientes de contextos normalizados (Duncan et al., 1994; Korenman, Miller, y Sjaastad, 1995; Smith, Brooks-Gunn y Klebanov, 1997; Zill, Moore, Smith, Stief y Coiro, 1995). Esas bajas puntuaciones fueron obtenidas en pruebas que medían el coeficiente intelectual. Además se han encontrado relaciones con la ejecución del *test Peabody Picture Vocabulary* (PPVT; Duncan et al., 1994; Smith et al., 1997; Zill et al. 1995). El PPVT es una estimación de las habilidades verbales de escucha y de vocabulario y además es un predictor del rendimiento alcanzado en la escuela.

Con relación a la variable duración del estado de desventaja, se ha encontrado que una situación de desventaja socioeconómica persistente tiene más efectos adversos sobre el desarrollo cognitivo en los niños de edad preescolar que una situación de desventaja socioeconómica o pobreza transitoria (McLoyd, 1998). Asimismo, respecto del momento evolutivo de ocurrencia del estado de desventaja socioeconómica en la familia, se ha

encontrado que los niños que experimentaron esta situación durante el periodo preescolar y los primeros años de la escuela, tuvieron menos probabilidad de alcanzar más años de escolaridad completa que los niños y adolescentes que experimentaron una situación de pobreza o desventaja socioeconómica en años posteriores (McLoyd, 1998). Esto se debe al hecho de que las experiencias de los primeros años de escolaridad son fundamentales para la construcción de trayectorias normativas y/o problemáticas respecto a los resultados académicos. En concreto los déficits en las habilidades verbales y la consolidación temprana de deficiencias en las habilidades académicas (como por ejemplo la lectura) durante los años de primaria pueden, de manera progresiva, afectar el desempeño académico en los años posteriores. Una de las principales razones es que los déficits en las habilidades se acumulan y tienen consecuencias que mantienen y aumentan esos déficits en el tiempo (Alexander y Entwisle, 1988), por lo que se considera que cuanto mayor sea la disminución de esos factores de riesgo mayor será la ganancia observada en las habilidades académicas (Ackerman et al., 2004).

Otro elemento de interés respecto de los efectos de la desventaja sobre el funcionamiento cognitivo es la identificación de posibles causas que expliquen esa relación. Algunos estudios se han centrado, por ejemplo, en la dificultad que enfrentan los niños de familias en desventaja de recibir adecuada estimulación cognitiva. Esto se explica de una parte, porque la familia no cuenta con los recursos materiales para dotar adecuadamente los entornos en los que se desarrollan los niños. Por otra parte, desde la perspectiva del estrés parental se señala que estos padres están expuestos a múltiples presiones derivadas de la falta de liquidez económica, lo que limita la cantidad de tiempo de dedicación a sus hijos (Mcloyd, 1998).

Desde la perspectiva de una exposición a múltiples factores de riesgo en las familias en desventaja, por su parte señalan que tanto los bajos ingresos económicos (Evans, 2004) como el bajo nivel educativo de las madres y otras variables sociodemográficas, están relacionadas con menor estimulación (académica y de lenguaje) en el entorno del hogar, tal como ha

sido medida por el instrumento HOME (Bee et al., 1982; Clarke-Stewart y Apfel, 1978; Deutsch, 1973; Siegel, 1982; Smith et al., 1997). En ese sentido, en un estudio llevado a cabo en U.S. con familias de diferente clase social, Hart y Risley (1995) observaron las verbalizaciones de padres e hijos (niños de 6 meses a 3 años de edad) en 42 familias, la cantidad, calidad y responsividad del discurso parental hacia los niños. Encontraron que el discurso parental variaba de acuerdo con la clase social, siendo mucho más adecuado en cantidad y complejidad en las clases altas. Cuanto más alta es la clase social de los padres, menos probable es que éstos se dirigieran a sus hijos dando órdenes y más probable es que se dirigieran a sus hijos con la idea de iniciar o sostener una conversación (Evans, 2004).

Con relación a la utilización de índices múltiples de indicadores de riesgo, Sameroff y Seiffer (1985) examinaron la relación entre ESS y múltiples factores de riesgo sobre la competencia cognitiva de los niños de 4 años. Este índice, incluía indicadores como: salud mental deficiente y ansiedad en la madre, perspectiva rígida de los padres sobre el desarrollo, pocas interacciones madre-hijo, bajo nivel educativo de la madre, desempleo, bajo apoyo social, familia numerosa, gran número de eventos vitales estresantes.

Con los resultados de este estudio Sameroff et al. (1985) plantearon la idea de que múltiples factores predicen mejor las puntuaciones de CI que la información derivada del ESS o de la cantidad de ingresos económicos. Estos hallazgos pueden apoyar la idea de Klebanov et al. (1998), con relación a que los diferentes factores de riesgo implicados en la situación de desventaja socioeconómica familiar exacerbaban los efectos de ésta sobre el desarrollo.

Asimismo, se ha encontrado que la provisión de estimulación cognitiva en el hogar, predice el rendimiento en las pruebas que evalúan el CI (Bradley et al., 1989, 1994; Detush, 1973). Los resultados en las pruebas sobre coeficiente intelectual de los niños en edad preescolar son menores (Sameroff, Seifer, Barocas, Zas y Greenspan, 1987), si sus hogares son poco estimuladores (Brooks-Gunn et al, 1995), si el número de los eventos

estresantes de la vida y el número de miembros de la familia y el desempleo de los padres aumenta.

Desde la perspectiva de múltiples factores de riesgo, se ha señalado también que los niños de familias de bajos ingresos ven considerablemente más la televisión que sus iguales de familias con mayores ingresos (Larson y Verma, 1999). Por ejemplo el 18% de los niños de bajos ingresos en Norte-América de 13 años, ven más de 6 horas televisión diariamente, en comparación con un 10% de los niños de 13 años de familias por encima de la línea de pobreza (U.S. Department of Health y Human Services, 2000). Esta situación se agrava, con el hecho de que la implicación de los padres en las actividades de la escuela está fuertemente relacionada con su nivel de ingresos. De acuerdo con una encuesta nacional en U.S., el 59% de los padres por encima de la línea de pobreza, estuvieron implicados en tres o más actividades de la escuela de manera regular. Este resultado contrasta con el 36% de padres por debajo de la línea de pobreza, que estuvieron implicados en estas actividades. (U.S. Department of Health y Human Services, 1999). De otro lado, se espera que estas familias pasen más horas trabajando, lo que les lleva a dejar muchas horas a sus hijos sin supervisión incrementando de esta manera el efecto de los diferentes factores asociados a la desventaja socioeconómica sobre las habilidades cognitivas.

Otro de los aspectos implicados en el funcionamiento cognitivo es el logro académico. Esta variable es la expresión observable de una dificultad en el funcionamiento cognitivo. Son muchas las investigaciones que apoyan la idea de que la escolaridad es uno de los aspectos más sensibles a los entornos familiares que padecen dificultades económicas. Se ha planteado por tanto, que los bajos ingresos económicos se relacionan con la habilidad cognitiva y concretamente con el logro académico (Duncan y Brooks-Gunn, 1997, 2000; McLoyd, 1998; Pungello, Kupersmidt, Burchinal y Patterson, 1996; Ramey y Ramey, 1998) siendo estas relaciones más fuertes en aquellas familias en las cuales el nivel de pobreza es mayor.

Los niños de familias con bajo ESS, en promedio, tienen rendimientos significativamente inferiores que los niños de clase media en numerosos

indicadores del logro académico, incluyendo las evaluaciones obtenidas en los exámenes, el índice de fracaso escolar, el número de casos que requieren educación especial, la tasa de graduados de secundaria, el índice de abandono de la escuela y el número de años de escolaridad completados (Coleman, Campbell, Hobson., McPartland, Mood, Weinfeld y York, 1966; Conger, Conger y Elder, 1997; Entwisle y Alexander, 1990; Haveman y Wolfe, 1995; Hill y Duncan, 1987; Patterson, Kuppersmidt y Vaden, 1990; White, 1982), así como en un retraso en el desarrollo respecto de los niños de familias con mayores ingresos (McLanahan, Astone y Marks, 1991; Ramey y Campbell, 1991).

Como en el funcionamiento cognitivo, en el logro académico también se observa el efecto tanto de la duración de la pobreza, como del momento evolutivo de la desventaja, como importantes variables moderadoras del efecto de la desventaja social. Se ha observado, por ejemplo, que el logro académico alcanzado por los niños durante los años preescolares, decae significativamente cuando se producen incrementos en la duración de la situación de desventaja socioeconómica (Boulerice, y Tremblay, 1997; Korenman et al., 1995; Sherman, 1994; Smith et al., 1997; Zill et al., 1995).

Respecto del momento evolutivo de ocurrencia de la desventaja, los estudios desarrollados en este tema se han centrado mayoritariamente en poblaciones de edad temprana. Otros estudios, sin embargo, han examinado la conexión entre pobreza y éxito escolar en niños durante los primeros años preescolares (Stevenson y Newman, 1986). El explorar los primeros años de la infancia ha sido particularmente importante porque el éxito o el fracaso en los primeros años, juega un papel fundamental en el éxito académico posterior. En ese sentido, los datos reportados sugieren que los años preescolares son un periodo de elevada vulnerabilidad para el impacto de la pobreza, pues estas experiencias son más perjudiciales cuando ocurren en los primeros cinco años de vida que después en la adolescencia (Duncan, Yeung, Brooks-Gunn y Smith, 2001). Paradójicamente, este es precisamente el periodo durante el cual los niños están en más riesgo de padecer de

desventaja económica (Bronfenbrenner, McClelland, Wethington, Moen y Cesi, 1996)

Si bien es cierto que son necesarias más investigaciones sobre el momento de ocurrencia de la situación de desventaja y su relación con los resultados alcanzados por los niños, los hallazgos obtenidos hasta el momento sugieren que las intervenciones durante la infancia temprana podrían ser vitales para reducir el impacto de la desventaja socioeconómica sobre los niños en el momento en que estos son más vulnerables (Brooks-Gunn y Duncan, 1997).

A manera de conclusión, se puede decir que tal como se ha visto existe evidencia importante sobre el hecho que los niños de familias en desventaja socioeconómica, obtienen puntuaciones inferiores en pruebas sobre competencias cognitivas y logro académico que los niños de familias con mayores ingresos. Como se ha visto, esos efectos pueden verse moderados por la duración y el momento de ocurrencia de la situación de desventaja. Sin embargo, es importante señalar que el éxito académico y el ajuste psicosocial dependen también de otros factores y habilidades como pueden ser las capacidades autoregulatorias y las capacidades de tipo social, que no pueden ser valoradas exclusivamente de acuerdo a unas pruebas con indicadores de tipo cognitivo. Esas habilidades pertenecen al ámbito que va a explicarse a continuación, el de funcionamiento socioemocional.

## **2.2. Funcionamiento socioemocional**

Los diferentes informes de investigación han venido señalando de manera consistente que las variables asociadas a las situaciones de desventaja socioeconómica, son buenos predictores de diferentes problemáticas en el desarrollo. Los niños que crecen en familias en situación de desventaja tienen más probabilidades de desarrollar problemas socio-emocionales que sus iguales que no viven en desventaja. Siendo mayor la magnitud de ese riesgo con una exposición mayor a unas condiciones de

carencias y a otros factores de riesgo del entorno. (Brooks-Gunn y Duncan, 1997; Duncan y Brooks-Gunn, 1997; Evans, 2004; Linver, Brooks-Gunn, y Kohen, 2002; McLeod y Shanahan, 1996; McLoyd, 1998; Taylor, Dearing y McCartney, 2004; Yeung et al., 2002).

Específicamente, algunos estudios sobre la socialización colectiva han destacado que los niños pequeños se encuentran en riesgo de desarrollar problemas de comportamiento en parte porque están expuestos en los lugares en los que viven a modelos tanto de otros niños como de adultos que exhiben comportamientos agresivos o violentos. De esa manera, los niños pueden formar creencias normativas respecto a que la agresión y otras formas de comportamiento antisocial son aceptables, lo cual les puede llevar a ser más agresivos y adoptar más comportamientos de tipo antisocial, una vez que han materializado sus creencias normativas (Huesmann y Guerra, 1997). Con un factor adverso añadido y es que esas dificultades socio-emocionales experimentadas en los primeros años del desarrollo, pueden generar una huella que perdura a los años posteriores de la vida adulta; incrementando la posibilidad de fracaso escolar, desempleo, trastornos psiquiátricos o diferentes problemas de criminalidad (Cohen, 1998; Kazdin, 1997; Nock y Kazdin, 2002; Roza, Hofstra, Van der Ende y Verhulst, 2003), si contar con el costo social que esas problemáticas socio-emocionales crónicas conllevan (Cohen, 1998; Foster, Dodge y Jones, 2003).

La explicación de los efectos de la desventaja sobre el desarrollo de dificultades socioemocionales también puede encontrarse en el tipo de relaciones de apego que hayan formado los niños en la familia. Los niños que desarrollan una relación de apego segura, desarrollan un modelo representacional interno efectivo de las relaciones con los demás, que ellos generalizan a las relaciones con las otras personas incluidos sus iguales. Como resultado los niños que tienen relaciones más cálidas con sus padres tienden a aprender comportamientos sociales asertivos que son un componente esencial en el posterior desarrollo de la competencia social (Cole, Barret y Zahn-Waxler, 1992).



Aunque poco se conoce acerca del apego en el contexto de pobreza, existe evidencia que sugiere que en general los niños tienen menos probabilidad de formar apegos seguros con sus padres bajo condiciones de riesgo psicosocial (Crittenden, 1985; Rodning, Beckwith y Howard, 1991). La investigación señala que la desventaja socioeconómica favorece el efecto de diferentes estresores psicosociales que actúan sobre el comportamiento parental. Como consecuencia, estas familias presentan una alta probabilidad de que los niños en proceso de desarrollo se encuentren inmersos en entornos familiares cargados de hostilidad que no logran satisfacer plenamente las necesidades psicológicas y materiales que requieren satisfacer para su buen desarrollo.

De otra parte, los problemas socioemocionales también pueden ser un reflejo de las dificultades en el desarrollo de las habilidades de autorregulación. La definición más aceptada para estas habilidades hace referencia a la manera en la cual se manejan las emociones, permitiendo al individuo controlar, esperar o ajustar sus reacciones (Cole, Michel y Teti, 1994). Las dificultades en el desarrollo de estas habilidades han sido relacionadas con el desarrollo de problemas de externalización (Cicchetti y Toth, 1995; Dodge y Petit, 2004, Evans, 2004; Hinshaw, 2002). En ese sentido, es previsible el desarrollo de dificultades de autorregulación en los contextos de privación socioeconómica, ya que la poca previsibilidad que caracteriza a las familias en desventaja socioeconómica (cambios de residencia y de trabajo en los padres, cambios de pareja de la madre) limita el desarrollo de estas habilidades de autorregulación. Esta falta de estabilidad en sus entornos familiares puede tener un impacto fuerte sobre el ajuste del niño (Dearing et al., 2001; McLoyd y Smith, 2002). Asimismo, la existencia de muchas demandas físicas y sociales en la situación de desventaja puede llevar a una desestructuración de los entornos tempranos en los niños de familias con bajos ingresos. Todo ello se debe a que la seguridad emocional en los niños pequeños requiere la constancia y la predictibilidad en el entorno inmediato. Por ello, un desarrollo con carencias socioemocionales suele estar asociado a unas condiciones de vida tempranas caóticas

(Ackerman, et al., 1999; Brofenbrenner y Evans, 2000; Fiese y Kline, 1993; Matheny, Wachs, Ludwig y Phillips, 1995; Pulkkinen, 1983).

Así, en un estudio nacional, llevado a cabo en U.S. se ha observado también que los niños que viven en el umbral de la pobreza o por debajo de esta, cambian su residencia más del doble de veces (y tienen 5 veces más probabilidad de ser desalojados en un mismo año) que los niños de familias que no viven en pobreza (Federman et al., 1996). Estos rasgos son determinantes pues la inestabilidad en la residencia ha sido asociada con altos niveles de problemas de conducta (Stoneman et al., 1999). Por lo que es razonable sugerir que la habilidad autoregulatoria puede estar asociada también con una temprana estructuración del entorno y una previsibilidad en éste (Eisenberg, Fabes y Guthrie, 1997; Taylor, Repetti y Seeman, 1997).

Diferentes estudios señalan también que la forma en la que el individuo regula y maneja las demandas del entorno está relacionada con sus experiencias tempranas de afrontamiento (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen y Wadsworth, 2001). Unas estrategias de afrontamiento menos flexibles y más desajustadas, pueden ser el reflejo de unas experiencias tempranas de afrontamiento no exitoso con abrumadoras demandas del entorno. Por ello, se considera como un factor determinante el estar expuesto a temprana edad a contextos sociales en los que predominan los roles negativos con unos modelos violentos de afrontamiento ya que esto determina que los niños pequeños se encuentren en un riesgo alto de desarrollar los mismos comportamientos desajustados (Becker, 1991; Foster, 2002; Haveman y Wolfe, 1994; Mayer, 1997). Del mismo modo, los estresores crónicos del entorno, como son la exposición a entornos urbanos violentos, en muchos casos, pueden generar la movilización de recursos inadecuados de afrontamiento que pueden ser fundamentalmente de defensa o de respuesta ante las continuas demandas del entorno (Garbarino, Kostelny y Dubrow, 1991; Osofsky, 1995).

En los informes de estudios sobre los bajos ingresos económicos en las familias y el desarrollo de problemas de funcionamiento socio-emocional durante la infancia, las principales problemáticas se han dividido en dos

amplios grupos de problemas: 1) Los problemas de internalización, que son de naturaleza intrapersonal, tales como ansiedad, depresión, timidez y 2) Los problemas de externalización, que son de naturaleza interpersonal, tales como agresión, comportamiento destructivo (Achenbach y Edelbrock, 1984; Schmitz et al., 1999).

En ese sentido, los estudios que evalúan la competencias en el área socio-emocional lo han hecho de acuerdo a la presencia/ausencia de problemas comportamentales y emocionales (McLoyd, 1998). En una proporción importante de esos estudios se ha encontrado una alta prevalencia de problemas emocionales y comportamentales entre los niños de familias de bajos ingresos, respecto de sus iguales de clase media (Duncan et al., 1994; Lipman et al., 1994; McLoyd, 1998; Offord y Lipman, 1996; Tremblay, Mâsse, Pagani y Vitaro, 1996).

Si bien es cierto que los aspectos del comportamiento son los que más atención han tenido, según se ha visto, otros aspectos como las habilidades autoregulatorias y las habilidades de tipo social, pueden verse afectadas también en una situación familiar de desventaja socioeconómica (Hauser-Cram y Shonkoff, 1988; Loutzenhiser, 2001). Aunque en todos los casos se ha observado que la magnitud del efecto de la situación de desventaja socioeconómica será mayor, cuanto más alto sea ese nivel de desventaja.

Los problemas de comportamiento, por su parte, han sido explicados mayoritariamente a través de variables proximales como el estado de ánimo de la madre, sentimientos de autoeficacia de la madre y una parentalidad severa y poco responsiva (Conger et al, 2002; Linver et al., 2002; Mistry et al., 2002). Como se ha explicado previamente, la situación de desventaja socioeconómica puede ejercer sus efectos indirectamente a través de esas características parentales. Como lo plantean los modelos de múltiples factores de riesgo, algunas variables del contexto también pueden actuar directamente sobre los problemas del comportamiento (Ackerman et al., 2004). En ese sentido, se ha encontrado que el bajo ESS también puede ser un factor de riesgo para la delincuencia crónica y para la aparición temprana

de comportamiento antisocial, especialmente cuando se encuentran en relación con otros factores de riesgo que también favorecen la delincuencia como son: familia numerosa, desacuerdos familiares y enfermedad mental parental (Yoshikawa, 1994).

Duncan et al., (1994), por su parte, examinaron la relación entre ingresos familiares, duración de la pobreza y problemas de comportamiento en niños de cinco años, usando el *Revised Child Behaviour Profile*. Encontraron que tanto la duración de la pobreza, como los ingresos familiares predecían altos valores de internalización (ansiedad, depresión-tristeza) y externalización (desobediencia e impulsividad).

Otros hallazgos fueron obtenidos por Offord y Lipman (1996) usando el NLSCY (*Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth*) encontraron que la prevalencia de problemas de comportamiento y emocionales decrecieron cuando la variable ingresos familiares aumentó.

En un estudio realizado con un grupo de 1205 niños (un grupo de 3 a 5 años y otro grupo de niños de 6 a 12 años) y sus madres (Slack y Yoo, 2004) encontraron una relación positiva entre las carencias de alimentación como un indicador de un bajo estatus socioeconómico y los problemas de comportamiento de tipo internalizado y externalizado en los niños más pequeños. Esta relación estuvo mediada, por características parentales como estrés parental, baja calidez y depresión de la madre, como ha sido demostrado previamente por otros estudios (Conger et al., 1997; Duncan et al., 1994; Elder et al., 1985; McLoyd, 1990,1998). Esto se puede explicar por el hecho de que los altos valores de estrés parental y depresión maternal están asociados con una parentalidad severa, incoherente y menos responsiva (Duncan et al., 1994; Leadbeater y Bishop, 1994; McLeod y Nonnemaker, 2000; McLoyd, 2002; McLoyd y Wilson, 1991; Olson, Ceballo y Park, 2002) y según se ha visto ese tipo de parentalidad es un buen predictor de los problemas de comportamiento. Asimismo, Slack y Yoo (2004) encontraron que la variable apoyo social (familiares y amigos) a la madre, mediaba en la producción de comportamientos de tipo internalizado en ella. Es decir a mayor apoyo de la familia menos internalización y mayor

posibilidad de intercambio con los hijos. Esos resultados señalan que, gracias al apoyo, las madres se sintieron menos “cargadas” emocionalmente y eso las hacía más disponibles para sus hijos.

Otros estudios se han centrado en el hecho de que el ejercicio de una parentalidad incoherente también puede verse incrementada por los efectos negativos de la desventaja socioeconómica (McLoyd, 1998). Al respecto, los hallazgos obtenidos sugieren que la pobreza y el estrés económico elevan los problemas socioemocionales en los niños, en parte por un incremento de la tendencia de los padres de corregirles de una manera violenta e inconsistente y de ignorar sus necesidades emocionales (Conger et al., 1992; Conger et al., 1994; Dodge, Pettit, y Bates, 1994; Lempers, Clark-Lempers y Simons, 1989; McLeod y Shanahan, 1993; McLoyd, Jayaratne, Pagani y Vitaro, 1996 y Borquez, 1994). Algunas investigaciones han profundizado en este modelo (Hanson, McLanahan y Thomson, 1997) ofreciendo amplia evidencia respecto del hecho que dichos comportamientos parentales inapropiados, se pueden originar por una sobreabundancia de eventos negativos de la vida y unas condiciones adversas que resultan difíciles de afrontar para los adultos que se encuentran en una situación de desventaja (McLoyd, 1990).

Desde la perspectiva del estrés parental, por su parte, en el ámbito del funcionamiento emocional, como se ha visto, las investigaciones señalan que los principales efectos de los factores de riesgo presentes en una situación de desventaja socioeconómica se explican por el efecto que éstos generan sobre los padres, tanto a nivel personal como social. En los entornos familiares de desventaja socioeconómica, prevalece un clima de tensión causado por la presencia de los diferentes estresores ligados a la precariedad material, como pueden ser la preocupación por la inestabilidad laboral, las cuentas que se deben pagar y la sensación de escaso control sobre muchos de los eventos de la vida. El alto nivel de estrés de los padres está en conexión, como se ha venido explicado, con la dedicación que estos tienen sobre sus hijos (McLoyd, 1998). Cuantos más eventos estresantes padezca la familia, menor será la posibilidad de dedicación de los padres en

actividades como puede ser la estimulación cognitiva, u otras actividades de intercambio, bien porque los padres requieren de más horas de trabajo para recibir más ingresos o bien porque el estrés económico aumenta la tendencia de los padres de corregir a sus hijos de una manera violenta e incoherente y de ignorar las necesidades de éstos, incrementándose, de esta forma, los problemas socioemocionales en los niños (Conger et al., 1992; Conger et al.,1994; Dodge, Pettit, y Bates, 1994; Lempers, Clark-Lempers, y Simons, 1989; McLeod y Shanahan, 1993; McLoyd, et al.,1994).

Respecto al ejercicio de una parentalidad severa, un reciente meta-análisis con estudios transversales y longitudinales ha revelado una relación robusta y sistemática entre la pobreza y una parentalidad severa y menos responsiva (Grant, Compas, Stuhlmacher, Thurm, McMahon y Halpert, 2003). En otro estudio, de tipo longitudinal realizado por Dodge, Pettit y Bates (1994) en Estados Unidos, con niños de preescolar a tercer grado, que indagaba por las diferencias existentes en dimensiones importantes de la interacción padre-hijos a través de las clases sociales (la cual fue medida de 1 a 5, siendo 1 la clase social más baja y 5 la más alta) se encontró que en la variable *dureza de la disciplina*, las puntuaciones más altas se produjeron en el estrato 1, y las mas bajas en el estrato 5; en la variable *apoyo social a la madre* los puntajes más altos se produjeron en el estrato 5 y los más bajos en el estrato 1; en la variable *calidez de la madre*, los puntajes más bajos se produjeron en el estrato 1 mientras que los más altos en el estrato 4; así como en la variable *estimulación cognitiva* en la cual los puntajes más bajos se produjeron en el estrato 1 y los más altos en los estratos 4 y 5. Estos hallazgos confirman lo que ya habían sugerido otros estudios con relación a que una parentalidad severa, menos calida y con menor apoyo social esta relacionada con unas condiciones de desventaja socioeconómica.

Otros estudios además señalan que la acumulación de eventos vitales estresantes representan un predictor consistente del desajuste emocional, que se puede manifestar en depresión, agresión, quejas somáticas en los padres y que van a tener unas consecuencias, como se ha dicho, en el

ajuste emocional de los hijos (Attar, Guerra y Tolan, 1994; Prior-Brown, Powel y Earls, 1989; Sterling et al., 1985). Por su parte, Shaw y Emery (1988) han encontrado, también, que los niños de familias de bajos ingresos y en los primeros años de escuela, que estuvieron expuestos a estresores familiares como conflicto parental, depresión materna, tuvieron más síntomas de internalización, mayores problemas de comportamiento y menor autoestima.

Esta información contrasta con los hallazgos de otros estudios que señalan que la calidez parental (apoyo, cuidado afectivo y expresar emociones positivas hacia los niño/as) está asociada positivamente con el ajuste psicosocial de los niños (Eisenberg et al., 2001; McCabe, Clark y Barnett, 1999; Hetherington y Cligempeel, 1992; Zhou et al., 2002). Asimismo, Sutton et al., (1999) encontraron que la falta de calidez parental estuvo fuertemente asociada con la agresión de los niños de segundo y tercer grado de escuelas urbanas.

A manera de conclusión, se puede decir que de acuerdo a la evidencia que se ha citado, resulta clara la relación entre la desventaja socioeconómica y los problemas socio-emocionales. Como en el caso del logro cognitivo, el funcionamiento socioemocional recibe la influencia de las variables moderadoras; duración y momento de ocurrencia de la desventaja.

Los efectos de la situación de desventaja pueden explicarse tanto desde la perspectiva del estrés parental, como desde la perspectiva de la exposición a múltiples factores de riesgo, de acuerdo a la cual el nivel de vulnerabilidad puede verse incrementado por una mayor exposición a carencias y a otros factores de riesgo del entorno, como puede ser el hecho de vivir en zonas conflictivas en las que abundan los modelos de adultos negativos y en donde es menor la probabilidad de que los padres ejerzan eficazmente el control parental, entre otras razones, porque deben cumplir con más horas de trabajo.

Si bien es cierto que en la mayoría de los estudios sobre desventaja y funcionamiento socioemocional prevalece la mirada sobre problemas en el comportamiento a nivel de internalización y externalización., es también

cierto que existen otros elementos del funcionamiento socio-emocional que pueden verse afectados en una situación de desventaja como puede ser la carencia de habilidades autoregulatorias, de afrontamiento, así como, las habilidades de tipo social, las cuales pueden además convertirse en fuentes de muchas dificultades a nivel psicosocial en la vida adulta, y que están asociadas fundamentalmente al ejercicio de una parentalidad severa, enmarcada en la rigidez con escasa intercambio afectivo, y en la que prevalecen el uso de una pautas educativas poco efectivas, cualidades que han sido asociadas consistentemente con las familias que se encuentran en una situación de desventaja socioeconómica.

En el apartado final de este capítulo se van a revisar aquellos aspectos presentes en la situaciones familiares de desventaja socioeconómica que pueden actuar como variables protectoras ante los efectos adversos que se han venido explicando.

### **2.3. Aspectos moderadores del efecto de la desventaja socioeconómica sobre el desarrollo**

El aspecto que con mayor frecuencia ha sido referido como factor protector ante los efectos de la situación familiar de desventaja socioeconómica es el ejercicio de una parentalidad positiva. En ese sentido, en sus estudios con niños de preescolar y primaria, Hess y Holloway (1984) encontraron variables que mediaban entre los factores socioeconómicos y el logro académico. Esas variables eran: *interacciones verbales adecuadas entre madres e hijos, expectativas positivas de los padres sobre el logro académico, relaciones afectivas positivas entre padres e hijos, estrategias adecuadas de control y de disciplina*. Otros estudios centrados sobre la pobreza han identificado mediadores similares con efecto positivo, como por ejemplo la cantidad de apoyo emocional y estimulación cognitiva que reciben los niños en el hogar (Korenman et al., 1995).

Asimismo, la parentalidad que es estricta, pero fundamentada y directiva por ejemplo; con unas reglas bien dirigidas, sanciones claras y una



supervisión cercana, combinada con altos niveles de calidez, ayudan a los niños en situación de pobreza a resistir las influencias en su entorno. Estos comportamientos de las familias pueden crear una gran diferencia entre los niños en situación de pobreza con altos valores de logro escolar, respecto de aquellos con las mismas características pero con bajos valores de logro escolar (Baldwin y Cole, 1990; Clark, 1983; Jarrett, 1995).

De la misma forma se ha demostrado ampliamente los efectos protectores de la estimulación cognitiva realizada en la educación escolar (Barnett, 1995; Haskins, 1989). De acuerdo a los estudios los niños en situación de pobreza que asistieron a más actividades escolares y grupos de intervención preescolar tuvieron habilidades académicas superiores o mostraron grandes ventajas en esas habilidades, respecto de sus iguales que no participaron de ese tipo de actividades (Currie y Tomas, 1995; Mckey, Condelli, Ganson, Barret, McConkey y Plantz 1985). Desafortunadamente, los progresos cognitivos y los logros escolares alcanzados en estos programas educativos, se pierden para el tercer o cuarto grado, si no antes (Lee, Brooks-Gunn, Schnur y Liaw, 1990; Mckey et al., 1985), a diferencia de los logros producidos por programas de larga duración (de más de dos años) y gran intensidad que tienden a producir unos efectos más duraderos (Campbell y Ramey, 1995; Ramey, Ramey, Gaines y Blair, 1995)

De otra parte, el comportamiento parental también puede verse beneficiado por los efectos de otra variable protectora, esta es el apoyo social informal vinculado a las relaciones de los padres con otros sistemas de influencia como pueden ser la familia extensa, los amigos, los vecinos, así como las personas vinculadas al trabajo al barrio y a la sociedad en general (ver explicación en el capítulo 2).

El reconocimiento de esas variables protectoras de la situación familiar de desventaja es además relevante desde la óptica de la intervención familiar porque resulta necesario que los profesionales de las áreas sociales, tengan en cuenta aquellos aspectos que pueden favorecer los efectos negativos de la desventaja socioeconómica sobre el desarrollo,

así como también aquellos aspectos de las prácticas familiares que protegen de tales efectos. De este modo, los programas que se diseñen deberán incorporar esos aspectos como puntos centrales en la intervención.

Otro de los aspectos protectores más importantes tanto de la esfera familiar como personal, además del ejercicio de una parentalidad positiva es la resiliencia.

### **3. La resiliencia**

Como se ha dicho la resiliencia ha sido señalada como uno de los factores protectores que moderan los efectos que pueden derivarse de las situaciones familiares de desventaja socioeconómica. El concepto de la resiliencia plantea que la exposición a una serie de circunstancias hostiles no debe ser necesariamente una limitación o una barrera para alcanzar un buen nivel de desarrollo.

#### **3.1. Definición**

La resiliencia ha sido definida como un proceso dinámico que tiene como resultado el lograr una adaptación positiva a pesar de un contexto de adversidad significativa (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000). Dos condiciones importantes se señalan de manera implícita dentro de esta noción: 1. La exposición a una amenaza significativa o a una adversidad severa y 2. El logro de una adaptación positiva a pesar de los efectos de unos factores de riesgo importantes sobre los procesos evolutivos (Garmezy, 1990; Luthar y Zigler, 1991; Masten, Best y Garmezy, 1990; Rutter, 1990; Werner y Smith, 1982, 1992).

El criterio de la adaptación positiva se ha centrado en el concepto de *competencia psicosocial* (Masten y Coastworth, 1998). Como se ha visto en el capítulo 2, el concepto de competencia psicosocial ha sido operacionalizado como un desempeño efectivo en tareas evolutivas que son determinantes para las personas de una determinada edad, sociedad o contexto y momento histórico (Masten et al., 1995, 1999). Se puede decir, por tanto, que la adaptación positiva no requiere logros excepcionales, sino

que se refiere a comportarse dentro o por encima del rango medio esperado para una cohorte normativa.

La perspectiva de las tareas evolutivas ha priorizado una adaptación evolutiva externa más que un bienestar interno, de la misma manera, la resiliencia ha estado definida operacionalmente en términos de una adaptación positiva al entorno en las tareas evolutivas más que en rasgos relacionados con un ajuste interno. Otros investigadores de la resiliencia, sin embargo, han optado por incluir el concepto de salud emocional en la definición de sus criterios sobre la adaptación positiva (Luthar, 2006).

El otro criterio presente en la definición de la resiliencia es la existencia de un riesgo o una amenaza sobre el proceso de desarrollo. En ese sentido resulta determinante tener en cuenta la co-ocurrencia de los factores de riesgo. Cuando los factores de riesgo se presentan, estos usualmente engloban una serie de eventos estresantes y además tienen grandes posibilidades de reproducirse a lo largo de la vida (Masten y Powel, 2003).

La investigación reciente sobre resiliencia ha centrado su interés en la identificación de múltiples factores de riesgo, que pueden incluir:

- acumulación de eventos vitales (experiencias negativas a través del tiempo);
- experiencias negativas específicas (divorcio, pérdidas por la muerte de un ser querido, guerras o desastres naturales);
- otros factores de riesgo bien establecidos que puedan predecir posteriores dificultades evolutivas, como puede ser el bajo peso al nacer (Masten y Obradovic, 2006). Además de los factores sociales del entorno que pueden representar otra fuente de riesgos para el desarrollo.

### **3.2. Orígenes del estudio de la resiliencia**

El estudio de la resiliencia se remonta a los años 70, momento en el que un grupo de investigadores centrados en analizar el comportamiento de pacientes con esquizofrenia, se encontraron con que un subgrupo de estos pacientes se caracterizaba por un historial de comportamientos adaptativos

que podían ser considerados como exitosos (una competencia relativa en el trabajo y en las relaciones sociales), atípicos a lo esperable en esta enfermedad (Garmezy, 1970; Zigler y Glick, 1986).

Asimismo, los estudios de niños con madres esquizofrénicas jugaron un papel determinante en la emergencia de la resiliencia infantil (Garmezy, 1974; Garmezy y Streitman, 1974; Masten et al., 1990). La evidencia de que muchos de estos niños podían prosperar a pesar de su estatus de alto riesgo, llevó a tratar de investigar las variaciones individuales en las respuestas a la adversidad (Luthar et al, 2000).

Posteriormente, con los estudios de Emma Werner en Hawai (Werner, Bierman y French, 1971; Werner y Smith, 1977) la investigación en resiliencia se amplió hasta incluir condiciones adversas variadas, tales como: desventaja socioeconómica y los factores de riesgo asociados (Garmezy, 1991; 1995; Rutter, 1979; Werner y Smith, 1982, 1992), enfermedad mental de los padres (Masten y Coatsworth, 1995, 1998), maltrato (Beeghly y Cicchetti, 1994; Cicchetti y Rogosch, 1997; Cicchetti, Rogosh, Lynch y Holt, 1993; Moran y Eckenrode, 1992) pobreza urbana y violencia en la comunidad (Luthar, 1999; Richters y Martínez, 1993); enfermedad crónica (Wells y Schwebel, 1987) y eventos vitales catastróficos (O'Dougherty-Wright, Masten, Northwood y Hubbard, 1997).

Inicialmente, algunos estudios se interesaron en las cualidades personales de “los niños resilientes”, tales como autonomía, alta autoestima (Masten y Garmezy, 1985). A medida que se lograban avances, los investigadores reconocieron que la resiliencia podía derivar de factores externos al niño. Por lo que la investigación posterior, llevó a la identificación de tres grupos de factores implicados en el desarrollo de la resiliencia:

- 1- Los atributos del niño
- 2- Los aspectos relacionados con su familia
- 3- Las características de su entorno social más amplio

Durante las dos últimas décadas, el interés de la investigación en resiliencia ha cambiado y ya no basta con la identificación de factores en el

niño, la familia o el entorno. Ahora los estudios se están interesando en conocer cómo operan estos factores en combinación con los factores de riesgo, ya que se considera que el esclarecimiento de estos procesos es lo que más luz puede aportar en la formulación de estrategias de prevención y promoción de la resiliencia en poblaciones en situación de adversidad (Luthar et al., 2000).

Otro rasgo que se ha modificado con el paso de múltiples investigaciones a lo largo de los años, es la consideración de la resiliencia como un perfil global de comportamiento, lo que llevó a que en un determinado momento se hablara de invulnerabilidad (Anthony, 1974), para después considerarse como un rasgo específico que emerge ante unas condiciones, asimismo específicas. La investigación ha permitido conocer que la adaptación positiva incluye una progresión evolutiva que trae nuevas vulnerabilidades y nuevas fortalezas que emergen con el cambio de las circunstancias de vida (Masten y Garmezy, 1985; Werner y Smith, 1982).

### **3.3. Principales críticas al concepto de resiliencia**

A pesar de que ha existido un interés creciente en la investigación en resiliencia, el concepto de resiliencia ha recibido también de manera reiterada, una serie de críticas sobre algunos aspectos del plano conceptual. Dichas críticas pueden agruparse en las siguientes 4 categorías, de acuerdo con la revisión de Luthar et al. (2000).

#### *a- Ambigüedades en la definición y en la terminología*

La literatura sobre resiliencia refleja poco consenso respecto de las definiciones que se utilizan, así como una variación importante en la operacionalización y medición de sus constructos. En primer lugar, han existido algunas diferencias en las definiciones de este concepto. Por ejemplo, Rutter (1987), ha caracterizado la resiliencia como un final positivo de un proceso evolutivo entre los individuos de alto riesgo. Masten y sus colegas (Masten, 1994; Masten et al., 1990) por su parte, han distinguido

tres grupos de fenómenos resilientes: 1- aquellos donde los individuos de riesgo muestran mejores resultados de los esperados; 2- aquellos en los cuales la adaptación positiva es mantenida a pesar de la ocurrencia de experiencias estresantes y 3- aquellos en los que se produce una buena recuperación después de un trauma.

Se observa además la disparidad de criterios al momento de operacionalizar los dos constructos principales: las condiciones adversas y la adaptación positiva entre los individuos de riesgo. En ese sentido, algunos investigadores creen que para hablar de resiliencia los niños tienen que manifestar competencias en muchos dominios (Tolan, 1996), mientras que otros investigadores consideran que la resiliencia implica haber alcanzado competencias en algunos dominios y desarrollo promedio en otras áreas (Luthar, 1991; Luthar, Doernberger y Zigler, 1993; Radke-Yarrow y Sherman, 1990). De la misma manera, debe reconocerse que la variabilidad de métodos en determinados casos, es fundamental para ampliar la comprensión de cualquier constructo científico (Luthar, 1996). En ese sentido, las revisiones de la literatura sobre resiliencia (Cicchetti y Garnezy, 1993; Luthar y Zigler, 1991, Masten et al, 1990, Masten y Coatsworth, 1995, 1998, Rutter, 1990; Werner, 1990, 1995) han encontrado correlaciones importantes respecto de los factores protectores en diferentes estudios que han usado estrategias variadas de medida, entre los que están: las relaciones cercanas con adultos que brindan apoyo; las escuelas efectivas, las conexiones con adultos competentes y prosociales en el barrio (Luthar et al., 2000). De lo anterior se deduce que la investigación futura en resiliencia mínimamente debe garantizar que se intenten concertar los aspectos relacionados con la selección y justificación de las estrategias usadas para operacionalizar los dos conceptos fundamentales.

De otra parte, existen discrepancias respecto a considerar la resiliencia como un rasgo personal versus un proceso dinámico. Masten (1994) advierte que el termino resiliencia debe ser usado solamente para definir un ajuste positivo a pesar de la adversidad. Lo que no debe ser

entendido como un rasgo de personalidad, ya que cualquier representación científica de la resiliencia como un atributo personal, puede indicar que algunos individuos no tienen lo que normativamente se debería tener para superar la adversidad. Por ello, de acuerdo con Masten, conlleva riesgo usar el término *niños resilientes*, a pesar que esta frase no implica la referencia a un rasgo concreto como empatía o inteligencia, sino que señala que coexisten las dos condiciones de la resiliencia (Luthar et al., 2000). Por tanto, lo correcto es señalar que una persona tiene un patrón resiliente o que una persona muestra unas características de resiliencia.

*b- Variaciones en el funcionamiento de los dominios y diferentes experiencias de riesgo entre niños resilientes.*

Otro rasgo de la resiliencia que ha generado algunas dudas es la multidimensionalidad de este concepto, que se refleja en el hecho de que algunos niños de riesgo manifiestan competencias en unos dominios pero no en otros, lo que ha llevado a replantear la veracidad de este constructo.

Como respuesta a esta crítica se ha planteado que lo realmente relevante es que en los niños de riesgo, descritos como resilientes, existe uniformidad entre los dominios del ajuste teóricamente semejantes, pero no a través de aquellos que son conceptualmente distintos (Luthar, 1996; 1998). Este hecho señala la necesidad de que cuando los investigadores presentan sus hallazgos, especifiquen el dominio particular al que se aplican esos datos, señalando que el éxito en esos dominios no implica una adaptación positiva en todas las áreas importantes (Cicchetti y Garmezy, 1993; Luthar, 1993).

Siguiendo esa directriz, algunos estudios están comenzando a incorporar definiciones del tipo; resiliencia educativa (Wang et al, 1994); resiliencia emocional (Kline y Short, 1991) y resiliencia comportamental (Carpentieri, Mulhern, Douglas, Hanna y Fairdough, 1993).

*c- Inestabilidad en el fenómeno de la resiliencia*

Al respecto la crítica que se plantea señala que el constructo de la resiliencia presupone una exposición significativa a factores de riesgo, sin embargo, es difícil determinar en un estudio si todos los individuos están expuestos a los mismos niveles de adversidad.

También se ha señalado la aparente falta de coherencia que representa el hecho de que el concepto de resiliencia cambie en el tiempo. Como respuesta, se ha planteado que todos los individuos, resilientes o no, muestran fluctuaciones en el tiempo dentro de los dominios de ajuste particular. Adicionalmente, existe evidencia que señala que generalmente los niños en riesgo, que demuestran competencias en muchos dominios, continúan reflejando perfiles de adaptación positiva en el tiempo. En ese sentido Masten y sus colegas (1999) han presentado evidencia longitudinal sobre la estabilidad de la resiliencia desde la infancia hasta la adolescencia tardía. Lo crucial, en este punto es el énfasis en las fluctuaciones ontogenéticas, ya que la resiliencia no es un rasgo estático (Cicchetti et al, 1993; Coie et al., 1993; Egely et al., 1993).

*d- Preocupaciones teóricas, incluidas algunas preguntas acerca de la utilidad de la resiliencia como un constructo científico*

En este último apartado se hace referencia fundamentalmente a la carencia de marcos conceptuales de referencia en el estudio de la resiliencia. Frente a este hecho se señala que son tres los marcos conceptuales que han guiado la investigación en resiliencia, en los que de manera común, se hace énfasis en los múltiples niveles de influencia sobre el niño.

El primero de estos marcos de referencia es el propuesto por Garmezy (1970) y Werner y Smith (1982, 1992) en el cual se explica que los procesos protectores importantes y de vulnerabilidad que afectan a los niños de riesgo, operan en tres niveles: Influencia en el nivel de la *comunidad* (barrios y apoyo social), en la *familia* (calidez parental, maltrato), y en el *niño*



(rasgos como inteligencia y habilidades sociales). Este marco de referencia ha servido para organizar la investigación en resiliencia (Cowen et al, 1997; Fergusson, Horwood y Lynskey, 1994; Fergusson y Lynskey, 1996; Luthar, 1999, Masten et al., 1988; Seiffer, Sameroff, Baldwin y Baldwin, 1992; Wyman, Cowen, Work y Parker, 1991).

Un segundo marco de referencia se centra en las transacciones entre el contexto ecológico y el desarrollo del niño, como en el caso de la teoría ecológica de Brofenbrenner (1977), la perspectiva transaccional de Sameroff y Chyler (1975) y el modelo ecológico transaccional de Cicchetti y Lynch (1993). En el modelo ecológico transaccional, los contextos como la cultura, el barrio, la familia, son conceptualizados como formados de varios niveles que varían en proximidad al individuo. Estos niveles interactúan unos con otros en el tiempo, en el proceso ontogenético de desarrollo y adaptación. Estos aspectos forman parte de la base conceptual para la investigación en la resiliencia, incluyendo factores de riesgo como pobreza de la familia, experiencias de maltrato y otros (Baldwin et al., 1993; Cicchetti y Lynch, 1993; Cicchetti et al., 1993; Connell, Spencer y Aber, 1994; Crittenden, 1985; Leadbender y Bishop, 1994).

Un tercer marco que ha servido de referencia es la perspectiva estructural-organizacional (Cicchetti y Schneider-Rosen, 1986; Sroufe, 1979) para la cual es central la creencia de que hay continuidad y coherencia de la competencia en el tiempo. Aunque los factores distales históricos y las influencias proximales son vistas como importantes para el proceso de desarrollo, desde este marco de referencia se considera que también la elección activa del individuo y la organización del yo, ejercen una influencia crucial sobre el desarrollo (Cicchetti y Tucker, 1994). Esta perspectiva es comúnmente adaptada en los estudios sobre resiliencia (Cicchetti y Rogosh, 1997; Cicchetti et al., 1993; Gest et al., 1993; Luthar, 1995; Luthar y Suchman, 2000; Masten et al., 1995, 1999; Wyman, Cowen, Work y Kerley, 1993).

Si bien es cierto que estas teorías no han sido planteadas exclusivamente para la resiliencia, esto no representa un problema, ya que

se parte de la idea de que muchos de los procesos evolutivos operan de manera similar entre los niños de bajo y alto riesgo (Graham y Hoehn, 1995; Grahan y Hudley, 1994; Luthar 1999). Lo que prevalece como fundamental, es que cuando estas teorías son planteadas para apoyar la investigación en resiliencia, sean lo suficientemente flexibles para incluir aquellos rasgos que son determinantes dentro de unas circunstancias de adversidad.

### **3.4. Modelos para el análisis de la resiliencia**

Como resultado de las primeras experiencias investigadoras en el tema de la resiliencia además de la identificación de los factores de riesgo y los factores protectores, se hizo necesario desarrollar estrategias de medida y análisis. Así, como respuesta a esa necesidad surgen los dos modelos de análisis de la resiliencia: el centrado en variables y el centrado en la persona (Masten y Obradovic, 2006).

En el modelo de análisis centrado en variables, se usan estadísticas multivariadas donde se prueban hipótesis acerca de la naturaleza multidimensional de la adaptación a lo largo del tiempo, específicamente se analiza cómo los aspectos positivos del ajuste se relacionan con la co-ocurrencia de factores de riesgo.

Los hallazgos multivariados señalan el rol potencial de los predictores combinados, tanto mediadores como moderadores en una adaptación positiva en el contexto de riesgo y adversidad. Los modelos multidimensionales han sido corroborados (Masten, Coatsworth y Neemann, 1995) y los investigadores han empezado a probar nuevos modelos de efectos en cascada y transaccionales, relacionando distintos dominios del comportamiento (Masten, Burt, Coatsworth, 2006; Masten, Roisman y Long, 2005).

Estos modelos centrados en variables son importantes, no sólo porque señalan las relaciones posibles entre las diferentes variables y permiten probar factores protectores hipotéticos sino también porque pueden servir como modelos para la intervención. Por ejemplo, los modelos aditivos

o compensatorios sugieren que la mayoría de los recursos, tales como una mejor crianza de los hijos, las habilidades intelectuales, o el apoyo social, pueden compensar los efectos negativos del riesgo o adversidad de manera que los niños pueden tener mejores resultados (Masten y Powel, 2003)

Por su parte, los estudios sobre resiliencia centrados en la persona tienen un amplio historial de investigación. Inicialmente el interés se centró en los estudios de caso de personas “resilientes” y posteriormente en el desarrollo de diseños estadísticos sofisticados sobre las trayectorias evolutivas. Los estudios clásicos de la resiliencia hechos desde este modelo, tomaban poblaciones en situación de riesgo y luego comparaban un subgrupo de individuos que tenían buenos desempeños a través de múltiples criterios de adaptación positiva con otro grupo en la muestra que compartía los mismos niveles de riesgo pero que tenía rendimientos bajos en muchos aspectos (Masten et al., 1999).

A diferencia de los enfoques basados en las variables, las estrategias basadas en la persona se centran en identificar los rasgos de las personas que cumplen los criterios definitorios de la resiliencia, cuyas vidas y atributos son entonces estudiados por los investigadores, en comparación con individuos desadaptados que tienen niveles similares de riesgo o adversidad pero que muestran resultados diferentes respecto de la resiliencia. Si bien es cierto que este enfoque es menos sensible que las estrategias basadas en las variables para identificar los procesos relacionados con dominios específicos de competencia, es cierto que pueden reflejar mejor los patrones de resiliencia que ocurren de forma natural (Masten y Powen, 2003).

### **3.5. Rasgos protectores asociados con la resiliencia**

Como resultado de la investigación en resiliencia se ha encontrado que una serie de atributos personales y familiares se mantienen estables. Esto ha llevado a que se identifiquen cualidades asociadas con la resiliencia bajo circunstancias particulares

Tal es el caso de Garmezy (1985) quien describió tres categorías principales de factores protectores: *atributos individuales*, tales como buenas

habilidades intelectuales, temperamento positivo, y visión positiva de sí mismo; *cualidades familiares*, tales como alta calidez, cohesión y expectativas e implicación; y *sistemas de apoyo fuera de la familia*, tales como una fuerte red social o buenas escuelas.

Por su parte, Masten y Powen (2003) han identificado los siguientes atributos en los individuos y sus contextos asociados como relacionados con la resiliencia.

En el caso de *las diferencias individuales*, los atributos identificados son:

- Habilidades cognitivas (Puntuaciones de CI, habilidades atencionales, habilidades de funcionamiento ejecutivo)
- Auto-percepciones de competencia, valía, confianza (autoeficacia, autoestima)
- Temperamento y personalidad (adaptabilidad, sociabilidad)
- Habilidades de autoregulación (control de los impulsos, regulación del afecto)
- Visión positiva de la vida (optimismo, creencia que la vida tiene sentido, fe)

Respecto de *las relaciones interpersonales*, los atributos identificados son:

- Calidad de la crianza de los hijos (incluye la calidez, estructura y control, expectativas)
- Relaciones cercanas con adultos competentes (padres, familiares, mentores)
- Conexiones con iguales prosociales y que se atienen a las reglas (entre los niños mayores)

En el caso de los *recursos y oportunidades comunitarias*, los atributos sugeridos son:

- Conexiones con organizaciones prosociales (tales como clubes o grupos religiosos)
- Características del barrio (seguridad pública, supervisión colectiva, bibliotecas, centros recreativos)
- Calidad de los servicios sociales y centros de salud.

Aunque, es cierto que los anteriores aspectos pueden aparecer también en situaciones de baja adversidad, por lo que se plantea que como dichos aspectos tienen el potencial de contrarrestar el efecto de los factores de riesgo, tendrían la función de factores protectores. En ese sentido, se señala *el funcionamiento intelectual y la calidad de la parentalidad*, medida a través de dimensiones como calidez y altas expectativas parentales en vez de negligencia, rechazo o severidad, son las variables con mayor presencia protectora en los procesos de superación de la adversidad.

De acuerdo con Masten y Powen (2003), para entender cómo operan en el organismo estos factores protectores en el proceso de la resiliencia, es necesario tener en cuenta los sistemas básicos del desarrollo psicosocial, estos sistemas incluyen:

- El sistema de apego (sistemas subyacentes a las relaciones interpersonales íntimas en el desarrollo),
- La motivación para el control (éxito al alcanzar las tareas evolutivas; la auto-eficacia, el autoconcepto),
- La auto-regulación (regulación conductual y emocional; control de impulsos) y
- El desarrollo cognitivo y de aprendizaje (sistemas neuroconductuales; sistemas de información) así como otros sistemas a nivel más macro de las organización humana.

La presencia de estos sistemas básicos del desarrollo sugiere que la resiliencia no es un proceso especial o extraordinario, sino que se trata de un proceso que surge del funcionamiento de sistemas comunes de adaptación en los humanos. Es lo que Masten define como *la magia normal* (Masten, 2001) señalando que los seres humanos son capaces de una gran resistencia, afrontamiento, recuperación y éxito al afrontar la adversidad, equipados sólo con las capacidades y recursos adaptativos humanos normales. Aunque, es cierto también, que hay casos y situaciones individuales en las que un factor o proceso especial, raro o extraordinario marca la diferencia.

La investigación futura en la resiliencia y los responsables del desarrollo de las políticas sociales, especialmente aquellos quienes su principal objetivo es intervenir para mejorar los resultados evolutivos de los niños que por diferentes razones se encuentran en una situación de riesgo, deben asumir un compromiso por conocer y favorecer los comportamientos resilientes del propio individuo. Es fundamental para ello, evaluar el estado de los recursos de protección propios del desarrollo humano, así como preservar y/o intentar mejorar las condiciones familiares y sociales esenciales para asegurar el desarrollo de esos recursos.

#### **4. Conclusiones**

- Uno de los aspectos mas destacados de este capitulo es la incorporación de una definición sobre la desventaja socioeconómica, basada en los planteamientos de Coleman (1998) sobre el concepto de *capital*, el cual incluye la noción de capital material (recursos materiales), capital humano (recursos no materiales como la educación) y capital social (o aquellos recursos alcanzados a través de las conexiones sociales). Esta definición da cuenta de una situación de carencia familiar generalizada que va más allá de los aspectos materiales.

-Se han identificado dos perspectivas de análisis de los efectos de la desventaja socioeconómica. De una parte, aquella en la que dichos efectos están mediados por el comportamiento parental y de otra parte, la perspectiva de la exposición a unos factores de riesgo acumulados.

La perspectiva de los efectos de la desventaja mediados por el comportamiento parental, de manera general, plantea que es la parentalidad cargada de unos estresores psicosociales la que va a tener un efecto directo sobre el desarrollo de los hijos. Dos son los modelos que han sido planteados desde esta perspectiva.

1- *El modelo del estrés parental*: el cual señala que la desventaja socioeconómica tiene un mayor costo sobre la salud mental de los padres y

es esto lo que finalmente impacta el comportamiento parental y lo que va a tener un efecto sobre el desarrollo de los hijos (Conger y Elder, 1994).

2- *El modelo de la inversión parental*: el cual plantea que el efecto de los ingresos parentales se hace evidente en las decisiones de los padres acerca de cómo distribuir e invertir recursos como: dinero, tiempo, energía y apoyo (Becker, 1991; Foster, 2002; Haverman y Wolfe, 1994; Mayer, 1997).

En la perspectiva de una exposición a factores de riesgo acumulados, se plantea que es la exposición a múltiples factores, como barrios marginados, conflictivos o con presencia de modelos de iguales y adultos negativos, la ausencia de apoyo social, rasgos familiares como monoparentalidad o desempleo, los que pueden explicar los efectos de la desventaja socioeconómica. De esta manera, cuando los factores acumulados aumentan se incrementan también las posibilidades de que se produzcan efectos adversos sobre el desarrollo (Seifer et al., 1992, Sameroff, 1987).

De manera alternativa a estas dos perspectivas, Conger et al. (2007) han planteado la existencia de un modelo de análisis interaccionista sobre la parentalidad en situación de desventaja socioeconómica. Este modelo recoge de manera global todos los elementos presentes en una situación familiar de desventaja, a diferencia de las dos perspectivas previamente señaladas, que en su opinión ofrecen información parcial de la situación. Estas dos perspectivas son las que dan origen a los planteamientos de este modelo. Dichas perspectivas son:

1- *La de la causa social*: que incorpora a su vez el modelo del estrés parental y el de inversión parental.

2- *La de la selección social*: que plantea que las relaciones entre el ESS, pueden explicarse por determinadas características personales de los padres (habilidades cognitivas, competencia social, persistencia y ambición) las cuales van a estar relacionadas con el ESS adulto, con la inversión parental y con el posterior ajuste del niño.

- En el estudio de McLoyd (1998) centrados en los efectos sobre el desarrollo producidos por una situación familiar de desventaja socioeconómica, se han identificado las siguientes dimensiones como aquellas áreas que de manera frecuente han sido reportadas como las más afectadas:

1- *Funcionamiento cognitivo* (Incluyendo logro académico)

2- *Funcionamiento socioemocional* (Incluyendo comportamientos de externalización e internalización)

Asimismo, se han señalado una serie de aspectos que deben ser tenidos en cuenta al momento de hacer el análisis de los efectos en cada una de estas dimensiones. Dichos aspectos son: el momento evolutivo de ocurrencia, la duración de la desventaja y el contexto de ocurrencia

Respecto de la dimensión de funcionamiento cognitivo se puede decir que es el área que comúnmente ha sido reportada como la más afectada en la literatura sobre los efectos causados por la situación de desventaja socioeconómica. Se ha encontrado que quienes experimentaron desventaja durante el periodo preescolar y los primeros años de escuela, tuvieron menos probabilidad de alcanzar una escolaridad completa respecto de quienes padecieron esta situación en años posteriores. De la misma manera, los estudios en esta área, señalan que la situación de desventaja o la pobreza que es transitoria tiene menos efectos sobre el desarrollo que aquella que es prolongada en el tiempo.

En cuanto al contexto de ocurrencia, se ha encontrado que las familias que viven en zonas aisladas o conflictivas tienen más probabilidades de que se produzcan efectos sobre el desarrollo como resultado de la falta de apoyo social y de la presencia de modelos de comportamiento negativo (McLoyd, 1998). Del mismo modo, los bajos ingresos están relacionados con menor estimulación en el hogar, y con una menor participación de los padres en actividades educativas con sus hijos (Evans, 2004).

Respecto de la dimensión socioemocional se ha encontrado que los problemas emocionales experimentados en los primeros años del desarrollo



como consecuencia de una situación familiar de desventaja socioeconómica, pueden tener una huella en años posteriores de la vida adulta, incrementando la posibilidad de desarrollar diferentes problemáticas. Los problemas socioemocionales han sido agrupados en problemas de externalización (como comportamientos violentos o agresividad) y de internalización (como depresión o timidez).

Entre las principales explicaciones para los problemas socioemocionales aparecen: *la construcción o no de unas relaciones de apego saludables, la dificultad en el desarrollo de habilidades de autorregulación.*

- Finalmente, han sido identificadas una serie de variables que pueden actuar como moderadoras de los efectos de la desventaja sobre el desarrollo, aunque, también es cierto que la ausencia de estas variables por el contrario puede favorecer los efectos generados por la desventaja. Dichas variables son:

- Interacciones verbales entre madres e hijos
- Expectativas positivas de los padres sobre el logro académico
- Relaciones afectivas positivas entre padres e hijos, calidez parental
- Estrategias adecuadas de control y de disciplina de los padres
- Estimulación cognitiva en el contexto educativo y/o en el hogar
- Comportamientos resilientes a nivel familiar o individual
- Presencia de apoyo social ofrecido por amigos y familiares y por organizaciones formales.

- La resiliencia o los comportamientos resilientes, han sido identificados como uno de los factores protectores más importantes de la desventaja socioeconómica. La resiliencia ha sido definida como un proceso dinámico que implica una adaptación positiva dentro de un contexto de adversidad significativa (Luthar et al., 2000). Los dos aspectos más importantes incluidos en esta definición son: -la adaptación

positiva la cual no requiere logros excepcionales, sino que se refiere a comportarse dentro o por encima del rango medio esperado, y -la presencia de aspectos amenazantes o factores de riesgo, los cuales engloban una serie de eventos estresantes que además tienen altas posibilidades de reproducirse (Masten y Powell, 2003).

Con relación a otros rasgos importantes de la resiliencia se puede decir que la resiliencia no debe ser entendida como un rasgo de personalidad, ya que esto puede indicar que algunos individuos no tienen lo que normativamente se debería tener para superar la adversidad. Por lo que se considera que ser resiliente en unos dominios específicos no implica una adaptación positiva en todas las áreas psicosociales (Cicchetti y Garmezy, 1993; Luthar, 1993).

Dos de los modelos de análisis más importantes para el análisis de la resiliencia son: el centrado en variables y el centrado en la persona (Masten y Obradovic, 2006) En el primero de ellos, se usan estadística multivariadas en las que se prueban hipótesis acerca de la naturaleza multidimensional de la adaptación de los individuos a largo plazo.

El modelo centrado en la persona, por su parte, se ha interesado inicialmente en el análisis de casos de personas resilientes y más recientemente se ha centrado en diseños estadísticos sofisticados sobre las trayectorias evolutivas de las personas con rasgos resilientes.

---

## ***II. METODOLOGÍA***

***Capítulo 5. Planteamiento del problema:  
Objetivos, método y diseño***

---

## **1. Objetivos**

Una vez que en los capítulos previos se han presentado los elementos conceptuales que han orientado este estudio sobre la relación entre las competencias socio-afectivas y el estatus de riesgo familiar, en el presente capítulo van a detallarse las características del estudio que ha dado lugar a la tesis.

En primer lugar, se van a presentar los objetivos rectores del estudio, en segundo lugar, en el apartado referido al método, se van a presentar los participantes, los instrumentos que fueron utilizados para acceder a la información y el procedimiento que se ha seguido. En el tercer y último punto sobre el diseño, se explicitarán los aspectos referidos al análisis estadístico; los tipos de análisis realizados, la forma en que se van a organizar y presentar los resultados, y los criterios que se siguieron para identificar las tres dimensiones identificadas como constitutivas del perfil de competencias socioafectivas para este estudio.

El primer objetivo es: Examinar las competencias socioafectivas relativas a la regulación del yo, la regulación socioemocional y la regulación comportamental de niños de 6 a 12 años, y sus variaciones según el estatus de riesgo, la edad y el sexo.

Con este objetivo esperamos encontrar que, general, los niños provenientes de familias de riesgo psicosocial medio presenten mayores dificultades respecto a las diversas áreas competenciales estudiadas: la estructura y el contenido de sus narrativas sobre las figuras de apego, las dimensiones de su autoconcepto, los procesos interpretativos de locus de control y de atribución de intenciones en las relaciones con los iguales y en los problemas de comportamiento.

Esperamos también la presencia de algunas pautas evolutivas y de sexo en estas áreas de desarrollo.

El segundo objetivo es: Realizar un perfil discriminante de las competencias socioafectivas relativas a las diferentes áreas de desarrollo estudiadas, según el estatus de riesgo. Respecto de este objetivo se espera

que las diversas competencias contribuyan a la diferenciación entre el grupo de riesgo y el grupo control. Así, se espera encontrar diferencias en todas las áreas propuestas para el perfil de competencias, es decir, en el área de regulación del yo, el área de regulación socioemocional y el área de regulación del comportamiento.

El tercer objetivo es: Estudiar la influencia de las representaciones del yo (narrativas de apego y autoconcepto) sobre los procesos de locus de control y de atribuciones intencionales ante el comportamiento de los iguales y sobre los problemas de comportamiento de los niños y preadolescentes. En este último objetivo se espera que las representaciones del yo influyan en los procesos de locus de control y de atribución de intenciones al comportamiento de los iguales, de manera que en el grupo de riesgo las dificultades esperadas a nivel de las relaciones de apego y de autoconcepto contribuyan a explicar la variabilidad de las explicaciones de locus externo y de las atribuciones hostiles enmarcadas en esquemas conflictivos. Asimismo, se espera que dichas dificultades a nivel de autoconcepto y apego contribuyan a explicar la existencia de problemas de comportamiento de tipo internalizado y externalizado en mayor medida en el grupo de riesgo que en el normalizado.

## **2. Método**

### **2.1. Participantes**

Los participantes de esta investigación fueron 216 chicos y chicas de entre 6 y 13 años. Los participantes procedían de dos grupos. De una parte, los provenientes de familias usuarias de los servicios sociales con un nivel medio de riesgo psicosocial, un grupo total de 101 chicos/as, el 47.2% de la muestra. De otro lado estaban quienes procedían de familias “normalizadas”, es decir, sin antecedentes de haber sido referidos por los servicios sociales por tener pautas educativas inadecuadas, ni en situación de riesgo psicosocial, un grupo total de 114 chicos/as, correspondiente al 52.8% de la muestra.

Los participantes del grupo de riesgo participaban en el Programa: *Aprender y jugar*, impartido en varios centros educativos de la isla de Tenerife, realizado en horas extraescolares y destinado precisamente a la promoción y desarrollo de competencias cognitivas y sociales en los menores de familias en riesgo psicosocial, aunque es de aclarar que el pase de los cuestionarios de esta tesis, se hizo previo a su participación en dicho programa para que no se viera afectado su ejecución en los cuestionarios. El acceso a este grupo de chicos/as fue posible gracias a la colaboración de una ONG local que venía desarrollando programas de *Preservación familiar* para padres y madres (Programa de Apoyo personal y social), para adolescentes (Programa Construyendo mi futuro) y para los niños y niñas procedentes de las familias en riesgo psicosocial, usuarias de los servicios sociales municipales (Programa: Aprender y jugar). Los chicos/as que participaron en el estudio procedían por tanto de familias que habían sido referidas por los servicios sociales especializados que funcionan a nivel municipal.

Es importante señalar que en la comunidad autónoma de Canarias, la declaración de riesgo es un procedimiento administrativo que se sigue a través de los Servicios Sociales de los ayuntamientos con la idea de realizar un seguimiento de aquellas familias que presentan indicadores que son considerados problemáticos para el desarrollo de los menores. La concepción del riesgo en la Comunidad Autónoma de Canarias queda expuesta en la Ley 1/1997 de 7 de Febrero de atención integral a los menores, que en su artículo 41 dice;

*“Se considera que el menor se encuentra en situación de riesgo cuando a causa de sus circunstancias personales, familiares, o por influencias de su entorno, se está perjudicando su desarrollo personal o social, sin alcanzar la gravedad suficiente para justificar la declaración de desamparo y la separación del menor de su familia”*

Los casos de riesgo de este estudio fueron valorados por los técnicos de los Servicios Sociales, como de riesgo medio que básicamente caracteriza las situaciones familiares de desventaja socioeconómica, utilizando para ello un instrumento estandarizado para evaluar el nivel de riesgo de las familias que fue descrito en el capítulo 1, en el apartado sobre los indicadores presentes en las situaciones familiares de riesgo psicosocial.

En cuanto a los chicos/as del grupo normalizado, éstos procedían de las mismas clases y colegios donde asistían los menores del grupo de riesgo. Con el fin de precisar más la elección del grupo normalizado y asegurar su comparabilidad se realizó una selección basada en el emparejamiento uno-a-uno de los participantes del grupo de riesgo con respecto a sus correspondientes en el grupo de control. Para ello se llevó a cabo una caracterización sociodemográfica en el grupo de riesgo, con base en categorías como, edad, sexo, grado escolar, municipio y comarca. Así, para la selección del grupo normalizado se contó con chicos/as de familias normalizadas con rasgos sociodemográficos equivalentes. A este segundo grupo, se tuvo acceso a través de la colaboración de los colegios donde asistían ambos grupos. Es importante señalar, que no fue posible establecer contacto en todos los centros, por lo que resultó imposible ajustar los dos grupos completamente respecto de los aspectos de municipio y comarca. Esto afectó concretamente la categoría sobre el sitio de procedencia, en la que no se logró una distribución equitativa entre el grupo normalizado y el grupo de riesgo medio, en los cuatro municipios

A continuación en la Tabla 10 se muestran las comparaciones entre las principales características sociodemográficas del grupo normalizado y el grupo de riesgo.



**Tabla 10. Caracterización de los grupos normalizado y riesgo de acuerdo a las variables sociodemográficas**

<b>Categorías Sociodemográficas</b>	<b>Normalizado</b>	<b>Riesgo Medio</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b><i>p</i></b>
<b>Sexo:</b>			<b>4.03</b>	<b>0.030</b>
Chicos	41.2%	54.9%		
Chicas	58.8%	45.1%		
<b>Edad:</b>			<b>0.001</b>	<b>0.556</b>
Pequeños (6 a 9)	50%	50%		
Mayores (10 a 13)	50%	50%		
<b>Municipio:</b>			<b>54.84</b>	<b>0.001</b>
Urbano	41.1 %	12.7%		
Rural	50.9 %	35.3%		
Urbano- Rural	4.5 %	17.6%		
Turístico	3.6 %	34.3%		
<b>Estado Civil:</b>			<b>7.84</b>	<b>0.097</b>
Soltero	0%	13.0%		
Separado	17.9%	15.2%		
Viudo	3.6%	2.2%		
Pareja de hecho	7.1%	21.7%		
Casado	71.4%	47.8%		
<b>Tipología Familiar:</b>			<b>0.10</b>	<b>0.573</b>
Monoparental	21.4%	20.5 %		
Biparental	78.6%	79.5%		
<b>Nivel educativo padre:</b>			<b>17.86</b>	<b>0.001</b>
Bajo	35.0%	87.5%		
Medio	60%	12.5%		
Alto	5%	0%		
<b>Nivel educativo madre:</b>			<b>5.79</b>	<b>0.055</b>
Bajo	27.8%	40.4%		
Medio	61.1%	59.6%		
Alto	11.1%	0%		
<b>Situación laboral padre:</b>			<b>8.51</b>	<b>0.014</b>
En paro	0%	34.1%		
Trabaja con bajos ingresos	25%	26.8%		
Trabajo estable	75%	39.0%		
<b>Situación laboral madre:</b>			<b>1.56</b>	<b>0.456</b>
En paro	56.3%	60.4%		
Trabaja con bajos ingresos	18.8%	27.1%		
Trabajo estable	25%	12.5%		
<b>Situación económica:</b>			<b>0.29</b>	<b>0.454</b>
No percibe ayuda del Estado	80%	86%		
Percibe alguna ayuda	20%	13.2%		

Como puede apreciarse en la Tabla 10 hay una proporción ligeramente mayor de chicos/as que de chicas en el grupo de riesgo que en el normalizado, mientras que no se diferencian en la distribución por edades.

Con relación al sitio de procedencia, en todos los casos se trataba de chicos y chicas de la isla de Tenerife. Con la idea de clasificar los municipios de procedencia se utilizó la clasificación seguida en el *Diagnóstico de la problemática del menor y la familia en Canarias* del año 1997 en el que se combinaron las siguientes variables: estructura sectorial de empleo, saldo migratorio y volumen de población. Así, en el grupo normalizado el 50.9% de los participantes procedía de contexto rural y el 41.1% de contexto urbano. Sin embargo dentro del grupo de riesgo los participantes se repartieron mayoritariamente en la zona rural con un 35.3% y la zona turística 34.3%. Si bien es cierto la idea inicial era una distribución equitativa en los municipios entre los grupos normalizado y riesgo, esto no fue posible porque no se logró establecer contacto en todos los centros educativos identificados.

Con relación al estado civil y la tipología familiar no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos. En el nivel educativo de los padres, en el grupo normalizado se tuvo un mayor porcentaje de participantes en el nivel medio, 60%. En cuanto al grupo de riesgo, el mayor porcentaje estuvo en el nivel bajo, 87.5%. Con relación al nivel educativo de las madres, el grupo normalizado tuvo mayoría en el nivel medio con el 61.1%. En el grupo de riesgo los porcentajes más altos de casos estuvieron en nivel medio 59.6% y nivel bajo 40.4%, pero las diferencias no fueron significativas.

En cuanto a la situación laboral de los padres, el grupo normalizado presentó el mayor porcentaje de sujetos con trabajo estable, 75.5%. En cuanto al grupo de riesgo los sujetos estuvieron repartidos en las 3 categorías; en paro, 34.1%, trabaja con bajos ingresos, 26.8% y trabajo estable 39%. En cuanto a la situación laboral de las madres, en los dos grupos se encontraron niveles de precariedad laboral. En el grupo normalizado hubo un 56.3% de sujetos en paro y sólo un 25% con trabajo estable. En el grupo de riesgo un 60% en paro y un 27.1% con trabajo de bajos ingresos. La tendencia observada en ambos grupos, en esta categoría

es que son las madres, pese a tener más alto nivel educativo, quienes tienen mayores índices de paro.

Con relación al hecho de si reciben ayudas económicas, el grupo normalizado el 80% no recibe ninguna ayuda, respecto del 20% que recibe alguna ayuda, de forma similar en el grupo de riesgo el 86% dice no recibir ninguna ayuda del Estado respecto de un 13.2% que dice recibir alguna ayuda del Estado. No hay por tanto diferencias significativas en esta variable.

## **2.2. Instrumentos**

### **2.2.1. Narrativa de los menores sobre sus cuidadores**

Esta prueba de tipo narrativo permite conocer las representaciones que se hacen los niños de 6 a 12 años de sus figuras de apego (adultos y cuidadores). Esta prueba está inspirada en el *Rochester parenting stories*, de Ann Shields, Richard M, Ryan y Dante Cicchetti (2001). La adaptación de esta prueba se ha llevado a cabo para esta tesis. En dicha adaptación se cambió el contenido de las historias que se les leían a los chicos/as, haciéndolas más cercanas a las realidades cotidianas de las familias en situación de riesgo a las cuales pertenecían los chicos/as de la muestra. Asimismo, se introdujo un formato gráfico (viñetas) para facilitar la comprensión de éstas, por parte de los más pequeños.

La versión original de esta prueba consta de ocho *historias semilla*, que vienen acompañadas de dibujos que estimulan la comprensión. Estos dibujos son ambiguos y afectivamente neutrales y están relacionados siempre con el sexo y el grupo cultural del participante. Cinco de las ocho historias están relacionadas con interacciones con la madre. El resto de ellas, están relacionadas con interacciones con el padre.

En la Tabla 11 se presenta el contenido de las 8 historias semilla de la versión original de esta prueba.

**Tabla 11. Las 8 “historias semilla” de la versión original del *Rochester Parenting Stories***

<b>Historia 1.</b>	Esta semana la familia ha tenido dinero extra para gastar en algo especial. La madre y los chicos están tratando de saber qué hacer. Pero el problema es que cada uno quiere una cosa diferente. Este chico quiere comprarse un nuevo juego, pero, en lugar de eso, su madre quiere salir a cenar fuera, ¿Qué pasa luego?
<b>Historia 2.</b>	La madre de este chico/chica tiene algunas reglas que a él/ella no le gustan. A él/ ella no le gusta tener que cuidar a sus hermanos todos los días después del colegio. Ella/él piensa que no es justo. Ninguno de sus amigos tiene que cuidar de sus hermanos/as todos los días!. Ella/él desea decirle a su madre lo que piensa de esa regla. Ella/él desea que su madre vea las cosas desde su punto de vista, ¿Qué pasa luego?
<b>Historia 3.</b>	La madre quiere que este chico/chica le ayude con las cosas de casa hoy. La madre quiere que él/ella limpie su cuarto, pero los amigos de él/ella tienen un nuevo juego de Nintendo, en lugar de eso ella/él va a jugar con sus amigos. El chico/chica no ayuda con las cosas de casa, como su madre le dijo. ¿Qué pasa luego?
<b>Historia 4.</b>	Un día, el chico/ la chica está ayudando a lavar los platos y deja caer dos platos en el suelo y estos se rompen. Cuando él/ella trata de recoger los pedazos se corta la mano y empieza a sangrar. Su madre escucha el ruido y viene corriendo. ¿Qué pasa luego?
<b>Historia 5.</b>	La madre de este chico/ chica quiere que él/ella consiga buenas calificaciones. Pero un día la chica/chico obtiene una mala nota en matemáticas. El /ella piensa que matemáticas es tan difícil!. Tiene que llevar el reporte de notas a casa para que su madre lo firme. ¿Qué pasa luego?
<b>Historia 6.</b>	A partir de aquí las historias son sobre el padre. Es fin de semana y el padre tiene algo de tiempo para pasar con sus hijos. Ellos están tratando de decidir que hacer. El problema es que todos quieren hacer cosas diferentes!. Este chico/chica quiere ir al zoológico, en lugar de eso, su padre quiere quedarse en casa. ¿Qué pasa luego?
<b>Historia 7.</b>	Un día el padre le dice al chico/chica que vaya corriendo a la tienda al final de la calle y traiga leche para la familia. Pero en el camino hacia la tienda él /ella se detiene a jugar con sus amigos. El/ella no trae la leche a casa como su padre le dijo. ¿Qué pasa luego?
<b>Historia 8.</b>	Un día este chico/chica está saliendo para jugar. Su padre le dice, bien, pero quédate lejos del patio de la otra calle, porque no es seguro. Pero el chico/chica desea encontrar sus amigos y va al patio de la otra calle de todos modos. Cuando él/ella está ahí, entra en una pelea con chicos mayores. El/ella se va corriendo a casa lleno de moretones y mallagaduras. ¿Qué pasa luego?

La adaptación de esta prueba consta de cinco nuevas historias en formato de viñetas que plantean situaciones cotidianas que están relacionadas con aspectos cruciales relativos al apego. Cada viñeta evalúa una dimensión diferente. En la Tabla 12 se muestra el contenido de cada una de las nuevas viñetas.

**Tabla 12. Contenido de la prueba de Narrativa de los menores sobre sus cuidadores.**

**Viñeta 1.** Situación: *Has tenido una pesadilla, tienes mucho miedo.* Evalúa la necesidad de ayuda y consuelo en momentos de estrés.

**Viñeta 2.** Situación: Llegas a casa muy triste y a punto de llorar porque unos compañeros de clase se han burlado de ti. Evalúa la necesidad de ayuda y consuelo en momentos de estrés.

**Viñeta 3.** Situación: *Un día después de almorzar recoges la mesa y los cubiertos que has ensuciado.* Evalúa la autonomía conductual para tomar iniciativas.

**Viñeta 4.** Situación: Tu hermano/a y tú están viendo la televisión, pero cada uno quiere ver un canal diferente y comienzan a gritar y pelear. Evalúa las estrategias de resolución de conflictos

**Viñeta 5.** Situación: Estás jugando en tu casa con una amiga y corriendo por el pasillo tropiezas y rompes un Jarrón. Evalúa la percepción de la norma y la disciplina parental.

Es importante tener en cuenta que esta prueba cuenta con un formato diferente de cada viñeta de acuerdo al sexo del participante. En la Figura 5 que se presenta a continuación, se ofrece un ejemplo del tipo de viñetas utilizadas en esta prueba.

**Figura 6. Ejemplo de la viñeta utilizada en la prueba de Narrativa de los menores sobre sus cuidadores (versión chica)**



En la anterior viñeta se observa una situación en la que la chica, en este caso, ha tenido una pesadilla siente miedo y desea llamar a alguien. El chico/a debe contestar unas preguntas sobre el desenlace de la situación.

La adaptación de la prueba mantiene las mismas preguntas de la versión original que se hacen para animar a los chicos a que cuenten historias en las que se resuelven las situaciones presentadas. Estas

preguntas son: ¿Qué hace tu madre? ¿Que hace tu padre? ¿Tú qué haces? ¿Cómo te sientes? ¿Por qué? En la primera viñeta, además se añade la pregunta ¿A quién llamas?

Con respecto a la interpretación de las narrativas producidas, se mantuvieron las mismas dos dimensiones de la versión original para la evaluación de esta prueba. Estas dimensiones son: *estructura de la narrativa* y *contenido de la narrativa*. A su vez, dichas dimensiones están formadas cada una, por cuatro categorías, de la siguiente forma:

a) En la dimensión de *Estructura del discurso* se evalúan las siguientes categorías:

Resistencia: el grado en el que el niño evita contar la narración

Pobreza del discurso: se refiere al grado en que los niños producen narraciones demasiado simples

Tangencialidad: se refiere a aquellas producciones narrativas lejanamente asociadas con las viñetas

Incoherencia: el grado en que las narraciones no presentan una organización lógico-causal.

Estas categorías se puntúan en una escala que va desde, no sucede (0), algunas veces sucede (1), sucede siempre (2).

b) En la dimensión de *Contenido del discurso* se evalúa:

Responsividad: el grado en que los cuidadores están accesibles y reconocen las necesidades físicas y emocionales de los chico/as.

Apoyo a la autonomía: el grado en que los padres apoyan los intentos de los chicos/as de hacer las cosas por su propia cuenta.

Coerción emocional: el grado en que los padres inducen estados emocionales negativos en el niño

Coerción física: el grado en que los padres castigan físicamente para ejercer el control.

Estas categorías se puntúan en una escala que va desde: no se incluye nunca este comportamiento en la narración (0), se incluye alguno de los comportamientos en la narración (1), se incluyen algunos, 2 o 3, episodios en la narración (2), se incluyen por lo menos 4 episodios en la narración (3) y se incluyen siempre estos episodios en la narración (4).

En la versión original cada una de las categorías iba relacionada con alguna de las historias en particular. En la adaptación de esta prueba todas las narraciones elaboradas por los chicos/as, a partir de las viñetas, sirvieron de único material sobre el que se valoraron las categorías.

Con el propósito de revisar la fiabilidad de las valoraciones de cada categoría, se siguió un proceso de codificación interjueces para hallar el índice de concordancia Kappa en cada una de las categorías de las pruebas. El primer juez evaluó la totalidad de las pruebas y el segundo sólo el 30 % que equivalía a 65 pruebas. El índice Kappa se calculó sobre ese 30% de pruebas.

A continuación, en la Tabla 13, se muestran los valores obtenidos por cada una de las categorías de esta prueba.

**Tabla 13. Resultado del índice de acuerdo Kappa en cada una de las categorías de la prueba Narrativa de los menores sobre sus padres como cuidadores**

<b>Categorías evaluadas</b>	<b>Medida de acuerdo Kappa</b>	<b>Casos válidos</b>
Responsividad	0.857	65
Autonomía	0.846	65
Coerción emocional	0.972	65
Coerción física	1.000	65
Resistencia	0.957	65
Pobreza	0.899	65
Tangencialidad	1.000	65
Incoherencia	0.901	65
<b>Media de los índices Kappa</b>	<b>0.929</b>	<b>65</b>

La estimación que hemos hecho del índice Kappa, nos dice que hay un nivel alto de acuerdo entre los dos jueces que valoraron la prueba y por lo tanto hay fiabilidad en la calificación de las respuestas de esta prueba.

### **2.2.2. Percepción del autoconcepto infantil.**

La segunda prueba utilizada fue el cuestionario sobre Percepción del Autoconcepto Infantil (PAI) de Aurelio Villa y Elena Auzmendi Escribano (1999). Para estos autores el constructo del autoconcepto es esa actitud valorativa que un individuo tiene hacia las cualidades de su propia persona.

Este cuestionario está formado por 34 viñetas, en las que se representan un grupo de niños y niñas en situaciones determinadas. Dentro de la viñeta los personajes están realizando una actividad que podría calificarse como representativa de un autoconcepto positivo y otra figura está llevando a cabo la misma actividad, pero en su versión negativa. El procedimiento es que se enseñan las viñetas a los chicos y luego se les pide que digan con cuál figura de las viñetas se identifican; deben señalar en la viñeta los comportamientos que se asemejan a su forma de actuar. Esta prueba la cumplimenta el mismo chico. (En el caso de que tenga problemas de escritura, el entrevistador marcará las respuestas que vaya dando el sujeto)

En la Tabla 14 que aparece a continuación, se ofrece el contenido total de las viñetas utilizadas en esta prueba.



**Tabla 14. Contenido de las 34 viñetas de la prueba de Percepción del autoconcepto**

<b>Viñeta 1.</b> Aquí hay dos niños. A uno de ellos su madre le está atando los zapatos. El otro niño se los está atando el solo. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 2.</b> Aquí hay un niño que está jugando al balón con otros niños y hay también un niño que prefiere jugar sólo, está haciendo un castillo en la arena. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 3.</b> Hay dos niños. A uno le gustan mucho los animales, está acariciando el perro, mientras que al otro le dan miedo los perros, prefiere no jugar con ellos. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 4.</b> El padre y la madre han traído un regalo para uno de los niños pero no han traído regalo para el otro niño. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 5.</b> Aquí hay un niño que se lo está pasando muy bien con su amigo, se está divirtiendo mucho, y hay otro niño que está muy serio, está paseando sólo. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 6.</b> Unos niños están paseando. Unos son guapos y otros son más feos. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 7.</b> Hay unos niños que están haciendo una carrera. Unos niños van a llegar de los últimos y otros van a llegar de los primeros. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 8.</b> Un niño está jugando con su madre y otro está jugando sólo. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 9.</b> Un niño ha hecho bien el trabajo de clase y la profesora le ha puesto un bien, el otro niño lo ha hecho mal y la profesora se lo ha mandado a repetir. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 10.</b> Dos niños están jugando a no caerse de la barra. Uno ha perdido el equilibrio y se va a caer. El otro va a llegar al final sin caerse. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 11.</b> Unos niños van paseando. Unos están muy bien vestidos, van muy limpios. Otros están más sucios. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 12.</b> A un niño sus amigos le están llamando para que juegue con ellos. A otro niño sus amigos no le llaman para jugar. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 13.</b> Unos niños están llorando, están tristes. Otros niños no lloran, están más contentos. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 14.</b> Estos niños han terminado el trabajo de clase. A uno le ha salido la casa muy bonita. Al otro niño no le ha salido muy bien. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 15.</b> Un niño está enseñando la habitación a su amigo. Tiene muchas cosas bonitas y el otro niño está asombrado, en su casa no hay cosas tan bonitas. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 16.</b> Un niño está ayudando a su madre a hacer la cama. El otro niño no ayuda en casa, tiene todo el armario desordenado. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 17.</b> Estos dos niños están haciendo un muñeco. A uno de los niños le ha salido muy bien pero al otro niño le ha salido mal, lo está tirando a la papelera. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 18.</b> Aquí hay un niño que se ha enfadado porque su compañero de clase le ha quitado un lapicero sin pedírselo, no le gusta compartir sus cosas. Al otro niño no le importa compartir sus cosas. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 19.</b> Hay dos niños. Uno tiene muchos amigos. El que está sentado está sólo no tiene muchos amigos. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 20.</b> Hay unos niños. A unos les gusta pegarse. Al que les está mirando no les gusta pelearse. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 21.</b> Estos dos niños han hecho un pastel de plastilina para su madre. A uno de ellos le ha salido muy bien. Al otro le ha salido más feo. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 22.</b> Estos dos niños están en la clase. Unos son muy habladores y la profesora les esta mandando callar. Los otros están haciendo la tarea que les ha mandado la profesora. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 23.</b> Estos niños están en la cama. Uno de ellos no pasa miedo por la noche, duerme

tranquilamente. El otro está asustado tiene miedo a la oscuridad. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 24.</b> Aquí hay dos niños vistiéndose. A uno su madre le está ayudando a atarse la camisa, el otro se la está atando él solo. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 25.</b> El padre está riñendo a ese niño porque no quiere comer. Al otro niño no le riñe, se lo ha comido todo. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 26.</b> Hay unos niños trabajando en clase, pero un niño está un poco aburrido. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 27.</b> Aquí hay un niño al que no le gusta compartir su helado. Al otro niño no le importa compartir su helado. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 28.</b> Ha llovido y estos niños están andando por la calle. A uno de los niños le gusta meterse por los charcos, no le importa ensuciarse. El otro niño prefiere no pasar por el charco, le gusta ir limpio. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 29.</b> Estos niños están haciendo un puzzle. Un niño no sabe dónde poner la pieza que tiene en la mano. El otro niño le está señalando dónde debe colocarla. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 30.</b> Hay unos niños que están muy alegres. El otro niño, el que está sentado en el banco está triste. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 31.</b> Estos niños están haciendo una carrera de sacos. Uno de los niños se ha tropezado y se ha caído. Los otros niños no se han caído. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 32.</b> Estos dos niños están haciendo la maleta porque se van de viaje. Uno es muy ordenado, mete la ropa muy bien doblada. El otro es más desordenado, mete las cosas de cualquier manera. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 33.</b> A estos niños les están sacando una foto. Unos son más delgados y otros son más gorditos. ¿Qué niños se parecen más a ti?
<b>Viñeta 34.</b> Estos niños están en la playa. Unos prefieren no meterse al agua porque les da miedo. A los otros les gusta mucho bañarse. ¿Qué niño se parece más a ti?

Con respecto a los ámbitos que se evalúan, en esta prueba, hay que decir que el PAI, además del constructo general de autoconcepto, evalúa diez aspectos constitutivos de la autoestima en los niños y las niñas de educación infantil y primer ciclo de la educación primaria. Es importante señalar que a pesar que esta prueba iba dirigida a niños pequeños, decidimos incluirla dentro de la batería de instrumentos utilizados porque los mediadores del grupo de riesgo indicaron que en el grupo de chicos/as de riesgo medio predominaba una situación de retraso escolar. En la Tabla 15 se presenta la relación de ámbitos que son evaluados en la prueba de autoconcepto.

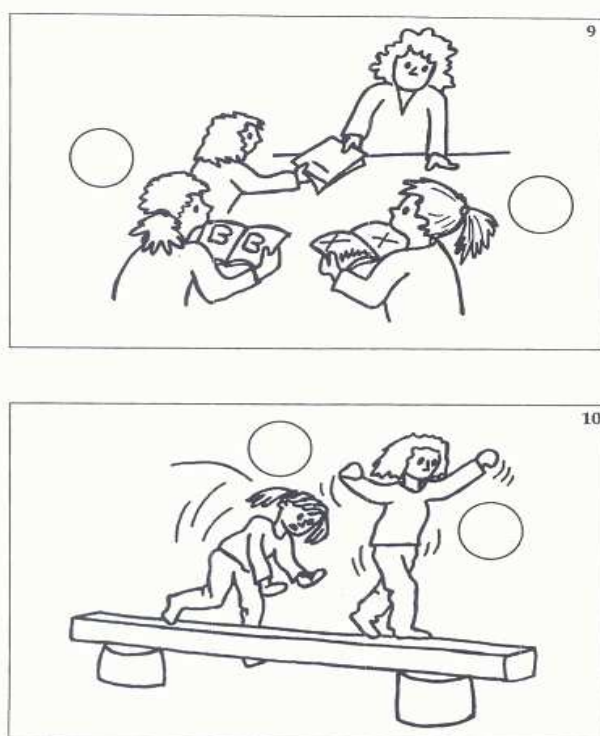
**Tabla 15. Ámbitos de evaluación en la prueba de Percepción del autoconcepto infantil**

Ámbitos:	Ítems
1. Autonomía, sentimiento de independencia.	1-24.
2- Seguridad, confianza en uno mismo en la realización de las tareas.	3-17-29 -32.
3-Deporte, valía en la competición.	7-10 -31.
4-Vida familiar, cómo se siente en su relación con la familia.	4 -25 -16.
5- Mundo escolar, valía del niño en actividades escolares.	9 -22 -26.
6- Relaciones sociales, valoración del aspecto social	2- 5-8-12-18-19-20 y 27.
7-Aspectos emocionales, cómo se siente generalmente (triste, alegre, etc.)	13-23-30 y 34.
8- Autovalía, sentido de competencia propia.	14 -21
9. Aspecto físico, apariencia física.	6-11-28-33.
10- Sentimientos de posesión, de amigos, objetos, etc.	15.

Esta prueba tiene una versión de viñetas diferente de acuerdo al sexo, así como dos modalidades de aplicación: una individual y otra colectiva. Para el presente estudio se siguió la versión individual, es decir, se leían las historias que acompañaban cada viñeta y se les pedía a los participantes que escogieran en cada viñeta el comportamiento que se parecía más a su forma de actuar. Si escogían la figura que representaba un autoconcepto positivo, se marcaba con 1. Si en cambio escogían la figura que estaba llevando a cabo la misma actividad, pero en su versión negativa, se marcaba con un 0.

En la Figura 6 que sigue a continuación, se presenta un ejemplo del tipo de viñetas de esta prueba.

Figura 7. Ejemplos de la viñeta que representa el ámbito del autoconcepto referido al mundo escolar y el ámbito referido al deporte en el P.A.I. (versión chica)



En la Figura 6, aparece representada una situación del mundo escolar. La figura de la izquierda representa una noción positiva del autoconcepto; una chica que ha hecho su trabajo de clase y la profesora le ha puesto un bien. La figura de la derecha representa el autoconcepto negativo; otra chica que en cambio, ha sacado mala nota. Después de escuchar la historia el chico/a debe marcar con una “x” dentro del círculo próximo a la figura con la que más se identifica.

En el caso de la viñeta de la parte inferior, se representa una situación relacionada con el deporte. La figura de la izquierda representa el autoconcepto negativo, mientras que la figura de la derecha representa el autoconcepto positivo. Igual que en la viñeta anterior, el chico/a debe señalar la figura con la que se identifica.

Para calificar esta prueba se pueden sumar cada uno de los ámbitos del autoconcepto para saber la puntuación en cada uno y después se hace

una sumatoria total de todos los ámbitos. Para determinar que tan alta es una puntuación, esta debe ser analizada con respecto a la puntuación obtenida por un grupo de referencia.

### **2.2.3. Locus de control para menores**

La tercera prueba utilizada corresponde a una adaptación del cuestionario "The student perceptions of control questionnaire SPOCQ de James G. Wellborn, James P. Connell, y A. Skinner, 1989. Dicha prueba evalúa las atribuciones que hacen los menores respecto a diferentes sucesos, en diferentes temáticas; éxito académico, amistad y deporte y está basada en el constructo de *locus interno- locus externo* de Rotter. De acuerdo a este constructo los sucesos que nos acaecen, pueden ser el resultado de la suerte y por tanto ser algo impredecible, o ser el resultado de nuestro propio comportamiento o de características de tipo permanente, esto es *locus interno*, o bien deberse a la influencia de los demás, esto es debido a fuerzas externas, este sería el caso del denominado *locus externo*.

Esta prueba ha sido planteada para chicos/as de 8 a 13 años. En su versión original incluye diferentes fuentes de información; incorpora un apartado sobre información del chico/a en la escuela, un segundo apartado sobre el control percibido por parte del mismo chico/a, esto es, una escala personal que es cumplimentada por él mismo. Finalmente, incluye un tercer apartado cumplimentado por un profesor/a. Para efectos del presente estudio se retomó solamente el apartado referido a la escala personal que cumplimenta el mismo chico/a. Dicho apartado, en la versión original presentaba 60 ítems, de cara a la adaptación realizada para esta Tesis, se retomaron los 12 ítems que se consideraron más representativos de esta parte de la prueba. Asimismo, se mantuvo la escala de respuestas, que iba desde, no estoy de acuerdo (0), estoy poco de acuerdo (1), estoy casi de acuerdo (2), estoy muy de acuerdo (3).

Las dimensiones propuestas originalmente, en este apartado fueron: ideas sobre el control, las estrategias y las capacidades de control. Las

dimensiones de estrategias y capacidades compartían, a su vez, las subdimensiones de esfuerzo, habilidades, poder de los otros, azar y no sabe.

Estas subdimensiones van relacionadas con el tipo de locus que esta en juego, de la siguiente manera: la subdimensión habilidades se refiere al locus interno subdimensión, el poder de los otros señala un locus externo, el azar y la opción no sabe, son las otras posibilidades de atribución del locus de control a causas desconocidas.

En la Tabla 16 se observa los 12 ítems planteados en la adaptación de esta prueba con los correspondientes dominios temáticos sugeridos y el tipo de locus que se evalúa en cada caso.

**Tabla 16. Listado de ítems planteados en la adaptación de la prueba sobre Locus de control, dominios temáticos sugeridos y tipo de locus que se evalúa en cada caso**

Listado de ítems:	Dominio temático:	Tipo de Locus
1. Si quiero aprobar en el colegio tengo que estudiar mucho,	académica	Locus interno
2. Para sacar buenas notas tengo que caerle bien al profesor	académica	Locus externo
3. Aprobar o suspender un examen es cuestión de suerte.	académica	Locus de azar
4. Cuando apruebo en el colegio no se por qué aprobé.	académica	No sabe
5. Tener amigos/as depende de que ellos/as quieran estar conmigo.	amistad	Locus interno
6. No sé porque tengo amigos/as.	amistad	No sabe
7. Tener muchos amigos es cuestión de suerte.	amistad	Locus de azar
8. Si alguien es mi amigo es porque me porto bien con él/ella.	amistad	Locus interno
9. Si pierdo en un juego es porque tengo mala suerte.	deporte	Locus de azar
10. Cuando pierdo en un juego es porque los demás han hecho trampa.	deporte	Locus externo
11. Cuando gano en un juego no se por qué gané.	deporte	No sabe
12. Puedo ser bueno en cualquier deporte si lo intento lo suficiente.	deporte	Locus interno

Una vez recogidas las respuestas de esta prueba se sumaron todas las puntuaciones obtenidas en cada dominio temático y después se crearon puntuaciones medias en cada tipo de locus por cada sujeto.

#### **2.2.4. Atribución de intenciones hostiles.**

La cuarta prueba utilizada en este estudio, es una prueba inspirada en la técnica de mostrar a los participantes viñetas con situaciones ambiguas de provocación, utilizada originalmente en la prueba *Ambiguous provocation vignettes* de Fitzgerald y Asher (1987). En esta adaptación se utilizaron sólo tres situaciones nuevas a diferencia de las seis que aparecían en la versión original.

Las nuevas viñetas mantuvieron la idea original de describir situaciones hipotéticas en las cuales un par del mismo sexo, hace algo que le causa daño a él o a ella, pero no resulta claro si el compañero causó este daño a propósito o por accidente. Estas situaciones hipotéticas van referidas a experiencias cotidianas del contexto educativo, acompañadas de preguntas que indagan sobre la atribución de hostilidad que los chicos/as pueden producir ante esas situaciones ambiguas.

La adaptación de esta prueba consta de 3 viñetas que vienen acompañadas de dos tipos de preguntas. La primera de ellas son las preguntas con alternativas de respuesta. Cada una de estas alternativas señalan un nivel de hostilidad mayor, en una escala de 1 a 3, entre más alto el número mayor la atribución de hostilidad, de la siguiente manera. No hay intencionalidad (1), moderada intencionalidad (2), intencionalidad con daño (3).

El orden de presentación de la alternativas en las viñetas 1 y 3 fue de menor hostilidad a mayor (1, 2 y 3) Sin embargo en la segunda viñeta, las opciones de respuesta estuvieron intercaladas (2, 1, 3).

Así como en la versión original, en la adaptación de esta prueba, aparecen también dos preguntas abiertas al final de cada una de las viñetas.

- 1.- ¿Por qué lo piensas?
- 2.- ¿Qué harías tú?

En la Tabla 17. se muestra la distribución de contenidos de la prueba sobre atribución de intenciones hostiles.

**Tabla 17. Contenido de cada una de las viñetas de la prueba sobre atribución de intenciones hostiles**

<p><b>Viñeta 1.</b> Se ha acabado el recreo y alguien te da un fuerte empujón mientras estás en la fila para volver a clase. ¿Qué es lo que piensas?</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Que ha sido sin querer</li><li>2. Quieren quitarme el sitio</li><li>3. Quieren tirarme al suelo para que me regañen.</li></ol> <p>¿Por qué lo piensas? ¿Qué harías tú?</p>
<p><b>Viñeta 2.</b> Estás en clase y ha perdido la goma. Ves que tu compañero/a esta borrando con ella. ¿Qué es lo que piensas?</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Me la quiere quitar.</li><li>2. Me la va a devolver enseguida.</li><li>3. Quiere que me salga mal la tarea para que me pongan mala nota.</li></ol> <p>¿Por qué lo piensas? ¿Qué harías tú?</p>
<p><b>Viñeta 3.</b> Tus compañeros/as se ponen a jugar a la pelota y no te la tiran a ti. ¿Qué es lo que piensas?</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Que no se han dado cuenta de que yo también juego.</li><li>2. Quieren que yo no juegue.</li><li>3. Quieren que me aburra para fastidiarme.</li></ol> <p>¿Por qué lo piensas? ¿Qué harías tú?</p>

Con respecto a las viñetas utilizadas, también en esta prueba se tuvieron formatos diferentes de la misma viñeta de acuerdo al sexo. En la Figura 7 se muestra un ejemplo de las viñetas utilizadas en la prueba sobre atribución de hostilidad.



**Figura 8. Ejemplo de una viñeta utilizada en la prueba de Atribución de intenciones hostiles (versión chica)**



Para la calificación de la parte del cuestionario referida a las preguntas con alternativa, se halló la media de esas respuestas por cada uno de los sujetos. De esta manera se pudo determinar si prevalecía la no atribución de intencionalidad, la atribución de intencionalidad hostil moderada o la atribución de intencionalidad con daño.

En el caso de las preguntas abiertas (¿Por qué lo piensas? y ¿qué harías?), la versión original incluye 6 categorías, estas son:

1. Respuesta agresiva física,
2. Respuesta agresiva verbal,
3. Reacción pasiva,
4. Evita responder,
5. Diferentes maneras de resolver el problema que incluye reparar las faltas cometidas por el otro, y
6. Pedidos de aclaración de lo que ha pasado.

A efectos de categorizar las respuestas obtenidas en esta prueba fueron elaboradas 6 nuevas categorías para agrupar las respuestas a estas preguntas. Estas categorías estuvieron divididas, a su vez, en dos dimensiones;

1. Explicaciones de por qué se produce la atribución de hostilidad (Respuestas de la pregunta ¿Por qué lo piensas?)

Heteroimagen negativa, se refiere a la definición propia de un chico/a en la que él o ella consideran que tienen una imagen “incorrecta” socialmente y como consecuencia de ello atribuye de manera hostil los comportamientos de otros hacia ellos.

Ejemplos: “Me empujan porque soy gorda.” “Soy malo jugando a la pelota”

Atribución basada en esquema conflictivo o de rivalidad. En este caso el chico/a atribuye, lo que le ocurre a una causa de malas relaciones con sus compañeros.

Ejemplos: “Me quieren quitar el sitio” “No se llevan conmigo” “No son mis amigos”

Ocurre sin responsables, en este caso el chico/a no atribuye ninguna causa positiva o negativa a los hechos que le ocurren en la escuela.

Ejemplos: “Fue sin querer...” “Es la moda...” “Es mi amigo me la va a devolver”

2. Respecto de lo tipos de afrontamiento ante la hostilidad las categorías elaboradas son (Respecto de la pregunta ¿qué harías tú?):

Afrontamiento con ayuda de un tercero. En este caso el chico/a necesita siempre de otra persona que le ayuda a enfrentar la situación.

Ejemplos: “Llamo a la profesora...” “Se lo digo al director.”

Afrontamiento violento. Estas son las situaciones en las que los chicos/as responden violentamente ante situaciones cotidianas.

Ejemplos: “Le pego yo también” “Le empujo y le quito la pelota”

Afrontamiento Negociado. Este estilo de afrontamiento implica que el chico/a intenta tener negociar la situación, bien sea pidiendo una explicación o preguntando que pasó.

Ejemplos: “Le pido la goma” “Le digo que si puedo jugar” “Le pregunto el por qué”

Las categorías son iguales para las tres viñetas. Para su calificación se tomó una escala dicotómica.

- 1, significa presencia de la categoría. 0 para la ausencia de ésta.

Asimismo, con el propósito de revisar la fiabilidad de estas categorías se siguió un proceso de codificación interjueces para determinar el índice de acuerdo Kappa en cada una de las categorías de la prueba.

En esta prueba el índice Kappa se calculó sobre el 100% de las pruebas.

En la Tabla 18, se presentan los Kappas de cada una de las categorías, así como la media de todos ellos.

**Tabla: 18. Resultado del índice de acuerdo Kappa en cada una de las categorías del cuestionario sobre atribución de intenciones hostiles**

<b>Categorías evaluadas:</b>	<b>Medida de acuerdo Kappa</b>	<b>Casos válidos</b>
Heteroimagen negativa	0.887	190
Atribución en esquema conflictivo.	0.915	190
Ocurre al azar	0.912	190
Afrontamiento violento	0.964	190
Afrontamiento negociado	0.943	190
Afrontamiento con ayuda	0.926	190
<b>Media de los índices Kappa</b>	<b>0.924</b>	<b>190</b>

### **2.2.5. Problemas de conducta**

La quinta prueba utilizada corresponde a una adaptación experimental española, hecha en la Cátedra de psicodiagnóstico de la Universidad Autónoma de Madrid en 1982, del Child Behavior Checklist (CBCL) de Tomas M. Achenbach y Craig Edelbrock, 1981.

Este cuestionario busca conocer la opinión que sobre el chico/a, tiene alguno de sus profesores/as. Se hace esta aclaración porque uno de los aportes más importantes de estos autores es que pusieron de manifiesto, cómo difieren las evaluaciones de los problemas de acuerdo a los distintos informantes (padres, maestros, o los mismos chicos/as), dando una idea de las diferencias en el funcionamiento de los chicos/as de una situación a otra y del diferente impacto que tienen en ellos, las distintas personas con las que interactúan.

En esta Tesis esta prueba fue cumplimentada por un profesor/a para el caso de los chicos/as del grupo normalizado y por un mediador de grupo, en el caso de los chicos/as del grupo de riesgo.

El CBCL consta de dos partes, una primera parte llamada de habilidades sociales de los chicos/as, que permite evaluar la cantidad y la calidad del desempeño del menor en una serie de actividades. La segunda parte es el listado de problemas de conducta, el cual está formado por 118 ítems relacionados con problemas de conducta, aunque en realidad se trata de 113, dado que el ítem 56 divide en 6 opciones para valorar mejor la información. La información obtenida se recoge en 8 escalas y posteriormente las puntuaciones de esas escalas se agrupan en 3 grupos de trastornos o dimensiones, la de *internalización* que incluye problemas como: aislamiento, ansiedad, depresión y somatizaciones; la de *externalización* que incluye problemas como comportamiento delincuente y agresivo y un tercer trastorno de tipo combinado o mixto llamado *otros problemas*, que agrupa los problemas sociales, de atención y de pensamiento.

En la Tabla 19 se observa la distribución de los contenidos de esta prueba.

**Tabla 19. Distribución de las dimensiones, las escalas y los ítems correspondientes del Child Behaviour Checklist**

Dimensiones	Categorías	Descripción de los ítems evaluados en cada categoría
1.Internalización	<p><b>1.1. Aislamiento: 9 ítems</b></p> <p><b>1.2. Ansioso/depresivo: 14 ítems</b></p> <p><b>1.3. Somatizaciones: 9 ítems</b></p>	<p>1.1.1. Verse infeliz, preferir estar solo, rechazo de hablar, secretismo, timidez, estar malhumorado descuidado, aislado.</p> <p>1.2.1. Soledad, Llorar sin razón, arrebatos, necesidad de ser perfecto, sentirse sin amor, sentirse culpable, sentirse falto de palabra, verse infeliz, nerviosismo/tensión, tristeza o depresión, sentirse perseguido, conciencia de si mismo, suspicacia, preocupaciones.</p> <p>1.3.1. Dolores, vértigos, mareos, dolor de cabeza, nausea, dolor estomacal, cansado, problemas visuales, problemas de piel (alergias), vómitos.</p>
2.Externalización	<p><b>2.1. Comportamiento delincuente: 15 ítems</b></p> <p><b>2.2. Comportamiento agresivo: 20 ítems</b></p>	<p>2.1.1. Trucos/artimañas, no sentirse culpable, meterse con chicos/as que buscan problemas, mentiras, escaparse de casa, encender fuegos, robos en casa, robos fuera de casa, lenguaje obsceno, hablar o pensar en sexo demasiado, holgazán, usar alcohol, usar drogas, vandalismo, preferir chicos/as mayores.</p> <p>2.2.1. Discusiones, jactarse de cosas, intimidar con amenazas, destruir los pensamientos de los demás, demandar atención, destruir sus propias cosas, desobediencia en casa, desobediencia en el colegio, celoso, irritable, ruidoso, ataques físicos a la gente, chillar, hacerse el payaso, comenzar peleas, obstinación, cambios repentinos de humor, hablar mucho, importunar a otros, rabietas, amenazas.</p>

<b>3.Otros problemas</b>	<b>3.1. Problemas sociales: 8 ítems</b>  <b>3.2. Problemas de atención: 11 ítems.</b>  <b>3.3. Problemas de pensamiento: 7 ítems.</b>	3.1.1. Comportamientos infantiles, demasiado dependiente, no le gusta estar solo con los otros chicos/as, fastidia a los demás, no es aceptado por los pares, sobrepeso, pobre coordinación corporal, prefiere los chicos/as jóvenes. 3.2.1. No puede concentrarse, no puede quedarse sentado, confusión, sueña despierto, nervios/tensión, hiperatención, movimientos compulsivos, baja coordinación pobre rendimiento académico, atención dispersa. 3.3.1. No puede encontrar significado a los pensamientos, oye cosas, repite actos, dice cosas extrañas, ve cosas, atención dispersa, comportamiento raro.
--------------------------	---	---

Para valorar cada uno de los ítems los autores propusieron una escala que va de 0 a 2 (0, si el ítem no se ajusta al alumno; 1, algunas veces el ítem es verdad para el alumno; 2, si es siempre verdad el ítem, o muy frecuentemente o le describe mucho) Cada ítem se refiere al comportamiento del alumno tal y como es en la actualidad o en los últimos dos meses.

Las puntuaciones resultantes, que se obtienen de sumar los ítems de cada escala y luego sumar escalas incluidas en cada dimensión, permiten conocer fundamentalmente, si las conductas de los niños podrían situarse dentro de los patrones de la internalización o de la externalización. Entendiendo que la internalización se refiere a comportamientos hipercontrolados, como problemas de personalidad, timidez o ansiedad y la exteriorización en cambio, se refiere a los comportamientos infracontrolados, problemas de conducta, rabia o agresión. Esta prueba no ha establecido un patrón específico de problemas comportamentales derivados del tercer grupo de trastornos, denominado *otros problemas*.

### **2.2.6. Percepción del profesor/a sobre la competencia interpersonal del chico/a en el grupo de iguales**

La sexta y última prueba utilizada en este estudio es la adaptación del cuestionario *Interpersonal Competence Scale-Teacher* de Cairns, Leung, Gest y Cairns, 1995. Esta prueba, consiste en un cuestionario bidireccional de 18 ítems, que incluye una escala Likert de 1 a 7 puntos, que los profesores/as deben completar por cada estudiante de su clase (O mediador en el caso del grupo de riesgo). rango más bajo, 1, 2, y 3 equivale a: nunca, el rango medio era 4 y 5 equivale a: algunas veces y el rango más alto era 7 que equivale a: siempre o muchas veces. Estos 18 ítems van relacionados con 6 subescalas. Estas son; agresividad (Ej. Discute, inicia peleas en el colegio), popularidad (Ej. Popular con chicos/as), desempeño académico (Ej. Bueno en letras, bueno en matemática), afiliativo (Ej. Amigable, sonriente), desempeño en el deporte (Ej. Bueno en deportes, gana, luce bien) e internalización (Timidez).

Para este estudio se utilizaron las subescalas de; popularidad, afiliación, agresividad y timidez. Otras subescalas como deporte, académico y el aspecto físico, no se incluyeron en el nuevo cuestionario, pues estas dimensiones ya aparecían en otras pruebas.

La adaptación realizada contiene, de igual forma, una escala de Likert de 1 a 7 puntos, que señala la frecuencia de los comportamientos que deben ser indicados por el profesor/a sobre los alumnos, en dos escenarios: el aula de clase y el recreo. Se proponen para ello 10 ítems sobre los que el profesor/a debe valorar a los chicos/as. Importante aclarar que para efectos del presente estudio se consideró solamente el escenario de la clase.

En la Tabla 20, que sigue a continuación, se presentan el contenido de los diez ítems de los que consta dicho cuestionario.

**Tabla 20. Contenido de los ítems del cuestionario sobre la Percepción del profesor/a sobre el estatus del niño/a en el grupo de iguales**

Ítems	Subescala
1. Es muy popular y se lleva bien con todos	Sociabilidad
2. Mete bulla y molesta en clase	Agresividad
3. Hace “payasadas” para que le presten atención	Agresividad
4. Los demás le rechazan abiertamente	Agresividad
5. Es cooperativo y colabora con todos	Sociabilidad
6. Discute con los demás por todo	Agresividad
7. Los demás le ignoran, no cuentan con él/ella	Agresividad
8. Lleva la iniciativa en las tareas, los juegos y los demás le siguen	Sociabilidad
9. Comienza las peleas	Agresividad
10. Es muy tímido y no se relaciona	Timidez

Para efectos de la interpretación de las respuestas obtenidas de los profesores/as, se retomaron las 3 subescalas de la versión original, en las cuales se agruparon todos los ítems de este cuestionario. De la siguiente manera: la sociabilidad (popularidad, afiliativo.) que se valoraba a través de los ítems, 1, 5, 7 y 8; la agresividad con los ítems, 2, 3, 4, 6,7 y 9 y la timidez con el ítem 10.

### **2.3. Procedimiento**

En la fase inicial de las actividades de este estudio se llevó a cabo el proceso de selección de los chicos/as de la muestra. Para ello, el primer paso seguido fue la puesta en contacto con una ONG local que desarrollaba actividades complementarias para chicos/as designados en situación de riesgo por los Servicios Sociales. Como se explicó previamente, los participantes de este estudio eran, de una parte, chicos/as de familias en un nivel de riesgo psicosocial medio que estaban vinculados a programas de preservación familiar. Los contactos con estos chicos/as, las entrevistas posteriores y el pase de pruebas del estudio, se hicieron al inicio de su participación en dichos programas. Asimismo, a través del apoyo de los educadores de la ONG se pudo acceder a más información acerca de las familias de los chicos/as de este grupo.

Una vez estuvo seleccionado este primer grupo, se elaboró un perfil sociodemográfico que incluía aspectos como la edad, el sexo, el grado



escolar, el municipio de procedencia, para determinar aquellas características que debían tener los chicos/as del segundo grupo, puesto que la idea era que los participantes de ambos grupos estuvieran lo más ajustados posible de acuerdo a estas categorías.

Cuando se tuvo este perfil, se procedió a identificar los centros educativos de las zonas donde residían los chicos/as del grupo de riesgo para buscar, en dichos centros, chicos/as normalizados/as que se ajustarán al perfil. Para ello se contó con la colaboración de los directores de los centros educativos, tal como se explicó en el apartado sobre participantes.

En cuanto a la fase concreta del pase de pruebas, tanto en el grupo de riesgo medio como en el normalizado se hizo de manera individualizada. Las pruebas eran cumplimentadas por el chico/a con ayuda de un educador. En todos los casos estos educadores contaban con experiencia en el pase de pruebas, además se realizó una sesión previa sólo con ellos para acordar todos los detalles del pase de los cuestionarios. El procedimiento seguido consistió en ir con cada uno de los chicos/as y la batería de los seis instrumentos, la situación se planteó a manera de entrevista, en la que se les enseñaron uno a uno los cuestionarios. En todos los casos las entrevistas fueron grabadas, además, se tomó nota de las respuestas de los chicos/as. En las pruebas que eran cumplimentadas por los chicos/as, se hizo necesario que el entrevistador/a leyera conjuntamente con el chico los ítems de la prueba, no solo por las dificultades de lectura entre los más pequeños, sino para que se garantizara la correcta comprensión de los ítems de las pruebas.

Como se ha explicado, se utilizó una batería de 6 instrumentos, de los cuales dos de ellos estaban destinados a conocer la opinión de los profesores/as sobre los menores (Escala de apreciación de conducta, percepción del profesorado). En el caso concreto del grupo de riesgo esta parte la asumieron los educadores de la ONG local que colaboró en este estudio. Se llegó a un acuerdo y tres de ellos asumieron el pase de esas pruebas de todos los chicos/as de este grupo. En el grupo normalizado

estas dos pruebas las cumplimentaron los profesores/as de las clases de los Centros donde estaban los alumnos.

Para el pase de las pruebas en el grupo normalizado se formó en la aplicación de este tipo de cuestionarios a un grupo de 4 estudiantes de psicología en periodo de practicum, para que se hicieran cargo del pase de estas pruebas en colaboración con el profesorado de los centros educativos que participaron en este estudio.

El pase de pruebas con el grupo normalizado se realizó directamente en los centros educativos. Como se ha comentado, se contactó con los directores de los centros, a quienes se les explicó en detalle los objetivos del estudio y la necesidad de entrevistar a un grupo de chicos/as de diferentes cursos académicos. Si bien es cierto que con algunos centros no fue posible establecer ese contacto, los directores que accedieron, permitieron que el grupo de estudiantes de psicología estuvieran en el centro con una lista de las características (a quienes se hacía referencia de acuerdo a características como, edad, sexo, grado escolar) que debían tener los participantes del estudio. El pase de las pruebas en este grupo también se hizo individualmente para no afectar el desarrollo de las clases. Gracias a los directores de los centros educativos implicados además fue posible la colaboración de algunos profesores en el pase de pruebas en el grupo normalizado.

Tal y como se hizo en el grupo de riesgo, el pase de pruebas en el grupo normalizado, se planteó como una situación de entrevista individual. En todos los casos las pruebas fueron leídas de manera conjunta, el chico/a y el entrevistador/a. Aunque no se encontraron casos de retraso escolar en el grupo normalizado, se mantuvo el formato de lectura conjunta de las pruebas para agilizar el desarrollo de las mismas. Igual que en el grupo de riesgo, estas entrevistas fueron grabadas e incluso se tomaron notas de las respuestas obtenidas, especialmente en las preguntas abiertas para asegurarse que se registraban todas las respuestas.

### 3. Diseño

#### 3.1. Análisis estadístico

El desarrollo de los análisis estadísticos fue planteado de manera que se pudiera dar respuesta a los objetivos propuestos en esta tesis. Estos análisis, además fueron realizados de acuerdo a las áreas del perfil competencial que hemos propuesto, es decir: *el área de regulación del yo*, que agrupó las pruebas de apego y autoconcepto; *el área de regulación socioemocional*, que agrupó las prueba de locus de control y atribución de intenciones hostiles y *el área de regulación del comportamiento*, que agrupó las pruebas de CBCL y la prueba de Percepción del profesor/a sobre la competencia interpersonal del niño/a en el grupo de iguales. Como se ha dicho estas áreas fueron utilizadas por su relevancia en la evaluación de competencias socioafectivas en los menores en riesgo psicosocial.

*Análisis de las áreas competenciales de acuerdo al estatus de riesgo, edad y sexo*

En el primer apartado de los análisis estadísticos que se refiere al objetivo 1, se realizó una exploración sobre las variables; grupo familiar, edad, sexo y municipio, a través de ANOVAs de una y de varias vías. En el caso de los ANOVAs de una vía, los resultados se completaron con una serie de tablas que recogieron información sobre las medias y las desviaciones típicas correspondientes. En el caso de los ANOVAs de varias vías, dado que los resultados obtenidos reflejan efectos interactivos entre las variables sociodemográficas, los resultados van acompañados de unas figuras en las que es posible visualizar en qué sentido se producen las diferencias que han resultado significativas. Adicionalmente, con las variables de la prueba de atribución de intenciones hostiles, del área de regulación socioemocional, se calcularon porcentajes de uso relativo para cada una de las 7 dimensiones resultantes de las explicaciones sobre la causalidad del comportamiento y sobre los estilos de afrontamiento.

### *Perfiles discriminantes*

El segundo apartado de los análisis estadísticos que se refiere al objetivo 2, se plantearon una serie de perfiles discriminantes que permitieron observar los aspectos diferenciales en las competencias y en el comportamiento en el grupo de riesgo y en el normalizado.

Un primer análisis discriminante agrupó las variables del área de regulación del yo, es decir las variables de las pruebas sobre apego y autoconcepto. Se realizó un segundo análisis discriminante sobre las variables del área de regulación socioemocional, es decir las variables del locus de control y las de atribución de intenciones hostiles, un tercer análisis sobre las variables del CBCL y las variables de la prueba sobre percepción de profesores/as, pertenecientes al área de regulación del comportamiento. Finalmente se realizó un cuarto análisis en el que se incluyeron sólo las variables que produjeron valores significativos en los análisis previos. En algunos de estos análisis también se tuvieron en cuenta como variables de selección, los diferentes niveles de las otras (sexo y edad) variables sociodemográficas. Con ello se pretendía explorar si los perfiles discriminantes hallados, diferían sustancialmente en función de dichas variables sociodemográficas.

### *Análisis predictivos*

En este último apartado referido al objetivo 3, inicialmente se realizó el análisis de correlación de Pearson, luego se procedió a la tipificación de las variables para evitar que el uso de las diferentes escalas afectara los resultados. Posteriormente, se procedió a la formulación de un modelo de regresión lineal jerárquica, el cual ofreció la posibilidad de introducir las variables predictoras en una serie de bloques o pasos diferenciados y conocer el porcentaje de explicación que añadieron estas variables a la explicación de la varianza en cada paso.

En todos los modelos de regresión planteados se utilizaron como variables predictoras, aquellas de la primera combinación, el área de regulación del yo, que agrupaban las pruebas de narrativa del apego y de

autoconcepto. Como novedad, entre las variables predictoras fueron incluidas la versión mixta de cada una de esas variables, resultantes de multiplicar cada una de ellas, con la variable grupo familiar de procedencia. En concreto, el procedimiento seguido para hacer comparables estas variables mixtas fue restar el valor de la media total de cada variable de la puntuación obtenida en la variable por cada sujeto (lo que estadísticamente se conoce como centralizar esa variable) y esa nueva variable multiplicarla por la variable grupo.

Como variables criterio se tomaron, por una parte, las variables locus externo y locus de azar, en el caso del área regulación socioemocional, y en el caso del área de regulación del comportamiento las variables criterio fueron: externalización y problemas cognitivos y sociales de la prueba de CBCL y en el último análisis la variable criterio fue: agresividad de la prueba de percepción del profesorado.

Para representar los resultados de esas interacciones se incorporaron unas figuras que permitieron visualizar los efectos de la interacción de esas variables. Para ello fue necesario crear otra una nueva variable, que se obtuvo de haber hallado el valor de la mediana de la variable dependiente y a partir de ese valor plantear una nueva variable dicotómica, que señalaba los valores altos y bajos de la variable predictora (Alta/baja autonomía, Alta/Baja pobreza).

Un aspecto que es importante para comprender dichas gráficas, es que aunque se pretendió mantener una misma escala para representar las interacciones, esto no siempre fue posible y en algunos casos; como en el de las variables de la prueba de CBCL, se hizo necesario utilizar escalas pequeñas, dado que se trataba de medias pequeñas y en otros casos, en cambio, fue necesario utilizar escalas más grandes; como en el caso de las variables de la prueba sobre atribución de intenciones hostiles, dado que las medias eran valores mayores. El criterio para la utilización de una escala o de otra en las gráficas fue, en todos los casos, los valores de la escala original utilizada en las puntuaciones de cada prueba.

---

### ***III. RESULTADOS***

## ***Capitulo 6. Resultados***

## **1. Análisis de las competencias de los chico/as de los grupos de riesgo y normalizado**

En primer lugar, se presentarán los resultados de la primera parte de los análisis estadísticos llevados a cabo con las cinco pruebas utilizadas en este estudio (Narrativa sobre las figuras de apego, Autoconcepto, Locus de control, Atribución de intenciones, CBCL, Percepción del profesor sobre el comportamiento social) y que consistió en realizar ANOVAs de una sola vía para explorar la influencia de las variables sociodemográficas registradas en este estudio: grupo familiar de procedencia, edad, sexo y municipio, para estimar la competencia de los menores en cada una de las áreas evaluadas en las pruebas. Esta información se presentará junto con sus correspondientes tablas de medias y desviaciones típicas. Posteriormente, se presentarán los resultados de los ANOVAs de varias vías para observar la influencia combinada con las variables sociodemográficas (efectos interactivos). Esos resultados van acompañados de figuras en las que es posible visualizar en qué sentido se producen las diferencias que han resultado significativas.

Como se ha explicado previamente las pruebas que se han utilizado en este estudio fueron agrupadas en tres áreas diferenciadas por su trascendencia para evaluar las competencias socioafectivas en los menores en riesgo psicosocial. De esta manera, el área de regulación del yo agrupó las pruebas sobre apego y autoconcepto; el área de regulación socioemocional agrupó las pruebas de locus de control y atribución de intenciones y el área de regulación del comportamiento agrupó las pruebas de CBCL y percepción del profesorado.

### **1.1. Área de la regulación del yo**

En esta área se agruparon las pruebas sobre narrativas del apego y autoconcepto. Estas pruebas fueron completadas por los mismos chico/as, en algunos casos con ayuda de los educadores o profesores.



### 1.1.1. Narrativa de los menores sobre sus figuras de apego

Esta prueba evalúa cuatro aspectos de contenido (responsividad, autonomía, coerción emocional y coerción física) y cuatro de estructura de la narración (resistencia, pobreza, tangencialidad e incoherencia). Por ello, se han realizado diferentes análisis relacionando el rendimiento de los chico/as en cada uno de estos aspectos con cada una de las variables sociodemográficas. Como resultados de estos análisis se presentan las medias y desviaciones típicas en una serie de tablas por cada una de dichas variables sociodemográficas.

En la Tabla 21 se presentan dichas medias y desviaciones típicas según la variable grupo (riesgo y normalizado). De acuerdo a los resultados de los ANOVAs de un factor, se ha encontrado que la condición de pertenecer a una familia con características de riesgo, en comparación con la de pertenecer a una familia normalizada, incide en aspectos fundamentales del contenido de las narrativas de los menores sobre sus cuidadores, como son la *coerción emocional*,  $F(1, 215)= 6.65$  ;  $p < 0.01$  y la *coerción física*,  $F(1, 215)= 4.32$  ;  $p < 0.03$ .

**Tabla 21. Medias y desviaciones típicas de las variables de las narrativas en función del grupo**

Variables	Riesgo N=101		No riesgo N=115	
	Media	D. T.	Media	D. T.
<b>Dimensión de Contenido</b>				
<b>Escala 0 a 4</b>				
Responsividad	2.62	0.88	2.64	0.88
Autonomía	2.39	1.03	2.31	0.88
Coerción emocional	0.72	0.82	0.47	0.61
Coerción física	0.42	0.73	0.23	0.53
<b>Dimensión de Estructura</b>				
<b>Escala 0 a 2</b>				
Resistencia	0.30	0.53	0.23	0.46
Pobreza	0.44	0.57	0.30	0.49
Tangencialidad	0.22	0.50	0.10	0.32
Incoherencia	0.14	0.37	0.10	0.29

Según indican los análisis, los menores del grupo de riesgo tienden a incluir más contenidos de *coerción emocional y física* cuando describen las reacciones de sus cuidadores ante situaciones de la vida cotidiana que los del grupo normalizado. Así mismo, la estructura de dichas narrativas en cuanto a su *pobreza*,  $F(1, 215) = 3.71$  ;  $p < 0.05$  y *tangencialidad*,  $F(1, 215) = 4.62$  ;  $p < 0.03$  también resultaron significativamente afectadas por el grupo al que pertenecían los menores. En concreto, se dieron narrativas más pobres y tangenciales en los menores de riesgo.

En la Tabla 22 se presentan las medias y desviaciones típicas en las variables narrativas en función de la edad (pequeños y mayores). Según los resultados vemos que sólo se producen diferencias significativas en una de las variables de la prueba que evalúa el contenido de las narrativas de los menores: *coerción física*,  $F(1, 215) = 10.04$ ;  $p < 0.00$  Esta diferencia indica que el grupo de los pequeños elabora narrativas sobre el comportamiento de sus cuidadores, con mayores niveles de *coerción física* que el grupo de mayores.

**Tabla 22. Medias y desviaciones típicas de las variables de narrativa en función de la edad**

Variables	Pequeños N=102		Mayores N=102	
	Media	D. T.	Media	D. T.
<b>Dimensión de Contenido</b>				
<b>Escala 0 a 4</b>				
Responsividad	2.64	0.96	2.61	0.77
Autonomía	2.24	0.98	2.41	0.91
Coerción emocional	0.65	0.82	0.56	0.63
Coerción física	0.47	0.76	0.19	0.48
<b>Dimensión de Estructura</b>				
<b>Escala 0 a 2</b>				
Resistencia	0.24	0.44	0.27	0.52
Pobreza	0.35	0.50	0.38	0.58
Tangencialidad	0.20	0.46	0.10	0.33
Incoherencia	0.15	0.38	0.08	0.27

En la Tabla 23 se presentan medias y desviaciones típicas según la variable sexo, en cada una de las variables de la prueba. Según los ANOVAs de un factor se encontraron diferencias significativas sólo en la variable *incoherencia*,  $F(1, 215) = 8.58$ ;  $p < 0.00$ .

Según las medias, se observa que los chicos presentan narrativas más incoherentes que las chicas.

**Tabla 23. Medias y desviaciones típicas de las variables de narrativa en función del sexo**

Variables	Chicos N=103		Chicas N=113	
	Media	D. T.	Media	D. T.
<b>Dimensión de Contenido</b>				
<b>Escala 0 a 4</b>				
Responsividad	2.58	0.91	2.68	0.84
Autonomía	2.28	1.03	2.41	0.88
Coerción emocional	0.67	0.82	0.51	0.62
Coerción física	0.38	0.71	0.27	0.56
<b>Dimensión de Estructura</b>				
<b>Escala 0 a 2</b>				
Resistencia	0.26	0.52	0.27	0.48
Pobreza	0.37	0.52	0.35	0.55
Tangencialidad	0.20	0.49	0.11	0.33
Incoherencia	0.18	0.41	0.05	0.22

En la Tabla 24, se observan las medias y desviaciones típicas de las variables de narrativa considerando como factor el municipio. Según los resultados de los ANOVAs realizados, la condición de pertenecer a un contexto urbano, rural, urbano-rural o turístico, afecta a la producción de narrativas de los menores de la muestra. Tal como se observa en las medias de la variable *responsividad*,  $F(3, 213) = 3.89$ ;  $p < 0.01$ , los menores pertenecientes a los contextos rural y urbano-rural perciben a sus cuidadores como más sensibles y que responden a sus necesidades y demandas que los menores pertenecientes a contextos urbano y turístico.

Tabla 24. Medias y desviaciones típicas de las narrativas en función del municipio

Categorías:	Urbano N=59		Rural N=93		Urbano-rural N=23		Turístico N=39	
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.
<b>Dimensión de Contenido</b>								
<b>Escala 0 a 4</b>								
Responsividad	2.42	0.93	2.82	0.77	2.78	0.85	2.38	0.93
Autonomía	2.03	0.94	2.51	0.89	2.70	0.76	2.15	1.04
Coerción emocional	0.58	0.70	0.48	0.70	0.57	0.59	0.90	0.85
Coerción Física	0.32	0.62	0.23	0.55	0.35	0.57	0.54	0.85
<b>Dimensión de Estructura</b>								
<b>Escala 0 a 2</b>								
Resistencia	0.37	0.55	0.18	0.41	0.22	0.51	0.33	0.57
Pobreza	0.41	0.56	0.37	0.54	0.30	0.55	0.33	0.47
Tangencialidad	0.05	0.22	0.06	0.24	0.09	0.28	0.54	0.72
Incoherencia	0.10	0.30	0.06	0.24	0.17	0.38	0.23	0.48

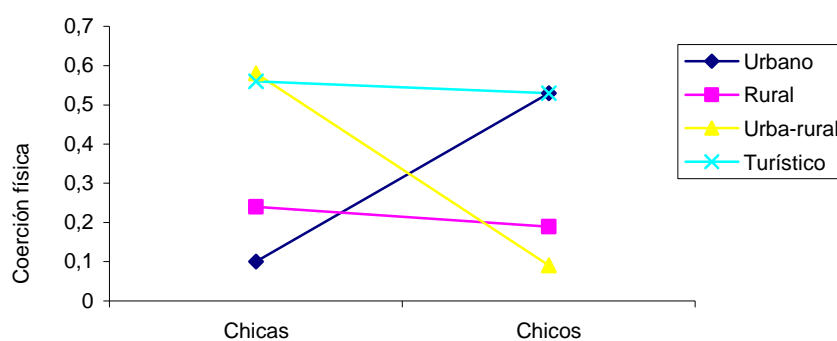
También se hallaron diferencias significativas en la variable *coerción emocional*,  $F(3,213) = 3.05$ ;  $p < 0.02$  según el contexto. Los menores del contexto turístico perciben mayor *coerción emocional* en sus cuidadores, seguidos de los menores de contexto urbano. Los de contexto rural tuvieron los valores más bajos de *coerción emocional* en sus narrativas. Con relación a la variable *autonomía*,  $F(3,213) = 4.81$ ;  $p < 0.00$ , los menores del contexto rural y urbano-rural percibieron que sus cuidadores apoyaban mayores cotas de *autonomía* a sus comportamientos que los del contexto urbano y turístico.

En cuanto a las variables de la estructura de las narrativas, se observa que en el contexto turístico las narrativas de los menores presentan niveles más altos de *tangencialidad*,  $F(3,213) = 16.89$ ;  $p < 0.00$ . En el mismo sentido, la variable *incoherencia*,  $F(3,213) = 2.55$ ;  $p < 0.05$  tiene los valores más altos en el contexto turístico.

Una vez explorados los efectos de los ANOVAs de un solo factor, se procedió a realizar ANOVAs de varios factores con el fin de sopesar la influencia de la combinación de variables sociodemográficas sobre los resultados de la prueba. Se presentarán los resultados de este análisis por cada una de las variables, haciendo mención sólo a aquellas interacciones en las cuales se obtuvieron diferencias significativas.

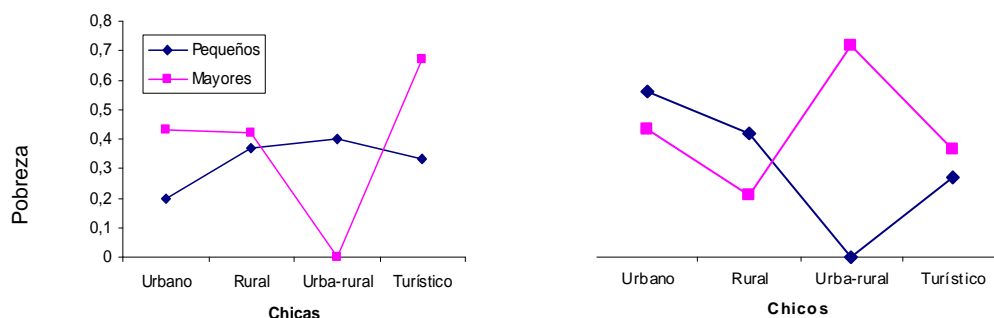
En la variable *coerción física*, se encontró que la interacción sexo x municipio resultó significativa,  $F(3, 202) = 2.98$ ;  $p < 0.03$ , se observa en la Figura 8. Al realizar el análisis de la comparación entre medias, se encontraron diferencias entre los chicos y las chicas del contexto urbano. Los chicos de ese contexto perciben mayor coerción física en sus figuras parentales o sus cuidadores que las chicas,  $F(1, 209) = 6.78$ ;  $p < 0.01$ . También hay diferencias en el contexto urbano-rural, pero en este caso son las chicas las que perciben en mayor grado la coerción física de sus figuras parentales,  $F(1, 207) = 6.42$ ;  $p < 0.01$ .

**Figura 9. Efectos interactivos de las variables sexo x municipio sobre la variable Coerción física de las narrativas del apego**



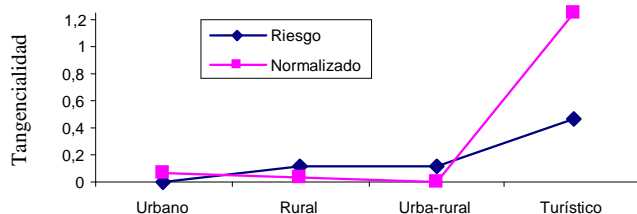
En la variable *pobreza* se obtuvo diferencias significativas en la interacción sexo x edad x municipio:  $F(3, 202) = 2.79$ ;  $p < 0.04$  que se observa en la Figura 9. Al realizar la comparación entre medias, los chicos mayores del contexto urbano-rural presentan puntuaciones más altas de pobreza que los chicos pequeños de este mismo contexto,  $F(1, 194) = 4.78$ ;  $p < 0.03$ . También se encontraron diferencias significativas en el contexto urbano-rural, en cuanto al sexo:  $F(1, 194) = 4.83$ ;  $p < 0.02$ , ya que las chicas pequeñas presentan más alta pobreza narrativa que las chicas mayores.

**Figura 10. Efectos interactivos de las variables sexo x edad x municipio sobre la variable *Pobreza* de las narrativas**



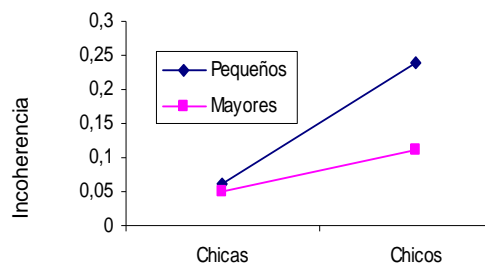
En la variable *tangencialidad* se encontraron diferencias significativas en la interacción grupo x municipio,  $F(3,174)=6,49$  ;  $p < 0.00$ , que se observa en la Figura 10. Al realizar el análisis de contraste entre las medias se encontró que las mayores cotas de tangencialidad se dieron en los menores normalizados del contexto turístico, respecto a los de riesgo,  $F(1, 209) = 6.21$ ;  $p < 0.01$ .

**Figura 11. Efectos interactivos de las variables grupo x municipio en la variable *Tangencialidad* de las narrativas**



En la variable *incoherencia* resultó significativa la interacción sexo x edad,  $F(1,202)= 3.69$ ;  $p < 0.05$ , ilustrada en la Figura 11. Se observa que es sólo en los chicos donde los pequeños presentan más narrativas incoherentes que los mayores.

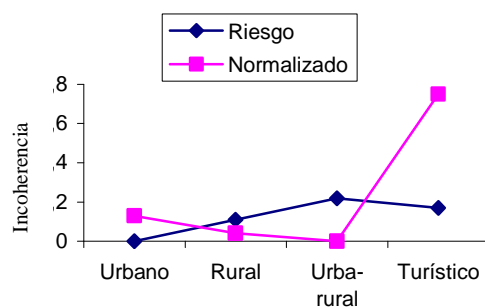
**Figura 12. Efectos interactivos de las variables sexo x edad en la variable *Incoherencia* de las narrativas del apego**



Asimismo, en la variable incoherencia resultó significativa la interacción grupo x municipio:  $F(3,202)= 4.95$ ;  $p<0.00$ , que se observa en la Figura 12. Al realizar la comparación entre medias, se encontró que las puntuaciones más altas de incoherencia se dieron en el grupo Normalizado del contexto turístico.

Dentro del grupo normalizado se produjo diferencias significativas entre el contexto urbano-rural y turístico,  $F(1,207)=11.03$ ;  $p<0.00$ , presentando las más altas puntuaciones de incoherencia en el contexto turístico.

**Figura 13. Efectos interactivos de las variables grupo x municipio sobre la variable *Incoherencia* de las narrativas**



### Resumen:

En suma, los menores del grupo de riesgo tienden a incluir más contenidos de *coerción emocional* y *física* cuando describen las reacciones de sus cuidadores ante situaciones de la vida cotidiana que los del grupo

normalizado. Asimismo, la estructura de dichas narrativas es más *pobre* y *tangencial* que las del grupo normalizado. También se observaron tendencias generales debidas a la edad y al sexo. El grupo de los pequeños elabora narrativas sobre el comportamiento de sus cuidadores, atribuyéndoles mayores niveles de *coerción física* que el grupo de los mayores, además, los chicos presentan narrativas más *incoherentes* que las chicas. Por último, se observaron efectos debido al municipio donde residían los menores. Los menores pertenecientes a los contextos rural y urbano-rural perciben a sus cuidadores como más *sensibles* y que *responden* más a sus necesidades que los menores pertenecientes al contexto urbano y turístico. Asimismo, las producciones narrativas de los del contexto rural y urbano-rural reflejan que sus cuidadores les otorgan un mayor grado de *autonomía* en sus comportamientos diarios que los del contexto urbano y turístico.

Algunos resultados anteriores se enfocan mejor cuando contemplamos los efectos interactivos con las variables sociodemográficas. Las narrativas que manifestaban alta coerción física por parte de los cuidadores fueron producidas por los chicos del contexto urbano, mientras que en las chicas fueron las del contexto urbano-rural.

En cuanto a la producción de narrativas pobres o demasiado simples, son los chicos mayores del contexto urbano-rural, quienes las produjeron, en comparación con los chicos pequeños de ese mismo contexto. También en el contexto urbano-rural, se encontró que son las chicas pequeñas las que manifiestan mayor pobreza en sus narraciones.

De otro lado, las producciones lejanamente asociadas con las viñetas o tangenciales, se presentaron en mayor proporción en el contexto turístico por el grupo normalizado. Así como también, respecto a la desorganización o incoherencia de las narrativas, fueron los chicos pequeños los que presentaron los más altos valores de incoherencia, en comparación con los mayores. Tal como se dio en el caso de la tangencialidad, las mayores cotas de incoherencia se concentraron en el contexto turístico y en el mismo



---

sentido, fue el grupo normalizado respecto al de riesgo, el que produjo las narraciones más incoherentes, aunque el grupo de riesgo tuvo valores más altos de incoherencia narrativa en el contexto urbano-rural que el grupo normalizado.

### 1.1.2. Autoconcepto de los menores

En esta prueba se desarrolló el mismo tipo de análisis exploratorio que en la prueba de narrativas. Se realizaron ANOVAs de un solo factor para conocer la influencia de cada una de las variables sociodemográficas sobre los ámbitos constitutivos del autoconcepto (*autonomía, seguridad, deporte, vida familiar, mundo escolar, relaciones sociales, sentimientos afectivos, autovalía, aspectos físicos, sentimientos de posesión*). Luego se llevaron a cabo los efectos interactivos con varias variables sociodemográficas.

En la Tabla 25, se presentan las medias y desviaciones típicas de las variables de la prueba autoconcepto en función del grupo de pertenencia. Al realizar la diferencia de medias, por medio del ANOVA, se encontraron diferencias significativas en la dimensión del autoconcepto referida a la *autonomía*,  $F(1, 214)=13,24$ ;  $p < 0.00$ , en la dimensión referida a la *seguridad*,  $F(1, 214) =13.24$ ;  $p < 0.00$ , así como también a la referida a sus relaciones en la *vida familiar*,  $F(1, 214) =7.30$  ;  $p < 0.00$ .

Asimismo, hubo diferencias respecto al grupo de pertenencia con relación al autoconcepto en el *mundo escolar*,  $F(1,214)= 13.97$ ;  $p < 0.00$ , en las *relaciones sociales*  $F(1, 214) = 31.33$  ;  $p < 0.00$ , en los *aspectos emocionales*,  $F(1, 214) = 12.77$ ;  $p < 0.00$ , también en la dimensión referida a los *aspectos físicos*,  $F(1, 214) =5.47$ ;  $p < 0.02$ , y a la dimensión de *sentido de posesión*,  $F(1, 214)= 5.36$ ;  $p < 0.02$ . En todas estas dimensiones, son los menores del grupo Normalizado los que puntúan más alto que los del grupo de Riesgo, según se puede observar en la tabla.

**Tabla 25. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del autoconcepto en función del grupo**

Dimensiones	Riesgo N=101		Normalizado N= 114	
	Media	D. T.	Media	D. T.
Escala 0 / 1				
Autonomía	0.81	0.33	0.94	0.17
Seguridad	0.78	0.30	0.90	0.14
Deporte	0.72	0.36	0.80	0.26
Vida familiar	0.78	0.33	0.88	0.18
Mundo escolar	0.71	0.36	0.87	0.24
Relaciones sociales	0.68	0.28	0.85	0.14
Aspectos emocionales	0.81	0.32	0.93	0.13
Autovalía	0.77	0.36	0.82	0.29
Aspectos físicos	0.78	0.30	0.86	0.19
Sentido de posesión	0.80	0.39	0.91	0.28

En la Tabla 26, se muestran las medias y desviaciones típicas correspondientes a las variables de la prueba de Autoconcepto en función de la edad. Se encontraron diferencias significativas en ámbitos que conforman el autoconcepto como la *autonomía*,  $F(1,203)= 12.30$ ;  $p < 0.00$ . En este caso son los mayores los que más autonomía demuestran en sus comportamientos. En cuanto al autoconcepto referido al ámbito del *mundo escolar*,  $F(1,203)=5.46$ ;  $p < 0.02$ , son los pequeños los que obtienen puntuaciones más altas.

**Tabla 26. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del autoconcepto en función de la edad**

Dimensiones.	Pequeños N=102		Mayores N=102	
	Media	D. T.	Media	D. T.
Escala 0/1				
Autonomía	0.80	0.33	0.94	0.19
Seguridad	0.85	0.27	0.84	0.21
Deporte	0.79	0.31	0.76	0.30
Vida familiar	0.83	0.29	0.83	0.24
Mundo escolar	0.84	0.29	0.74	0.32
Relaciones sociales	0.75	0.26	0.78	0.20
Aspectos emocionales	0.85	0.28	0.90	0.19
Autovalía	0.80	0.33	0.81	0.30
Aspectos físicos	0.84	0.28	0.81	0.21
Sentido de posesión	0.89	0.31	0.86	0.34

La Tabla 27, muestra las medias y desviaciones típicas de las variables de la prueba de autoconcepto en función del sexo. Una vez realizados los ANOVAs, se encontraron diferencias significativas en varios aspectos del autoconcepto como la *autonomía*,  $F(1, 215)=7.63$ ;  $p < 0.00$ , siendo las chicas las que manifestaron mayor autonomía respecto de los chicos. En cuanto a la *vida familiar*,  $F(1, 215)= 4.39$ ;  $p < 0.03$ , según las medias, el grupo de las chicas presenta también las puntuaciones más altas. De la misma manera ocurre con la dimensión de *mundo escolar*,  $F(1,215)= 6.56$ ;  $p < 0.01$ ; con la de *relaciones sociales*,  $F(1, 215)= 7.71$ ;  $p < 0.00$ ; con el ámbito del autoconcepto referido a la *autovalía*,  $F(1, 215)=7.56$ ;  $p < 0.00$ , y el ámbito referido al *aspectos físicos*,  $F(1,215) = 5.66$ ;  $p < 0.01$ , las chicas continuaron presentando los valores más altos.

**Tabla 27. Medias y desviaciones típicas de las variables del autoconcepto en función del sexo**

	Chicos N= 103		Chicas N=113	
	Media	D. T.	Media	D. T.
<b>Dimensiones:</b>				
Escala 0 /1				
Autonomía	0.82	0.32	0.92	0.19
Seguridad	0.82	0.27	0.86	0.20
Deporte	0.78	0.32	0.74	0.31
Vida familiar	0.79	0.31	0.87	0.22
Mundo escolar	0.74	0.35	0.84	0.26
Relaciones sociales	0.70	0.27	0.83	0.19
Aspectos emocionales	0.87	0.28	0.88	0.20
Autovalía	0.73	0.36	0.85	0.27
Aspectos físicos	0.78	0.28	0.86	0.21
Sentido de posesión	0.81	0.38	0.90	0.29

En la Tabla 28, se muestran las medias y desviaciones típicas de cada una de las variables de la prueba de autoconcepto en función del municipio. Se encontraron diferencias significativas en ámbitos del autoconcepto como: *autonomía*,  $F(3, 212)= 12.94$ ;  $p < 0.00$ . Al revisar los valores de las medias, podemos decir que es el contexto rural donde los menores tienen puntuaciones más altas para este ámbito, seguido del contexto urbano. También, fueron hallados valores significativos en el ámbito de *seguridad*,  $F(3, 212)=5.92$ ;  $p < 0.00$ , las mayores puntuaciones se

obtuvieron en el contexto rural y las más bajas se obtuvieron en el contexto turístico. En el ámbito de la *vida familiar*  $F(2, 213)=4,23$ ;  $p < 0.00$ . Aquí las más altas puntuaciones se obtuvieron en el contexto urbano, seguida del contexto rural. Las más bajas, en cambio, se obtuvieron en el contexto turístico.

En cuanto al *mundo escolar*,  $F(3, 213)=12.01$ ;  $p<0.00$ , en el mismo sentido el grupo de contexto urbano tiene las puntuaciones más altas. En las *relaciones sociales*,  $F(3, 213)=16.86$ ;  $p< 0.00$  las diferencias de las medias señalan que es el contexto urbano donde se observan las puntuaciones más altas, así como las más bajas se observan en los contextos turístico y urbano-rural.

En el ámbito de los *aspectos emocionales*,  $F(3, 213)=13.63$ ;  $p< 0.00$ , de la misma manera, son los menores del contexto urbano quienes tienen las puntuaciones más altas, seguidos del contexto rural. En cuanto al ámbito de la *autovalía*  $F(3, 213)=3.24$ ;  $p<0.02$ , son los menores del contexto urbano- rural quienes tienen las puntuaciones más altas. En los *aspectos físicos*  $F(3, 213)= 6.56$   $p<0.00$ , es en el contexto urbano donde se encuentran las puntuaciones más altas y en el turístico donde se dan las más bajas. Finalmente en el ámbito del autoconcepto referido al *sentido de posesión*  $F(3, 213)= 8.88$ ;  $p< 0.00$ , es en el contexto rural donde se obtienen las puntuaciones más altas.

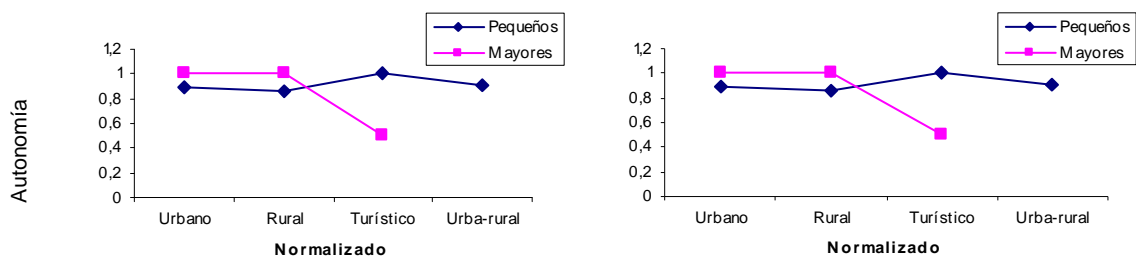
**Tabla 28. Medias y desviaciones típicas de las variables autoconcepto en función del municipio**

Categorías	Urbano N= 59		Rural N= 93		Urbano- Rural N= 23		Turístico N= 39	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D. T.	Media	D.T.
Escala 0/1								
Autonomía	0.94	0.18	0.94	0.16	0.84	0.27	0.65	0.43
Seguridad	0.89	0.14	0.86	0.18	0.88	0.23	0.70	0.40
Deporte	0.82	0.26	0.77	0.29	0.69	0.31	0.70	0.42
Vida familiar	0.87	0.17	0.86	0.22	0.81	0.28	0.70	0.42
Mundo escolar	0.88	0.21	0.84	0.24	0.79	0.31	0.54	0.44
Relaciones sociales	0.84	0.18	0.83	0.15	0.65	0.21	0.57	0.35
Aspectos emocionales	0.96	0.11	0.91	0.14	0.79	0.26	0.68	0.42
Autovalía	0.83	0.28	0.82	0.29	0.84	0.31	0.65	0.43
Aspectos físicos	0.88	0.15	0.84	0.20	0.82	0.23	0.67	0.40
Sentido de posesión	0.91	0.28	0.92	0.26	0.86	0.34	0.61	0.49

Con la finalidad de obtener posibles efectos interactivos combinando las variables sociodemográficas, se realizaron ANOVAs de varias vías. A continuación, se presentan solo aquellas interacciones significativas.

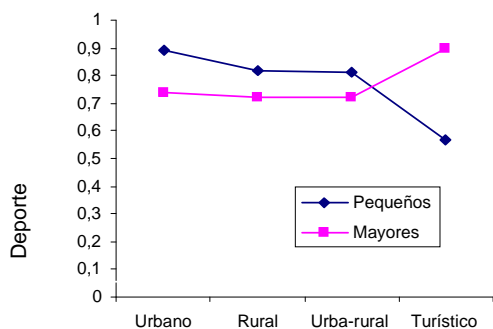
En la Figura 14, se observa la dimensión del autoconcepto referida a la *autonomía* donde se encontraron diferencias significativas en la interacción grupo x edad x municipio,  $F(2,202)= 4,30$ ;  $p < 0.01$ . Se encontraron diferencias en la edad de acuerdo al grupo, únicamente en el contexto turístico. Al realizar los contrastes entre medias se observa que en el grupo normalizado se obtienen valores más altos en la *autonomía* de los pequeños respecto de los mayores,  $F(1, 194)= 62,49$ ;  $p < 0.00$ . En el grupo de riesgo, se observa que los puntajes más altos de la variable *autonomía* los tiene el grupo de los mayores respecto de los pequeños,  $F(1,194)= 30.15$ ;  $p < 0.00$ . Obsérvese, que en los mayores del contexto urbano-rural del grupo normalizado, no fueron hallados sujetos, por esa razón no fueron representados en la figura.

**Figura 14. Efectos Interactivos de las variables grupo x edad x municipio en la dimensión autonomía del autoconcepto**



En el ámbito del autoconcepto referido al *deporte* se obtuvieron diferencias significativas en la interacción de edad x municipio,  $F(3, 202)=2.75$ ;  $p < 0.04$ . Los resultados se observan en la Figura 15. Al realizar el contraste de medias en el contexto urbano se encuentra que en este caso son los pequeños los que obtienen las puntuaciones más altas en el autoconcepto deportivo,  $F(1, 198)=4.38$ ;  $p < 0.03$ . Sin embargo, en el contexto turístico, los valores más altos del autoconcepto deportivo fueron obtenidos por el grupo de los mayores respecto al de los pequeños,  $F(1, 198)= 12.07$ ;  $p < 0.00$ .

**Figura 15. Efectos interactivos de las variables edad x municipio en la dimensión deporte del autoconcepto**

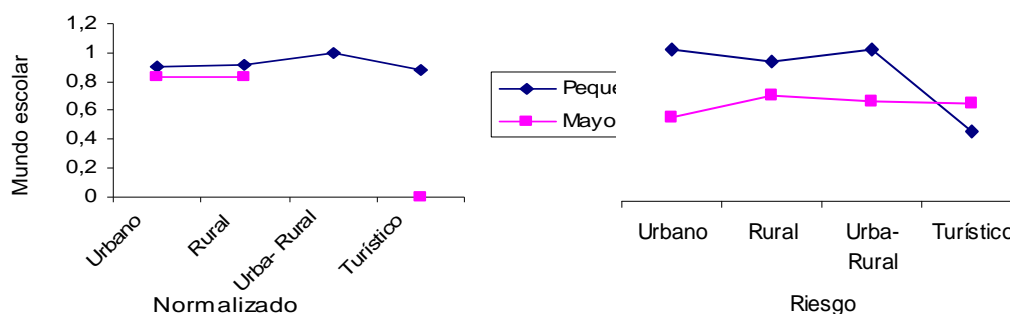


En el ámbito del autoconcepto referido al *mundo escolar* se obtuvieron diferencias significativas en la interacción grupo x edad x municipio:  $F(3, 202)=6.88$ ;  $p < 0.00$ . Los resultados se observan en la Figura 16. En el grupo normalizado se produjeron contrastes dentro del contexto

turístico por edad. En este caso los pequeños manifestaron una mayor valoración del ámbito escolar, respecto de los mayores. Obsérvese que no se tuvieron sujetos mayores del contexto urbano-rural del grupo normalizado, por eso no aparecen representados en la figura. En el grupo de riesgo, se encontraron diferencias significativas, en cuanto a la edad, en el contexto urbano,  $F(1, 194)= 6.09$ ;  $p < 0.01$ , Al revisar las medias se observa que en el grupo de los pequeños se obtuvieron puntuaciones más altas del ámbito mundo escolar. Asimismo, se obtuvieron diferencias significativas con relación a la edad en el contexto rural, en el grupo de riesgo,  $F(1,194)=4.54$   $p < 0.03$  según la información de las medias, los pequeños mantuvieron las puntuaciones más altas.

También se presentaron diferencias significativas en el contexto turístico, en el grupo de riesgo,  $F(1,194)=4.17$ ;  $p < 0.04$ , de acuerdo a la edad. Según las medias, son los mayores, en este caso, quienes presentaron las puntuaciones más altas sobre el *mundo escolar*. Téngase en cuenta que en el grupo de los mayores, normalizados del contexto urbano-rural no hubo sujetos, por esta razón no aparecen señalados en la figura.

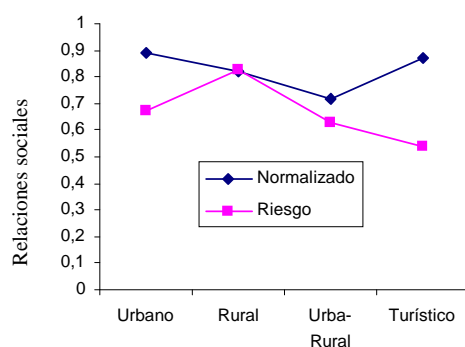
**Figura 16. Efectos interactivos de las variables grupo x edad x municipio en la dimensión mundo escolar del autoconcepto**



En la Figura 17, se observan los resultados para la dimensión *relaciones sociales* en la que se encontraron diferencias significativas en la interacción grupo x municipio,  $F(3, 202)= 4.91$ ;  $p < 0.00$ . Una vez realizada la diferencia de medias, se encontraron valores significativos de acuerdo al

grupo en el contexto urbano,  $F(1, 209)= 12.53$ ;  $p< 0.00$ . La información de las medias señala que es el grupo normalizado el que más altas puntuaciones tiene en este ámbito. Asimismo se hallaron diferencias significativas en el contexto turístico, en cuanto al grupo,  $F(1, 209)= 40.06$ ;  $p<0.00$ . En las medias se observa que es el grupo normalizado el que presenta las puntuaciones más altas. Finalmente, se hallaron valores significativos en el contexto urbano-rural,  $F(1, 209)= 5.41$ ;  $p<0.02$ , en este caso, nuevamente los normalizados tienen puntuaciones más altas, según información de las medias.

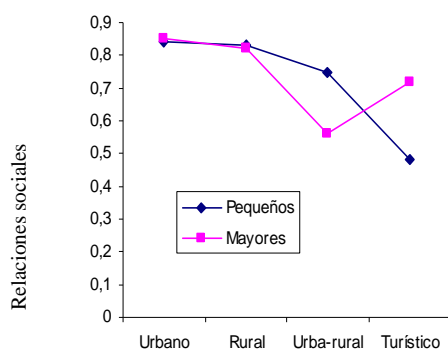
**Figura 17. Efectos interactivos de grupo x municipio en la dimensión relaciones sociales del autoconcepto**



En las *relaciones sociales*, se encontraron también diferencias significativas en la interacción, edad x municipio  $F(3,202)=2.62$ ;  $p< 0.05$ , que se observa en la Figura 18. Las diferencias se concentran en el contexto turístico,  $F(1,198)= 13.89$ ;  $p< 0.00$ . En este caso, al contrastar las medias se observa que son los pequeños, respecto a los mayores los que tienen puntuaciones más bajas en este ámbito.

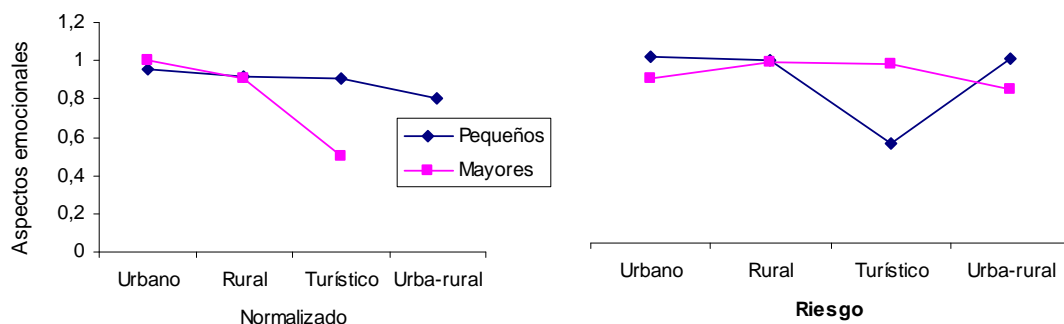


**Figura 18. Efectos interactivos de las variables edad x municipio en la dimensión relaciones sociales del autoconcepto**



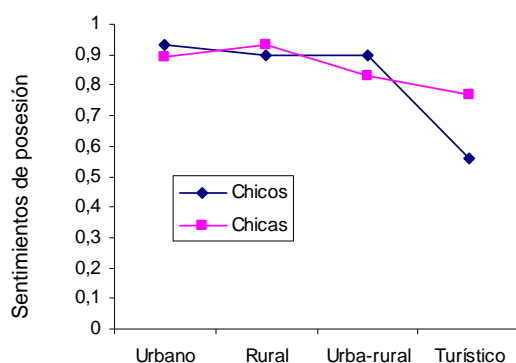
En la Figura 19 se observan las diferencias significativas encontradas en el ámbito de los *aspectos emocionales*, en la interacción grupo x edad x municipio,  $F(2, 202) = 5.04$ ;  $p < 0.00$ . Según los datos alcanzados a través de las medias, existen diferencias significativas en cuanto al grupo, entre los pequeños del contexto turístico,  $F(1, 194) = 49.12$ ;  $p < 0.00$  según las medias se puede decir que los valores más altos en el ámbito de los *aspectos emocionales* se presentaron en el grupo normalizado. En cuanto a la edad también se presentaron diferencias significativas en el grupo de riesgo de contexto turístico,  $F(1, 194) = 29.16$ ;  $p < 0.00$ . Según las medias, las puntuaciones más altas en cuanto a los aspectos emocionales la tuvo el grupo de los mayores. En los mayores de contexto urbano- rural de grupo normalizado, no se encontraron sujetos, por eso no fueron representados en la gráfica.

**Figura 19. Efectos interactivos de grupo x edad x municipio en la dimensión del autoconcepto referido a los aspectos emocionales**



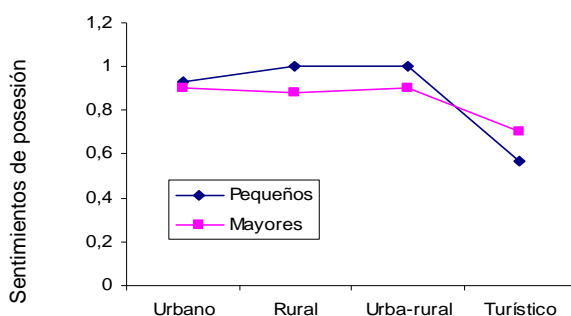
En la Figura 20 se observan las diferencias significativas de la interacción sexo- municipio,  $F(1, 202)= 3,32$ ;  $p< 0.02$ , del ámbito de *sentido de posesión*. Al realizar el análisis sobre las medias, se encontraron diferencias significativas en cuanto al sexo en el contexto turístico,  $F(1, 209)=14.98$ ;  $p< 0.00$ . Al revisar las medias de estos análisis se observa que son las chicas las que obtuvieron puntuaciones más altas en este ámbito, con respecto a los chicos.

**Figura 20. Efectos interactivos de las variables sexo x municipio en la dimensión del autoconcepto referida a los sentimientos de posesión**



En la Figura 21, se observan las diferencias significativas que se encontraron en el ámbito de los sentimientos de posesión en cuanto a la interacción edad x municipio,  $F(3, 202)=3.08$ ;  $p<0.02$ . En general, los pequeños puntuaron más alto en este ámbito, respecto de los mayores, salvo en el contexto turístico donde ambos grupos de edad puntuaron bajo. Siendo los pequeños los que más bajo puntuaron. Una vez hechas las diferencias de medias no fueron halladas nuevas relaciones significativas.

**Figura 21. Efectos interactivos de edad x municipio en la dimensión sentimientos de posesión del autoconcepto**



### Resumen:

Al revisar los datos obtenidos a través de la realización de los ANOVAs de un solo factor, se encontró que la condición de pertenecer a un grupo familiar con características de riesgo o a uno con características normalizadas, influye sustancialmente en los ámbitos del Autoconcepto como *autonomía*, *seguridad*, *vida familiar*, *mundo escolar*, *relaciones sociales*, *aspectos emocionales*, *aspectos físicos* y *sentido de posesión*. En estos casos es el grupo normalizado el que presentó puntuaciones más altas en el autoconcepto en estos ámbitos. Los ámbitos como *autovalía* y *deporte* no presentaron diferencias entre los dos grupos.

Respecto a las diferencias en función de la Edad, los análisis muestran que fueron los mayores, respecto a los pequeños, quienes manifestaron un mayor nivel de *autonomía* en su autoconcepto. Por el contrario, es el grupo de los pequeños, respecto a los mayores, los que presentan puntuaciones más altas en su autoconcepto relativo al *mundo escolar*.

Por sexos, se observa que todas las diferencias significativas halladas favorecen a las chicas. Ámbitos como: *autonomía*, *vida familiar*, *mundo escolar*, *relaciones sociales*, *autovalía*, *aspectos físicos*, mostraron puntuaciones más altas para las chicas.

Al considerar como factor el municipio nuevamente se disparan las diferencias significativas en cada uno de los ámbitos de la prueba. Salvo en el aspecto deportivo, donde no se encontraron valores significativos. Es el contexto urbano, seguido del rural los que concentran puntuaciones más altas en el autoconcepto respecto del contexto turístico donde se tuvieron las más bajas.

Al combinar las variables sociodemográficas se obtuvieron los siguientes efectos; con relación a la *autonomía* por ejemplo las diferencias halladas tuvieron que ver principalmente con el grupo, normalizado y riesgo. En el primero, los pequeños tuvieron altas puntuaciones, respecto de los mayores del contexto turístico. En el grupo de riesgo en cambio, los mayores presentaron las más altas puntuaciones de *autonomía*, respecto de los pequeños.

En el ámbito deportivo, los pequeños presentaron las puntuaciones más altas en casi todos los contextos excepto en el contexto turístico, donde los mayores tuvieron las valoraciones más altas de este ámbito respecto de los pequeños.

En el ámbito de *mundo escolar*, los pequeños del grupo normalizado de contexto turístico presentaron altas puntuaciones, respecto de los mayores. Sin embargo, en ese mismo contexto, en el grupo de riesgo, los resultados cambiaron, siendo los mayores, respecto de los pequeños, los que tuvieron una mayor valoración de este ámbito. Los pequeños, del grupo de riesgo, vuelven a puntuar alto en el ámbito escolar en los contextos rural y urbano.

En cuanto a las *relaciones sociales*, se observa como generalidad que el grupo de los normalizados presenta los valores más altos de este ámbito. La gran diferencia se observa en el contexto turístico donde se evidencia la gran diferencia entre las puntuaciones, siendo más altas las del grupo normalizado respecto del grupo de riesgo. En este mismo ámbito, pero de acuerdo a la edad, la tendencia es que los pequeños puntúen ligeramente

---

más alto que los mayores, excepto en el contexto turístico donde son los mayores los que puntúan más alto.

Con relación a los *aspectos emocionales*, las principales diferencias se encontraron de acuerdo al grupo, concretamente en el contexto turístico. En el grupo normalizado los pequeños puntuaron más alto respecto de los mayores. Mientras que en el grupo de riesgo de este contexto los pequeños presentaron los valores más bajos en el ámbito de *aspectos emocionales*.

En el ámbito de *sentido de posesión* de amigos, de objetos etc, se observa una tendencia importante con relación al sexo, al ser considerado este factor se observa que en el contexto turístico, por ejemplo, son las chicas las que presentan las puntuaciones más altas de este ámbito. Si el factor es la edad, se observa que en general los pequeños puntúan más alto, respecto de los mayores, salvo en el contexto turístico donde ambos grupos de edad puntúan bajo, siendo los pequeños los que presentan las más bajas puntuaciones.

## **1.2. Área de regulación socioemocional**

En esta área se incluyeron las pruebas de locus de control y de atribución de intenciones hostiles. Estas pruebas fueron completadas por los mismos chico/as, en algunos casos con ayuda de educadores y profesores.

### **1.2.1. Locus de control**

Con esta prueba, como en los dos casos anteriores, se identificaron las 4 variables que recogían toda la información de la prueba, estas son *locus interno*, *locus externo*, *locus de azar* y *no sabe* y se calcularon medias y desviaciones típicas en función de cada una de las variables sociodemográficas. Luego se calcularon los ANOVAs para identificar diferencias significativas entre los diferentes grupos.

En la Tabla 29 se presentan medias y desviaciones típicas de las variables del locus de control en función del grupo. Al realizar el ANOVA, observamos que la condición de vivir en contextos familiares de riesgo o

normalizados no afecta significativamente al locus de control en los niños y niñas de la muestra.

**Tabla 29. Medias y desviaciones típicas de las variables de locus de control en función del grupo**

Categorías	Riesgo N= 91		Normalizado N=112	
	Media	D. T.	Media	D. T.
Escala:				
Locus externo	1.37	0.86	1.28	0.79
Locus interno	2.59	0.62	2.59	0.53
Locus azar	1.42	0.93	1.17	0.94
No sabe	1.13	0.81	0.91	0.89

En la Tabla 30 se presentan medias y desviaciones de las variables en función de la edad. Una vez hechos los ANOVAs, se encontraron diferencias significativas en *locus externo*,  $F(1,190)=13.35$ ;  $p < 0.00$ , indicando que es en el grupo de los pequeños donde se observa una mayor puntuación en *locus externo*. De acuerdo a estos resultados se puede decir que los eventos cotidianos son explicados por los pequeños, más frecuentemente de acuerdo a hechos externos a ellos mismos.

En *locus de azar*,  $F(1, 190)=10.08$ ;  $p < 0.00$ , en ese mismo sentido se encontró que el grupo de los pequeños presentó una puntuación mayor que el grupo de los mayores. También en *locus no sabe*,  $F(1, 190)= 5.55$ ;  $p < 0.01$ , como en los dos casos anteriores, el grupo de los pequeños presenta las puntuaciones mayores. El grupo de los pequeños mayoritariamente, no da cuenta de una explicación causal para los eventos cotidianos.

**Tabla 30. Medias y desviaciones típicas de las variables de locus de control en función de la edad**

Categorías	Pequeños N= 94		Mayores N= 97	
	Media	D. T.	Media	Desv. Tip.
Locus externo	1.56	0.89	1.13	0.71
Locus interno	2.61	0.57	2.58	0.56
Locus azar	1.54	0.93	1.10	0.94
No sabe	1.18	0.91	0.89	0.80

En la Tabla 31, se muestran las medias y desviaciones típicas para las variables de Locus de control en función del sexo. Asimismo, se calcularon los ANOVAs para identificar los valores significativos. Estos se encontraron en: *locus externo*,  $F(1, 202)=7.24$ ;  $p < 0.00$ , siendo el grupo de los chicos el que puntuó más alto respecto de las chicas. También en *locus de azar*:  $F(1, 202)=4.49$ ;  $p < 0.03$ , los chicos presentaron puntuaciones más altas, respecto de las chicas.

**Tabla 31. Medias y desviaciones típicas de las variables de locus de control en función del sexo**

Categorías	Chicos N=92		Chicas N=110	
	Media	Desv. Tip	Media	Desv. Tip.
Locus externo	1.48	0.80	1.17	0.82
Locus interno	2.54	0.61	2.63	0.53
Locus azar	1.44	0.94	1.15	0.94
No sabe	1.04	0.84	0.98	0.88

En la Tabla 32 se presentan medias y desviaciones de locus de control en función del municipio. Se encontraron diferencias significativas en *locus interno*,  $F(3, 200)=3.27$ ;  $p < 0.02$ , que indican que es en el contexto urbano donde se encuentran las puntuaciones más altas para el *locus interno*. Hubo diferencias significativas también en *locus de azar*,  $F(3,200)=4.15$ ;  $p < 0.00$ . En este caso es en el contexto urbano-rural donde se encuentran las puntuaciones más altas para el *locus de azar*.

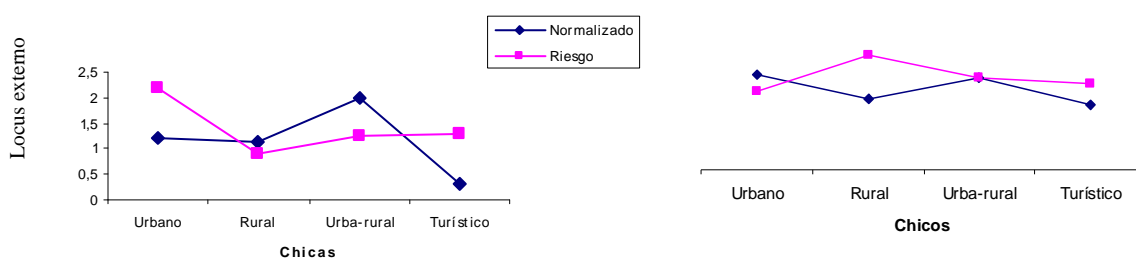
**Tabla 32. Medias y desviaciones típicas de las variables de locus de control en función del municipio**

Categorías	Urbano N= 59		Rural N= 89		Urbano- Rural N=21		Turístico N=33	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D. T.	Media	D.T.
Escala:								
Locus externo	1.45	0.79	1.18	0.89	1.48	0.64	1.36	0.76
Locus interno	2.78	0.47	2.50	0.58	2.49	0.45	2.55	0.70
Locus de azar	1.49	0.95	1.03	0.92	1.59	0.98	1.43	0.87
No sabe	1.03	0.85	0.92	0.86	1.32	0.89	1.03	0.85

Siguiendo la modalidad de análisis de las dos anteriores pruebas, se rastrearon los posibles efectos interactivos de la combinación de variables sociodemográficas sobre las cuatro variables de esta prueba (*locus interno*, *locus externo*, *locus de azar* y *no sabe*). Se presentan a continuación aquellas combinaciones de variables en las que se identificaron interacciones significativas. En la dimensión de *locus externo* se encontraron diferencias significativas en la interacción: grupo x sexo x municipio,  $F(3, 189)=4.71$ ;  $p<0.00$ , que se observa en la Figura 22. Al realizar el análisis de las medias se encontraron diferencias significativas de acuerdo al grupo, entre los chicos de contexto rural:  $F(1, 192)=3.84$ ;  $p< 0.05$ , siendo el grupo de riesgo el que presentó mayor puntuación de *locus externo*, respecto del normalizado. También se produjeron diferencias de acuerdo al sexo, en el contexto rural, en el grupo de riesgo:  $F(1,192)=13.48$ ;  $p< 0.00$ , en este caso, los chicos presentaron mayores puntuaciones de *locus externo* respecto de las chicas.

De acuerdo al municipio se produjeron diferencias entre el contexto urbano y rural, entre las chicas del grupo de riesgo:  $F(1, 188)=12.00$ ;  $p< 0.00$ , siendo en el contexto urbano, respecto del rural donde se produjeron las puntuaciones más altas de *locus externo*.

**Figura 22. Efecto interactivo de las variables grupo x sexo x municipio en el locus externo**

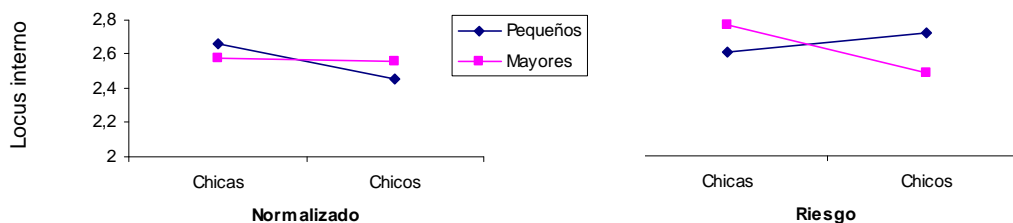


En la dimensión de *locus interno*, se encontraron diferencias significativas en: Grupo x edad x sexo:  $F(1, 189)=12.29$ ;  $p<0.00$ , la Figura 23 muestra los resultados de esta interacción. En esta figura se observa que en



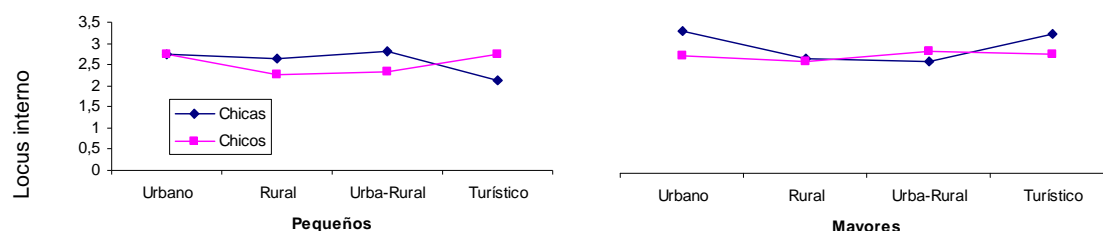
general existen altas puntuaciones de *locus interno* en los grupos normalizado y riesgo, y aunque se observan diferencias de acuerdo al sexo y a la edad, estas no llegan a ser significativas según el análisis de las medias realizado.

**Figura 23. Efectos interactivos de grupo x edad x sexo en el locus interno**



También se hallaron diferencias significativas del *locus interno* en la interacción edad x sexo x Municipio:  $F(3,189)= 4.32$ ;  $p < 0.00$ . Los resultados se observan en la Figura 24. Al hacer el análisis de medias, se encontró que con relación a la edad existe diferencias significativas entre las chicas de contexto turístico:  $F(1,181)= 4.36$ ;  $p < 0.03$ , siendo las mayores las que puntuaron más alto en *locus interno*, respecto de las pequeñas. De acuerdo al sexo también se presentaron diferencias significativas, en este caso entre los mayores de contexto urbano:  $F(1, 181)=7.41$ ;  $p < 0.00$ , las mayores puntuaciones obtenidas de *locus interno* las tuvieron las chicas, respecto de los chicos.

**Figura 24. Efectos interactivos de las variables sexo x edad x municipio en el locus interno**



## Resumen

De acuerdo a los análisis simples realizados por cada una de las variables sociodemográficas, se encontró que el pertenecer a una familia de riesgo o a una normalizada no influyó en el tipo de locus que utilizaron para elaborar explicaciones los chicos y chicas de la muestra.

La edad, en cambio, apareció como un factor que influyó en el tipo de locus que se utilizaba. En este caso los pequeños utilizaron en mayor medida el *locus externo*, así como también el *locus de azar* o el *no sabe*. Con relación al sexo, los chicos presentaron mayor utilización del *locus externo* para elaborar explicaciones sobre los eventos que se les indagaba, respecto de las chicas.

Al considerar como factor de análisis el municipio, se encontraron altas puntuaciones de *Locus interno* en el contexto urbano. Así como altas puntuaciones de *Locus de azar* en el contexto urbano-rural. En cuanto a los efectos interactivos entre las variables, se mantuvieron algunos de los efectos simples. En cuanto al *locus externo* por ejemplo, en la interacción Grupo-sexo- municipio, las altas puntuaciones se encontraron entre los chicos del grupo de riesgo del contexto rural.

Respecto al *locus interno*, las diferencias significativas se encontraron de acuerdo a la edad y al sexo. En el grupo de las chicas del contexto turístico, es el grupo de las chicas mayores, respecto de las pequeñas, las que presentan las puntuaciones más altas en *locus interno*. También se encontraron diferencias significativas, en este caso en el grupo de los mayores de contexto urbano, siendo las chicas las que tuvieron las mayores puntuaciones de *locus interno*.

### 1.2.2. Atribución de intenciones

Como se ha explicado en el apartado sobre diseño esta prueba esta formada por una variable que comporta un juicio atribucional: *atribución de hostilidad* y siete variables resultantes de la categorización de las explicaciones dadas tras el juicio emitido: *congruencia*, *heteroimagen*

*negativa, atribución en esquema conflictivo, ocurre al azar, afrontamiento violento, afrontamiento negociado, afrontamiento con ayuda.*

Para efectos del análisis se va a considerar en primera instancia la variable *atribución de hostilidad* que es una variable de intervalo. Con dicha variable se desarrollará el mismo tipo de análisis que hasta ahora, es decir identificado las diferencias significativas de acuerdo a los ANOVAS

En la Tabla 33 se muestran medias y desviaciones típicas de la variable atribución. Una vez realizados los análisis ANOVA en función del grupo, no fueron encontradas diferencias significativas.

**Tabla 33. Medias y desviaciones típicas de la variable atribución en función del grupo**

Categorías	Normalizado N=110		Riesgo N=88	
	Media	D. T.	Media	D. T.
Escala: De 0 a 2.				
Atribución hostilidad	1.08	0.56	1.00	0.52

En la Tabla 34 se muestran las medias y desviaciones típicas de la variable atribución. Hecho el análisis ANOVA en función del sexo, no fueron hallados diferencias significativas.

**Tabla 34. Medias y desviaciones típicas de la variable atribución en función del sexo**

Chicos N=90		Chicas N=107	
Media	D. T.	Media	D. T.
1.09	0.57	1.01	0.52

En la Tabla 35 se muestran medias y desviaciones típicas de la variable atribución. Al realizarse el ANOVA en función de la edad, no se hallaron diferencias significativas entre los dos grupos (pequeños y mayores).

**Tabla 35. Medias y desviaciones típicas del la variable atribución en función de la edad**

Categorías	Pequeños N=91		Mayores N=97	
	Media	D. T.	Media	D. T.
Atribución hostilidad	1.13	0.56	0.98	0.52

En la Tabla 36 aparecen medias y desviaciones típicas de la variable *atribución de hostilidad* en función del municipio. Se realizó el análisis ANOVA pero no fueron halladas diferencias significativas.

**Tabla 36. Medias y desviaciones típicas del la variable atribución en función de la municipio**

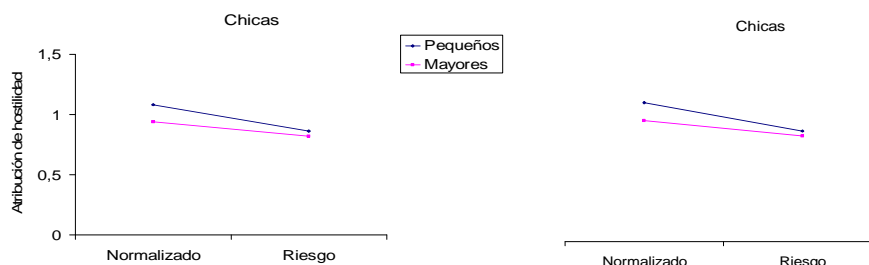
Categorías	Urbano N=55		Rural N=92		Urbano-rural N=22		Turístico N=26	
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.
Atribución hostilidad	1.04	0.54	1.08	0.53	0.95	0.57	1.04	5.99

Con la idea de afinar la búsqueda de aquellas variables sociodemográficas que en interacción con otras producían resultados significativos, se plantearon ANOVAs de varias vías. Una vez hecho este análisis se encontraron diferencias significativas en la siguiente combinación: grupo x sexo x edad,  $F(1, 187)=5.10$ ;  $p < 0.02$ . Los resultados de esta interacción se observan en la Figura 25. Según los resultados del análisis de medias, la primera diferencia que se encuentra es con relación al sexo entre los mayores del grupo de riesgo,  $F(1,184)= 4.85$ ;  $p < 0.02$ . En este caso son los chicos los que presentan valores más altos de hostilidad.

En función de la edad se encontraron diferencias significativas en el grupo de los chicos normalizados,  $F(1, 184)= 4.29$ ;  $p < 0.04$ . En este caso los pequeños presentaron puntuaciones más altas, respecto de los mayores. También se produjeron diferencias significativas en función de la edad en el grupo de riesgo,  $F(1, 184)=4.36$ ;  $p < 0.03$ , en este caso, sin embargo, son los mayores quienes tuvieron puntuaciones más altas sobre la percepción de hostilidad, respecto de los pequeños. Confirmando lo anterior, se produjeron otras diferencias en función del grupo, entre los chicos pequeños,  $F(1,184)=8.58$ ;  $p < 0.00$ . Las medias señalan que es el grupo normalizado, respecto del grupo de riesgo, el que presenta puntuaciones mayores. Según los anteriores datos se puede decir que la

tendencia que se identifica es que en el grupo normalizado sean los chicos pequeños quienes perciben mayor hostilidad. En el caso del grupo de riesgo, es más frecuente la percepción de hostilidad entre los chicos mayores.

**Figura 25. Efectos interactivos de grupo x sexo x edad en la variable atribución de hostilidad**



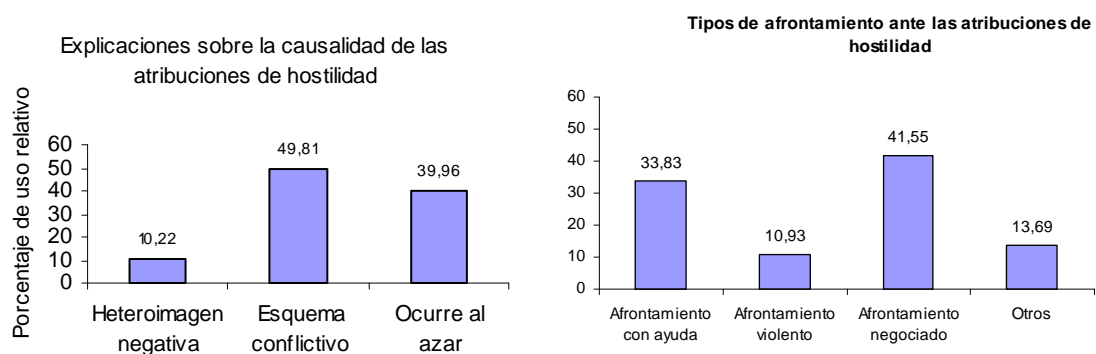
Respecto de las categorías relacionadas con las explicaciones, el primer paso seguido fue diferenciar aquellas categorías referidas a la causalidad (*heteroimagen negativa*, *atribución en esquema conflictivo* y *ocurre al azar*) de aquellas que estaban relacionadas con los estilos de afrontamiento (*violento*, *negociado*, *con ayuda* y *otros*). Con las 3 categorías de la dimensión de causalidad se calcularon los porcentajes relativos de respuestas de cada categoría respecto al total de respuestas emitidas en las tres categorías. Este cálculo se siguió tomando cada una de las categorías en las tres viñetas. Al final, con todos estos valores se planteó un porcentaje medio relativo para cada categoría en el conjunto de las tres viñetas. El mismo sistema se siguió con las cuatro categorías de estilos de afrontamiento.

En la Figura 26 se observa el porcentaje de uso relativo de las categorías de la dimensión de causalidad como de afrontamiento. Como se muestra las categorías más utilizadas por los chico/as en la dimensión de causalidad, fueron *atribución en esquema conflictivo* y *ocurre al azar*. Las principales diferencias significativas se encontraron al contrastar el par: *heteroimagen negativa* y *atribución en esquema conflictivo*,  $t(175)=-12.43$ ;

$p < 0.00$ . Se encontraron diferencias también en el par, heteroimagen negativa y ocurre al azar,  $t(175) = -9.73$ ;  $p < 0.00$ .

En cuanto a la dimensión de afrontamiento, las categorías más utilizadas fueron, *afrontamiento negociado* y *afrontamiento con ayuda*. Al contrastar los porcentajes se encuentra que las principales diferencias significativas se produjeron en el par de, *afrontamiento violento* y *afrontamiento negociado*,  $t(189) = -9.38$ ;  $p < 0.00$ . Se produjeron otras diferencias significativas en los pares de *afrontamiento negociado* y la categoría *otros*,  $t(189) = 8.54$ ;  $p < 0.00$ . Así como también en el par de *afrontamiento con ayuda* y *afrontamiento violento*,  $t(189) = 7.70$ ;  $p < 0.00$  y en el par de *afrontamiento con ayuda* y la categoría *otros*,  $t(189) = 7.30$ ;  $p < 0.000$ .

**Figura 26. Porcentaje de uso relativo de las categorías de la prueba de atribución de intenciones hostiles**



A continuación, se presentan aquellas variables donde fueron halladas diferencias significativas de acuerdo a las diferencias de medias tomando como factor de análisis cada una de las variables sociodemográficas. De acuerdo al ANOVA realizado tomando como factor de análisis la variable *grupo*, se encontraron diferencias significativas en la variable *afrontamiento violento*,  $F(1,189) = 4.47$ ;  $p < 0.03$ . Según se observa en la Tabla 37 las medias indican que es el grupo de riesgo respecto al normalizado el que presenta los valores más altos de *afrontamiento violento*.

**Tabla 37. Medias de las variables explicativas de la prueba atribución de intenciones hostiles en función del grupo**

	Riesgo N=87	Normalizado N= 103
<b>Categorías:</b>		
Escala 0 /1	<b>Media</b>	<b>Media</b>
<u>Tipos de Causalidad:</u>		
Heteroimagen negativa	10.44	10.03
Atribución de esquema conflictivo	52.81	47.13
Ocurre al azar	36.74	42.83
<u>Tipos de Afrontamiento:</u>		
Afrontamiento violento	14.55	7.87
Afrontamiento negociado	38.50	44.12
Afrontamiento con ayuda	32.37	35.05
Otros	14.55	12.94

Al tomar como factor de análisis el sexo no se encontró diferencias significativas al realizar el análisis de medias, según se observa en la Tabla 38.

**Tabla 38. Medias de las variables explicativas de la prueba Atribución de intenciones hostiles en función del sexo**

	Chicos N=87	Chicas N=103
<b>Categorías:</b>	<b>Media</b>	<b>Media</b>
Escala 0/1		
<u>Tipos de Causalidad:</u>		
Heteroimagen negativa	11.45	9.20
Atribución de esquema conflictivo	49.37	50.17
Ocurre al azar	40.62	40.62
<u>Estilos de Afrontamiento:</u>		
Afrontamiento violento	13.60	8.68
Afrontamiento negociado	39.46	43.31
Afrontamiento con ayuda	33.71	33.92
Otros	13.21	14.07

Al realizar los ANOVA, tomando como factor de análisis la edad se encontraron diferencias significativas en las categorías de *afrontamiento negociado*,  $F(1,180) = 15.75$ ;  $p < 0.000$ . En la Tabla 39 que sigue a continuación, se muestran las medias de las categorías de acuerdo a la edad. Aquí se observa que son los mayores los que presentan medias más altas. Esto indica que es entre los mayores entre quienes es más frecuente el *afrontamiento negociado*. Asimismo, se encontraron diferencias significativas en la categoría *ocurre al azar*.  $F(1, 168) = 5.13$ ;  $p < 0.025$ .

También en esta categoría son los mayores los que presentan las medias más altas, respecto de las obtenidas por el grupo de riesgo, además, se encontraron diferencias significativas en la categoría *afrentamiento con ayuda*,  $F(1,180) = 10.91$ ;  $p < 0.001$ . En el cuadro de las medias se observa que es el grupo de los pequeños, respecto de los mayores, el que presenta valores más altos de esta categoría

**Tabla 39. Medias de las variables explicativas de la prueba atribución de intenciones hostiles en función de la edad**

	Pequeños N=87	Mayores N=94
<b>Categorías:</b>	<b>Media</b>	<b>Media</b>
Escala 0/1		
<u>Tipos de causalidad:</u>		
Heteroimagen negativa	10.36	10.15
Atribución de esquema conflictivo	55.48	44.63
Ocurre al azar	34.14	45.21
<u>Tipos de Afrontamiento:</u>		
Afrontamiento violento	12.06	10.93
Afrontamiento negociado	31.99	49.94
Afrontamiento con ayuda	40.99	27.42
Otros	14.94	11.70

En relación a los análisis de medias hechos tomando como factor el municipio, se encontraron diferencias significativas en *afrentamiento violento*,  $F(3,187)=2.66$ ;  $p < 0.05$ . En la Tabla 40, aparecen las medias de todas las categorías en función del municipio, se observa como en el contexto turístico es en el que se encuentran las medias más altas de *afrentamiento violento*.

**Tabla 40. Medias del las variables explicativas de la prueba Atribución de intenciones hostiles en función de la municipio**

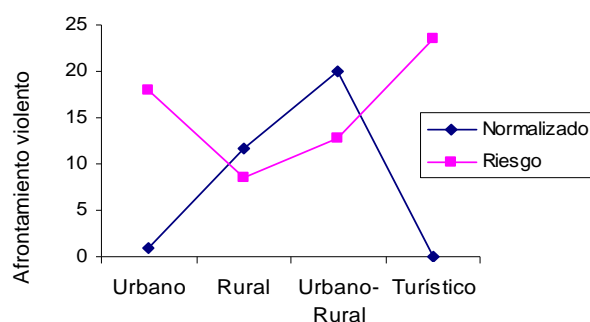
	Urbano N=48	Rural N=92	Urbano-rural N=22	Turístico N=26
<b>Categorías:</b>	<b>Media</b>	<b>Media</b>	<b>Media</b>	<b>Media</b>
Escala 0/1				
<u>Tipos de Causalidad:</u>				
Heteroimagen negativa	9.12	10.98	10.52	10.00
Atribución de esquema conflictivo	42.46	51.70	50.00	55.33
Ocurre al azar	48.41	37.31	39.4	34.66
<u>Tipos de Afrontamiento:</u>				
Afrontamiento violento	5.55	10.50	14.39	19.87
Afrontamiento negociado	48.26	41.30	31.81	35.89
Afrontamiento con ayuda	35.06	34.42	38.63	26.28
Otros	11.11	13.76	15.15	17.94



Tal como se ha venido haciendo con las otras pruebas, se realizaron otros análisis que permitieran profundizar en el análisis de las diferencias de medias, tomando como factores las diferentes variables sociodemográficas. Respecto a las variables relativas a la causalidad de las explicaciones, *heteroimagen negativa*, *atribución de esquema conflictivo* y *ocurre al azar*, no se hallaron diferencias significativas al practicarse el análisis de medias.

En cuanto a las variables relacionadas con el tipo de afrontamiento, al realizarse el ANOVA de varios factores, en la variable *afrontamiento con ayuda*, se encontraron diferencias significativas en la interacción de sexo x edad,  $F(1,179)=3.98$ ;  $p<0.04$ , sin embargo, al realizar el análisis de las medias en esta categoría no se mantuvieron estas diferencias significativas. En cuanto a la variable *afrontamiento violento*, según los ANOVA de varios factores, hay diferencias significativas en la interacción grupo x municipio,  $F(3,179) = 3.04$ ;  $p<0.03$ . Al desarrollar el análisis de las medias se encontró que esas diferencias se producían tanto en el nivel urbano,  $F(1,183)= 8.25$ ;  $p<0.005$ , siendo el grupo de riesgo respecto del normalizado el que presentaba las medias más altas de *afrontamiento violento*, así como en el nivel turístico,  $F(1,183)= 8.26$  ;  $p< 0.005$ , también en este caso las medias más altas se obtuvieron en el grupo de riesgo, tal como se observa en la Figura 27.

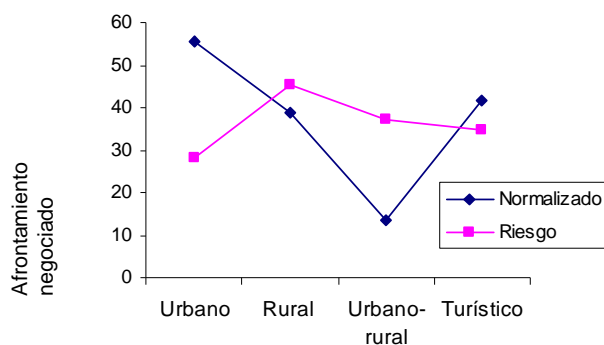
**Figura 27. Efectos interactivos de grupo x municipio en la variable afrontamiento violento**



El ANOVA de varios factores también produjo valores significativos en la variable *afrontamiento negociado* en la interacción grupo x municipio,

$F(3,179)= 3.18$  ;  $p < 0.026$ . Al realizar un análisis sobre las medias se encontró que estas diferencias se producían en el contexto urbano,  $F(1,183)= 9.84$ ;  $p < 0.002$ . Al revisar las medias se observó que era el grupo normalizado el que presentaba las medias más altas de *afrontamiento negociado*, tal como se observa en la Figura 28.

**Figura 28. Efectos interactivos de grupo x municipio en la variable afrontamiento negociado**



### Resumen:

Dado que la variable atribución de hostilidad era diferente de las otras de la misma prueba (esta era de intervalo y las demás variables eran dicotómicas) fue analizada al inicio de manera independiente. Al realizar los ANOVA, con las variables sociodemográficas; grupo, sexo, edad y municipio, no se encontraron diferencias significativas. Se realizaron, además, análisis de medias tomando varios factores, lo que permitió ver que los chicos mayores de grupo de riesgo, presentaban las medias más altas de *atribución de hostilidad*, mientras que en el grupo normalizado, las medias más altas se obtuvieron entre los chicos pequeños.

En cuanto a aquellas variables resultantes de categorizar las explicaciones dadas por los chicos en la prueba, el análisis sobre los porcentajes de uso relativo de cada una de las categorías muestra que la categoría más utilizada en la dimensión de causalidad fue, *atribución en esquema conflictivo*. En la dimensión de tipos de afrontamiento en cambio la categoría más usada fue *afrontamiento negociado*, seguida de *afrontamiento con ayuda*.

De otro lado, los ANOVA simples, señalaron diferencias en cuanto al grupo de procedencia en la categoría, *afrentamiento violento*, siendo el grupo de riesgo, respecto del normalizado el que tuvo las medias más altas.

Tomando como factor de análisis el sexo, no se obtuvieron diferencias significativas. Si embargo, al tomar la edad se produjeron diferencias significativas en las variables *afrentamiento negociado* y *ocurre al azar*, en ambos casos el grupo de mayores tuvo las medias más altas. Así mismo, se tuvieron diferencias en la variable *afrentamiento con ayuda*, en este caso el grupo de los pequeños tuvo las medias más altas.

Al tomar como factor de análisis el municipio, se produjeron diferencias significativas solamente en la variable *afrentamiento violento*. Las medias más altas se produjeron en el contexto turístico.

El análisis de medias tomando varios factores para el análisis, permitió observar que en el contexto urbano y en el turístico, el grupo de riesgo producía las medias más altas de la variable *afrentamiento violento*. Así mismo, se encontraron diferencias significativas en la variable *afrentamiento negociado*, en el contexto urbano. En este caso fue el grupo normalizado el que tuvo las medias más altas.

### **1.3. Área de regulación del comportamiento**

En esta área se agruparon las pruebas de: Escala de apreciación de conducta en niños (CBCL) y la prueba de Percepción del profesor sobre el estatus del niño/a en el grupo de iguales. Estas pruebas fueron completadas por los profesores en el caso del grupo normalizado y por los mediadores que llevaban a cabo actividades de apoyo en el grupo de riesgo medio.

#### **1.3.1. Escala de percepción de conducta (CBCL)**

Para esta prueba se calcularon medias y desviaciones típicas de las puntuaciones dadas por los profesores y los educadores, en cada una de las tres grandes dimensiones en que se distribuyen los 113 ítems de la prueba; la dimensión de *externalización* que incluyó las subcategorías de:

aislamiento, ansioso-depresivo y comportamientos somáticos, la dimensión de *internalización* que incluyó las subcategorías de: comportamiento delincuente y comportamiento agresivo y la dimensión de *problemas cognitivos y sociales* que incluyó las subcategorías de: problemas sociales, problemas de atención y problemas de pensamiento. Estas tres grandes dimensiones fueron tomadas para el análisis en función de cada una de las cuatro variables sociodemográficas.

Posteriormente se calcularon los ANOVA de los que se presentan a continuación aquellos datos en los que se encontraron diferencias significativas, tal y como se ha hecho con las pruebas anteriores.

En la Tabla 41 se presentan medias y desviaciones típicas de las tres grandes dimensiones del CBCL en función del grupo. Se observa que el grupo de riesgo manifiesta puntuaciones más altas de externalización respecto del normalizado,  $F(1, 215)=14.79$ ;  $p < 0.000$ . Así como también aparece significativa la diferencia en la dimensión *problemas cognitivos*  $F(1, 215)= 8.79$ ;  $p < 0.000$ , donde sigue siendo el grupo de riesgo en el que se observan puntuaciones más altas.

**Tabla 41. Medias y desviaciones típicas de las variables del CBCL en función del grupo**

Categorías	Riesgo N=102		Normalizado N=114	
	Media	D.T	Media	D. T.
Escalas: 0-2				
Internalización	0.73	0.12	0.72	0.13
Externalización	0.91	0.34	0.76	0.21
Problemas Cognitivos	0.67	0.06	0.65	0.05

Se presentan en la Tabla 42, medias y desviaciones de las dimensiones del CBCL en función de la edad. Según los ANOVA calculados, se encuentran diferencias entre los dos grupos en *internalización*,  $F(1, 203)= 4.25$ ;  $p < 0.04$ . Estas diferencias indican que es en el grupo de los mayores, respecto de los pequeños donde se encuentran las puntuaciones más altas de *internalización*. De otro lado, se encontraron diferencias también en *externalización*,  $F(1, 203)=3.81$ ;  $p < 0.05$ , siendo el grupo de mayores

nuevamente quienes obtuvieron la puntuación más alta en *externalización*, respecto de los pequeños

**Tabla 42. Medias y desviaciones típicas de las variables del CBCL en función de la edad**

Categorías	Pequeños N=102		Mayores N=102	
	Media	D.T.	Media	D. T.
Internalización	0.71	0.11	0.74	0.14
Externalización	0.80	0.25	0.88	0.32
Problemas Cognitivos	0.65	0.05	0.66	0.06

En la Tabla 43 se encuentran los resultados de medias y desviaciones típicas en función del sexo. De acuerdo a los ANOVA calculados se hallaron diferencias significativas en *externalización*,  $F(1, 215)=11.03$ ;  $p<0.00$ , que indican que la *externalización* es más alta en los chicos que en las chicas.

**Tabla 43. Medias y desviaciones típicas de las variables del CBCL en función del sexo**

Categorías	Chicos N=103		Chicas N=113	
	Media	D.T.	Media	D. T.
Internalización	0.72	0.12	0.73	0.13
Externalización	0.90	0.31	0.77	0.25
Problemas Cognitivos	0.65	0.05	0.66	0.06

En la Tabla 44 se muestran los resultados de medias y desviaciones típicas de acuerdo al municipio. Una vez calculados los ANOVA se hallaron diferencias significativas en *internalización*.  $F(3.213)= 4.28$ ;  $p< 0.00$ . Al revisar las medias nos encontramos con que es en el contexto urbano donde se producen las puntuaciones mayores.

En cuanto a la dimensión *problemas cognitivos*  $F(3.213)= 3.01$ ;  $p< 0.03$ , revisando las Medias nos encontramos con que las puntuaciones más altas se produjeron en el contexto rural

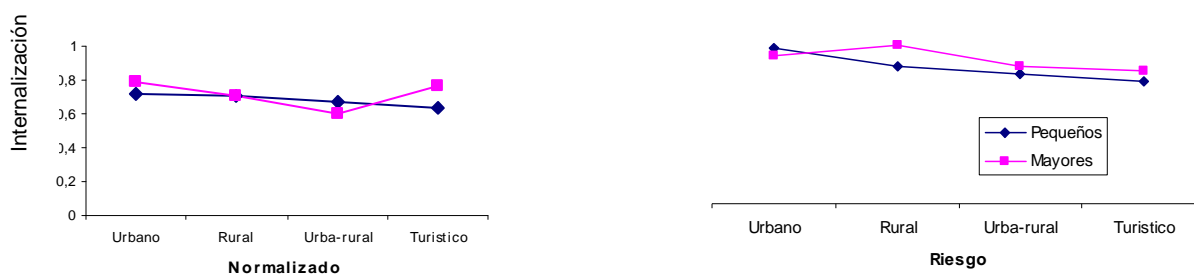
**Tabla 44. Medias y desviaciones típicas de las variables del CBCL en función del municipio**

Categorías	Urbano N=59		Rural N=93		Urbano-rural N=23		Turístico N=39	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D. T.	Media	D T.
Internalización	0.76	0.15	0.72	0.11	0.72	0.11	0.66	0.08
Externalización	0.84	0.29	0.91	0.30	0.91	0.30	0.79	0.24
Problemas cognitivos.	0.66	0.06	0.67	0.05	0.66	0.05	0.63	0.04

A continuación se procedió a realizar ANOVAs de varias vías para obtener resultados interactivos entre las variables sociodemográficas y estas dimensiones.

En la dimensión de *internalización*, la interacción grupo x edad x municipio resultó significativa.  $F(2, 202)=3.69$ ;  $p<0.02$ . En la Figura 29 se observan diferencias de acuerdo al grupo de pertenencia, como el caso de los mayores del contexto rural:  $F(1, 194)=10.77$ ;  $p< 0.00$  en donde el grupo de riesgo tuvo puntuaciones más altas, respecto del normalizado en la dimensión de *internalización*. Asimismo, en los mayores del grupo normalizado del contexto turístico se encontraron más problemas de *internalización* que en los pequeños,  $F(1, 194)= 5.67$ ;  $p<0.02$ .

**Figura 29. Efectos interactivos de las variable edad x grupo x municipio en la dimensión de internalización del CBCL**



En la dimensión de *externalización*, se encontraron diferencias significativas en la interacción de variables grupo x edad x municipio,  $F(2, 202)=4.87$ ;  $p<0.00$ , que se observa en la Figura 30. En el grupo normalizado, aunque se observa que los pequeños obtuvieron puntuaciones más altas

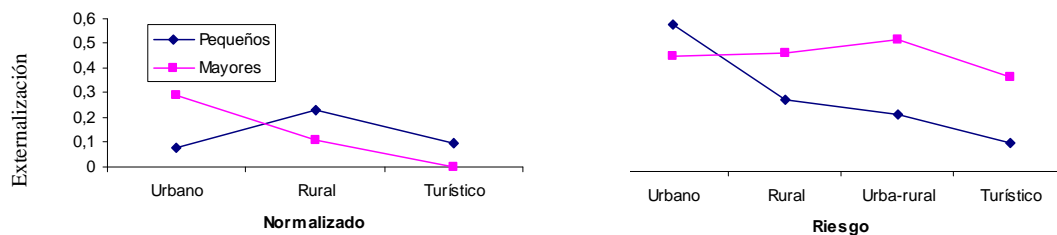
---

que los mayores en los contextos rural y turístico, estas diferencias no resultaron significativas. Resultó significativa en cambio la diferencia en el contexto urbano,  $F(1, 194)=6.70$ ;  $p < 0.01$ , donde los mayores tuvieron las puntuaciones más altas de *externalización*, respecto de los pequeños. Obsérvese que no se ha representado el grupo de los mayores del contexto urbano- rural porque no se tuvieron sujetos en esa interacción.

Según el grupo de procedencia se encontraron también diferencias significativas en el grupo de los mayores del contexto rural,  $F(1, 194)=14.57$ ;  $p < 0.00$ , siendo el grupo de riesgo respecto del normalizado, el que tuvo las puntuaciones más altas de *externalización*. Asimismo, entre los pequeños de contexto urbano, se encontraron diferencias significativas,  $F(1,194)=16.31$ ;  $p < 0.00$ , también en este caso el grupo de riesgo, respecto del normalizado, tuvo las más altas puntuaciones. Se obtuvieron diferencias significativas, también, en el grupo de los mayores del contexto urbano-rural,  $F(1, 194)=6.07$ ;  $p < 0.01$ , en este caso el grupo de riesgo obtuvo altas puntuaciones de *externalización*. El grupo normalizado no tuvo sujetos en esta interacción.

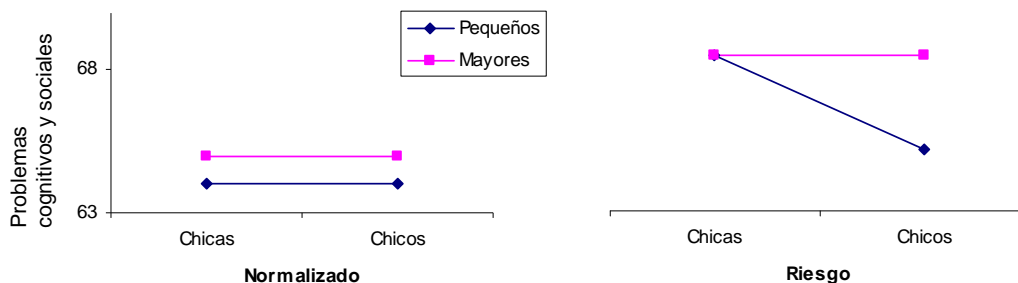
En el grupo de riesgo en general las puntuaciones fueron más altas para los mayores. Se encontraron diferencias significativas en el contexto urbano-rural,  $F(1,194)=5.80$ ;  $p < 0.01$ , los mayores tuvieron altas puntuaciones, respecto de las obtenidas por los pequeños. En igual sentido fueron las diferencias significativas encontradas en el contexto turístico,  $F(1,194)=5.72$ ;  $p < 0.01$ . En el caso de la zona urbana, las diferencias significativas encontradas  $F(1,194)=4.05$ ;  $p < 0.04$ , se dieron a la inversa, los pequeños son los que tuvieron las puntuaciones más altas de *externalización* respecto de los mayores.

**Figura 30. Efectos interactivos de edad x grupo x municipio en la dimensión Externalización del CBCL**



En la dimensión de *problemas cognitivos* hubo diferencias significativas en la interacción de grupo x edad x sexo,  $F(1, 202)=6.56$ ;  $p < 0.01$  que se observan en la Figura 31. Según el análisis realizado se encontró que son los chicos de riesgo, mayores respecto a los pequeños los que presentan valores más altos en la dimensión de *problemas cognitivos*,  $F(1,199)=4.38$ ;  $p < 0.03$ . Estas diferencias de edad no se dan en las chicas de riesgo. En cuanto al grupo normalizado no se encontraron diferencias significativas.

**Figura 31. Efectos interactivos de grupo x edad x sexo en la dimensión de problemas cognitivos y sociales del CBCL**



## Resumen

En los análisis simples se encontró que el factor grupo de pertenencia influyó tanto en la producción de comportamientos externalizados como en la existencia de problemas cognitivos y sociales, siendo el grupo de riesgo el que más problemas presentaba en los dos grupos.



Al revisar la influencia de la edad se encontró que fue en los mayores entre quienes se identificaron mayores problemas de comportamiento de tipo internalizado y externalizado.

Con relación al factor sexo los resultados mostraron que es en el grupo de los chicos donde se encuentran mayores problemas de *externalización*. Al respecto del municipio de procedencia, los datos muestran que en el contexto urbano se identificaron mayores problemáticas relacionadas con la *internalización*, así como en el contexto rural se identificaron mayores *problemas cognitivos y sociales*.

En cuanto a los efectos interactivos de las variables sociodemográficas, se puede decir que los problemáticas de comportamiento relacionadas con la *internalización* se identificaron, tanto entre los mayores como entre los pequeños. Se observa como tendencia que, tanto en un caso como en otro, estas puntuaciones se produjeron en el grupo de riesgo.

Al respecto de la dimensión problemas de comportamientos relacionados con la *externalización*, se observan resultados de acuerdo a la edad y al grupo de pertenencia. Entre los mayores del grupo de riesgo, por ejemplo, se produjeron las puntuaciones más altas de *externalización*, excepto en el contexto urbano donde las altas puntuaciones las tuvieron los pequeños. En el grupo normalizado, se observó la tendencia entre los pequeños de puntuar más alto que los mayores en la *externalización*, sin embargo no se encontraron diferencias significativas que respaldaran esa tendencia. En el contexto urbano, sin embargo, los mayores de nuevo puntuaron más alto en *externalización*, respecto de los pequeños. También, de acuerdo al grupo de pertenencia se encontraron otras diferencias significativas. En la zona urbana el grupo de los pequeños de riesgo puntuó más alto que los pequeños normalizados de esa misma zona. Asimismo, en la zona turística, el grupo de los mayores de riesgo puntuaron más alto que lo mayores normalizados de esa zona.

En cuanto a la variable, *problemas cognitivos y sociales*, se repite la tendencia que ya se evidenció en las dos anteriores dimensiones, los chicos mayores del contexto de riesgo, son quienes alcanzan una mayor puntuación de *problemas cognitivos y sociales* a juicio de sus educadores.

### 1.3.2. Percepción del profesor sobre el estatus del niño en el grupo de iguales

Siguiendo los pasos seguidos con las anteriores pruebas, se tomaron las tres dimensiones en que se agrupan los ítems de esta prueba; *sociabilidad, agresividad y timidez* y se calcularon Medias y Desviaciones Típicas en función de cada una de las variables sociodemográficas. A continuación se presentan aquellas variables en las que se encontraron diferencias significativas.

En la Tabla 45 se muestran los resultados de estos análisis en función del grupo. Según estos resultados el pertenecer o no a una familia con características de riesgo afecta la percepción que los profesores tienen de los chico/as de la muestra en dos aspectos importantes; *agresividad*  $F(1,153)=27.37$ ;  $p < 0.00$ . Al revisar las medias se observa que es en el grupo de riesgo, respecto del normalizado donde se obtuvieron puntuaciones más altas de *agresividad*. Así como en *timidez*.  $F(1, 153)=13.16$ ;  $p < 0.00$ . Las diferencias van en el mismo sentido, el grupo de riesgo, respecto del normalizado tiene puntuaciones más altas en *timidez*.

**Tabla 45. Medias y desviaciones típicas en las variables de percepción de profesores en función del grupo**

Categorías. De 1 a 7	Riesgo N=81		Normalizados N=73	
	Media	D. T.	Media	D. T.
Sociabilidad.	4.17	1.13	3.82	1.42
Agresividad.	3.02	1.46	1.92	1.06
Timidez.	2.56	1.25	1.89	1.00

En la Tabla 46, se muestran los resultados de las medias y desviaciones típicas de las dimensiones del comportamiento juzgadas por los profesores en función de la edad. Al realizar los ANOVA no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos.

**Tabla 46. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones de percepción de profesores en función de la edad**

Categorías	Pequeños N=71		Mayores N=80	
	Media	D. T.	Media	D. T.
De 1 a 7.				
Sociabilidad.	4.00	1.26	4.02	1.33
Agresividad.	2.40	1.37	2.58	1.39
Timidez	2.28	1.16	2.22	1.22

En la Tabla 47, se observa que la variable sexo afecta de manera significativa la percepción de los profesores en la dimensión de *agresividad*,  $F(1, 153)=16.27$ ;  $p < 0.00$ . Al revisar las medias se observa que son los chicos quienes son vistos como más agresivos que las chicas.

**Tabla 47. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones de percepción de profesores en función del sexo**

Categorías	Chicos N=75		Chicas N=79	
	Media	D. T.	Media	D. T.
De 1 a 7.				
Sociabilidad	4.05	1.24	3.97	1.34
Agresividad	2.94	1.46	2.08	1.19
Timidez	2.18	1.13	2.31	1.23

En la Tabla 48 se muestran medias y desviaciones típicas en función del municipio. Al realizar los ANOVA se encontró que no existían diferencias significativas entre los grupos debidas al contexto del que provenían los menores.

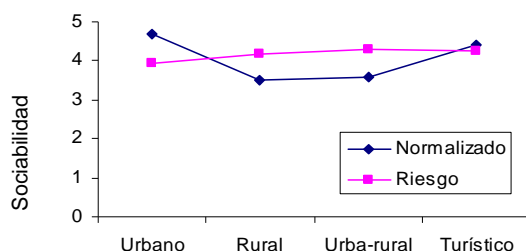
**Tabla 48. Medias y desviaciones típicas en las dimensiones de percepción de profesores en función del municipio**

	Urbano N=31		Rural N= 76		Urbano- Rural N=19		Turístico N=27	
Categorías:	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.
De 1 a 7.								
Sociabilidad	4.38	1.34	3.76	1.22	4.11	1.34	4.27	1.22
Agresividad.	2.31	1.50	2.47	1.43	2.47	1.37	2.81	1.21
Timidez	2.13	1.25	2.25	1.15	2.28	1.29	2.30	1.19

Sobre estas dimensiones se realizó el mismo análisis con las cuatro variables sociodemográficas. Sólo fueron obtenidas diferencias significativas en la dimensión de *sociabilidad*, en la interacción: grupo x municipio  $F(3, 149)=3.38; p<0.02$ . Los resultados se observan en la Figura 30

Tanto en el contexto rural,  $F(1, 146)=12.55; p< 0.00$  como en el urbano-rural,  $F(1, 148)=6.47; p< 0.01$ , el grupo de riesgo obtuvo las puntuaciones más altas de *sociabilidad* respecto del grupo normalizado. Esta pauta se invierte en la zona urbana, donde el grupo normalizado es el que presenta más altas puntuaciones de *sociabilidad*, respecto del grupo de riesgo, aunque no llega a mostrar diferencias significativas. Esa interacción se representa en la Figura 32.

**Figura 32. Efectos interactivos de grupo x municipio en la dimensión sociabilidad sobre percepción del profesorado**



---

## Resumen

Tomando en consideración los resultados obtenidos en los análisis simples se puede decir que el pertenecer a un grupo familiar con características de riesgo o a uno con características normalizadas afecta la percepción de los profesores sobre los chicos y chicas de la muestra en dos dimensiones: *agresividad* y *timidez*. Como consecuencia de lo anterior, el grupo de riesgo fue valorado con puntuaciones más altas en esas dos dimensiones.

Al respecto del factor sexo, los chicos fueron percibidos por los profesores, como más agresivos que las chicas. En cuanto al factor municipio no produjo efectos significativos en la percepción de los profesores, como tampoco lo produjo el factor edad.

En cuanto a los efectos interactivos producidos por las variables sociodemográficas, se puede decir que los mayores hallazgos se encontraron en la dimensión de *sociabilidad*. El grupo normalizado, respecto del grupo de riesgo fue valorado por los profesores con mayores índices de *sociabilidad*, sólo en el contexto urbano. En los contextos rural y urbano-rural, el grupo de riesgo, respecto del normalizado, estuvo valorado con más altas puntuaciones de *sociabilidad*.

## 2 Perfiles discriminantes de los grupos de riesgo y normalizado según la variable grupo familiar de procedencia

Con el fin de realizar otros análisis estadísticos que permitieran observar más claramente los perfiles diferenciales de competencias y comportamientos entre los menores de riesgo y los normalizados, se realizaron *análisis discriminantes* teniendo en cuenta el efecto, que en algunos casos, podían llegar a tener variables sociodemográficas como sexo o edad. Para ello fueron agrupadas todas las variables de las pruebas utilizadas en las tres áreas del perfil competencial que hemos propuesto. El criterio de agrupación en estas combinaciones fue el objetivo general que estas pruebas buscaban y que era diferente en cada área.

De esta forma, el procedimiento seguido consistió, en primer lugar, en seleccionar el grupo de variables de cada área, e identificar la variable de agrupación que en todos los casos fue la variable *grupo de pertenencia*. En algunos casos también se tuvieron en cuenta como variables de selección, los diferentes niveles de las otras (sexo y edad) variables sociodemográficas. Con ello se pretendía explorar si los perfiles discriminantes hallados, diferían sustancialmente en función de dichas variables sociodemográficas.

### **2.1. Perfil discriminante del área de regulación del yo**

Esta primera combinación de dieciocho variables agrupó las variables de la prueba de narrativas de los menores sobre sus padres como cuidadores y las variables de la prueba de autoconcepto. El sentido de ambas pruebas era conocer las representaciones que los chicos elaboraban sobre las relaciones con sus cuidadores y sobre si mismos. Como se ha explicado a esa combinación se le llamó área de la regulación del yo.

Al considerar como variable de agrupación el grupo, se tuvo como resultado la función ( $\chi^2(18)=51.26; p < 0.00$ ). Según se observa en la Tabla 49, trece variables contribuyeron principalmente a la diferencia entre los grupos de riesgo y normalizado (Lambda de Wilks´ 0.77;  $p < 0.00$ ) *relaciones sociales, seguridad, autonomía-pai, mundo escolar, aspectos emocionales, vida familiar, coerción emocional, coerción física, sentido de posesión, aspectos físicos, pobreza narrativa, tangencialidad y deporte*. De acuerdo a los centroides de los grupos y los valores de la matriz de estructura, se observa que las variables de la prueba de autoconcepto caracterizan mejor al grupo normalizado, mientras que las variables de narrativa lo hacen para el grupo de riesgo.

Con esta función resultaron clasificados correctamente el 70.7 % de los casos agrupados originales.

**Tabla 49. Correlación entre las variables agrupadas en el área de regulación del yo y la función discriminante de acuerdo al grupo**

<b>Variables</b>	<b>Correlación</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
Relaciones Sociales	<b>-0.701</b>	29.927	0.000
Seguridad	<b>-0.473</b>	13.636	0.000
Autonomía-autoconcepto	<b>-0.467</b>	13.242	0.000
Mundo Escolar	<b>-0.461</b>	12.938	0.000
Aspectos emocionales	<b>-0.437</b>	11.597	0.001
Vida Familiar	<b>-0.324</b>	6.406	0.012
Coerción Emocional	<b>0.324</b>	6.396	0.012
Coerción Física	<b>0.291</b>	5.137	0.024
Sentido de Posesión.	<b>-0.277</b>	4.684	0.032
Aspectos Físicos	<b>-0.276</b>	4.631	0.033
Pobreza	<b>0.241</b>	3.548	0.061
Tangencialidad	<b>0.238</b>	3.461	0.064
Deporte	<b>-0.223</b>	3.032	0.083
Autonomía. Narrativa	0.105	0.674	0.412
Autovalía	-0.096	0.560	0.455
Resistencia	0.094	0.541	0.463
Incoherencia	0.091	0.509	0.476
Responsividad	-0.007	0.003	0.956

\*Centroides de la función: Normalizados -0.501 y Riesgo 0.565

En el presente análisis de perfiles se incorporó como variable de selección cada uno de los dos niveles de la variable Sexo, chicos y chicas. Fueron encontrados valores significativos tanto en el grupo de las chicas como en el de los chicos. En el caso de las chicas. (Lambda de Wilks 0.73;  $p < 0.02$ ), los valores obtenidos resultaron bajos respecto de los chicos. En la función discriminante,  $\chi^2(18)=31.66$ ;  $p < 0.02$ , siete variables contribuyeron a diferenciar los grupos: *relaciones sociales*- 0.587, *aspectos emocionales* - 0.447, *seguridad* -0.367, *mundo escolar* -0.353, *deporte* -0.342, *coerción física* 0.311, *incoherencia*. .209. Los valores de los centroides son: normalizado -0.496 y riesgo 0.722. Estuvieron clasificados correctamente el 72.6% de los casos agrupados seleccionados.

Se observa cómo en el grupo de las chicas se mantiene la tendencia sobre las variables del autoconcepto, esto es caracterizando mejor al grupo

normalizado mientras dos variables de la prueba de narrativas, *coerción física e incoherencia*, aparecen caracterizando al grupo de riesgo.

En el caso de los chicos. (Lambda de Wilks 0.625;  $p < 0.00$ ). Se obtuvo la siguiente función discriminante  $\chi^2 (18)=42.76$ ;  $p < 0.00$ . En este caso la matriz de estructura estuvo formada por once variables que estuvieron por encima de .20; *autonomía-pai, relaciones sociales, seguridad, mundo escolar, coerción emocional, aspectos físicos, sentimiento de posesión, aspectos emocionales, vida familiar, pobreza y tangencialidad*. Estuvieron clasificados correctamente el 76.5% de los casos agrupados originales seleccionados. En este caso, se mantiene la tendencia inicial, observada en los centroides, es decir, las variables de la prueba de autoconcepto caracterizando al grupo normalizado y las de narrativa caracterizando al grupo de riesgo.

Se representan, a continuación, de manera completa en la Tabla 50. los resultados obtenidos en el grupo de los chicos, ya que es este grupo el que presenta valores más altos de significatividad.

**Tabla 50. Correlación entre las variables agrupadas en el área de regulación del yo y la función discriminante de acuerdo al grupo en los chicos**

Variables	Correlación	F	P
Autonomía- autoconcepto	<b>-0.462</b>	12.822	0.001
Relaciones Sociales	<b>-0.458</b>	12.597	0.001
Seguridad	<b>-0.342</b>	7.002	0.009
Mundo Escolar	<b>-0.316</b>	5.983	0.016
Coerción Emocional	<b>0.313</b>	5.865	0.017
Aspectos Físicos	<b>-0.299</b>	5.368	0.023
Sentido de Posesión	<b>-0.293</b>	5.162	0.025
Aspectos Afectivos	<b>-0.273</b>	4.476	0.037
Vida familiar	<b>-0.262</b>	4.130	0.045
Pobreza	<b>0.222</b>	2.968	0.088
Tangencialidad	<b>0.211</b>	2.661	0.106
Coerción Física	0.142	1.209	0.274
Resistencia	0.097	0.569	0.453



Autonomía.	0.083	0.412	0.522
Narrativa			
Deporte	-0.066	0.261	0.610
Incoherencia	-0.044	0.11	0.73
Autovalía	-0.034	0.068	0.795
Responsividad	-0.010	0.006	0.939

\*Centroides de la función: Normalizados -0.830 y Riesgo 0.709

Posteriormente se introdujo en este análisis discriminante como variable de selección los dos niveles de la variable edad, pequeños y mayores.

En primer lugar, en el caso de los valores encontrados para el grupo de los pequeños (Lambda de Wilks 0.74;  $p < 0.08$ ), estos fueron marginalmente significativos. En la función discriminante que se obtuvo,  $\chi^2(18)=26.75$ ;  $p < 0.08$ ; doce variables contribuyeron a diferenciar los grupos: *relaciones sociales* -0.735, *seguridad* -0.630, *aspectos físicos* -0.584, *aspectos emocionales* -0.486, *autonomía-pai* -0.457, *deporte* -0.457, *mundo escolar* -0.447, *autovalía* -0.339, *vida familiar* -0.331, *sentimiento de posesión* -0.311, *tangencialidad* 0.262, *coerción emocional* 0.203.

Los valores de los centroides, normalizado -0.546 y riesgo 0.614, señalan como las variables de la prueba de autoconcepto son las que obtienen las puntuaciones más altas y se agrupan en la parte superior de la matriz de estructura, caracterizando especialmente al grupo normalizado. Estuvieron clasificados correctamente el 75.5% de los casos agrupados originales seleccionados. También estuvieron clasificados correctamente el 51.3% de casos agrupados originales no seleccionados.

En el caso de los mayores se encontraron valores significativos (Lambda de Wilks 0.71;  $p < 0.03$ ). En la función resultante,  $\chi^2(18)= 30.19$ ;  $p < 0.03$ , once variables contribuyeron a diferenciar los grupos: *relaciones sociales*, *autonomía-pai*, *pobreza*, *mundo escolar*, *coerción emocional*, *coerción física*, *aspectos emocionales*, *vida familiar*, *seguridad*, *sentido de posesión* y *tangencialidad*, como se observa en la Tabla 51. Según los centroides, normalizado -0.586 y riesgo 0.659, se mantiene la tendencia de

las variables de la prueba autoconcepto, que aparecen en gran proporción en la matriz de estructura y que caracterizan fundamentalmente al grupo normalizado. Estuvieron clasificados correctamente el 71.6 % de los casos agrupados originales.

**Tabla 51. Correlación entre las variables agrupadas en el área del yo y la función discriminante de acuerdo al grupo de procedencia entre los mayores**

<b>Variables</b>	<b>Correlación</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
Relaciones Sociales	<b>-0.486</b>	9.301	0.003
Autonomía-Pai	<b>-0.461</b>	8.377	0.005
Pobreza	<b>0.429</b>	7.239	0.008
Mundo Escolar	<b>-0.393</b>	6.091	0.015
Coerción Emocional	<b>0.363</b>	5.181	0.025
Coerción Física	<b>0.338</b>	4.485	0.037
Aspectos emocionales	<b>-0.269</b>	2.853	0.094
Vida familiar	<b>-0.258</b>	2.619	0.109
Seguridad	<b>-0.253</b>	2.520	0.116
Sentido de Posesión	<b>-0.222</b>	1.932	0.168
Tangencialidad	<b>0.221</b>	1.915	0.169
Resistencia	0.169	1.120	0.292
Incoherencia	0.144	0.821	0.367
Responsividad	-0.089	0.310	0.579
Deporte	0.046	0.083	0.774
Autovalía	0.045	0.081	0.777
Aspectos Físicos	0.030	0.035	0.852
Autonomía-Narrativa	0.008	0.003	0.960

\*Centroides de la función: Normalizados -0.586 y Riesgo 0.659

### Resumen:

En la primera combinación de variables, dirigida expresamente a conocer las representaciones que elaboran los chicos y las chicas de sus relaciones consigo mismos y con sus cuidadores, la primera tendencia que se hace evidente en los resultados, que surgen de tomar como variable de agrupación el grupo, es como la prueba de Narrativa caracteriza al grupo de

---

riesgo, mientras que la prueba de Autoconcepto caracteriza fundamentalmente al grupo normalizado.

Por las características de estas pruebas estos resultados son esperables. En la prueba de narrativa, por ejemplo, se evalúa sobre aspectos referidos fundamentalmente a una condición de riesgo familiar. Las variables como tal, van planteadas en términos de comportamientos negativos, es decir, aspectos que señalan alteraciones en el ambiente familiar. En cuanto a la prueba de autoconcepto, el grupo de los normalizados pueden identificarse mayoritariamente con las dimensiones que han sido reconocidas como constitutivas del autoconcepto.

## **2.2. Perfil discriminante de las variables del área de la regulación socioemocional**

A esta segunda combinación se le llamó área de regulación socioemocional porque en ella se agruparon las variables de la prueba de locus de control (*locus interno, locus externo, locus de azar y no sabe*), que indagaban fundamentalmente por la manera que el sujeto se explica situaciones cotidianas, así como también, la prueba de atribución de intenciones hostiles (la variable ordinal: *atribución cerrada*. y las variables dicotómicas *atribución de esquema conflictivo, heteroimagen negativa, ocurre al azar, afrontamiento violento, afrontamiento negociado, afrontamiento con ayuda*). De la misma manera que la prueba anterior, esta prueba busca conocer si el sujeto realiza interpretaciones hostiles sobre los eventos cotidianos de su entorno.

Se realizó un primer análisis, tomando el grupo como variable de agrupación. En esta función discriminante. ( $\chi^2(10)=12.85;p<0.232$ ) no se encontraron valores de significatividad Lambda de Wilks 0.92;  $p<0.232$ , por lo que se puede decir que en su conjunto estas variables no resultan suficientes para discriminar, pero algunas variables si contribuyen a diferenciar los grupos. Estas variables son: *locus no sabe, locus de azar, afrontamiento violento, afrontamiento negociad, ocurre al azar, atribución en*

*esquema conflictivo, locus externo, atribución cerrada*, tal como se observa en la Tabla 52. En la función resultante estuvieron clasificados correctamente el 61.2 % de los casos agrupados originales.

**Tabla 52. Correlación entre las variables agrupadas en el área de regulación socioemocional y la función discriminante de acuerdo al grupo**

<b>Variables</b>	<b>Correlación</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
Locus no sabe	<b>0.606</b>	5.065	0.026
Locus azar	<b>0.551</b>	4.181	0.042
Afront. Violento	<b>0.537</b>	3.968	0.048
Afront. Negociado	<b>-0.362</b>	1.803	0.181
Ocurre al azar	<b>-0.336</b>	1.553	0.214
Atrib. esquema conflic.	<b>0.324</b>	1.451	0.230
Locus externo	<b>0.323</b>	1.439	0.232
Atribución (Cerrada)	<b>0.267</b>	0.985	0.322
Otros	0.202	0.563	0.454
Afront. Con ayuda	-0.157	0.339	0.561
Locus interno	0.152	0.319	0.573
Heteroimagen negativa	0.016	0.004	0.952

\*Centroides de la función: Normalizados -0.268 y Riesgo 0.302

Para profundizar en el análisis se introdujeron como variables de selección los dos niveles de la variable edad. En ninguno de los dos casos se alcanzaron diferencias significativas.

Al ser introducidos en este análisis, los dos niveles del sexo como variable de selección no se encontraron valores significativos en el grupo de las chicas. En el caso de los chicos tampoco se encontraron valores significativos, Lambda de Wilks 0.885;  $p < 0.27$ , sin embargo se observan valores más altos estadísticamente, respecto de los hallados entre las chicas. En la función discriminante obtenida  $\chi^2 (7) = 8,70$ ;  $p < 0.27$ , seis variables con peso estadístico superior a 0.20, contribuyeron a discriminar los grupos; *afrentamiento violento* -.75, *afrentamiento con ayuda* .40, *locus externo* -.31, *ocurre al azar* .31, *heteroimagen negativa* -.30, *afrentamiento negociado* .24. Según los valores de los centroides; normalizado 0.399 y riesgo -0.316, las variables que caracterizaron al grupo de riesgo son *afrentamiento violento*, *locus externo* y *heteroimagen negativa*. Las que

caracterizaron al grupo normalizado, en cambio, fueron *afrentamiento con ayuda, ocurre al azar y afrontamiento negociado*. Estuvieron clasificados correctamente el 66.2% de los casos agrupados originales seleccionados. No se presentan datos en tablas dado que no se obtuvieron valores con peso estadístico significativo.

### **Resumen**

Esta combinación de variables que buscaban conocer la manera que los sujetos interpretaban las situaciones cotidianas de su entorno, agrupó las variables de la prueba locus de control, con las variables de la prueba atribución de intenciones hostiles.

Al plantear el análisis usando la variable grupo como variable de agrupación, no se encontraron valores significativos. Fueron incorporadas en ese mismo análisis como variables de selección los diferentes niveles de la variable edad y de la variable sexo pero tampoco fueron hallados valores significativos. Aunque en el caso de la variable sexo, al introducir el nivel de los chicos se pudo obtener información de las variables que discriminaban mejor los grupos dentro del subgrupo de los chicos

De acuerdo a los resultados encontrados se pueden identificar tendencias sobre las variables que caracterizan mayoritariamente al grupo normalizado y al grupo de riesgo.

### **2.3. Perfil discriminante de las variables del área de la regulación del comportamiento**

A esta tercera combinación se le llamó variables de comportamiento porque agrupó aquellas pruebas referidas al comportamiento de los chicos, desde el punto de vista de los educadores. En esta combinación de variables se agruparon en las tres dimensiones centrales de la Escala de apreciación de conducta en niños (CBCL); *internalización, externalización y problemas cognitivos y sociales*, con las tres dimensiones de la prueba de Percepción

del profesor sobre el estatus del niño en el grupo de iguales; *sociabilidad, agresividad y timidez*.

Al incorporar en el análisis grupo como variable de agrupación (Lambda de Wilks 0.60;  $p < 0.00$ ) se obtuvo la siguiente función discriminante ( $\chi^2(6) = 76.12$ ;  $p < 0.00$ ), cuatro variables contribuyeron a caracterizar los grupos: *agresividad, externalización, timidez, problemas cognitivos y sociales*, tal como se observa en la Tabla 53. Según los valores dados por los centroides de los grupos y la matriz de estructura todas las variables caracterizan el riesgo. Estuvieron clasificados correctamente el 79.2 % de los casos agrupados originales.

**Tabla 53. Correlación entre las variables agrupadas en el área de regulación del comportamiento y función discriminante de acuerdo al grupo familiar**

Variable	Correlación	F	P
Agresividad	<b>0.52</b>	27.37	0.00
Externalización	<b>0.39</b>	15.50	0.00
Timidez	<b>0.36</b>	13.16	0.00
Problemas social y Cognitivos.	<b>0.33</b>	11.54	0.00
Sociabilidad	0.16	2.87	0.09
Internalización	0.14	2.09	0.150

\* Centroides de la Función: Normalizado: -.855 y Riesgo .770.

En este mismo análisis se incorporó como variable de selección la edad. En el grupo de los pequeños se encontraron resultados significativos. Lambda de Wilks 0.51;  $p < 0.00$ , que se observan en la función discriminante obtenida.  $\chi^2(6) = 44.49$ ;  $p < 0.00$ . Cinco variables contribuyeron a diferenciar los grupos, *timidez* .41, *agresividad* .40, *problemas cognitivos y sociales* .25, *sociabilidad* .23 y *externalización* .20, tal como se observa en la Tabla 54.

Por los valores de los centroides se puede decir que se mantiene la tendencia de las variables caracterizando fundamentalmente el riesgo pero con valores de significatividad más altos. Estuvieron clasificados correctamente el 84.5 % de los casos agrupados originales seleccionados.

**Tabla 54. Correlación entre las variables agrupadas en el área de regulación del comportamiento y función discriminante de acuerdo al grupo, entre los pequeños**

Variable	Correlación	F	p
Timidez	<b>0.41</b>	11.44	0.00
Agresividad	<b>0.40</b>	10.90	0.00
Problemas social y cognitivos.	<b>0.25</b>	4.29	0.04
Sociabilidad	<b>0.23</b>	3.76	0.05
Externalización	<b>0.20</b>	2.65	0.10
Internalización	0.07	.416	0.52

\* Centroides de la Función: Normalizado: -.981y Riesgo .954.

En cuanto al grupo de los mayores, también se encontraron diferencias significativas (Lambda de Wilks, 0.66;  $p < 0.00$ ) en la función que se obtuvo como resultado.  $\chi^2 (6) = 30.30$ ;  $p < 0.00$ , cinco variables contribuyeron a diferenciar los grupos; *agresividad*, *externalización*, *problemas cognitivos*, *timidez* e *internalización*, como se observa en la Tabla 55 Los valores de los centroides señalan que se mantiene la tendencia evidenciada en los análisis anteriores, al respecto de que las variables de la matriz de estructura se refieren solamente al grupo de riesgo. Estuvieron clasificados correctamente el 80% de los casos agrupados originales seleccionados.

**Tabla 55. Correlación entre las variables del área de regulación del comportamiento y función discriminante de acuerdo al grupo familiar entre los mayores**

Variable	Correlación	F	P
Agresividad	<b>0.61</b>	14.64	0.00
Externalización	<b>0.59</b>	13.79	0.00
Problemas social y Cognitivos.	<b>0.43</b>	7.43	0.0
Timidez	<b>0.29</b>	3.31	0.07
Internalización	<b>0.21</b>	1.85	0.17
Sociabilidad	0.08	.304	0.58

\* Centroides de la Función: Normalizado: -.751y Riesgo .646.

El sexo, también fue tomado en el análisis como variable de selección. En el caso de las chicas fueron hallados valores significativos, Lambda de Wilks 0.55;  $p < 0.00$ . En la función discriminante resultante,  $\chi^2(6) = 43.03$ ;  $p < 0.00$ , nuevamente cinco variables contribuyeron a diferenciar los grupos, *agresividad, externalización, problemas cognitivo, timidez y sociabilidad*, tal como se observa en la Tabla 56. Se mantiene la tendencia manifestada hasta ahora en los análisis, acerca de cómo las variables de la matriz de estructura van referidas exclusivamente al riesgo.

**Tabla 56. Correlación entre las variables agrupadas en el área de regulación del comportamiento y función discriminante de acuerdo al grupo familiar, entre las chicas**

Variable	Correlación	F	P
Agresividad	<b>0.49</b>	14.55	0.00
Externalización	<b>0.38</b>	9.16	0.00
Problemas social y Cognitivos.	<b>0.35</b>	7.51	0.08
Timidez	<b>0.26</b>	4.14	0.04
Sociabilidad	<b>0.22</b>	3.03	0.08
Internalización	0.12	0.946	0.33

\* Centroides de la Función: Normalizado: -.782 y Riesgo .983.

Estuvieron clasificados correctamente el 84.8 % de los casos agrupados originales seleccionados.

En el caso de los chicos también fueron hallados valores significativos. Lambda de Wilks 0.63;  $p < 0.00$ . La función discriminante obtenida.  $\chi^2(6) = 31.72$ ;  $p < 0.00$ , señala que sólo cuatro variables contribuyeron a diferenciar los grupos; *timidez, agresividad, problemas cognitivos y externalización*, tal como se observa en la Tabla 57. Estuvieron clasificados correctamente el 81.3 % de los casos agrupados originales seleccionados.



**Tabla 57. Correlación entre las variables agrupadas en el área de regulación del comportamiento y función discriminante de acuerdo al grupo familiar, entre los chicos**

Variable	Correlación	F	p
Timidez	<b>0.54</b>	12.18	0.00
Agresividad	<b>0.46</b>	8.99	0.00
Problemas social y Cognitivos.	<b>0.30</b>	3.93	0.05
Externalización	<b>0.30</b>	3.79	0.05
Internalización	0.15	0.982	0.32
Sociabilidad	0.08	0.274	0.60

\* Centroides de la Función: Normalizado: -.941 y Riesgo .593.

### Resumen

En esta combinación se agruparon las variables de las pruebas que indagaban por el comportamiento social. La escala de apreciación de conducta en niños (Achembach) y Percepción del profesor sobre el estatus del niño en el grupo de iguales. En ambos casos, fueron tomadas las dimensiones centrales de cada prueba. Tanto en un caso como en el otro, estas pruebas mostraban el punto de vista de los educadores.

Es importante señalar que todas las variables de esta combinación (salvo la variable *sociabilidad*) indagaban por comportamientos negativos o propios de grupos familiares de riesgo.

El análisis planteado tomó como variable de agrupación el Grupo. Al contrastar los centroides y la matriz de estructura, se observa que las variables de esta combinación caracterizan fundamentalmente al grupo de riesgo. En este mismo análisis, se tomó como variable de selección la edad. La tendencia sobre el grupo de riesgo se mantuvo tanto entre los pequeños, como entre los mayores.

Al intercambiar la variable de selección por los dos niveles de la variable sexo, se encontró que la tendencia evidenciada se mantenía tanto entre chicas como en los chicos.

## 2.4. Perfil discriminante general de las variables significativas en las diferentes pruebas

Finalmente, se llevó a cabo un análisis discriminante general con las variables que habían producido valores significativos en todos los discriminantes parciales. Tal como en los análisis anteriores se tomó como variable de agrupación el grupo familiar.

Este análisis produjo una Lambda de Wilks, 0,518;  $p < 0.00$  y una función discriminante de  $\chi^2 (24) = 92.42$ ;  $p < 0.00$ , en la que cinco variables permitieron discriminar entre los grupos, *agresividad* 0.44; *externalización*, 0.33; *timidez* 0.30; *problemas cognitivos y sociales*, 0.28 y la variable *relaciones sociales* -0.24, tal como se observa en la Tabla 58. Según el valor de los centroides solo la variable *relaciones sociales* discrimina el grupo normalizado. En esta función discriminante estuvieron clasificados correctamente el 85.1% de los casos agrupados originales.

**Tabla 58. Correlación entre las variables del área de regulación del yo y las variables de comportamiento de acuerdo al grupo familiar**

Variable	Correlación	F	P
Agresividad	<b>0.46</b>	27.38	0.000
Externalización	<b>0.35</b>	15.50	0.000
Timidez	<b>0.32</b>	13.16	0.000
Problemas cognitivos y sociales	<b>0.30</b>	11.54	0.001
Relaciones sociales	<b>-0.25</b>	8.51	0.005
Pobreza	0.19	4.97	0.027
Mundo escolar	-0.16	3.46	0.065
Sociabilidad	0.15	2.88	0.092
Autonomía	-0.15	2.73	0.100
Internalización	0.13	2.09	0.150
Seguridad	-0.12	1.91	0.168
Coerción emocional	0.11	1.62	0.204
Vida familiar	-0.11	1.58	0.210
Coerción física	0.09	1.06	0.304
Aspectos afectivos	-0.08	0.99	0.321
Tangencialidad	0.07	0.63	0.429

---

Sentimientos de posesión	-0.03	0.12	0.723
--------------------------	-------	------	-------

\* Centroides de la Función: Normalizado: -1.01 y Riesgo 0.91

Buscando afinar los perfiles discriminantes se introdujeron como variables de selección los niveles de las variables sociodemográficas sexo y edad. Se mantuvieron todos los valores relacionados con el Lambda y la significatividad. En cuanto a las variables que mejor discriminaron entre los grupos, sólo se obtuvieron mayor número de variables que discriminaban entre los dos grupos entre los mayores. En este grupo se obtuvo una Lambda de Wilks de 0.53;  $p < 0.01$  y una función discriminante,  $\chi^2 (24) = 41.39$ ;  $p < 0.01$ , en la que nueve variables estuvieron por encima de .20: *agresividad* 0.46; *externalización*, 0.45; *problemas cognitivos y sociales*, 0.33; *coerción física* 0.28; *pobreza* 0.27; *autonomía-PAI* -0.24; *mundo escolar* -0.24; *timidez* .0.22 y *relaciones sociales* -0.20. Según los centroides sólo las variables; autonomía, mundo escolar y relaciones sociales del autoconcepto discriminaron al grupo normalizado. Estuvieron clasificados correctamente el 83.8% de los casos agrupados originales seleccionados.

### Resumen

En este análisis discriminante se agruparon las variables de las otras combinaciones de variables que produjeron valores significativos, se utilizó como variable de agrupación en este análisis el estatus de riesgo. Al contrastar los datos de los centroides se observa que sólo las variables autonomía y mundo escolar caracterizaron al grupo normalizado, mientras que las variables que caracterizaron al grupo de riesgo fueron aquellas relacionadas con problemas de comportamiento. En esta función discriminante estuvieron clasificados correctamente el 85.1% de los casos agrupados originales.

Adicionalmente se realizaron otros análisis en los que se tomaron como variable de selección los diferentes niveles de las variables edad y sexo. Aunque se encontraron tendencias similares en estos análisis, en el nivel de mayores en la variable edad se encontró un mayor número de

variables que discriminaban entre los grupos. En este caso, de acuerdo a los centroides las variables: agresividad, externalización, problemas cognitivos y sociales, coerción física, pobreza y timidez discriminaron al grupo de riesgo, mientras que las variables: autonomía, mundo escolar y relaciones sociales discriminaron al grupo normalizado. Se observa que son las variables sobre problemas de comportamiento y sobre las relaciones de apego las que caracterizaron al grupo de riesgo y las variables del autoconcepto las que caracterizaron al grupo normalizado. En este caso, estuvieron clasificados correctamente el 83.8% de los casos agrupados originales seleccionados.

### **3. Análisis predictivos de las variables de desarrollo del yo sobre las variables de regulación socioemocional y del comportamiento**

Con la idea de continuar con la exploración estadística, se planteó la realización de un análisis de regresión lineal jerárquica, el cual permite conocer, hasta qué punto las variables independientes o predictoras, organizadas por bloques, predicen el comportamiento de las variables criterio.

Dado que se ha encontrado un cierto apoyo teórico a la relación existente entre los aspectos de desarrollo del yo, como son el apego y el autoconcepto y los aspectos atribucionales y comportamentales, se van a realizar análisis con el objetivo de evaluar estadísticamente la capacidad de predicción de las variables del apego y de autoconcepto, sobre las variables del área de regulación socioemocional y las del área de regulación del comportamiento.

Como se sabe la regresión jerárquica se caracteriza porque las variables predictoras son introducidas en una serie de bloques o pasos, en los que es posible conocer de manera independiente el porcentaje que añade cada grupo de variables a la varianza explicada de la variable dependiente. En los análisis que se presentan a continuación se introdujeron las variables en cuatro bloques siguiendo la siguiente secuencia: en el primer bloque las variables de edad y sexo, en el segundo bloque las

variables del apego (responsividad, autonomía, coerción emocional, coerción física, resistencia, incoherencia, pobreza y tangencialidad) en el tercer bloque las variables del autoconcepto (autonomía, vida familiar, deporte relaciones sociales, autovalía, aspectos emocionales), y en el cuarto bloque las variables multiplicativas del apego y autoconcepto con el grupo familiar de procedencia (riesgo/no riesgo).

Como análisis preliminar, se presenta la Tabla 59 de correlaciones entre las variables predictoras y las variables criterio, incluidas en los siguientes análisis de regresión. Para ello se empleó el coeficiente de correlación de Pearson.

**Tabla 39. Correlaciones entre las variables predictoras y las variables criterio incluidas en el modelo de regresión**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	27	28
1 Responsividad	-																										
2 Autonomía	.71**	-																									
3 Coerci.emoc	-.53**	-.48**	-																								
4 Coerción física	-.36**	-.37**	.56**	-																							
5 Resistencia	-.42**	-.43**	.28**	.06	-																						
6 Pobreza	-.38**	-.45**	.33**	.10	.54**	-																					
7 Tangencialidad	-.22**	-.17**	.28**	.18**	.07	.00	-																				
8 Incoherencia	-.37**	-.31**	.31**	.23**	.15*	.02	.46**	-																			
9 Autonomía	.06	.06	-.23**	-.27**	-.01	-.00	-.27**	-.06	-																		
10 Seguridad	.01	.07	-.08	-.10	-.02	-.07	-.26**	-.06	.47**	-																	
11 Deporte	-.05	-.07	-.03	-.17**	.07	.07	-.19**	-.10	.36**	.47**	-																
12 Vida familiar	.06	.09	-.12	-.11	.01	-.01	-.23**	-.11	.47**	.61**	.48**	-															
13 Mundo escolar	.10	.18**	-.18**	-.13	-.08	-.04	-.18**	-.07	.38**	.60**	.27**	.56**	-														
14 Relac. Social	.05	.10	-.17*	-.19**	-.04	.00	-.31**	-.22**	.53**	.64**	.40**	.59**	.55**	-													
15 Asp. emocional	-.02	.04	-.12	-.18**	.00	-.00	-.35**	-.10	.52**	.63**	.52**	.62**	.54**	.64**	-												
16 Autovalía	.04	.08	-.07	-.06	.01	.09	-.28**	-.10	.42**	.55**	.36**	.49**	.49**	.42**	.47**	-											
17 Asp. físicos	-.00	.03	-.04	-.11	.06	.05	-.23**	-.10	.48**	.57**	.54**	.61**	.49**	.58**	.66*	.50**	-										
18 Sent. poses.	-.04	.04	-.00	-.09	.10	.07	-.20**	-.06	.38**	.51**	.40**	.42**	.45**	.45**	.50**	.43**	.47**	-									
19 Locus externo	-.18**	-.25**	.28**	.27**	.07	.15*	.06	.10	-.13	.00	.13	-.03	-.00	-.14*	-.04	.07	.03	.06	-								
20 Locus interno	.06	.06	-.06	-.09	-.04	.01	-.01	.04	.03	-.01	.06	.11	.05	.08	.10	.05	.11	.05	.22**	-							
21 Locus de azar	-.18**	-.26**	.19**	.27**	.13	.06	-.02	.07	-.09	.09	.07	-.02	-.01	-.08	.03	.18**	-.00	-.00	.38**	.02	-						
22 Locus no sabe	-.05	-.05	.23**	.22**	.08	.05	.10	.03	-.03	.05	.06	-.03	-.02	-.07	-.00	.11	.09	.10	.31**	.10	.27**	-					
23 Internalización	-.13	-.02	.08	.05	-.05	.12	.16*	-.07	.02	.14*	.05	.10	.11	.12	.12	.12	.07	.11	.07	-.04	-.00	-.08	-				
24 Externalización	-.09	-.01	.08	.03	.05	.24**	-.07	.02	.09	.08	.15*	.03	-.00	-.03	-.11	.16*	.08	.10	.02	-.04	.08	-.01	.36**	-			
25 Prob. cog y soc.	-.16*	-.06	.14*	.09	.06	.28**	-.09	.02	.02	.11	.14*	.09	.02	.02	.12	.15*	.09	.08	.19*	.00	.11	.02	.63**	.71**	-		
26 Sociabilidad	.11	.04	-.02	.00	-.08	-.14	.01	-.02	.04	.06	-.06	-.01	-.02	.12	-.08	-.04	-.01	.10	-.06	.12	-.04	.02	-.19*	.04	-.15	-	
27 Agresividad	-.10	-.08	.03	.03	.10	.22**	.05	.07	-.03	-.10	.13	-.21**	-.11	-.23**	-.00	.00	-.08	.00	-.04	-.00	.08	.05	.09	.71**	.42**	.00	-
28 Timidez	-.04	.00	.03	-.04	.13	.15	.02	-.01	-.04	.00	.00	-.03	.02	-.11	.07	.12	-.04	-.05	.14	.08	.13	-.00	.29**	-.02	.23**	-.60**	-.05

\* p<.05 \*\*p<.01

Como puede observarse en la Tabla 39, la correlación entre las variables

Como puede observarse en la Tabla 59, la correlación entre las variables predictoras y las variables criterio, mostraron relaciones moderadas en algunas dimensiones. En el caso de las variables del apego de manera general, se observan relaciones significativas con todas las variables de contenido de esta prueba (responsividad, autonomía, coerción emocional y coerción física) con la variable locus de azar y locus externo, indicando que a mayor responsividad parental y autonomía menores niveles de locus externo y locus de azar. Las relaciones con las variables coerción física y coerción emocional, indican que cuando estas variables aumentaron, el locus de azar y el no sabe también aumentaron. De manera particular, se observan relaciones significativas entre la variable pobreza en las narrativas del apego y las dimensiones de locus externo, externalización, problemas cognitivos y sociales y agresividad, el signo positivo de la correlación indica que cuando la variable pobreza aumentó, estas variables también aumentaron. Finalmente se encontraron relaciones entre la variable tangencialidad en las narrativas y la dimensión de internalización

En cuanto a las variables de autoconcepto se observan relaciones significativas en el ámbito de seguridad y la dimensión de internalización, así como en el ámbito del deporte con las dimensiones de externalización y problemas cognitivos y sociales, también en los ámbitos de vida familiar y relaciones sociales con la dimensión de agresividad, el signo negativo de esta correlación señaló que cuando el valor de estas variables disminuyó, la agresividad aumentó. Además se encontraron valores significativos entre el ámbito de autovalía y el locus de azar y las dimensiones de externalización y problemas cognitivos y sociales.

Una vez hechas las correlaciones se procedió a estandarizar las variables que se incorporarían en el modelo de regresión, con objeto de evitar que las distintas escalas de las variables pudieran influir en los resultados del análisis.



### **3.1. Análisis predictivo de las variables del área de regulación del yo sobre las variables del área de regulación socioemocional**

En el primer análisis predictivo realizado, se tomaron como variables predictoras las variables agrupadas en el área de regulación del yo, es decir las variables de apego y de autoconcepto y como variable dependiente cada una de las variables de la prueba sobre locus de control. Solo se hallaron valores significativos con la variable locus de azar. Con la variable de atribución de intenciones no se obtuvieron resultados significativos.

En la Tabla 60 que se presenta a continuación se observan los resultados de la regresión lineal jerárquica de las variables del área de regulación del yo sobre la variable locus de azar. A efectos de presentación sólo se presentan los resultados del último bloque o paso, mientras que en el texto se comentan los resultados bloque por bloque.

**Tabla 60. Regresión lineal jerárquica de las variables del apego y autoconcepto sobre la variable locus de azar**

	Locus de azar		
	$\beta$	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> $\Delta$
<b>Paso 1</b>		.08***	
Edad	-.18*		
Sexo	.14		
<b>Paso 2</b>		.18***	.10**
Responsividad	.27		
Autonomía-Narrativa	-.61*		
Coerción emocional	-.19		
Coerción física	.19		
Resistencia	.21		
Pobreza	-.16		
Tangencialidad	-.20		
Incoherencia	-.08		
<b>Paso 3</b>		.24***	.05
Autonomía	-.05		
Seguridad	-.00		
Deporte	.19		
Vida familiar	-.38		
Mundo escolar	.22		
Relaciones sociales	.67*		
Aspectos emocionales	-.57		
Autovalía	-.00		
Aspectos físicos	.08		
Sentimiento de posesión	-.23		
<b>Paso 4</b>		.31**	.07
Responsividad /grupo	-.44		
Autonomía /grupo	.54		
Coerción emoc./grupo	.23		
Coerción física /grupo	-.03		
Resistencia /grupo	-.10		
Pobreza /grupo	-.02		
Tangencialidad /grupo	.15		
Incoherencia /grupo	.03		
Autonomía /PAI-grupo	.01		
Seguridad /grupo	-.05		
Deporte /grupo	-.24		
Vida familiar/ grupo	.37		
Mundo escolar /grupo	-.26		
Relaciones sociales/ grupo	-.72*		
Aspectos emocionales./ grupo	.72*		
Autovalía/ grupo	.27		
Aspectos físicos./ grupo	-.17		
Sentido de posesión./ grupo	.23		

En la Tabla 60 se han presentado los resultados de la regresión sobre locus de azar, como puede verse en el paso 2 del modelo, después de controlar las variables sociodemográficas y de introducir las variables del

apego, el análisis resultó significativo ( $F= 4.02$ ;  $p = .000$ ); el valor del  $R^2 .18$ , indica que en este paso se explica el 18% de la varianza. El valor del  $R^2$  de cambio pone de manifiesto de manera específica que las dimensiones del apego añadieron a las características sociodemográficas un 10% de la varianza explicada.

Respecto de las variables que tuvieron un coeficiente de regresión significativo, estas fueron: las sociodemográficas de edad ( $\beta=-.18$ ;  $p= .009$ ;  $rs^2= .03$ ) y sexo ( $\beta= .15$ ;  $p= .022$ ;  $rs^2= .02$ ). Al revisar las correlaciones semiparciales al cuadrado se observa que aunque estas variables contribuyeron de manera individual al modelo, es la edad la que mayor peso tuvo ( $rs^2= .03$ ).

De la misma manera, en el paso 3, se obtuvieron resultados significativos ( $F= 2.62$ ;  $p= .000$ ), el valor del  $R^2 .23$ , indica que en este paso se explica el 23% de la varianza. El valor del  $R^2$  de cambio pone de manifiesto de manera específica que las dimensiones del autoconcepto añadieron un 0,5% de la varianza explicada.

Respecto de las variables que tuvieron un coeficiente de regresión significativo, estas fueron: las sociodemográficas de edad ( $\beta=-.21$ ;  $p= .008$ ;  $rs^2= .03$ ) y sexo ( $\beta= .15$ ;  $p= .041$ ;  $rs^2= .01$ ), la variable resistencia en la producción de narrativas ( $\beta= .16$ ;  $p= .051$ ;  $rs^2= .01$ ) y el ámbito de la autovalía del autoconcepto ( $\beta= .21$ ;  $p= .008$ ;  $rs^2= .03$ )

Al revisar las correlaciones semiparciales al cuadrado se observa que aunque estas variables contribuyeron de manera individual al modelo, son las variables edad ( $rs^2= .03$ ), y autovalía ( $rs^2= .03$ ) las que mayor peso tuvieron

En el paso 4, se agregan los últimos componentes al modelo, es decir la versión multiplicada de las variables sobre apego y autoconcepto por riesgo, las cuales produjeron resultados significativos en el análisis de regresión ( $F=1.14$ ;  $p= .009$ ) y un valor del  $R^2 .30$  que explica el 30% de la variabilidad de la varianza. El valor del  $R^2$  de cambio, por su parte pone de

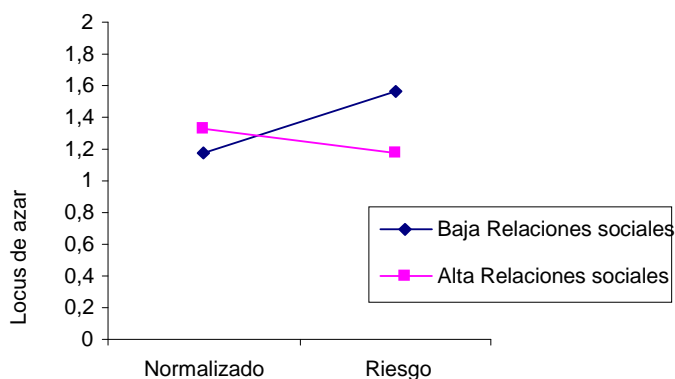
manifiesto que las variables multiplicadas añaden al modelo de regresión 0.7% de la varianza explicada

Las variables que reportaron un coeficiente de regresión significativo son: edad ( $\beta = -.18$ ;  $p = .034$ ;  $rs^2 = .02$ ), autonomía del apego ( $\beta = -.61$ ;  $p = .051$ ;  $rs^2 = .01$ ), la variable resistencia en la producción de narrativas ( $\beta = .17$ ;  $p = .046$ ;  $rs^2 = .01$ ), en los ámbitos del autoconcepto de relaciones sociales ( $\beta = .67$ ;  $p = .046$ ;  $rs^2 = .01$ ) y de autovalía ( $\beta = .22$ ;  $p = .006$ ;  $rs^2 = .03$ ) en las variables multiplicadas de relaciones sociales-grupo ( $\beta = -.72$ ;  $p = .038$ ;  $rs^2 = .01$ ) y aspectos afectivos-grupo ( $\beta = .72$ ;  $p = .041$ ;  $rs^2 = .01$ ).

Al revisar las correlaciones semiparciales al cuadrado se observa que aunque estas variables contribuyeron de manera individual al modelo, son las variables edad ( $rs^2 = .02$ ), y el ámbito de autovalía del autoconcepto ( $rs^2 = .03$ ) las que mayor peso tuvieron

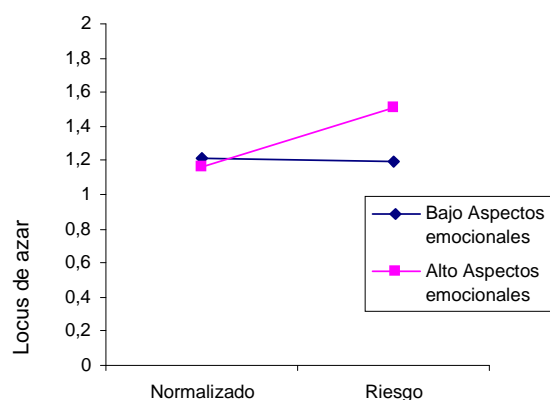
Para visualizar los efectos interactivos se presenta en la Figura 33 la interacción relaciones sociales-grupo. De acuerdo al análisis de varianza realizado dicha interacción resultó marginalmente significativa,  $F(1,199)=2,89$ ;  $p<0.09$ . En la figura se observa que es en el grupo de riesgo, donde los menores que tuvieron un bajo autoconcepto referido a las relaciones sociales, comparado con quienes tuvieron un alto autoconcepto, obtuvieron puntuaciones más altas de locus de azar. Por el contrario, en el grupo normalizado, no se observaron diferencias en las puntuaciones medias del locus de azar, obtenidas entre quienes tuvieron alto y bajo autoconcepto referido a las relaciones sociales.

**Figura 33. Medias marginales de locus de azar de acuerdo a las relaciones sociales y al grupo familiar**



En la Figura 34 se representa la interacción aspectos emocionales-grupo. Según el análisis de la varianza realizado dicha interacción no alcanzó la significación. En la figura se observa que en el grupo de riesgo quienes manifestaron alta emocionalidad ligada al autoconcepto, obtuvieron altos valores de locus de azar, comparado con el grupo de baja emocionalidad. Por el contrario, en el grupo normalizado se observa que no se produjeron diferencias en cuanto a las puntuaciones obtenidas de locus de azar, entre quienes manifestaron alta y baja emocionalidad ligada al autoconcepto.

**Figura 34. Medias marginales de locus de azar de acuerdo a los aspectos emocionales y al grupo familiar**



### Resumen

De este primer modelo de regresión llevado a cabo sobre la variable locus de azar se encontró que los componentes que añaden un mayor porcentaje de explicación son los introducidos en el paso 2, es decir las variables del apego, con las que se añade un 10% de la varianza explicada. En ese paso la variable que más peso tiene en la explicación es la edad ( $r^2=.03$ ). El valor negativo de la beta de la variable edad indica que en los más pequeños el nivel de locus de azar es mayor.

El hecho de que las variables sociodemográficas resultaran significativas de manera sostenida a través de los pasos, indica que estas son variables con un gran peso en el modelo, especialmente la variable edad que se mantuvo en los 4 pasos y siempre aportando altos valores de explicación al modelo.

Es relevante asimismo el hecho de que en el último paso se hubieran encontrado valores significativos en las versiones interactivas de las variables relaciones sociales y aspectos afectivos, lo cual indica que esas variables se comportan de modo diferente en función del grupo. En la representación de la interacción relaciones sociales-grupo, se encontró como tendencia que en el grupo de riesgo, quienes tuvieron bajo autoconcepto de relaciones sociales, tuvieron altas puntuaciones de locus de azar. De la misma manera en la interacción aspectos emocionales-grupo, se encontró como tendencia que en el grupo de riesgo la alta emocionalidad ligada al autoconcepto estuvo relacionada con altos valores de locus de azar.

### **3.2. Análisis predictivo de las variables del área de regulación del yo sobre las variables del área de regulación del comportamiento**

El segundo modelo de regresión realizado, tenía como objetivo analizar la capacidad de predicción de las variables agrupadas en el área de regulación del yo, es decir las variables del apego y del autoconcepto sobre

las variables agrupadas en el área de regulación del comportamiento, esto es las pruebas de CBCL y percepción de profesorado. En el caso de la prueba del CBCL se encontraron relaciones significativas con las dimensiones de externalización y problemas cognitivos y sociales. En la prueba de percepción del profesorado sólo se encontraron valores significativos en la dimensión de agresividad.

En la Tabla 61 se presentan los resultados obtenidos en la regresión lineal jerárquica de las variables del área de regulación del yo sobre las variables de externalización y sobre la variable problemas cognitivos y sociales. Sólo se presentan los valores del último bloque o paso por razones de espacio, mientras que en el texto se comentan los resultados de todos los pasos.

Tabla 61. Regresión lineal jerárquica de las variables del apego y autoconcepto sobre las dimensiones: externalización y problemas cognitivos y sociales del CBCL

	Externalización			Prob.cognit. y sociales		
	$\beta$	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> $\Delta$	$\beta$	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> $\Delta$
	Pasofinal			Paso final		
<b>Paso 1</b>		.07***			.01	
Sexo	.22***			.02		
Edad	.10			.02		
<b>Paso 2</b>		.15***	.07***		.13**	.11**
Responsividad	-.18			-.13		
Autonomía-Narrativa	.21*			.26*		
Coerción emocional	.06			-.05		
Coerción física	-.02			.09		
Resistencia	.70*			-.15		
Pobreza	-.75**			.37**		
Tangencialidad	-.33			-.07		
Incoherencia	.07			-.01		
<b>Paso 3</b>		.19**	.04**		.15*	.03
Autonomía	-.36			.00		
Seguridad	.00			-.12		
Deporte	-.14			-.20		
Vida familiar	-.30			.02		
Mundo escolar	-.61			-.16		
Relaciones sociales	1.02**			.31		
Aspectos emocionales	-.37			-.79*		
Autovalía	.44			.16		
Aspectos físicos	.30			.23		
Sentimiento posesión	-.12			.38		
<b>Paso 4</b>		.36***	.17***		.27*	.12*
Responsividad/grupo	-.21			.15		
Autono-narra/grupo	.44			-.07		
Coerc. emoc./grupo	-.14			.16		
Coerc. física/grupo	.16			-.93		
Resistencia/grupo	-.84**			-1.61		
Pobreza/grupo	1.13***			.81**		
Tangencialidad/grupo	.26			.37		
Incoherencia/grupo	-.01			.52		
Autonomía/PAI-grupo	.54			-.01		
Seguridad/grupo	.11			.24		
Deporte/grupo	.23			.31		
Vida familiar/grupo	.23			-.04		
Mundo escolar/grupo	.17			.15		
Relaciones soc./ grupo	-1.24**			-.34		
Aspectos emoc./ grupo	.51			.95*		
Autovalía/ grupo	-.47			-.18		
Aspectos físic./ grupo	-.33			-.27		
Sentido poses./grupo	.21			-.43		



Respecto a la dimensión de externalización, como puede verse en la Tabla 41 en el paso 2, una vez que se han controlado las variables sociodemográficas y se introdujeron las variables del apego se obtuvieron valores significativos en el modelo ( $F= 3.33$ ;  $p= .001$ ) y un valor de  $R^2 .14$ , que indica que en este paso se explica el 14 % de la varianza de la variable externalización. El valor del  $R^2$  de cambio por su parte, pone de manifiesto de manera específica que las dimensiones del apego añadieron un 0.7% de la varianza explicada.

Las variables en las que se encontraron coeficientes de regresión significativa son: resistencia sexo ( $\beta= .22$ ;  $p= .001$ ;  $rs^2= .04$ ), autonomía en el apego ( $\beta= .20$ ;  $p= .039$ ;  $rs^2= .01$ ), pobreza en las narrativas ( $\beta= .29$ ;  $p= .001$ ;  $rs^2= .05$ ). Al revisar las correlaciones semiparciales al cuadrado se observa que si bien cada una de estas variables contribuyó de manera individual, aquella con más peso fue la variable pobreza en las narrativas ( $rs^2= .05$ ).

En el paso 3, una vez que se añadieron las variables del autoconcepto se obtuvieron resultados significativos ( $F= 2.16$ ;  $p= .004$ ), el valor del  $R^2 .19$ , indica que en este paso se explica el 19% de la varianza, de la variable externalización, sin embargo el valor del  $R^2$  de cambio pone de manifiesto que las dimensiones del autoconcepto añadieron sólo un 0,4% de la varianza explicada.

Respecto de las variables que tuvieron un coeficiente de regresión significativo, estas fueron: las sociodemográficas de sexo ( $\beta=-.20$ ;  $p= .009$ ;  $rs^2= .03$ ), autonomía del apego ( $\beta= .22$ ;  $p= .034$ ;  $rs^2= .02$ ), la variable pobreza en la producción de narrativas ( $\beta= .30$ ;  $p= .001$ ;  $rs^2= .05$ ). Al revisar las correlaciones semiparciales al cuadrado se observa que aunque estas variables contribuyeron de manera individual al modelo, aquella con más peso fue la variable pobreza ( $rs^2= .05$ ).

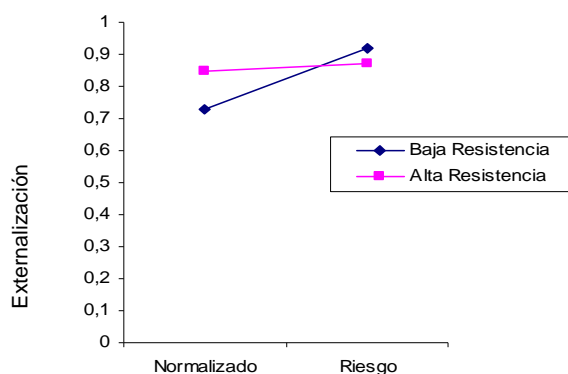
En el paso 4, una vez que se añadieron las variables del apego y autoconcepto en su versión multiplicada con la variable grupo familiar se obtuvieron resultados significativos ( $F= 2.42$ ;  $p= .000$ ), el valor del  $R^2 .35$ , indica que en este paso se explica el 35% de la varianza, de la variable

criterio. El valor del  $R^2$  de cambio por su parte pone de manifiesto que las variables multiplicadas añaden un incremento de 16% de la varianza explicada.

Respecto de las variables que tuvieron un coeficiente de regresión significativo, estas fueron: las sociodemográficas de sexo ( $\beta=.22$ ;  $p=.004$ ;  $rs^2=.03$ ), resistencia en la producción de narrativas ( $\beta=.70$ ;  $p=.013$ ;  $rs^2=.02$ ), la variable pobreza en la producción de narrativas ( $\beta=-.75$ ;  $p=.007$ ;  $rs^2=.02$ ), relaciones sociales ( $\beta=1.02$   $p=.007$ ;  $rs^2=.02$ ), y las variables multiplicadas: resistencia-grupo ( $\beta=-.84$ ;  $p=.003$ ;  $rs^2=.03$ ), pobreza-grupo ( $\beta=1.13$ ;  $p=.000$ ;  $rs^2=.06$ ) y relaciones sociales-grupo ( $\beta=-1.24$ ;  $p=.002$ ;  $rs^2=.03$ ). Al revisar las correlaciones semiparciales al cuadrado se observa que aunque estas variables contribuyeron de manera individual al modelo, aquella con más peso fue la variable pobreza-grupo ( $rs^2=.06$ ).

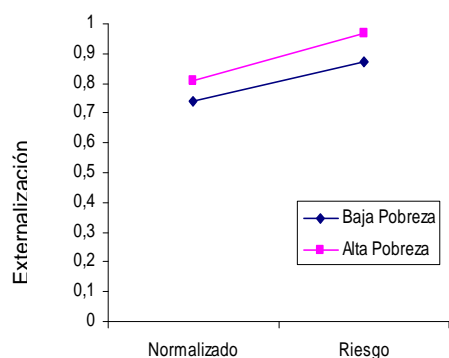
Para comprender mejor el sentido de las significaciones en las variables multiplicadas se ilustraron los efectos en figuras. En la Figura 35 en la interacción resistencia-grupo, se observa que en el grupo normalizado aquellos que puntúan con alta resistencia en sus narrativas, tuvieron más comportamientos de externalización que aquellos con narrativas de baja resistencia, aunque de acuerdo al análisis de la varianza realizado dicha interacción no resultó significativa. En el grupo de riesgo no se encuentran diferencias en función de la resistencia, correspondiendo en ambos casos a altas puntuaciones de externalización.

**Figura 35. Medias marginales de externalización de acuerdo a la resistencia en las narrativas y al grupo familiar**



En la Figura 36, se representa la interacción pobreza-grupo. Según el análisis de varianza realizado, dicha interacción resultó significativa,  $F(1, 146)=16.33$ ;  $p<0.00$ . Se observa en la figura que en el grupo de riesgo, aquellos que han hecho narraciones con alta pobreza, comparados con los que han hecho narraciones de baja pobreza, obtienen puntuaciones significativas más altas en externalización. En cambio, en el grupo normalizado, el tener puntuaciones altas o bajas de pobreza, no influye en sus comportamientos de externalización que tienden a ser bajos en ambos casos.

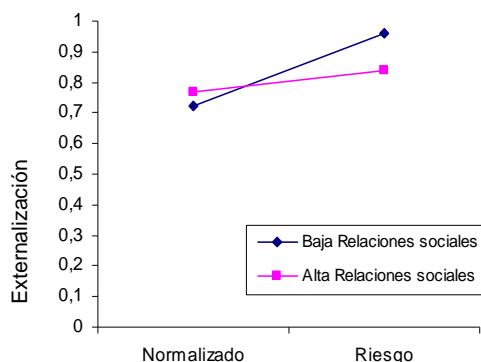
**Figura 36. Medias marginales de externalización de acuerdo a la pobreza en las narrativas y el grupo familiar**



En la Figura 37 se representa la interacción relaciones sociales-grupo. En el análisis de la varianza realizado, dicha interacción no resultó significativa.

Se observa que en el grupo de riesgo quienes tuvieron un bajo autoconcepto referido a las relaciones sociales tuvieron más comportamientos externalizados, respecto de quienes manifestaron alto autoconcepto de relaciones sociales. En el grupo normalizado no se produjeron diferencias en las puntuaciones sobre comportamientos de externalización, entre quienes tuvieron un alto y un bajo autoconcepto referido a las relaciones sociales.

**Figura 37. Medias marginales de externalización de acuerdo a las relaciones sociales del autoconcepto y el grupo familiar**



En el segundo modelo de regresión se tomaron como variables predictoras las variables del apego y del autoconcepto y como variable criterio la dimensión de problemas cognitivos y sociales. Como puede verse en la Tabla 40 en el paso 2, una vez que se controlaron las variables sociodemográficas y se introdujeron las variables del apego se obtuvieron valores significativos en el modelo ( $F= 2.88$ ;  $p= .002$ ) y un valor de  $R^2 .13$ , que indica que en este paso se explica el 13 % de la varianza de la variable criterio. El valor del  $R^2$  de cambio por su parte, pone de manifiesto de manera específica que las dimensiones del apego añadieron un 11% de la varianza explicada.

Las variables en las que se encontraron coeficientes de regresión significativa son: autonomía en el apego ( $\beta= .20$ ;  $p= .048$ ;  $rs^2= .01$ ) y pobreza en las narrativas ( $\beta= .34$ ;  $p= .000$ ;  $rs^2= .07$ ). Al revisar las correlaciones semiparciales al cuadrado se observa que si bien cada una de estas variables contribuyó de manera individual, aquella con más peso fue la variable pobreza en las narrativas ( $rs^2= .07$ ).

En el paso 3, una vez que se añadieron las variables del autoconcepto se obtuvieron resultados significativos ( $F= 1.73$ ;  $p= .031$ ), el valor del  $R^2 .15$ , indica que en este paso se explica el 15% de la varianza de la variable criterio. El valor del  $R^2$  de cambio por su parte, pone de manifiesto

---

que las dimensiones del autoconcepto añadieron sólo un 0,3% de la varianza explicada.

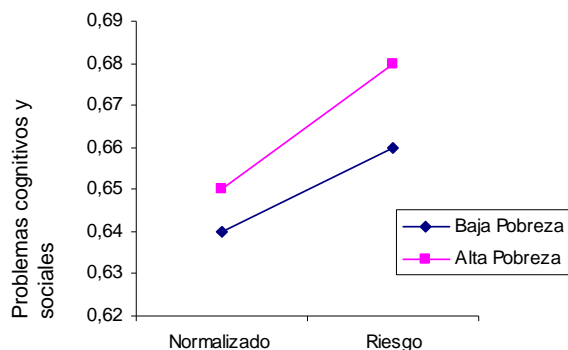
Sólo la variable pobreza en la producción de narrativas obtuvo un coeficiente de regresión significativo ( $\beta = .37$ ;  $p = .000$ ;  $rs^2 = .07$ ). Al revisar las correlaciones semiparciales al cuadrado se observa que sólo esta variable contribuyó al porcentaje de explicación ( $rs^2 = .07$ ).

En el paso 4, una vez que se añadieron las variables del apego y autoconcepto en su versión multiplicada con la variable grupo familiar se obtuvieron resultados significativos ( $F = 1.66$ ;  $p = .016$ ); el valor del  $R^2 = .27$ , indica que en este paso se explica el 27% de la varianza de la variable criterio. El valor del  $R^2$  de cambio por su parte pone de manifiesto que las variables multiplicadas añaden un incremento de 11% a la varianza explicada.

Respecto de las variables que tuvieron un coeficiente de regresión significativo, estas fueron: los aspectos afectivos del autoconcepto ( $\beta = .79$ ;  $p = .059$ ;  $rs^2 = .01$ ) y las variables multiplicadas: pobreza-grupo ( $\beta = .81$ ;  $p = .008$ ;  $rs^2 = .03$ ) y aspectos afectivos-grupo ( $\beta = .95$ ;  $p = .037$ ;  $rs^2 = .01$ ). Al revisar las correlaciones semiparciales al cuadrado se observa que aunque estas variables contribuyeron de manera individual al modelo, aquella con más peso fue la variable pobreza-grupo ( $rs^2 = .03$ ).

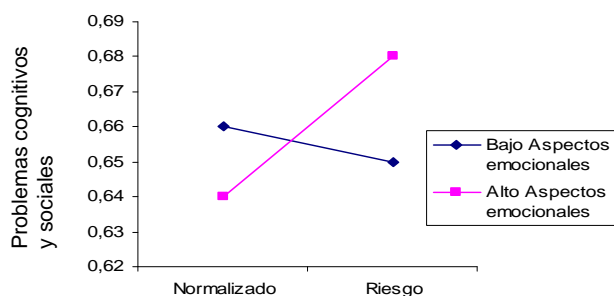
Respecto a la dimensión problemas cognitivos y sociales, en la Figura 38 se representan las medias de esta dimensión de acuerdo a la pobreza (alta y baja) en el grupo de riesgo y normalizado. De acuerdo el análisis de la varianza realizado, dicha interacción no resultó significativa. Se observa como tendencia que en el grupo de riesgo las narrativas con mayor pobreza predicen valores más altos de problemas cognitivos y sociales, respecto de quienes produjeron narrativas con baja pobreza. En el grupo normalizado, en cambio, no se produjo ninguna diferencia en las puntuaciones de problemas cognitivos y sociales entre quienes manifestaron alta y baja pobreza de las narrativas.

**Figura 38. Medias marginales de problemas cognitivos y sociales de acuerdo a la pobreza en las narrativas y al grupo familiar**



En la Figura 39, se representa la interacción aspectos emocionales-grupo. Según el análisis de la varianza realizado, dicha interacción resultó significativa.  $F(1,212)=7.75$ ;  $p<0.00$ . En el grupo de riesgo quienes manifiestan mayor emocionalidad en el autoconcepto muestran más problemas cognitivos y sociales, respecto de quienes manifestaron menor emocionalidad. En el grupo normalizado la tendencia es a la inversa aunque no se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones de problemas cognitivos y sociales entre quienes tuvieron alta y baja emocionalidad.

**Figura 39 Medias marginales de problemas cognitivos y sociales de acuerdo a los aspectos emocionales del autoconcepto y al grupo familiar**



En el tercer modelo de regresión realizado en este apartado se tomaron como variables predictoras las variables sociodemográficas edad y

sexo y las variables del apego y del autoconcepto y como variable criterio se utilizó la variable agresividad de la prueba sobre percepción del profesorado.

En la Tabla 62 se observan los resultados obtenidos en la regresión lineal jerárquica de las variables del área de regulación del yo sobre la dimensión de agresividad.

**Tabla 62. Regresión lineal jerárquica de las variables del apego y autoconcepto sobre la dimensión de agresividad de la prueba percepción del profesorado**

	Agresividad		
	$\beta$	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> $\Delta$
<b>Paso 1</b>		.09***	
Sexo	.21		
Edad	.06*		
<b>Paso 2</b>		.16**	.07
Responsividad	-.33		
Autonomía-Narrativa	-.00		
Coerción emocional	.00		
Coerción física	-.22		
Resistencia	.69		
Pobreza	-.43		
Tangencialidad	-.00		
incoherencia	-.25		
<b>Paso 3</b>		.23*	.07
Autonomía	.15		
Seguridad	-.43		
Deporte	.19		
Vida familiar	-.32		
Mundo escolar	-.12		
Relaciones sociales	.46		
Aspectos emocionales	-.20		
Autovalía	.27		
Aspectos físicos	.20		
Sentimientos posesión	.02		
<b>Paso 4</b>		.39**	.15*
Responsividad/grupo	.30		
Autono-narra/grupo	.06		
Coerc. emoc./grupo	-.28		
Coerc. física/grupo	.36		
Resistencia/grupo	-.76*		
Pobreza/grupo	.71*		
Tangencialidad/grupo	.06		
Incoherencia/grupo	.26		
Autonomía/PAI-grupo	-.12		
Seguridad/grupo	.42		
Deporte/grupo	-.02		
Vida familiar/grupo	.11		
Mundo escolar/grupo	.14		
Relaciones soc./ grupo	-.55		
Aspectos emoc./grupo	.22		
Autovalía/ grupo	-.27		
Aspectos físic./ grupo	-.20		
Sentido poses./ grupo	.03		

Tal como se observa en la Tabla 62, en el paso 2, una vez que se controlaron las variables sociodemográficas y se introdujeron las variables del apego se obtuvieron valores significativos en el modelo ( $F= 2.72$ ;  $p=$



.004) y un valor de  $R^2$  .16, que indica que en este paso se explica el 16% de la varianza de la variable agresividad. El valor del  $R^2$  de cambio por su parte, pone de manifiesto de manera específica que las dimensiones del apego añadieron un 0.7% de la varianza explicada.

Las variables en las que se encontraron coeficientes de regresión significativa fueron: sexo ( $\beta = .29$ ;  $p = .000$ ;  $rs^2 = .08$ ) y pobreza en las narrativas ( $\beta = .28$ ;  $p = .006$ ;  $rs^2 = .04$ ). Al revisar las correlaciones semiparciales al cuadrado se observa que si bien cada una de estas variables contribuyó de manera individual, aquella con más peso fue la variable pobreza en las narrativas ( $rs^2 = .07$ ).

En el paso 3, una vez que se añadieron las variables del autoconcepto se obtuvieron resultados significativos ( $F = 1.99$ ;  $p = .011$ ); el valor del  $R^2 = .23$ , indica que en este paso se explica el 23% de la varianza de la variable agresividad. El valor del  $R^2$  de cambio por su parte, pone de manifiesto que las dimensiones del autoconcepto añadieron sólo un 0,7% de la varianza explicada.

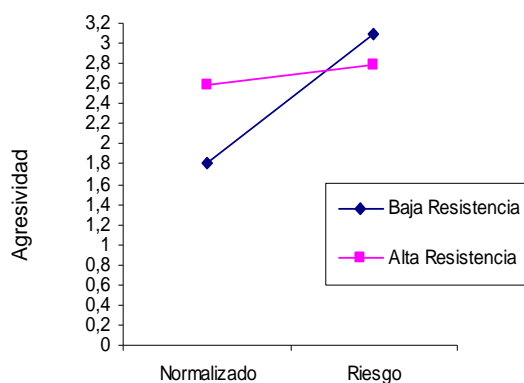
Respecto de las variables que tuvieron un coeficiente de regresión significativo, estas fueron: sexo ( $\beta = .21$ ;  $p = .015$ ;  $rs^2 = .03$ ), pobreza ( $\beta = .26$ ;  $p = .010$ ;  $rs^2 = .03$ ), deporte ( $\beta = .16$ ;  $p = .057$ ;  $rs^2 = .02$ ) y vida familiar ( $\beta = -.20$ ;  $p = .025$ ;  $rs^2 = .03$ ). Al revisar las correlaciones semiparciales al cuadrado se observa que aunque estas variables contribuyeron de manera individual al modelo, aquellas con más peso fueron las variables: sexo ( $rs^2 = .03$ ) pobreza ( $rs^2 = .03$ ) y vida familiar ( $rs^2 = .03$ ).

En el paso 4, una vez que se añadieron las variables del apego y autoconcepto en su versión multiplicada con la variable grupo familiar se obtuvieron resultados significativos ( $F = 1.88$ ;  $p = .006$ ); el valor del  $R^2 = .39$ , indica que en este paso se explica el 39% de la varianza de la variable agresividad. El valor del  $R^2$  de cambio por su parte pone de manifiesto que las variables multiplicadas añaden un incremento de 15% a la varianza explicada.

Respecto de las variables que tuvieron un coeficiente de regresión significativo, estas fueron: sexo ( $\beta = .21$ ;  $p = .019$ ;  $rs^2 = .03$ ) y las variables multiplicadas: resistencia en las narrativas-grupo ( $\beta = -.76$ ;  $p = .048$ ;  $rs^2 = .02$ ) y pobreza-grupo ( $\beta = .71$ ;  $p = .051$ ;  $rs^2 = .02$ ). Al revisar las correlaciones semiparciales al cuadrado se observa que aunque estas variables contribuyeron de manera individual al modelo, aquella con más peso fue la variable sexo ( $rs^2 = .03$ ).

Respecto a la dimensión agresividad en la Figura 40 se representa la interacción resistencia-grupo. Según el análisis de la varianza realizado, dicha interacción resultó significativa,  $F(1,150) = 4.60$ ;  $p < 0.03$ . Se observa que en el grupo de riesgo tanto la baja como la alta resistencia en la producción de narrativas, determinan altos niveles de agresividad en el comportamiento. Mientras que en el grupo normalizado, la alta resistencia en la producción de narrativas conlleva niveles más altos de agresividad en el comportamiento, respecto de quienes manifestaron baja resistencia.

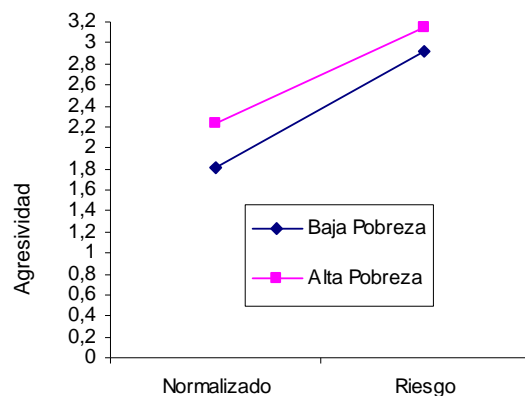
**Figura 40. Medias marginales de la agresividad de acuerdo a la resistencia en las narrativas y al grupo familiar**



En la Figura 41, se representa la interacción pobreza-grupo. Según el análisis de la varianza realizado, dicha interacción no resultó significativa. Se observa que en el grupo de riesgo tanto la pobreza alta como la baja en sus narrativas, se relaciona con altos comportamientos de agresividad. En el grupo normalizado, se observa como tendencia que quienes tuvieron alta

pobreza en la producción de narrativas, presentaron un nivel mayor de agresividad, respecto de quienes tuvieron baja pobreza en las narrativas.

**Figura 41. Medias marginales de la agresividad de acuerdo a la pobreza en las narrativas y al grupo familiar**



### Resumen

De los análisis de regresión por pasos llevados a cabo en el área de regulación del comportamiento, se obtuvieron resultados significativos fundamentalmente en las dimensiones de externalización y problemas cognitivos y sociales en la prueba de CBCL y en la dimensión de agresividad de la prueba de percepción del profesorado.

En la dimensión externalización, los componentes que añaden sustancialmente al modelo de regresión son los introducidos en el paso 2 con la incorporación de las variables del apego ( $R^2\Delta=.07$ ) y en el paso 4 con la incorporación de las variables multiplicadas ( $R^2\Delta=.16$ ), confirmando que son las variables del apego, moduladas por el grupo de pertenencia, las que tienen un poder predictivo mayor sobre los problemas de comportamiento de tipo externalizado.

En el caso del paso 2, las variables que más contribuyeron al modelo fueron las variables sexo y pobreza en las narrativas. En el paso 4, las variables con mayor peso fueron sexo, pobreza-grupo, resistencia-grupo y relaciones sociales-grupo. Respecto al sexo, son los chicos los que presentan niveles más altos de problemas de externalización. En cuanto a las variables multiplicadas, en la representación de la variable resistencia-

grupo se observa, como tendencia, que es en el grupo normalizado donde la alta resistencia está asociada a más comportamientos de externalización mientras que en el grupo de riesgo no hay diferencias en función de la resistencia produciéndose en ambos casos alta externalización.

Respecto de los efectos de la variable pobreza-grupo se observa que en el grupo de riesgo quienes tuvieron alta pobreza en las narrativas, tuvieron a su vez puntuaciones más altas de externalización que los que tuvieron narrativas de baja pobreza. Por su parte, en el grupo normalizado, el tener narrativas con alta o baja pobreza no afectó sus niveles de externalización que fueron bajos en todos los casos.

En el caso de la representación de los efectos de la variable relaciones sociales-grupo, se observa como tendencia que quienes tuvieron bajo autoconcepto referido a las relaciones sociales, tuvieron a su vez más comportamientos externalizados. En el grupo normalizado no se produjeron diferencias en la externalización de acuerdo a las puntuaciones altas o bajas de la variable relaciones sociales.

Con relación a los análisis en la dimensión problemas cognitivos y sociales, se encontró que los componentes que añaden sustancialmente al modelo de regresión son los introducidos en el paso 2 con la incorporación de las variables del apego ( $R^2\Delta=.11^{**}$ ) y en el paso 4 con la incorporación de las variables multiplicadas ( $R^2\Delta=.11^{**}$ ), tal como se encontró en la dimensión de externalización.

En el caso del paso 2, la variable que más contribuyó al modelo fue la variable pobreza en las narrativas ( $rs^2=.07$ ). En el paso 4, la variable que más peso tuvo fue la variable pobreza-grupo ( $rs^2=.03$ ). En el caso de la representación de los efectos de la interacción pobreza-grupo, se encontró que en el grupo de riesgo se observa la tendencia de que las narrativas con mayor pobreza producen altos valores de problemas cognitivos y sociales, mientras que este resultado no aparece en el grupo normalizado. En la interacción aspectos emocionales-grupo, se encontró que en el grupo de

riesgo quienes manifestaron mayor emocionalidad, tuvieron a su vez mayores niveles de problemas cognitivos y sociales.

Respecto del análisis de regresión jerárquica que tomó como variables predictoras las variables sociodemográficas y las variables de las pruebas de apego y de autoconcepto y como variable criterio la variable agresividad de la prueba sobre percepción del profesorado, éste resultó significativo. Se encontró que son los componentes introducidos en el paso 4, es decir las versión multiplicada de las variables apego y autoconcepto, los que añadieron sustancialmente al modelo de regresión ( $R^2\Delta=.15$ ). La variable con mayor contribución en el paso 4 fue el sexo ( $rs^2=.03$ ).

En la representación de los efectos de la variable multiplicada resistencia-grupo, se encontró en el grupo de riesgo tanto los altos como los bajos valores de resistencia en la producción de narrativas determinaron altos valores de agresividad. En el grupo normalizado por su parte, la alta resistencia estuvo relacionada con niveles más altos de agresividad que la baja resistencia.

En la representación de los efectos de la variable pobreza-grupo, se encontró como tendencia que en el grupo normalizado quienes tuvieron niveles más altos de pobreza narrativa respecto a los que los tuvieron más bajos presentan más agresividad. Las diferencias no resultaron significativas en el grupo de riesgo donde ambos niveles narrativos están asociados a alta agresividad.

---

## ***IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES***

*Discusión y conclusiones*

## ***Capítulo 7. Discusión y conclusiones***

## **1. Competencias socio-afectivas según el estatus de riesgo, la edad y el sexo**

El presente apartado se organiza en torno a los tres objetivos propuestos en esta tesis. En primer lugar, se comentan y discuten los resultados obtenidos en cada una de las áreas constitutivas del perfil competencial que hemos propuesto, en función del riesgo familiar, edad y sexo. Dichas áreas son: el *área de regulación del yo*, que agrupa los constructos de apego y autoconcepto; el *área de regulación socioemocional* que agrupa los constructos de atribución de intenciones y locus de control y el *área de regulación del comportamiento*, que agrupa los problemas de comportamiento de internalización, externalización y problemas cognitivos. En segundo lugar, se comentan y discuten los resultados de los análisis discriminantes en cada una de las áreas y en su conjunto y que constituyen el perfil de competencias socioafectivas que mejor diferencia a los menores según el estatus de riesgo familiar. Finalmente, se discuten los resultados relativos a la influencia de las representaciones del yo (apego y autoconcepto) tanto sobre las atribuciones hacia su propio comportamiento y el de los iguales, como sobre los problemas de comportamiento de tipo internalizado, externalizado y problemas cognitivos.

### *Área de regulación del yo*

En este estudio, hemos podido analizar con detalle cómo fueron las relaciones de apego de los menores participantes gracias a que éstas han quedado plasmadas en sus narrativas sobre las representaciones que hacen de sus cuidadores. Respecto al contenido de sus narrativas hemos comprobado que en el grupo de riesgo los menores perciben a sus cuidadores como menos *sensibles* y menos *responsivos* ante sus necesidades.

En parte este hallazgo se puede explicar, porque las familias en situación de riesgo suelen darles a sus hijos e hijas una menor calidad en su trato diario debido a la gran acumulación de estresores psicosociales que vivencian los padres (Rodrigo et al, 2008). En el caso concreto del nivel de riesgo medio o el perfil denominado de desventaja psicosocial, los factores



de riesgo presentes en estas familias tienen una media de 7 indicadores, entre los que se encuentran: *vivienda en malas condiciones de mantenimiento, equipamiento y orden; desconocimiento de las necesidades emocionales y cognitivas de los hijos; falta de higiene del hijo; deficiencia en habilidades de organización y economía doméstica; normas excesivamente rígidas e inconsistentes; retraso escolar del hijo; carencia de redes sociales de apoyo; relación de pareja conflictiva*. (Rodríguez, Camacho, Rodrigo, Martín y Maiquez, 2006). Las familias que se ven sometidas a este cúmulo de factores de riesgo en su vida cotidiana perciben la vida como una sucesión de eventos estresantes e imprevisibles (Hilmes, 1989). Este hecho va a determinar que las prioridades de los padres se modifiquen, disminuyendo tanto su capacidad de atención y evaluación reflexiva de las situaciones educativas, como las posibilidades de un ejercicio parental ajustado a las necesidades de sus hijos.

Por tanto, las representaciones de las figuras de apego como inadecuadas en los entornos familiares de riesgo se explicarían por unas experiencias tempranas con las figuras significativas poco exitosas en términos de intercambio afectivo, ya que es con base en dichas experiencias como se construyen los modelos representacionales que más tarde darán lugar a los modelos de funcionamiento interno (Bowlby, 1973). En cambio, nuestros datos indican que los menores de familias normalizadas tienden a desarrollar representaciones de los cuidadores más adecuadas que probablemente van asociadas a una relación de apego segura, formando un modelo representacional interno más efectivo de sus relaciones con los demás. Hay que destacar que se trata en ambos casos de menores con edades que fluctúan entre la niñez media y la preadolescencia. Dada la estabilidad del apego en general, es probable que su modelo representacional haya permanecido estable desde la infancia, hasta el periodo de preescolar y los primeros años de primaria (Carlson y Sroufe, 1995).

Respecto a la estructura de las narrativas, en el caso de los menores del grupo de riesgo se encontró que las narrativas producidas sobre las

relaciones de apego eran *pobres y tangenciales* comparadas con las del grupo normalizado. Este resultado, va en el mismo sentido de lo que algunos autores han planteado sobre la baja coherencia de las narrativas en niños provenientes de entornos familiares de riesgo psicosocial. En ese sentido, señalan que la baja coherencia en la producción de narrativas está relacionada no sólo con los problemas emocionales y comportamentales que estos niños manifiestan en sus interacciones (Oppenheim, Nir, et al., 1997; Von klitzing, et al 2000) sino también con una mayor exposición a experiencias adversas en el pasado (Oppenheim, 2006) las cuales son esperables en los contextos familiares de riesgo psicosocial como hemos señalado.

Los resultados encontrados respecto a la edad, señalan fundamentalmente que el grupo de los pequeños de riesgo es el que presenta narrativas sobre las relaciones de apego con mayores contenidos de *coerción emocional y física*, cuando describen las reacciones de sus cuidadores ante situaciones de la vida cotidiana. Este resultado indica que las representaciones de los cuidadores extraídas de las narrativas permiten identificar el tono emocional y la calidad de las interacciones familiares, (Oppenheim, et al., 1997; Toth, et al., 1997). Asimismo, los contenidos negativos como pueden ser la coerción emocional y física son indicadores de una representación amenazadora y amenazante de la relación parental que sin duda va a generar apegos inadecuados.

De manera general los pequeños tanto de riesgo como del grupo normalizado fueron quienes presentaron valores más altos de *incoherencia* narrativa, en comparación con los mayores. Este hecho se puede explicar por la inmadurez cognitiva esperable dado el estadio evolutivo en el que se encuentran. En ese sentido desde los planteamientos de la significación afectiva se señala que el estadio evolutivo emocional del niño determina su capacidad para generar significados coherentes y constructivos y para dar sentido a los eventos emocionales, lo cual va a tener unas implicaciones profundas en su bienestar emocional (Cole, et al., 1994; Main, et al., 1985; Thompson, 2000).

Respecto al sexo, se encontró que los chicos presentaron narrativas más *incoherentes* que las chicas, sin embargo sobre este rasgo no se han encontrado resultados concluyentes en la bibliografía sobre relaciones de apego en situaciones familiares de riesgo psicosocial.

Asimismo, hemos encontrado que los menores pertenecientes al contexto rural y urbano-rural son quienes percibieron a sus cuidadores como más *sensibles* y que respondieron más a sus necesidades. Además esas producciones narrativas reflejaron que sus cuidadores les otorgan un mayor grado de *autonomía*. Lo anterior se explica por el hecho de que en estos contextos las familias pueden contar con la presencia en mayor grado de apoyo informal, representado por miembros de la familia extensa y/o por una conexión mayor con vecinos, quienes pueden facilitar un ejercicio más positivo y reposado de las tareas educativas que deje a los menores más autonomía para llevarlas a cabo (McLoyd, 1990).

En el grupo normalizado, por su parte, se han encontrado producciones narrativas lejanamente asociadas con las viñetas o *tangenciales*, así como altas cotas de *incoherencia*, asociadas al contexto turístico. Este resultado puede explicarse por el hecho de que en el contexto turístico es donde se dan horarios de los padres muy extensos e incompatibles con la atención debida a la infancia. Dado que este es un hecho que aparece indistintamente en las familias de riesgo y normalizado, se considera necesario realizar nuevos estudios que permitan profundizar en esta explicación. Todos los resultados relacionados con el municipio deben ser explorados con nuevos estudios dado que los aspectos relacionales derivados del lugar de residencia no fueron objetivo de análisis de esta tesis.

Con relación al autoconcepto hemos encontrado que la condición de pertenecer a un grupo familiar con características de riesgo o a uno con características normalizadas, influyó sustancialmente en determinados ámbitos del autoconcepto como: *autonomía, seguridad, vida familiar, mundo escolar, relaciones sociales, aspectos emocionales, aspectos físicos y sentido de posesión*. Como era de esperar el grupo normalizado puntuó más alto en el autoconcepto en todos esos ámbitos. Estos resultados corroboran

la existencia de un autoconcepto multidimensional, como el que fue introducido por Shavelson, et al. (1976), y confirmado después por múltiples estudios empíricos (Byrne, 1984; Dusek y Flaherty, 1981; Fleming y Courtney, 1984; Harter, 1982; Marsh et al., 1985; Shavelson y Marsh, 1986; Soares y Soares, 1982). Asimismo, los resultados de este estudio indican que es posible observar fortalezas en unos ámbitos específicos del autoconcepto, como pueden ser la *autovalía* o el *deporte*, que no son sensibles a los efectos del estatus de riesgo.

En el caso del autoconcepto ligado a los *aspectos emocionales*, se ha encontrado que las principales diferencias se produjeron en el contexto turístico de acuerdo al factor grupo familiar, siendo el grupo normalizado de los pequeños quienes puntuaron más alto respecto de los mayores. En el grupo de riesgo de este contexto, se obtuvo el resultado inverso, esto es, son los mayores los que obtuvieron las puntuaciones más altas en el ámbito de los aspectos emocionales ligados al autoconcepto. Esos resultados sugieren que en situaciones normalizadas la expresión de las preocupaciones emocionales sobre el yo está más ligada a edades tempranas del desarrollo, mientras que en situaciones de riesgo familiar los altos valores de emocionalidad o expresión de sentimientos se encuentran en preadolescentes lo cual es preocupante en una edad en la que el yo debería asentarse sobre bases más seguras y estables.

De la misma manera, encontramos como tendencias en el ámbito de las *relaciones sociales*, que el grupo normalizado tuvo las puntuaciones más altas respecto del grupo de riesgo, que los pequeños puntuaron ligeramente más alto que los mayores, excepto en el contexto turístico donde son los mayores los que puntuaron más alto. En todo caso se observa que la condición de riesgo familiar es la que tiene mayor peso sobre este ámbito del autoconcepto. Ello es coherente con la idea de que la formación del autoconcepto no es muy dependiente de factores sociodemográficos generales como la edad o el sexo (Bracken y Lamprecht, 2003).

Estos resultados ligados al estatus de riesgo se explican del mismo modo que los relacionados con el apego. Las experiencias tempranas son

definitorias tanto para la formación de las relaciones de apego (Bowlby, 1973), como para la formación de la noción de si mismo o autoconcepto. Ello se puede deducir de los planteamientos expuestos desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, la cual señala que la aprobación y el apoyo percibido de los otros significativos, sirve como espejos sociales en los cuales uno se mira (Harter et al., 1998). Dicha información será incorporada posteriormente al sentido de sí mismo a través de un proceso de internalización gradual (Chong, 2006). Al contrastar este planteamiento teórico con la realidad de las familias en riesgo psicosocial, entre quienes la eficacia de la parentalidad se ve limitada como consecuencia de la acumulación de estresores psicosociales múltiples (Rodrigo et al, 2008), es posible concluir que la probabilidad de desarrollar un autoconcepto bajo es mayor entre los hijos e hijas de las familias en riesgo, así como aparece corroborado por nuestros resultados.

Como se ha explicado, de una parte, las familias en situación de riesgo cuentan con un repertorio de habilidades parentales reducidas debidas a los bajos niveles educativos comunes en estas familias. Esto sumado a la mayor probabilidad de padecer eventos vitales estresantes, puede limitar el ejercicio de aspectos fundamentales para la parentalidad como son: la calidez parental, la estimulación cognitiva a los hijos, o disminuir la presencia de apoyo social a la madre (Dodge et al., 1994), así como incrementar la posibilidad del ejercicio de una parentalidad severa y poco responsiva (Grant et al., 2003). Lo anterior va a determinar la calidad de esas experiencias tempranas, las cuales tienen un efecto directo sobre la percepción que los niños construyen de si mismos. Así, el autoconcepto se forma a partir de las experiencias y las relaciones con el entorno afectivo, en el que las personas significativas, como son las primeras figuras de apego, desempeñan un papel importante (Shavelson et al., 1976).

Respecto a las diferencias debidas a la edad, hemos encontrado que son los mayores, respecto a los pequeños, quienes manifestaron un mayor nivel de *autonomía* en su autoconcepto. Este resultado es considerado como un rasgo evolutivo esperable, ya que a medida que se avanza en el proceso

de desarrollo el individuo, bajo situaciones normalizadas, se incrementa la percepción de si mismo como un individuo autónomo. Sin embargo, en el ámbito del autoconcepto ligado al mundo escolar son los pequeños, respecto de los mayores, los que presentan puntuaciones más altas. Este resultado es coherente con lo encontrado en varias investigaciones en las que el autoconcepto escolar o académico suele disminuir en la preadolescencia (Roid y Fitts, 1988; Simmons et al., 1973).

Con relación a la edad, lo que los estudios señalan es que el autoconcepto sobre las propias habilidades, en los primeros años de la infancia es aún inestable, ya que éste se irá formando como resultado de las experiencias posteriores de éxito y fracaso (Wigfield y Karpathian, 1991). De esta manera, el autoconcepto se establecerá a través de un proceso integrador de las experiencias sociales y académicas posteriores, por lo que se considera que el autoconcepto se construye gradualmente con las experiencias sociales y motivacionales. Byrne y Shavelson (1996), además proponen que de acuerdo al momento evolutivo, los individuos pueden evaluarse a ellos mismos de acuerdo a unas dimensiones particulares, Así, a los 8 años los niños se evalúan de acuerdo a si ellos les gustan a sus compañeros de clase, mientras que a los 14 o 16 años, están más preocupados acerca de su relación con los amigos. Este cambio gradual de un yo físico y activo en la infancia tardía (8 años) a un yo social y psicológico de la adolescencia sugiere un cambio en la importancia de las dimensiones del autoconcepto a través del ciclo vital (Chong, 2006).

De acuerdo con al factor sexo, encontramos que todas las diferencias significativas halladas favorecen a las chicas. Ámbitos como: *autonomía, vida familiar, mundo escolar, relaciones sociales, autovalía, aspectos físicos*, mostraron puntuaciones más altas para las chicas. Llama la atención el que las puntuaciones altas fueron obtenidas en aquellos ámbitos donde la influencia de las relaciones familiares se hace más evidente, sugiriendo que en determinadas circunstancias las chicas son mas sensibles a los efectos de la calidad de las relaciones familiares. Estos resultados son notables ya que las investigaciones señalan como esperable que sean los chicos los que

tengan un autoconcepto más alto, aunque se ha encontrado que en determinados ámbitos (como el estudio del inglés) las chicas podían tener un autoconcepto más alto que los chicos (Byrne y Shavelson, 1987; Marsh et al. 1985; Wilgenbush y Merrel, 1999).

#### *Área de regulación socioemocional*

En cuanto al *área de regulación socioemocional* que agrupa la prueba de locus de control con la de atribución de intenciones, las cuales hacían referencia a las dificultades de los niños en el procesamiento de sus experiencias sociales, se han encontrado escasas diferencias según el riesgo.

Respecto al locus de control, el pertenecer a una familia de riesgo medio o a una normalizada no influyó sobre el tipo de locus de control utilizado para elaborar sus explicaciones. Dado que los resultados de otros estudios demuestran que las experiencias parentales tempranas son definitorias en la organización del locus de control, y que precisamente rasgos como la calidez y el cuidado parental, los cuales se pueden ver vulnerados en una situación de riesgo psicosocial, son cruciales para la formación de un locus interno (Phares, 1976), consideramos que esta falta de resultados significativos en nuestro estudio podría explicarse por una limitación del instrumento utilizado para evaluar el locus de control.

Con relación a la influencia del comportamiento parental en la formación del locus, los estudios indican la existencia de relaciones entre un locus de control parental de tipo externo y la atribución de los niños de sus fallos y aciertos a causas desconocidas. Ello sugiere que las carencias en un modelaje consistente de control y eficacia, como el que puede esperarse en los padres en situación de riesgo psicosocial, pueden dificultar el que los niños desarrollen su propio criterio acerca de las atribuciones internas y externas (Morton, 2007). De la misma manera, otros estudios plantean que los padres de niños con problemas de comportamiento tienen más ideas de control de tipo externo (Campis et al, 1986; Roberts et al, 1992), lo que indicaría una retroalimentación de los comportamientos de padres e hijos, si

tenemos en cuenta los problemas de ajuste social de tipo externalizado que se han identificado en la infancia que crece en situación de riesgo psicosocial (Jiménez, 2009). Por lo anterior, considerábamos que existiría una alta probabilidad de que se produjeran en los hijos de familias en riesgo psicosocial unas ideas de control centradas en factores externos; sin embargo sobre ninguno de estos aspectos contamos con resultados significativos que los respalden.

Respecto a la edad hemos encontrado que son los pequeños quienes utilizaron en mayor medida el *locus externo*, así como también el *locus de azar* o el *no sabe*. Estos resultados son considerados como un rasgo evolutivo, ya que se espera que a medida que avanza el proceso de maduración evolutiva se adquieran los recursos necesarios para tener una percepción del control de tipo interno. Lo anterior es un hallazgo coherente con lo planteado en la bibliografía sobre locus de control, ya que con la edad los niños van siendo más capaces de sentirse responsables de los acontecimientos (Bandura, 1999; Richard de Minzi, 1990).

Asimismo, con relación al sexo, los chicos presentaron mayor utilización del *locus externo*. También se encontraron diferencias significativas, en este caso en el grupo de los mayores de contexto urbano, siendo las chicas las que tuvieron las puntuaciones más altas de *locus interno*. Estos resultados están en coherencia con lo que han reportado otros estudios que han sugerido una mayor internalidad en las mujeres (Gianakos, 2002), aunque también se han reportado hallazgos que señalan que son los hombres quienes hacen un mayor uso de un locus interno (Andrade y Reyes-Lagunes, 1996), incluso otros estudios han reportado no encontrar diferencias de acuerdo al sexo (Flores, 1995).

En la prueba de Atribución de intenciones, encontramos que los chicos mayores del grupo de riesgo, presentaron las medias más altas de *atribución de hostilidad*. Este resultado puede explicarse de acuerdo a un uso mayor de esquemas defensivos que son comunes en los ambientes familiares de riesgo psicosocial. Al respecto se puede decir que estos resultados están en la línea de estudios previos que han encontrado que los



niños que tuvieron modelos de interacción negativa con sus padres o quienes reportaron menos confianza y apoyo por parte de estos, tuvieron posteriormente más creencias negativas acerca de sus iguales (Rabiner, et al., 1993), fueron más agresivos (MacKinnon-Lewis et al., 1999) y percibieron a sus iguales como más hostiles (Cassidy et al., 1996). Estos aspectos tienen sentido si se tiene en cuenta que en una situación de riesgo psicosocial existen mayores posibilidades de desarrollar una parentalidad severa, menos responsiva y caracterizada por la falta de calidez afectiva (Grant et al., 2003).

En ese sentido, la bibliografía consultada señala que la calidad de las relaciones con los padres se desarrolla precisamente a partir de las experiencias tempranas con estos y este proceso va a contribuir especialmente al tipo de relaciones posteriores que se forman con los iguales (Rah y Parke, 2008). En ese punto, se debe tener en cuenta que las relaciones parentales bajo situaciones de riesgo se ven afectadas por la acumulación de los estresores psicosociales, así como por el despliegue de unas pautas educativas entre las que se encuentran: una disciplina incoherente, disciplina colérica y explosiva, una baja supervisión e implicación de los padres y una disciplina rígida e inflexible (Rodrigo et al, 2008). Ello incrementa la probabilidad de que a partir de esas primeras relaciones se produzcan esquemas conflictivos, lo cual a su vez incrementa la probabilidad del despliegue de esos esquemas en los intercambios futuros con los iguales. Estos planteamientos además fueron corroborados con los resultados que obtuvimos en el análisis de las explicaciones verbales los cuales ratifican una mayor utilización de esquemas conflictivos en el grupo de riesgo.

En el caso del grupo normalizado, encontramos que los chicos pequeños presentaron mayores niveles de atribución de hostilidad. Este rasgo, hay que interpretarlo como un signo de inmadurez social típico de los niños pequeños, en quienes se observa que no han accedido a un estado evolutivo de esquemas de no intencionalidad en las relaciones. En ese sentido la bibliografía señala que la atribución de intenciones está

relacionada negativamente con la edad (Crick y Dodge, 1996). Esto quiere decir que los niños llegan a considerar la posibilidad de que alguien podría causarles daño sin tener la intención de hacerlo, solamente a una determinada edad (Olthof, 1980). En el caso de los niños con problemas de externalización este razonamiento se produce mucho más tardíamente, causando en ellos atribuciones de hostilidad durante mucho más tiempo (Crick y Dodge, 1996), tal como parece haber ocurrido en nuestros preadolescentes en riesgo. En estudios llevados a cabo valorando el factor edad se han encontrado relaciones significativas entre la externalización y la atribución de hostilidad en niños entre los 4 y los 12 años, sugiriendo que el retraso en la comprensión de la no intencionalidad, en el caso de niños con problemas de ajuste social, se inicia de manera temprana y se mantiene durante varios años en el desarrollo (Orobio de Castro et al., 2002).

Asimismo, se ha encontrado que las explicaciones basadas en la categoría *atribución en esquema conflictivo* son las más frecuentes, lo que sugiere que los participantes tanto del grupo normalizado como del grupo de riesgo se encuentran en una franja de edad (De 6 a 12 años) en la que son más vulnerables al uso de esquemas de agresión y violencia en sus relaciones con otros.

Con relación a los tipos de afrontamiento, aparece en cambio, que la categoría más usada fue el afrontamiento *negociado*, seguida de afrontamiento *con ayuda*. Ello sugiere que, a pesar de que se obtuvo un porcentaje alto de uso de los esquemas conflictivos, se tiende a utilizar estrategias negociadoras o se busca ayuda en los otros. En las variables de afrontamiento negociado son los mayores los que tuvieron las puntuaciones más altas. Este resultado indica, que el grupo de los mayores evidencia una alta utilización de esquemas de cooperación, siendo este un indicador de mayor maduración cognitiva. Respecto al afrontamiento con ayuda, se ha encontrado que el grupo de los pequeños tuvo las puntuaciones más altas. Este rasgo se considera acorde con la edad, ya que es esperable que ante una situación problemática estos niños busquen la ayuda de otros adultos. Respecto a la explicación del afrontamiento debida al azar fue más frecuente

en los mayores, lo que contradice la idea de mayor maduración psicológica en este grupo de edad. Estos resultados, en principio contradictorios pueden explicarse por las limitaciones del instrumento, en el que no se incluyeron un número suficiente de preguntas que permitieran al entrevistado expresar en profundidad sus ideas sobre la atribución. En ese sentido, consideramos además que el instrumento debería incluir un número mayor de situaciones en las que se pudieran afinar los criterios del evaluador sobre un determinado tipo de afrontamiento.

#### *Área de regulación del comportamiento*

El *área de regulación del comportamiento* agrupó las pruebas de problemas de comportamiento CBCL (Child Behaviour Check List) y la prueba de percepción de los profesores del comportamiento de los niños. En estas pruebas nos hemos basado en el informe de un tercero, que nos permitió tener otra perspectiva sobre la información recopilada. Como ya se ha explicado en el caso del grupo de riesgo, la figura del tercero la asumieron los mediadores que realizaban con ellos el programa educativo y en el caso de los niños normalizados la asumieron los profesores de colegio.

Con relación a los problemas de conducta, como se ha mostrado en los estudios revisados en el marco teórico, hemos encontrado que éstos son más frecuentes en los menores de familias en situación de riesgo psicosocial. En ese sentido las dos pruebas del *área de regulación del comportamiento* han coincidido en los resultados obtenidos respecto de la presencia de problemas de comportamiento de tipo *externalizado* en mayor medida en el grupo de riesgo que en el normalizado. Asimismo, los resultados obtenidos señalan que el estatus de riesgo familiar está relacionado con la existencia de más *problemas cognitivos y sociales* en el grupo de riesgo.

En ese sentido, en estudios realizados con muestras españolas sobre la infancia que crece en contextos familiares de riesgo psicosocial, se señala la existencia de un perfil de ajuste más negativo que lo observado en el caso de situaciones normalizadas. Estos estudios coinciden en señalar problemas

de internalización y externalización, así como de hiperactividad, habilidades de autocontrol, asertividad y cooperación, y aspectos académicos del ajuste escolar como competencia académica y adaptación escolar (Jiménez, 2009). Aunque los problemas de comportamiento son los que más atención han recibido en los estudios sobre el desarrollo en situaciones de riesgo psicosocial, lo cierto es que existen otros aspectos como las habilidades autoregulatorias y las habilidades de tipo social que pueden verse también afectadas en situaciones familiares de desventaja socioeconómica (Hauser-Cram y Shonkoff, 1988; Loutzenhiser, 2001) como la que caracteriza la situación de riesgo medio.

En el caso específico del riesgo psicosocial medio, se ha encontrado que uno de sus rasgos definitorios, la desventaja socioeconómica, se relaciona con el desarrollo de problemas socio-emocionales y la probabilidad de desarrollar estos problemas se puede incrementar con una exposición prolongada a esas condiciones carenciales y a los factores de riesgo añadidos del entorno (Brooks-Gunn y Duncan, 1997; Duncan y Brooks-Gunn, 1997; Evans, 2004; Linver et al., 2002; McLeod y Shanahan, 1996; McLoyd, 1998; Taylor et al., 2004; Yeung et al., 2002). Específicamente, algunos estudios sobre la socialización colectiva han destacado que los niños pequeños se encuentran en un riesgo mayor de desarrollar problemas de comportamiento si viven en entornos donde predominan modelos, tanto de otros niños como de adultos, que exhiben comportamientos agresivos o violentos (Huesmann y Guerra, 1979).

Respecto de las explicaciones posibles para los problemas de comportamiento, se suelen considerar las variables proximales como el estado de ánimo de la madre, los sentimientos de autoeficacia de la madre y una parentalidad severa y poco responsiva (Conger et al, 2002; Linver et al., 2002; Mistry et al., 2002). Es decir que la desventaja socioeconómica puede ejercer sus efectos indirectamente a través de esas características parentales como se explica en los modelos del estrés parental y en el modelo de la inversión parental. En el caso del *modelo del estrés parental* (Conger y Elder, 1994), se plantea que el padecer una situación de

desventaja económica podría tener un coste importante sobre la salud mental de los padres, particularmente en la producción de síntomas depresivos y en las relaciones con sus parejas, además de generar un impacto directo sobre el comportamiento parental, que se va a reflejar en dificultades en la interacción con los hijos. Todo ello favorecería el desarrollo temprano de problemas de comportamiento en el escenario familiar (Morgan et al., 2002). Los altos valores de estrés parental y depresión materna, además, están asociados con una parentalidad severa, incoherente y menos responsiva (McLeod y Nonnemaker, 2000; Olson et al., 2002; Leadbeater y Bishop, 1994; Petterson y Alberts, 2001; Duncan et al., 1994; McLoyd, 2002; McLoyd y Wilson, 1991) lo cual es un buen predictor de los problemas de comportamiento.

En el caso de los resultados que hemos obtenido con relación a la internalización encontramos que esta se produce con mayor frecuencia en el grupo de riesgo, tanto entre los mayores como entre los pequeños. Si consideramos los planteamientos respecto de la presencia de la rigidez parental en las familias de riesgo psicosocial, el rasgo de la internalización se considera esperable, en el sentido de que el desarrollo de comportamientos internalizados ha sido asociado de manera frecuente con un rango reducido de expresiones familiares demostrativas de afecto (Downey y Coyne, 1990; Field et al., 1985; Gelfand y Teti, 1990).

Asimismo, respecto de la edad encontramos que en los mayores se identificaron mayores problemas de comportamiento de tipo internalizado y externalizado. En ese sentido, numerosos estudios señalan que con la llegada de la preadolescencia y adolescencia se incrementan los comportamientos de externalización (Achenbach et al., 1990), apareciendo una mayor estabilización de esos comportamientos en la adolescencia tardía y en la adultez (Lemos et al 1992b; Lemos et al., 1992c; Achenbach, 1991). Consideramos este resultado de interés porque muchos de los hallazgos en este sentido plantean una permanencia de este tipo de comportamientos. En el caso de los comportamientos identificados en la adolescencia, por ejemplo, éstos tienen una alta probabilidad de verse reforzados en la fase

adulto, como bajos logros académicos, trastornos de atención y de conducta, relaciones sociales inmaduras y poco gratificantes con iguales y con adultos (Farmer, 1995; Hinshaw, 1992; Parker y Asher, 1987).

En cuanto al sexo nuestros resultados mostraron que son los chicos quienes tienen mayores problemas de *externalización*. De la misma manera, de acuerdo a los *problemas cognitivos y sociales*, son los chicos del grupo de riesgo, los que tienen las puntuaciones más altas, a juicio de sus educadores. Este resultado aparece también de manera frecuente en la literatura revisada sobre los problemas de comportamiento, señalando que son los chicos quienes presentan más problemas de externalización, concretamente conductas antisociales de riesgo, agresividad y problemas de autoestima académica, (Achenbach, 1991; Lemos et al., 1992a; 1992c; Doménech et al., 1996; Lemos et al., 2002; Bongers et al., 2003; Sandoval et al., 2006); aunque otros estudios encontraron escasas diferencias debidas al sexo en los comportamientos de externalización (Lemos et al., 1992b; Abad et al., 2000). Un posible factor a tener en cuenta es la socialización diferencial debida al sexo, ya que a los chicos se les motiva a que demuestren mayor fuerza física, lo que puede incitarles al uso de la violencia y los comportamientos agresivos. No hay que descartar, no obstante, los factores biológicos en este sesgo hacia la externalización.

Al respecto del municipio de procedencia, encontramos que en el contexto urbano se identificaron mayores problemáticas relacionadas con la *internalización*, así como en el contexto rural se identificaron mayores *problemas cognitivos y sociales*. Estos resultados pueden atribuirse, de una parte, a las peculiaridades del contexto urbano, en el que existe una mayor concentración de actividades a realizar en aislamiento social lo que puede favorecer el desarrollo de comportamientos de internalización. De otra parte, en el contexto rural, las actividades complementarias de formación para los hijos, en algunos casos, no llegan a cumplir con las expectativas y necesidades de los chicos, favoreciendo de esta manera el desarrollo de *problemas cognitivos y sociales*. Lo cierto es que dado que en esta tesis no

se profundizaron los aspectos relacionados con el tipo de municipio donde se vive, estos planteamientos deben ser profundizados en nuevos estudios.

Con relación a la prueba de Percepción del profesorado del comportamiento, los resultados obtenidos señalan que el pertenecer a un grupo familiar con características de riesgo o a uno con características normalizadas influye en dos dimensiones: *agresividad* y *timidez*, siendo el grupo de riesgo el que fue valorado con puntuaciones más altas en esas dos dimensiones. Estos resultados confirman lo expuesto en el apartado anterior en el que se señalaba la alta incidencia de los problemas de externalización, como la agresividad y de la internalización como la timidez en los niño/as y preadolescentes provenientes de familias de riesgo.

En otros análisis, se encontró que el grupo normalizado, fue valorado por los profesores con mayores índices de *sociabilidad*, sólo en el contexto urbano. En los contextos rural y urbano-rural, el grupo de riesgo, estuvo valorado con más altas puntuaciones de *sociabilidad*. De lo anterior, se puede decir que si bien los problemas de comportamiento se han producido principalmente vinculados al estatus de riesgo psicosocial, los resultados obtenidos en la dimensión de *sociabilidad*, con altas puntuaciones tanto para el grupo normalizado como para el de riesgo señalan que la sociabilidad de los chicos no se ve necesariamente afectada con el estatus de riesgo. En todo caso, como no se aplicaron otros cuestionarios para valorar aspectos relacionados con la sociabilidad como podría ser el estatus sociométrico, debe ampliarse la indagación con otros estudios en ese sentido antes de hacer algún comentario concluyente.

## **2. Perfil competencial diferencial de acuerdo al estatus de riesgo**

Dado que el segundo objetivo propuesto en esta tesis era identificar el perfil de variables competenciales que mejor discriminaba entre el grupo normalizado y el grupo de riesgo, se tomaron cada una de las variables pertenecientes a las áreas del perfil competencial que hemos propuesto y se realizaron análisis discriminantes en cada área para luego finalizar con un análisis discriminante global entre las competencias más significativas.

En el *área de regulación del yo*, que tenía como objeto conocer las representaciones que elaboran los participantes de si mismos y de sus figuras de apego, los resultados señalan, que las variables de la prueba de narrativas del apego caracterizan mejor al grupo de riesgo y las variables del autoconcepto caracterizan mejor al grupo normalizado. Respecto al primer resultado es de destacar la idoneidad de las narrativas como método para acceder a representaciones que sean sensibles a la condición de riesgo psicosocial. La relevancia del instrumento utilizado se fundamenta en la noción de que los niños pequeños construyen sus modelos internos de funcionamiento con base en la experiencia con sus figuras de apego (Shouldice y Stevenson-Hinde, 1992) y las narrativas de apego de los niños son reflexiones realizadas a partir de esos modelos de funcionamiento (Slough y Greenberg, 1990), por lo que proporcionan una mirada válida sobre las relaciones de apego. La premisa básica es que los procesos de significación afectiva, fuente de las narrativas, son una parte integral del desarrollo (Kaye, 1982) con importantes implicaciones para la percepción del si mismo del niño/a, de los otros y del entorno social (Bowlby, 1988; Bretherton y Munholland, 1999).

La evaluación de las narrativas se realizó teniendo en cuenta dos dimensiones: la coherencia en su estructura y el contenido, las cuales ofrecieron información acerca de las relaciones con las figuras de apego. En relación a la coherencia, la bibliografía ha documentado la existencia de relaciones entre la baja coherencia de los niños manifestada al completar las historias y los problemas emocionales/comportamentales (Oppenheim, Nir et al., 1997; von Klitzing et al., 2000), aunque la coherencia esta relacionada también con los logros lingüísticos y cognitivos en los primeros años de escuela (Wolf, 2003). Respecto a la dimensión del contenido, se valoran las representaciones de las figuras parentales o las representaciones del niño, haciendo un énfasis particular en el tono emocional y la calidad de las relaciones en las representaciones, como pueden ser una disciplina severa o coercitiva o una disciplina sensible y responsiva ante las necesidades de los niños (Oppenheim, Emde y Warren, 1997; Toth et al., 1997).



El hecho de que en el análisis discriminante realizado, las variables de la prueba sobre el apego discriminen mejor al grupo de riesgo es esperable ya que según se ha visto en el apartado anterior, el ámbito del apego es altamente vulnerable a la condición de riesgo familiar psicosocial. Este efecto se manifiesta en la producción de narrativas en las que describen a sus figuras de apego como ejerciendo mayor coerción emocional y física y como siendo menos responsivos con sus necesidades. Esto se puede explicar, de una parte, con base en los planteamientos del apego según los cuales los individuos forman sus modelos de representaciones internas del yo y de sus figuras de apego basándose en las experiencias tempranas con sus cuidadores (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969, 1973, 1980). Esos modelos formados a partir de las interacciones tempranas con el padre y con la madre, continúan siendo modificados por experiencias posteriores con las figuras de apego (Crittenden, 1985). De otra parte, las condiciones de la parentalidad bajo situación de riesgo psicosocial señalan que estas familias están expuestas a una serie de estresores psicosociales como dificultades económicas, desempleo, además de una serie de características de los padres como nivel educativo bajo, o ideas equivocadas sobre el desarrollo de los hijos, que determinan el ejercicio de una parentalidad con grandes dificultades provenientes de la sobrecarga que supone la atención a dichos estresores y que les desvían de las funciones derivadas de ser padres (Rodrigo et al., 2008).

Asimismo, tal como se ha comentado, la desventaja socioeconómica favorece la acumulación de estresores psicosociales que actúan negativamente sobre el comportamiento parental. Como consecuencia, estas familias presentan una alta probabilidad de que los niños en proceso de desarrollo se encuentren inmersos en entornos familiares cargados de hostilidad que no logran satisfacer plenamente las necesidades psicológicas y materiales que los menores requieren para alcanzar un buen desarrollo (McLoyd, 1998).

Los resultados del análisis discriminante también señalan que las variables del autoconcepto discriminan entre ambos grupos pero caracterizan mejor al grupo normalizado. Nótese que estas variables de autoconcepto por sí solas distinguen ambos grupos (Objetivo1) pero cuando se las pone a competir con las variables de las narrativas aparecen como más descriptivas de las características del grupo normalizado. Los estudios han reportado que en condiciones normalizadas, los dominios específicos del autoconcepto se desarrollan de una manera coherente de acuerdo al éxito relativo experimentado en los diferentes escenarios evolutivos o de acuerdo a la cantidad de atributos que se tengan y que los otros consideren deseables (Bracken y Lamprecht, 2003). Como plantea Bracken (1992) en su modelo sobre la adquisición del autoconcepto, las personas reciben un feedback evolutivo de dos fuentes: directamente de sus experiencias personales o indirectamente a través de la perspectiva de los otros de su entorno. De lo anterior se deduce que bajo unas condiciones familiares normalizadas en las que haya un ejercicio parental responsivo y enmarcado en la calidez, se crean las condiciones para desarrollar un autoconcepto positivo.

Un segundo análisis discriminante agrupó las variables del *área de la regulación socioemocional*, las cuales indagan sobre la manera en la que los participantes de este estudio interpretan las situaciones cotidianas de su entorno, teniendo en cuenta el locus de control y la atribución de intenciones hostiles. Al plantear el análisis discriminante de acuerdo al estatus de riesgo familiar, no se encontró una función discriminante que permitiera diferenciar ambos grupos según este perfil competencial. En ese mismo análisis, se incorporaron los factores edad y sexo como covariables pero tampoco se hallaron valores significativos. Dado que no se obtuvieron resultados en el análisis realizado de acuerdo al estatus de riesgo, se puede decir que en su conjunto las variables de este perfil competencial no resultaron suficientes y/o adecuadas para discriminar entre los grupos de riesgo y normalizado. Lo anterior se puede atribuir o bien a que los efectos del estatus familiar de riesgo sobre el procesamiento de la información social en los participantes

de nuestro estudio no fueron salientes, o bien a que los instrumentos utilizados para evaluar ese procesamiento de la información en los participantes no fueron del todo sensibles a las variables clasificatorias propuestas. Entre los posibles inconvenientes de los instrumentos, están el que los dos cuestionarios utilizados tenían un número reducido de ítems en su mayoría relacionados con situaciones en escenarios escolares que no permitieron profundizar y caracterizar de una manera más idónea los procesos atribucionales. En el apartado final sobre limitaciones del estudio se comentarán otros aspectos relacionados con los instrumentos. En todo caso, la escasa diferenciación de acuerdo al estatus de riesgo familiar en las variables atribucionales, está en relación con el planteamiento de Dodge y Petit (2003), respecto de que las variables de atribución de hostilidad no siempre predicen los problemas de comportamiento de tipo externalizado, los cuales caracterizan en mayor medida al grupo de riesgo medio, tal como se va a ver en los resultados del siguiente análisis discriminante.

En el tercer análisis discriminante realizado se tomaron las variables agrupadas en el *área de problemas de comportamiento*, la cuales pertenecían a las pruebas de CBCL y Percepción del profesorado del comportamiento social de los alumnos. Los resultados muestran que casi todas las variables caracterizan al grupo de riesgo. Este es un resultado que no sorprende en la medida en que las variables de este perfil corresponden en su mayoría, a problemas de comportamiento y tal como se ha explicado previamente, la internalización (incluida la timidez), la externalización (incluida la agresividad), y los problemas cognitivos y sociales, son aspectos todo ellos que se relatan en los estudios sobre la infancia en situación de riesgo psicosocial (Jiménez, 2009).

Así, en aquellos estudios centrados en examinar las características de los hijos de las familias en riesgo psicosocial, se encuentran de manera reiterada las referencias a los problemas de ajuste a lo largo del curso evolutivo, señalando tanto los comportamientos internalizados como los externalizados (Berry, 1991; Combs-Orme y Thomas, 1997; Denham y Burton, 1996; Gwynne et al., 2009; Repetti et al., 2002; Svedin et al. 2005;

Thieman y Dall, 1992; Veerman et al., 2003; Wadsby et al., 2007; Werrbach, 1992). En ese sentido, un estudio reciente sobre niños y adolescentes que crecen en familias en situación de riesgo social, ha reportado resultados que se encuentran en consonancia con esas investigaciones, sugiriendo incluso la posibilidad de identificar precursores de los problemas de internalización y externalización en edades preescolares (Jiménez, 2009)

Por último, en un análisis discriminante global en relación con el estatus de riesgo se incluyeron todas las variables con valores significativos obtenidos en los análisis previos y se incluyeron como covariables el sexo y la edad. Los resultados obtenidos en esos análisis señalan valores significativos en las funciones discriminantes entre ambos grupos, sólo en el grupo de los mayores, indicando que las variables sobre problemas de comportamiento y sobre apego caracterizan al grupo de riesgo, así como las variables del autoconcepto caracterizan al grupo normalizado, concretamente en el grupo de los chico/as mayores. Tal como se ha dicho previamente las dimensiones que aparecieron como caracterizando al grupo normalizado son aquellas relacionadas con el autoconcepto que parece ser especialmente definitorio de las características del desarrollo en situaciones normalizadas. Por el contrario, las variables que caracterizan al grupo de riesgo son aquellas relacionadas con dificultades en las relaciones de apego que se manifestaron en la representación inadecuada de sus cuidadores o en los problemas de comportamiento de tipo externalizado y problemas cognitivos y sociales. Lo anterior corrobora que las dificultades a nivel del apego y los problemas de ajuste social son característicos de un perfil de competencias de los chico/as mayores y preadolescentes de familias en situación de riesgo medio psicosocial. El hecho de que esos resultados se hayan producido concretamente en el grupo de los mayores es bastante notable ya que los estudios tradicionalmente señalan que los aspectos de desarrollo del yo son relevantes particularmente en edades tempranas. Sin embargo estos resultados sugieren que los aspectos del apego se mantienen como aspectos importantes también entre los preadolescentes.

En suma, aunque las familias de este estudio corresponden a un nivel medio de riesgo, en el que los rasgos conflictivos de la parentalidad no llegan a ser extremos, hemos identificado a través de los diferentes análisis realizados que existen aspectos competenciales vulnerables en las áreas que han sido propuestas. Concretamente el *área de la regulación del yo* y el *área de la regulación del comportamiento* son las que concentran los núcleos competenciales más claros para observar las diferencias generadas por el estatus de riesgo. En estas áreas se observa que la condición de riesgo familiar tiene efectos significativos sobre aspectos centrales de la estructuración del yo, como son el apego y el autoconcepto así como sobre el desarrollo de problemas de comportamiento. Ello sugiere que estos menores pueden seguir trayectorias de vida en las que se agudicen las carencias en el desarrollo del yo y se profundice en el desarrollo de otros rasgos comportamentales negativos que conduzcan a importantes desajustes psicosociales en la etapa adulta.

### **3. Influencia de las representaciones del yo sobre las atribuciones y sobre los problemas de comportamiento**

Para responder al tercer objetivo de la tesis se analizó la relación de las variables del *área de regulación del yo* sobre las variables del *área de regulación socioemocional* y el *área de regulación del comportamiento*. Asumíamos un carácter central de los constructos de desarrollo del yo (apego y autoconcepto) como organizadores del desarrollo que podrían explicar los problemas encontrados en el área atribucional y del locus de control y en el desarrollo de problemas de comportamiento. Para ello, se realizaron análisis de regresión lineal jerárquica que tenían como objetivo identificar cuál o cuáles de dichas variables (apego y autoconcepto), por sí solas o en combinación con el estatus de riesgo, añadían un porcentaje de explicación mayor a la variabilidad encontrada en las atribuciones y locus de control, y en los problemas de comportamiento, controlando la edad y sexo del menor.

En el caso del área de regulación socioemocional, solo se obtuvieron resultados significativos en la regresión realizada sobre la variable locus de azar correspondiente a la prueba sobre locus de control. En la regresión sobre esta variable se encontró que de los 4 pasos del modelo de regresión jerárquica, sólo los que incluían las variables sociodemográficas edad y sexo, y las variables de las narrativas del apego, añadían porcentajes de explicación significativos. De manera marginal el último paso, que incluía las variables anteriores combinadas con el estatus de riesgo, también añadió un cierto porcentaje explicativo sobre el locus de azar, alcanzado con todo ello un 31% de la varianza explicada. Los coeficientes de regresión de las variables edad, autonomía y relaciones sociales indicaron que cuanto menor era la edad, menor autonomía se observaba respecto a relación con los cuidadores en las narrativas y menor autoconcepto referido a las relaciones sociales, mayores eran las puntuaciones de locus de azar. Todo ello va en la línea de que la construcción de un locus de azar es una señal de inmadurez evolutiva (Bandura, 1999; Richard de Minzi, 1990).

La regresión señaló también la presencia de contribuciones significativas en algunas variables de autoconcepto moderadas por el estatus de riesgo. En efecto, la ilustración de los efectos interactivos mostró que el grupo familiar de procedencia moderó la relación entre el autoconcepto sobre las relaciones sociales y el locus de azar, así como entre el autoconcepto ligado a los aspectos emocionales y afectivos y el locus de azar. Así, sólo en el grupo de riesgo quienes tuvieron un bajo autoconcepto de relaciones sociales y alta emocionalidad ligada a su autoconcepto tuvieron altas puntuaciones de locus de azar. Todo ello indica que la pertenencia al grupo de riesgo es un factor desencadenante en la producción de locus de azar, lo que deja al menor con la percepción de que está a merced de los acontecimientos en su vida.

Estos resultados indican que las competencias sobre el desarrollo del yo, tales como la autonomía en relación a las figuras de apego y los ámbitos del autoconcepto relativos a las relaciones sociales y los aspectos emocionales del yo son predictores importantes de la formación de un tipo

particular de locus de azar que se relaciona con la incapacidad para percibir el control sobre las situaciones que ocurren. En esa misma línea, las investigaciones señalan que el locus interno en cambio se relaciona con indicadores de mejor ajuste psicosocial en adultos (Lefcourt, 1982; Miller et al., 1986; Oswald et al., 1994; Ritchie y Phares, 1969), y en adolescentes y niños (Findley y Cooper, 1983; Gordon et al., 1981; Parrott y Strongman, 1984; Weiz, 1986; Weisz et al., 1987; Yates et al., 1994). En ese sentido existe evidencia de que los niños que perciben un alto nivel de apoyo y calidez por parte de sus padres son más adaptativos y que ese comportamiento de sus padres reduce los efectos negativos de los posibles estresores sobre la salud mental de los niños. La percepción de parte de los niños de que sus padres les proveen apoyo y afecto aumenta su autoestima, su sentido de integración social, la percepción de control sobre su vida y la efectividad de sus afrontamientos (Sandler et al., 1997).

Siguiendo este razonamiento se puede deducir que la atribución del locus basada en factores externos y en el azar estará relacionada con indicadores de menor ajuste social y que las explicaciones para la formación de ese tipo de locus pueden encontrarse en las experiencias negativas tenidas con la familia como agente socializador. Respecto a la primera predicción, algún estudio demuestra que existe relación entre la formación de un locus de control de tipo externo y los problemas de comportamiento (Raine et al., 1982). Sin embargo, en otros análisis de regresión realizados con nuestros datos para evaluar la capacidad de predicción del locus de control y de atribución de intenciones sobre los problemas de comportamiento de internalización, externalización y problemas cognitivos y sociales, no se obtuvieron resultados significativos, tal como en su momento reportaron Dodge y Petit, (2003). Respecto a la segunda predicción, tenemos serios argumentos empíricos para pensar que la experiencia socializadora en el caso de las familias en situación de riesgo psicosocial medio, marcada por la desventaja socioeconómica, puede llevar a la creación de entornos donde predomine la impredecibilidad y la sensación de falta de control sobre los eventos vitales. Ello tendría efectos importantes en

la formación de la percepción del control, dado que estos entornos están favorecidos por el clima de tensión causado por la presencia de los diferentes estresores ligados a la precariedad material, como pueden ser la preocupación por la inestabilidad laboral, las cuentas que se deben pagar y la sensación de escaso control sobre muchos de los eventos de la vida. Este último rasgo ha sido, además, identificado como un factor de riesgo para la formación de una percepción de control en factores externos en los hijos (Morton, 1997)

La siguiente regresión lineal jerárquica tenía como objetivo identificar cuál o cuáles de las variables agrupadas en el área de regulación del yo, añadían un porcentaje de explicación mayor a la variabilidad encontrada en los problemas de comportamiento (CBCL, Percepción del profesorado). Respecto de la prueba CBCL, se encontraron regresiones significativas sobre la variable externalización y problemas cognitivos y sociales.

Respecto a la externalización se encontró que los pasos que más aportaron porcentajes significativos de explicación de la varianza, fueron aquellos en los que se incluyeron las variables sociodemográficas edad y sexo, los que se incluyeron las variables del apego y por último, los que incluyeron las variables interactivas del apego y autoconcepto con el riesgo, alcanzando con todo ello un porcentaje explicativo del 36% de la varianza de la variable criterio.

Concretamente, el análisis de las contribuciones simples de las variables nos indica que el hecho de ser varón, mostrar menos autonomía y más pobreza y resistencia en las narrativas del apego así como un menor autoconcepto en las relaciones sociales se relacionó con un mayor grado de comportamientos externalizantes.

Entre las variables interactivas, que contribuyeron significativamente a la externalización estuvieron resistencia-grupo, pobreza-grupo y relaciones sociales-grupo, indicando que el grupo familiar de procedencia moderaba la relación entre esas variables y la variable de externalización. La ilustración de estos efectos indica que en el grupo normalizado la alta resistencia estuvo asociada a mayor externalización, mientras que en el grupo de



riesgo, tanto la alta como la baja resistencia en las narrativas estuvo asociada a altos valores de externalización. En el caso de la variable pobreza en las narrativas, fue en el grupo de riesgo, en el que los altos valores de pobreza en la producción de narrativas del apego estuvieron asociados a mayores problemas de comportamiento de tipo externalizado. De manera marginal se encontró que, sólo en el grupo de riesgo, el bajo autoconcepto en el ámbito de las relaciones sociales estuvo asociado con mayores niveles de comportamientos de tipo externalizado. En suma, la pobreza y la resistencia en las narrativas de apego y el bajo autoconcepto ligado a las relaciones sociales mantienen relaciones directas (por ellas mismas) e indirectas (moderadas por el estatus de riesgo) con los problemas de externalización.

Respecto al valor significativo de la variable sexo, que se observa de manera sostenida a través de los 4 pasos, indicando que son los chicos los que presentaron mayores problemas de comportamientos de tipo externalizado, es un hallazgo que consideramos coherente con lo que han planteado otras investigaciones, en el sentido de que son los chicos quienes de manera frecuente presentan más problemas de externalización, concretamente conductas antisociales, de riesgo y problemas de autoestima académica (Achenbach, 1991; Lemos et al., 1992a; 1992c; Doménech et al., 1996; Lemos et al., 2002; Bongers et al., 2003; Sandoval et al., 2006). Aunque es cierto que otros estudios han encontrado escasas diferencias respecto al sexo en los comportamientos de externalización (Lemos et al., 1992b; Abad et al., 2000). En todo caso, sobre este tema la explicación que prevalece es que los problemas de conducta no se pueden achacar únicamente a la variable edad o sexo, o a cualquier variable que influya de manera aislada (Lorence, 2008)

Respecto de los hallazgos obtenidos con relación a las narrativas de apego, partimos del hecho que las dificultades identificadas en las estructuras de dichas narrativas, son indicadores de problemáticas en las relaciones con las figuras de apego. Especialmente si se tiene en cuenta que los niños pequeños construyen sus modelos internos de funcionamiento con

base en las relaciones tempranas con sus figuras de apego (Shouldice y Stevenson-Hinde, 1992) y que las narrativas de apego de los niños son reflexiones realizadas a partir de esos modelos de funcionamiento (Slough y Greenberg, 1990), tal y como se razonaba en apartados anteriores. Dichas relaciones de apego inadecuadas se encuentran con bastante frecuencia en las familias de riesgo psicosocial medio, entre quienes prevalece una situación de desventaja socioeconómica. Gran parte de los efectos producidos en los niños en el área socioemocional pueden explicarse por el tipo de relaciones de apego que han formado en la familia (McLoyd, 1998). Más concretamente se ha encontrado que los niños tienen menos probabilidad de formar apegos seguros con sus padres bajo condiciones de riesgo psicosocial (Crittenden, 1985; Rodning et al., 1991). Por su parte, los niños en situaciones familiares normalizadas tienen más probabilidades de desarrollar una relación de apego segura con un modelo representacional interno efectivo de las relaciones con los demás, que generalizarán en sus relaciones con las otras personas incluidos sus iguales. Como resultado los niños que tienen relaciones más cálidas con sus padres tienden a aprender comportamientos sociales asertivos que son un componente esencial en el posterior desarrollo de la competencia social (Cole et al, 1992).

Aunque no tenemos datos al respecto en esta tesis, algunos autores han señalado los tipos de comportamiento parental que pueden dar lugar a problemas de comportamiento en los niños y niñas. Así, por ejemplo, se ha señalado que la poca previsibilidad que caracteriza a estas familias, que puede variar de un corto periodo de tiempo a otro debido a los factores de riesgo, crea un *clima inestable* en la relación con las figuras parentales que puede ir asociado a problemas de tipo externalizado en los niños (Dearing et al., 2001; McLoyd y Smith, 2002). Otros rasgos de la parentalidad bajo condiciones de desventaja socioeconómica, han sido agrupados dentro del concepto de *rigidez parental* y han demostrado estar relacionados con el desarrollo de comportamientos de internalización y externalización (Hollenstein et al., 2004). Asimismo, otros comportamientos parentales propios de las situaciones de desventaja socioeconómica que pueden

implicar riesgo para el ajuste social, son los agrupados en el concepto de *interacciones parentales demasiado restrictivas*, los cuales a su vez han sido asociados al desarrollo de problemas de externalización (Bates et al, 1991; Patterson et al,1992). En ese sentido, Sutton et al., (1999), encontraron que la *falta de calidez parental* se relaciona con la agresividad de los niños de segundo y tercer grado de escuelas urbanas. En suma, de manera reiterada los problemas de comportamiento en los niños, han sido explicados a través de variables como una parentalidad severa y poco responsiva, así como por otras variables como el bajo estado de ánimo de la madre y sentimientos de autoeficacia de la madre (Conger et al, 2002; Linver et al., 2002; Mistry et al., 2002), los cuales tienen más probabilidad de ocurrir en situaciones familiares en desventaja socioeconómica.

En cambio, el que los padres hayan desarrollado comportamientos de mayor calidad parental como la responsividad y cuidado ante las necesidades de los hijos puede hacer de factor de protección que lleve a que los niños con apego inseguro tengan menor probabilidad de presentar problemas de externalización (Waters et al,1993) que cuando no existe este factor protector. La *implicación parental positiva*, que se refiere al ejercicio parental en el que hay calidez, apoyo y una interacción padre-hijo que les estimula cognitivamente se relaciona con menores problemas de comportamiento externalizado en los primeros años escolares (Pettit y Bates, 1989) y en la infancia media (Bates et al. 1991). Todo ello va acorde con lo planteado en el *modelo de las experiencias mediadoras* en el que se plantea que las experiencias con los padres actúan como mediadoras entre una organización temprana del apego y el posterior ajuste social alcanzado por el niño/a (Belsky et al., 1991; Thompson y Lamb, 1983; Vaughn et al., 1979; Lewis, 2000). Por lo que se considera que para contrarrestar los efectos de la desventaja socioeconómica sobre el desarrollo de los niños, no basta solamente con incrementar los ingresos familiares, sino que hay que mejorar las competencias parentales ya que según han comprobado estudios recientes, es el comportamiento parental la variable con mayor

peso a la hora de moderar los efectos de la desventaja socioeconómica (Berger et al., 2009).

Respecto del apego como predictor de problemas de comportamiento varios estudios han reportado resultados de niños y adolescentes que se clasificaron a si mismos con un apego evitativo o ambivalente y que posteriormente demostraron altos niveles de problemas de internalización y externalización respecto de quienes se describieron a si mismos con un apego seguro (Muris et al. 2000; Muris et al, 2001; Muris et al. 2003). En ese sentido Sroufe et al. (1985) en una muestra de niños en situación de desventaja socioeconómica, también encontraron que los niños identificados como evitativos fueron descritos por sus profesores con mayores problemas de comportamiento. Sobre este aspecto Belsky (1988), sugiere que son: la falta de confianza en las figuras de apego, la frustración y el enojo del niño inseguro/evitativo, los factores que dejan al niño en un riesgo alto para el desarrollo de dificultades sociales posteriores, manifestadas en una falta de confianza, de cooperación y con un nivel alto de agresividad, tal como es esperable en esa tipología del apego.

Asimismo, se ha encontrado evidencia respecto de que los niños y adolescentes con apego inseguro han reportado mayores problemas de externalización y de internalización que los adolescentes con apego seguro (Muris et al 2003, Rönnlund y Karlsson, 2006; Nishikawa, Hägglöf y Sundbom, 2009)

A falta de contar en nuestro estudio con variables sobre el comportamiento familiar lo que si podemos concluir es que los menores, sobre todo los de riesgo, con peores estructuras narrativas de apego y con bajo autoconcepto en sus relaciones sociales son los que más problemas de externalización presentan. Esos resultados van acordes con los de Oppenheim et al. (1997), cuando encuentran que aquellos niños que habían tenido más representaciones negativas del comportamiento maternal habían desarrollado más problemas de comportamiento. De igual modo en los resultados alcanzados con relación al autoconcepto, encontramos en el grupo de riesgo los menores que tuvieron valores más bajos de

autoconcepto en el ámbito de las relaciones sociales, tuvieron más problemas de comportamiento de tipo externalizado. En ese sentido, los estudios señalan que existe una relación entre el bajo autoconcepto y el desajuste de los niños (Abela y Taylor, 2003; Battle et al. 1988; Dubois et al., 1994). Otros estudios además han demostrado que el autoconcepto puede mediar entre las experiencias socioambientales y los problemas de comportamiento de tipo internalizado en los que se compromete la estructura del yo directamente, no siendo tan clara su influencia sobre los problemas de tipo externalizado. (Bracken y Lamprecht, 2003). Es decir que el autoconcepto puede actuar como un factor protector ante el desarrollo de problemas de tipo internalizado.

De manera muy similar se dibujan los resultados obtenidos según el profesor en la prueba de percepción del comportamiento. Sólo la regresión sobre el comportamiento agresivo resultó con valores significativos, explicando el 39% del total de la varianza de la variable agresividad. Los pasos que más contribuyeron a la explicación de la varianza fueron aquellos en los que se incluyeron las variables sociodemográficas edad y sexo y los que incluyeron las variables interactivas de apego y autoconcepto con el estatus de riesgo.

Observando los coeficientes de las variables predictoras se observa que el ser chico y el haber producido narrativas con resistencia y pobreza predicen mayores problemas de agresividad según los profesores y educadores. Respecto a las variables interactivas el grupo familiar de procedencia moderaba la relación entre las variables de las narrativas resistencia y pobreza y la agresividad. Al ilustrar tales efectos interactivos se encontró, que en el grupo de riesgo, tanto los bajos y los altos valores de resistencia estuvieron asociados a niveles altos de agresividad, sugiriendo que en el grupo de riesgo psicosocial, la resistencia en las narrativas en cualquier proporción va a ser un indicador de agresividad, mientras que en el grupo normalizado los altos valores de resistencia van asociados a mayores niveles de agresividad. De la misma manera, se encontró en el grupo de riesgo, que tanto la alta como la baja pobreza en la producción de narrativas

estuvo asociada a altos valores de agresividad, mientras que esto solo ocurrió en el caso de menores con alta pobreza en el grupo normalizado.

A manera de conclusión respecto a los problemas de externalización y agresividad, los resultados más robustos encontrados en este estudio, tanto informados por los mediadores como por los profesores, apuntan a la relación entre los aspectos relacionados con el desarrollo del yo, como el apego y el autoconcepto y los problemas de comportamiento de tipo externalizado en los chicos, mediados por el estatus de riesgo familiar. La clave de esa relación, probablemente radica en el tipo de relación parental que se establezca en la familia, por ello se considera que la calidad de las primeras relaciones con los cuidadores, determinante en la formación del apego, es un aspecto fundamental en el desarrollo de problemas de externalización (Bates y Bayles, 1998; Bates et al., 1991; Bates et al., 1985).

El último análisis predictivo se realizó para comprobar la contribución de las variables del área de regulación del yo, sobre los problemas cognitivos y sociales. Al igual que los demás modelos de regresión, tenía como objetivo identificar cuál o cuáles de las variables predictoras entre las variables sociodemográficas y las variables del apego y del autoconcepto, añadían un porcentaje de explicación mayor a la varianza explicada de la variable criterio, controlando los efectos de la edad y el sexo. En los resultados obtenidos se encontró que aquellos pasos en los que se incluyeron las variables del apego y autoconcepto y de manera marginal los que incluyeron las variables interactivas de apego y autoconcepto con riesgo, son los que añadieron porcentajes significativos, alcanzando un 27% de explicación de la varianza de la variable criterio.

Observando los coeficientes de las variables predictoras se observa que la menor autonomía de los cuidadores y la pobreza de las narrativas del apego así como los aspectos emocionales ligados al autoconcepto estuvieron asociadas a mayores niveles de problemas cognitivos y sociales. Asimismo, también se observaron efectos mediados por el grupo de riesgo en las variables de pobreza en las narrativas y en los aspectos emocionales ligados al autoconcepto. Ello indica que estas variables se relacionan

directamente con los problemas cognitivos y sociales e indirectamente (moderadas por el grupo familiar de procedencia) con dichos problemas. Al ilustrar los efectos interactivos se comprobó que en el grupo de riesgo quienes tuvieron narrativas con alta pobreza, tuvieron a su vez mayores problemas cognitivos y sociales. Asimismo, en el grupo de riesgo quienes manifestaron mayor emocionalidad ligada al autoconcepto, mostraron a su vez más problemas cognitivos y sociales.

En general los resultados obtenidos respecto a las dificultades en el apego y a los altos niveles de emocionalidad en el autoconcepto presentes en el grupo de riesgo psicosocial, son una manifestación más de los problemas en el desarrollo del yo esperables entre los niños de familias en situación de riesgo psicosocial que se han venido explicando desde el apartado anterior. La dimensión de problemas cognitivos y sociales del CBCL corresponde al tercer grupo de trastornos o dimensiones que evalúa esta prueba llamada: *otros problemas* y que de manera específica incluye las escalas de: problemas sociales, problemas de atención y de pensamiento. Estos trastornos considerados por los autores de naturaleza combinada o mixta, han sido menos explorados y no han derivado en un patrón específico de problemas de conducta como en el caso de la externalización y la internalización. Aunque, por el tipo de problemáticas que se recoge en esa dimensión (Comportamientos infantiles y de dependencia, rechazo de los iguales, escasa coordinación corporal, dificultad para concentrarse, movimientos compulsivos, bajo rendimiento académico, atención dispersa) se puede decir que en general esta dimensión también señala dificultades a nivel de ajuste social que se relacionan también con aspectos cognitivos y no solo sociales.

Esos resultados además son coherentes con algunos planteamientos de estudios sobre la infancia que crece en situación de riesgo psicosocial, en los que se señala que entre estos niños existe un estado de vulnerabilidad y de carencia en el que las posibilidades de desarrollar problemas cognitivos y sociales es mayor, que entre quienes crecen en situaciones familiares normalizadas. En ese sentido Balsells, Del Arco, Miñambres (2009) definen

la infancia en riesgo psicosocial como aquella que establece de forma procesal y dinámica, una interacción inadecuada con sus contextos, los cuales no cubren sus derechos básicos, poniendo en peligro su correcto desarrollo y dando lugar a un posible inicio de procesos de inadaptación social. Dichos contextos hacen referencia no sólo a la familia, sino también a la escuela, el barrio y las instituciones. De tal manera que cuando se habla de la infancia en situación de riesgo se refiere a una situación más amplia que reúne diferentes situaciones carenciales para el desarrollo.

#### **4. Fortalezas y limitaciones metodológicas del estudio**

Entre las fortalezas está el tamaño de la muestra (212 participantes), el cual aunque puede ser mejorable, es bastante meritorio dado que el acceso a las poblaciones de riesgo no es sencillo, siendo necesario en muchos casos contar con la mediación de organismos oficiales. En nuestro caso particular, contamos con el apoyo de una ONG local que tenía un convenio de colaboración con los Servicios Sociales Municipales. Gracias a que esta ONG desarrollaba programas de estímulo de la competencia social en niños de familias de riesgo, fue posible el acceso a la población de riesgo. Aunque es cierto que algunos de los chico/as seleccionados para participar en este estudio, tuvieron que ser descartados porque no asistieron a todas las sesiones previstas para el pase de las pruebas. Esta imprevisibilidad es uno de los rasgos comunes en las familias de riesgo psicosocial derivada de una serie de situaciones estresantes que deben sortear así como a una gran dificultad a la hora de planificar sus actividades.

Una segunda fortaleza es el haber realizado una adecuada valoración de los niveles del riesgo psicosocial. Gracias a ésta se han podido seleccionar menores cuyas familias cumplen con los requisitos del nivel medio de riesgo que corresponde a la desventaja socioeconómica.

Una tercera fortaleza es la variedad de pruebas (apego, autoconcepto, locus, atribuciones y problemas de comportamiento) y de



informantes (trabajadores sociales para el perfil de riesgo, los propios menores, los mediadores y los profesores). Respecto a lo primero gracias a la variedad de pruebas hemos podido trazar un perfil bastante completo de las competencias de los menores. Respecto a lo segundo, es de destacar haber contado con los profesores en el grupo normalizado y los educadores responsables en el grupo de riesgo, así como con los mismos participantes, lo cual constituye un rasgo positivo a destacar en nuestro estudio.

Sin embargo, como limitación, creemos que hubiera sido de gran ayuda para los análisis contar también con la perspectiva de los padres sobre aspectos tales como la relación parental, así como sus teorías implícitas sobre el desarrollo y las pautas educativas que ellos utilizan. La revisión bibliográfica que hemos realizado, señala reiteradamente la presencia de variables relacionadas con la parentalidad, por ello parece lógico que los estudios sobre el desarrollo de competencias introduzcan algún tipo de información sobre las relaciones familiares de los participantes. En este estudio podemos entrever la calidad de la relación familiar basándonos en la percepción de los menores sobre las relaciones con las figuras de apego con lo que al menos contamos con algo al respecto.

De otra parte, existen algunas limitaciones relacionadas con los instrumentos que fueron utilizados en este estudio. Si bien es cierto, que dichos instrumentos permitieron acceder a una información que consideramos fundamental, el hecho de que algunos de los ítems de esas pruebas (como el caso del CBCL y la prueba sobre percepción del profesorado) estuvieran centrados sobre aspectos problemáticos del comportamiento, pudieron sesgar las respuestas de los informantes hacia lo negativo pero no hacia lo positivo. Por lo anterior, consideramos que es necesario incorporar otros instrumentos que no destaquen solamente los aspectos problemáticos, para que el informante (profesor o persona de la familia) pueda hacer una valoración más positiva sobre las competencias de los niños y preadolescentes.

Otro aspecto que no fue incluido como variable de análisis en nuestro estudio y que sin embargo aparece de manera frecuente como indicador y

como efecto del estatus de riesgo psicosocial, son las dificultades en el ámbito escolar. Aunque es cierto que 3 de las 6 pruebas que utilizamos (Atribución de intenciones hostiles, locus de control, percepción del profesor del comportamiento) usaron el recurso de situaciones imaginarias en el ámbito escolar, en este estudio no se incorporaron medidas del logro académico que hubieran podido dar pistas más concretas sobre los aspectos cognitivos que pueden verse vulnerados en una situación de riesgo familiar específica.

Finalmente, los factores de análisis: tipo de familia, edad y sexo que fueron utilizados para hacer los análisis comparativos entre los grupos, pudieron resultar en algunos momentos insuficientes. Sobre este punto es importante señalar que al inicio de la investigación se desarrolló un cuestionario sociodemográfico que incluía más información sobre el funcionamiento familiar y sobre las características de la familia, como: tipo de familia (monoparental, biparental); el nivel educativo de los padres; el número de hijos, sin embargo, no fue posible completar este cuestionario debido a que los educadores de la ONG que colaboró con el pase de pruebas, tenían instrucciones de los Servicios Sociales de no suministrar esa información por considerarla “confidencial”.

## **5. Implicaciones para la intervención**

El desarrollo de este estudio sobre el perfil competencial de un grupo de chicos/as de familias en situación de riesgo psicosocial y familias normalizadas, nos ha permitido reflexionar sobre las implicaciones de nuestros resultados para futuras intervenciones.

Los diferentes niveles de riesgo, alto medio y bajo, conllevan una serie de particularidades, que deben ser tenidos en cuenta en el momento de desarrollar cualquier proceso de intervención. El riesgo medio (del cual se tomó la mitad de la muestra de este estudio, siendo el resto de la muestra perteneciente a familias normalizadas), se caracteriza por una serie de indicadores entre los que se destaca la desventaja socioeconómica, la cual

implica específicamente dificultades materiales que algunas familias enfrentan y las consecuencias que se pueden derivar de esas dificultades. Por lo anterior, estamos ante un tipo de familias en las que no se dan casos de maltrato, violencia familiar o abusos severos. Por ello, es importante contar con una valoración precisa de la situación de riesgo para que el proceso de intervención familiar que se diseñe sea lo más ajustado posible a la realidad familiar.

Un segundo aspecto a resaltar está relacionado con el desarrollo de programas de estímulo de competencias. Al respecto, lo que la bibliografía especializada recomienda es que estos programas involucren los diferentes contextos en los que convive el niño, los cuales representan diferentes escenarios que contribuyen a su desarrollo. En ese sentido, los programas para el estímulo de competencias deberían incluir de manera específica al contexto familiar, asegurando una conexión con las familias que permita promover la calidad de las relaciones parentales, ya que como hemos visto en los resultados de esta tesis, las relaciones de apego han sido un predictor muy importante en los procesos de ajuste social.

Otro aspecto a destacar, es la relevancia del uso del perfil competencial que hemos propuesto en esta tesis, ya que la diferenciación de las tres áreas; de la regulación del yo, de la regulación socioemocional y del comportamiento, puede permitir que se realice una planificación de las actividades de los programas ajustada a cubrir las tres áreas competenciales que se encuentran vulneradas y que pueden ser un impedimento para el desarrollo de las competencias socioafectivas.

En esa misma etapa de planificación de los programas, aparece también como aspecto recomendable, el que estos programas se inicien en edades tempranas, ya que de lo que se trata es que se puedan desarrollar nuevas habilidades antes de que aparezcan sobre el desarrollo los efectos que se quieren evitar. Por lo que hemos visto el período de 6 a 12 años ya es demasiado tarde para empezar un programa de desarrollo de competencias. Los programas de desarrollo y promoción de competencias deberían comenzar en la educación infantil y entrenando dichas

competencias en diversos contextos: la familia, los iguales y la escuela que a esas edades serían los principales escenarios de desarrollo. Este es el sentido que le hemos dado al programa *Aprender y Jugar*, al inicio del cual se tomaron estos datos, y con el que esperamos que estos niños y niñas en riesgo y estos preadolescentes puedan encontrar las claves para alcanzar un futuro mejor en sus vidas.

## **6. Conclusiones**

Recogemos aquí las principales conclusiones que se derivan de la investigación llevada a cabo en esta tesis en función de los tres objetivos propuestos.

1) En el *área de regulación del yo*:

- a. Las narrativas fueron más pobres y tangenciales y los cuidadores percibidos como menos sensibles en el grupo de riesgo que en el grupo normalizado. Asimismo, la probabilidad de desarrollar un autoconcepto bajo es mayor entre los hijos e hijas de las familias en riesgo que en las familias normalizadas, sobre todo en lo que se refiere a autonomía, seguridad, vida familiar, mundo escolar, relaciones sociales, aspectos emocionales y aspectos físicos.
- b. Son los pequeños y los chicos quienes produjeron narrativas más incoherentes corroborando la idea de que la significación de las experiencias está ligada al estadio evolutivo emocional del niño (Cole, Michel, y O' Donnell-Teti, 1994; Main, Kaplan, y Cassidy, 1985; Thompson, 2000). Asimismo, son los pequeños de riesgo los que presentan narrativas sobre las reacciones de sus cuidadores con mayores contenidos de *coerción emocional y física*. El grupo de los mayores mostró autoconceptos más altos en el ámbito de la autonomía, mientras que el grupo de los pequeños los mostró respecto al mundo escolar. Las chicas tuvieron los niveles más altos de autoconcepto en aquellas dimensiones en las que la influencia

de la vida familiar es mayor (autonomía, vida familiar, mundo escolar, relaciones sociales, autovalía y aspectos físicos).

2) En el *área de regulación socioemocional*:

- a. No se observaron diferencias con relación al locus de control según el grupo familiar de procedencia, y respecto de la atribución de hostilidad ésta fue mayor en el grupo de riesgo que en el grupo normalizado.
- b. Son los pequeños los que utilizaron en mayor medida el locus externo, el locus de azar y el no sabe, confirmando la idea de que el desarrollo trae consigo la posibilidad de tener percepciones del control interno. Los chicos presentan una mayor utilización del locus externo y las chicas del locus interno. En cuanto a la atribución de intenciones son los chicos mayores del grupo de riesgo quienes tuvieron una mayor atribución de hostilidad ante los comportamientos ambiguos de los compañeros, mientras que este rasgo aparece solo en los pequeños del grupo normalizado.

3) En el *área de regulación del comportamiento*:

- a. La probabilidad de encontrar problemas de comportamiento de los tres tipos (externalizado, seguido de internalizado y problemas cognitivos y sociales) es más alta en el grupo de riesgo que en el normalizado.
- b. Se observaron más problemas de externalización e internalización en el grupo de mayores. Asimismo, son los chicos quienes tienen los niveles más altos de externalización y problemas cognitivos y sociales que las chicas.

4) En este estudio se confirman como relevantes para el estudio de las competencias socioafectivas en los niños mayores y preadolescentes en situación de riesgo, las áreas implicadas en el perfil competencial

que se han propuesto: el área de regulación del yo, el área de regulación socioemocional y el área de regulación del comportamiento.

- 5) El perfil de competencias que se relaciona con el área de regulación del yo (apego y autoconcepto) y con el área de regulación del comportamiento (problemas de comportamiento) es el que mejor permite caracterizar las diferencias entre el grupo de riesgo y el normalizado. Son las relaciones de apego y los problemas de comportamiento los que permiten caracterizar mejor al grupo de riesgo, mientras que las dimensiones del autoconcepto permiten caracterizar mejor al grupo normalizado.
- 6) En cuanto a los efectos de la desventaja socioeconómica, como indicador más relevante de la situación de riesgo medio, los resultados que obtuvimos corroboran la idea planteada por McLoyd (1998) de que las áreas del *desarrollo socioemocional* estudiadas se ven afectadas en dicha situación, siendo el indicador más relevante, cuando se compara con todos ellos, el desarrollo de problemas de comportamiento de tipo externalizado.
- 7) Los resultados que analizan el carácter predictivo del apego y el autoconcepto sobre los problemas de comportamiento de tipo externalizado según los educadores y los profesores, mediados por el estatus de riesgo familiar, son los más robustos. Lo que permite confirmar los planteamientos del *modelo de las experiencias mediadoras*, el cual propone que las experiencias con los padres actúan como mediadoras entre una organización temprana del apego y el posterior ajuste comportamental alcanzado por el niño/a (Belsky et al., 1991; Thompson y Lamb, 1983; Vaughn, Egeland; Sroufe, y Waters, 1979; Lewis, 2000).

- 8) Este estudio ofrece como novedad un análisis de las relaciones de apego en la etapa de la niñez tardía y de la preadolescencia, como predictoras de los problemas de comportamiento en estas edades. A partir de los resultados en los que queda en evidencia la importancia de esta relación, es coherente sugerir que los programas para la promoción de competencias en los menores en riesgo deben comenzar tempranamente para poder mejorar la calidad de las relaciones con los cuidadores principales en la familia ya desde las primeras edades.
- 9) Finalmente queremos resaltar el hecho de que, a pesar de que los menores en riesgo de nuestro estudio no se han visto sometidos a malos tratos o abandono en el seno de la familia, la situación de desventaja socioeconómica, con su carga desestabilizadora del comportamiento parental y del funcionamiento familiar, es potenciadora en sí misma de efectos negativos en las áreas ligadas al desarrollo socioemocional de dichos menores. Lo anterior justifica que se desarrollen programas para el desarrollo de competencias socioafectivas que permitan contrarrestar el efecto negativo de los factores de riesgo familiar, incluso de los que caracterizan el riesgo medio.

## ***Capítulo 8. Referencias bibliográficas***

---



- Abad, J., Forns, M., Amador, J.A. y Martorell, B. (2000). Fiabilidad y validez del Youth Self Report en una muestra de adolescentes. *Psychothema*, 12(1), 49-54.
- Abela, J.R. y Taylor, G. (2003). Specific vulnerability to depressive mood reactions in schoolchildren: The moderating role of self-esteem. *Journal of Clinical and Adolescent Psychology*, 32, 408-419.
- Aber, J.L., Jones, S.M. y Cohen, J. (2000). The impact of poverty on the mental health and development of very young children. En C. H. Zeanah Jr. (Ed.), *Handbook of infant mental health* (2nd ed., pp. 113-128). New York: Guilford Press.
- Abidin, R. R., Jenkins, C. C. y MacGaughey, M. (1992). The relation of early family variables to children's subsequent behavioural adjustment. *Journal of clinical Child Psychology*, 21(1), 60-69.
- Abidin, R.R.(1995). Parenting Stress Index: Professional Manual, 3<sup>rd</sup> edn. *Psychological Assessment Resources Inc.*, New York.
- Abidin, R.R., Jenkins, C.L. y McGaughey, M.C. (1992). The relationship of early family variables to children's subsequent behavioural adjustment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(1), 60-69.
- Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the Child Behaviour Check-list/4-18 and profile*. Burlington. University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M., Howell, C.T., Quay, H.C. y Conners, C.K. (1991). National survey of problems and competencies among four-to-sixteen-year-olds. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 56 (3, Serial, No.225)
- Achenbach, T.M. y Edelbrock, C. (1981). Child behaviour check-list (CBCL).
- Achenbach, T.M. y Edelbrock, C.S. (1984). Psychopathology of childhood. *Annual Review of Psychology*, 35, 227-256.
- Achenbach, T.M. (1995). Developmental issues in assessment, taxonomy, and diagnosis of child and adolescent psychopathology. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds), *Developmental psychopathology: Vol.1. Theory and methods* (pp.57-80). New York: John Wiley.
- Achenbach, T.M., Bird, H.R., Canino, G.,Phares, V., Gould, M. y Rubio-Stipex, M. (1990). Epidemiological comparisons of Puerto Rican and U.S. mainland children; parent, teacher, and self-reports. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29(1), 84-93.

- Ackerman, B.P., Brown, E.D., D'Eramo, K.S. y Izard, C.E. (2002). Maternal relationship instability and the school behaviour of children from disadvantaged families. *Developmental Psychology*, 38, 694-704.
- Ackerman, B.P., Brown, E.D. y Izard, C.E. (2004). The relations between persistent poverty and contextual risk and children's behaviour in elementary school. *Developmental Psychology*, 40, 367-377.
- Ackerman, B.P., Kogos, J., Youngstrom, E., Schoff, K. y Izard, C. (1999). Family instability and the problem behaviors of children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology*, 35, 258-268.
- Adamakos, H., Ryan, K. y Ullman, D. (1986). Maternal social support as a predictor of mother-child stress and stimulation. *Child Abuse and Neglect: The International Journal*, 10, 463-470.
- Ainsworth, M.D., Blehar, M.C., Waters, E. y Wall, S. N. (1978). *Pattern of attachment: A psychological of the strange situation*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Alexander, K. L. y Entwisle, D. R. (1988). Achievement in the first two years of school: Patterns and processes. *Monographs of the society for research in Child Development*, 53, (2, Serial No.218), 157.
- Alexander, K.L., Entwisle, D.R. y Thompson, M.S. (1987). School performance, status relations, and the structure of sentiment: Bringing the teacher back. *Annual Social Review*, 52(5), 665-682.
- Allgood-Merten, B. y Stockard, J. (1991). Sex role identity and self-esteem: A comparison of children and adolescent. *Sex Roles*, 25(3-4), 129-139.
- Anastopoulos, A.D., Guevremont, D.C., Shelton, T.L. y DuPaul, G.J. (1992). Parenting stress among families of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20, 503-520.
- Andolfi, M. (1984). *Terapia familiar*. Buenos Aires: Paidós.
- Andrade, P. y Reyes-Lagunes, I. (1996). Locus de control y orientación al logro en hombres y mujeres. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 7(1), 75-84.
- Anthony, E.J. (1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child, En E.J. Anthony y C. Koupornik (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk* (pp. 529-545). New York: Wiley.
- Applegate, J. L., Burlison, B. R. y Delia, J. G. (1992). Reflection-enhancing parenting as antecedent to children's social-cognitive and communicative development. En I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-Delisi, y J. J. Goodnow

(Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2nd ed., pp. 3-39). Hillsdale, NJ: Erlbaum;

- Arend, R., Gove, F.L. y Sroufe, L.A. (1979). Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: A predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers. *Child Development*, 50(4), 950-959.
- Arthur, M.W., Weissberg, R.P. y Caplan, M.Z. (1991). *Promoting social competence in young, urban adolescents: A follow-up study*. Paper presented at the 99th Annual Convention of the American Psychological Association, San Francisco, CA. (Winner of Division 27 Paper Competition).
- Attar, B.K., Guerra, N.G. y Tolan, P.H. (1994). Neighborhood disadvantage, stressful life events, and adjustment in urban elementary-school children. *Journal of Clinical and Child Psychology*, 23, 391-400.
- Azar, S. T. (1998). Parenting and child maltreatment. En I. E. Sigel y K. A. Renninger (Volume 4 Ed.), *Child Psychology in practice* (pp. 361-388). *Handbook of Child Psychology*. (5<sup>th</sup> edition) (W. Damon, Ed.). New York: John Wiley y Sons.
- Azar, S., Robinson, D., Hekimian, E. y Twentyman, C. (1984). Unrealistic expectations and problem solving ability in maltreating and comparison mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 687-691.
- Baker, D.B. (1994). Parenting stress and ADHD: A comparison of mothers and fathers. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 2, 46-50.
- Baldwin, A.L., Baldwin, C.P., Kasser, T., Zax, M., Sameroff, A. y Seifer, R. (1993). Contextual risk and resiliency during late adolescence. *Development and Psychopathology*, 5, 741-761.
- Baldwin, A.L., Baldwin, C. y Cole, R.E. (1990). Stress-resistant families and stress-resistant children. En J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein, y S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp.257-280). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1999). Auto-Eficacia: Cómo enfrentamos los cambios en la sociedad actual. Deslée De Brouwer: España.
- Barbarin, O.A. (1999). Social Risk and Psychological Adjustment: A comparison of African American and South African Children. *Child Development*, 70(6), 1348-1359.

- Barglow, P., Contreras, J., Kavesh, L. y Vaughn, B. E. (1998). Developmental follow-up of 6–7 year old children of mothers employed during their infancies. *Child Psychiatry and Human Development*, 29, 3–20.
- Barkley, R.A., Fischer, M., Newby, R.F. y Breen, M.J. (1988). Development of a multimethod clinical protocol for assessing stimulant drug response in children with attention deficit disorder. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17, 14-24.
- Barnett, W.S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children*, 5, 25-50.
- Barret, P.M., Rapee, R.M., Dadds, M.R. y Ryan, S.M. (1996). Family enhancement of cognitive style in anxious and aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 187-203.
- Balssels, M.A., Del Arco, I. y Miñambres, A. (2009). La infancia en situación de riesgo social y sus familias. Ediciones deParis. Universidad de Lleida.
- Bates, J.E., Bayles, K., Bennet, D.S., Ridge, B. y Brown, M. (1991). Origins of externalizing behaviour problems at eight years of age. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 93-120). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bates, J.E., Maslin, C.A. y Frankel, K.A. (1985). Attachment security, mother-child interaction, and temperament as predictor of behaviour problems ratings at age three years. En I. Bretherton y E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research* (pp. 167-193). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, (1-2, Serial No.209)
- Bates, J.E., Olson, S.L., Pettit, G.S. y Bayles, K. (1982). Dimensions of individuality in the mother-infant relationship at six months of age. *Child Development*, 53, 445-461.
- Bates, J. E. y Bayles, K. (1998). Attachment and the development of behaviour problems. En J. Belsky y T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (pp. 86-10). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bates, J.E., Pettit, G.S., Dodge, K.A. y Ridge, B. (1998).The interaction of temperamental resistance to control and parental discipline in the prediction of children's externalizing problems. *Developmental Psychology*, 34, 982-995.
- Battle, J., Jarratt, L., Smith, S. y Precht, D., (1988). Relations among self-esteem, depression and anxiety of children. *Psychological Reports*, 62, pp. 999–1005

- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. En W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1997). Necessary distinctions, *Psychological Inquiry*, 8, pp. 176–229.
- Beck, A. T., Freeman, A. y Associates, *Cognitive therapy of personality disorders*. , Guilford Press, New York (1990).
- Becker, G.S. y Thomes, N. (1986). Human capital and the rise and fall of families. *Journal Labour Economic* 4:S1-139.
- Becker, G.S. (1981). *A Treatise on the family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Becker, G. S. (1991). *A treatise on the family* (Enlarged ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bee, H., Barnard, K., Eyres, S., Gray, C., Hammond, M., Spietz, A., Snyder, C. y Clark, B. (1982). Prediction of IQ and language skill from perinatal status, child performance, family characteristics, and mother-infant interaction. *Child Development*, 53, 1134-1156.
- Beeghly, M. y Cicchetti, D. (1994). Child maltreatment, attachment, and the self system. *Development and Psychopathology*, 6, 5-30.
- Belsky, J. (1980). Future directions for day care research: An ecological analysis. *Child Care Quarterly*, 9 (2), 82-89.
- Belsky, J. y Braungart, M. (1991). Are insecure-avoidant infants with extensive day-care experience less stressed by and more independent in the Strange Situation? *Child Development* , 62, 567- 571.
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental Euroecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114 (3), 413-434.
- Benson, P. L., Scales, P.C., Hamilton, S.F. y Sesna, A., Jr. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. In R.M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Vol. 1 of Handbook of Child Psychology* (6th ed., pp.894-941) Edt: W. Damon y R.M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.
- Berger, L. M., Paxson, C. y Waldfogel, J. (2009). Income and Child Development. *Children and Youth Service Review*, 31, 978-989.

- Berman, P. y McLaughlin, M.W. (1978). *Federal programs supporting educational change: Vol. 8. Implementing and sustaining innovations*. Santa Monica, CA: Rand.
- Bertalanffy, L. von. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. Revised edition. New York: George Braziller.
- Bickett, L.R., Milich, R. y Brown, R.T. (1996). Attributional styles of aggressive boys and their mothers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(4) 457-472.
- Blakely, C.H., Mayer, J. P., Gottschalk, R.G., Schmitt, N., Davidson, W.S., Roitman D.B. y Emshoff, J.G. (1987). The fidelity-adaptation debate: implications for the implementation of public sector social programs. *American Journal of Community Psychology*, 15, 253-268.
- Block, J. H. (1971). *Lives through time*. Berkeley, C.A: Bancroft Books.
- Boekaerts, M., (1998). Boosting students' capacity to promote their own learning: A goal theory perspective. *Research Dialogue* 11, pp. 13–22
- Boekaerts, M. y Minnaert, A. (1999). Self-regulation with respect to informal learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 533-544.
- Boggiano, A.K. (1998). Maladaptive achievement patterns: A test of a diathesis-stress analysis of helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1681-1696.
- Bongers, I.L., Koot, H.M., Van der Ende, J. y Verhulst, F.C. (2003) The normative development of child and adolescent problem behaviour. *Journal of Abnormal Psychology*, 112, 179-192.
- Bornstein, M.H. y Bradley, R.H. (Eds.). (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Botvin, G.J., Baker, E., Dusenbury, L., Tortu, S. y Botvin, E. M. (1990). Preventing adolescent drug abuse through a multimodal cognitive-behavioral approach: Results of a 3 year study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 437-446.
- Botvin, G. J., Schinke, S. y Orlandi, M.A. (1995). School-based health promotion: Substance abuse and sexual behaviour. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 167-184.
- Bousha, D.M. y Twentyman, C.T. (1984). Mother-child interaction style in abuse, neglect and control groups: naturalistic observations in the home. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 93, 106-114.

- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol.1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment: Attachment and loss (Vol.1)*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Separation: Anxiety and anger: Attachment and loss (Vol.2)* New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Loss: Sadness and depression: Attachment and loss (Vol. 3)* New York: Basic Books.
- Bracken, B. A. (1992). *Examiner's manual for the Multidimensional self concept scale*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Bracken, B.A., Bunch, S., Keith, T.Z. y Keith, P.B. (2000). Child and adolescent multidimensional self concept: A five-instrument factor analysis. *Psychology in the schools*, 37, 483-493.
- Bracken, B.A., y Lamprecht, M.S. (2003) Positive self concept: An equal Opportunity Construct. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 103-121.
- Bradley, R.H., Caldwell, B., Rock, S.L., Ramey, C., Barnard, K., Gray, C. Hammond, M., Mitchell, S., Gottfried, A., Siegel, L., y Johnson, D. (1989). Home environment and cognitive development in the first 3 years of life: A collaborative study involving six sites and three ethnics groups in North America. *Developmental Psychology*, 25, 217-235.
- Bradley, R., Whiteside, L., Mundfrom, D., Casey, P., Kelleher, K. y Pope, S. (1994). Early indications of resilience and their relations and their relation to experiences in the home environments of low birthweight, premature children living in poverty. *Child Development*, 65, 346-360.
- Bradley, R. H. y Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Bradley, R.H. y Corwyn R.F. (1999). Parenting. En *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues*, ed. Tamis-LeMonda, L., Balter, pp. 339-362. New York: Psychology Press.
- Brennan, P. A., Hall, J., Bor, W., Najman, J. M. y Williams, G. (2003). Integrating biological and social processes in relation to early-onset persistent aggression in boys and girls. *Developmental Psychology*, 39, 309-323.

- Bretherton, I. y Munholland, K.A. (1999). Internal working models in attachment relationships. En Cassidy y P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp.89-111). New York: Guilford Press.
- Bretherton, I. y Oppenheim, D. (2003). The MacArthur Story Stem Battery: Development, administration, reliability, validity and reflections about meaning. En R.N. Emde, D.P. Wolf, y D. Oppenheim (Eds). *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (pp.55-80). New York: Oxford University Press.
- Bretherton, I. (1990). Open communication and internal working models: Their role in the development of attachment relationship functioning. *Journal of Personality and social Psychology*, 66, 127-140.
- Bretherton, I., Ridgeway, D. y Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion for 3 year-olds. En M. Greenberg, D. Cicchetti y E.M. Cummings (Eds), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp 273-308). Chicago: University of Chicago Press.
- Bretherton, I. (1992). Attachment and bonding: From ethological to representational and sociological perspectives. En V.B. Van Hasselt and M. Herson (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 133-155). New York: Plenum.
- Broderick, C. G. (1993). *Understanding family process: Basics of family systems theory*. Newbury Park, CA: Sage.
- Brody, D. J., Pirkle, J., Kramer, R., Flegal, K., Matte., T.D., Gunter, E., Pascal y Pascal, D. (1994). Blood lead levels in the U.S. population: Phase I of the Third National Health Nutrition Examination Survey (NHANES III, 1998-1991), *Journal of the American Medical Association*, 272, 277-283.
- Brofenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Brofenbrenner, U. y Evans, G.W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging theoretical models, research designs, and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.
- Brofenbrenner, U. y Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. En W. Damon (Series Ed.) y R. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development* (5<sup>th</sup> ed., pp. 992-1028). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U., McClelland, P., Wethington, E., Moen, P. y Cesi, S. (1996). *The state of Americans: This generation and the next*. New York: Free Press



- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34 (10), 844-850.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- Brooks-Gunn, J., Leventhal, T. y Duncan, G. (1999) Poverty matter for young children. Implications for policy. En J.D. Osofsky y H.E. Fitzgerald (Eds). WAIMH Handbook of infant mental health, Vol. 3. Parenting and child care (pp 92-131) New York: John Wiley & Sons. Inc.
- Brooks-Gunn, J., Klebanov, P., Liaw, F. (1995). The learning, physical and emotional environment of the home in the context of poverty: The Infant Health and Development Program. *Children and Youth Service Review*, 17, 231-250.
- Brooks-Gunn, J. y Chase-Lansdale, P.L. (1995). Adolescent parenthood. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol.3. Status and social conditions of parenting* (pp. 113-149). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G., Klebanov, P. y Sealand, N. (1993). Do neighbourhoods influence child and adolescent development? *American Journal of Sociology*, 99, 353-395.
- Brooks-Gunn, J. y Duncan, G.J. (1997). *The effects of poverty on children. The Future of Children: Children and Poverty*, 7, 55-71.
- Brown, J. D., y Marshall, M. A. (2001). Self-esteem and emotion: Some thoughts about feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 575-584.
- Brownell, A. y Shumaker, S.A. (1984). Social support: An introduction to a complex phenomenon. *Journal Social. Issues* 40, 1-9.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, M.A. Harvard University Press.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Hooper, S. y Zeisel, S. A. (2000). Cumulative risk and early cognitive development: A comparison of statistical risk models. *Developmental Psychology*, 36(6), 793-807.
- Burgess, K.B., Wojslawowicz, J.C., Rubin, K.H., Rose-Krasnor, L. y Booth-LaForce, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendship matter? *Child Development*, 77, 371-383

- Burt, K.B., Obradovic, J., Long, J.D. y Masten, A.S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child Development*, 79 (2), 359-374.
- Burton, L.M., Allison, K.W. y Obeidallah, D.A. (1995). Social context and adolescence: Perspectives on development among inner-city African-American teens. In L.J. Crockett y A.C. Crouter (Eds.), *Path-ways through adolescence: Individual development in relation to social context* (pp. 119-138). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Burton, L.M., Obeidallah, D.A. y Allison, K. (1996). Ethnographic insights on social context and adolescent development among inner-city African- American teens. En R. Jessor, A. Colby, y R. A. Shweder (Eds), *Ethnography and human development: context and meaning in social inquiry* (pp.395-418). Chicago. University of Chicago Press.
- Byrne, B.M. y Shavelson, R.J. (1987). Adolescent self-concept: Testing the assumption of equivalent structure across gender. *American Educational Research Journal*, 24 (3), 365-385.
- Byrne, B.M. (1984). The General/Academic Self-concept Nomological Network: A review of Educational Research. *Review of Educational Research*, 54 (3), 427-456.
- Byrne, B.M. y Worth-Gavin, D.W. (1996). The Shavelson model revisited: Testing for the structure of academic self-concept across pre, early, and late adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88, 215-228
- Cairns, R.B., Leung, M.C., Gest, S.D. y Cairns, B. D. (1995) Interpersonal Competence Scale teacher.
- Campbell, S.B. y Ewing, L..J. (1990). Hard-to-manage preschoolers. Adjustment at age nine and predictors of continuing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 871- 889
- Campbell, F. y Ramey, C. (1995). Cognitive and school outcomes for high-risk African-American students at middle adolescence: Positive effects of early intervention. *American Educational Research Journal*, 32, 743-772.
- Campbell, S. B. (1990). *Behaviour problems in preschool children: Clinical and development issues*. New York: Guilford Press
- Campbell, S.B., Pierce, E.W., March, C.L., Ewing, L.J., y Szumowski, E.K. (1994). Hard-to-manage preschool boys: Symptomatic behaviour across context and time. *Child Development*, 65, 836-851.

- Campis, L.K., Lyman, R.D. y Prentice-Dunn, S. (1986). The Parental Locus of Control Scale: Development and validation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 260-267.
- Capaldi, D.M. y Patterson, G.R. (1994). Interrelated influences of contextual factors on antisocial behaviour in childhood and adolescence for males. En D. Fowles, P. Sutker y S.H. Goodman (Eds). *Progress in experimental psychopathology: Special focus on psychopathic and antisocial personality* (pp165-198) New York: Springer Verlag.
- Caplan, M. y Weissberg, R.P. (1990). *The substance use prevention module of the Yale New Haven Social Development Program*. Chicago: University of Illinois.
- Cardenal, V. (1999) *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Carlson, E. y Sroufe, L. A. (1995). The contribution of attachment theory to developmental psychopathology. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental processes and psychopathology: Volume 1. Theoretical perspectives and methodological approaches* (pp. 581-617). New York: Cambridge University Press.
- Carnegie Council on Adolescent Development (1995). Great transitions: Preparing adolescents for a new century (Concluding report of the Carnegie Council on adolescent Development. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Carpentieri, S.C., Mulhern, R.K., Douglas, S., Hanna, S. y Firdough, J. (1993). Behavioural resiliency among children surviving brain tumours: The neuropsychological basis of disorders affecting children and adolescent (Special issue). *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 236-246.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. CASEL. (2006). Extraído de: <http://www.casel.org/about/index.php>
- Caspi, A., y Silva, P. (1995). Temperamental qualities at age 3 predict personality traits in young adulthood. *Child Development*, 66, 486-498.
- Cassidy, J., Marvin, R. S., and the MacArthur Consortium on Attachment in the Preschool Years, 1989–1992. *Attachment Organization in Three- and Four-year Olds: Coding Guidelines*. Unpublished manuscript, University of Virginia
- Cassidy, J. y Mohr, J.J. (2001). Unsolvable fear, trauma and psychopathology: Theory, research and clinical considerations related to disorganized attachment across the life span. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 8, 275-298.

- Cassidy, J., Kirsh, S.J., Scolton, K., y Parke, R.D. (1996). Attachment and representations of peer relationship. *Developmental Psychology*, 32, 892-904.
- Castillo, F. (1997). El profesional en la organización de los servicios sociales. En M. Coletti y J. Linares (Eds.), *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multi-problemática* (pp. 222-243). Barcelona: Paidós.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S., y Hawkins, J.D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 591, 98-124.
- Cerezo, M.A. y D'Ocon, A. (1995). Maternal inconsistent socialization: an interactional pattern in maltreated children. *Child Abuse Review*, 4, 14-31.
- Chapman, J.W. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 80, 357-365.
- Cheng, C.H. (1997). *The Self- conceptions of Hong Kong Adolescent: Conceptual, measurement, and process perspectives*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Hong Kong.
- Chong W.H. (2006). *Personal Agency Beliefs in Self Regulation. The Exercise of Personal Responsibility, Choice and Control in Learning*. Marshall Cavendish Academic.
- Chorpita, B. F. y Barlow, D.H. (1998). The development of anxiety: The role of control in the early environment. *Psychological Bulletin*, 124, 3-21.
- Cicchetti, D., Rogosh, F. A., Lynch, M. y Holt, K.D. (1993). Resilience in maltreated children: Processes leading to adaptive outcome. *Development and Psychopathology*, 5, 629-647.
- Cicchetti, D. y Garmezy, N. (1993). Milestones in the development of resilience (Special Issue). *Development and Psychopathology*, 5(4). 497-774.
- Cicchetti, D., y Lynch, M. (1993). Toward an ecological/transaccional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatric*, 56, 96-118.
- Cicchetti, D. y Rizley, R. (1981). Developmental perspectives on the etiology, intergenerational transmission, and sequelae of child maltreatment. *New Directions for Child Development*, 11, 31-35.

- Cicchetti, D. y Rogosch, F.A. (1997). The role of self-organization in the promotion of resilience in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 9, (4), 799-817.
- Cicchetti, D. y Schneider-Rosen, K. (1986). An organizational approach to child depression. En M. Rutter, C. Izard. y P. Read (Eds.), *Depression in young people, clinical and development perspectives* (pp. 71-134). New York: Guilford.
- Cicchetti, D. y Toth, S.L. (1995). Developmental psychopathology and disorders of affect. En D. Cicchetti y D.J. Cohen (Eds), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder and adaptation*, 2,. 369-420.
- Cicchetti, D. y Toth, S.L. (1998a). Perspectives on research and practices in developmental psychopathology. En I. Sigel y K.A. Renninger (Eds), W. Damon (Series Ed.) *Handbook of child psychology: Vol:4. Child psychology in practice* (5<sup>th</sup> ed., pp.479-593). New York: Wiley.
- Cicchetti, D. y Tucker. (1994). Neural plasticity, sensitive periods and psychopathology (Special issue). *Development and Psychopathology*, 6(4) 533-549.
- Cicchetti, D. y Valentino, K. (2006). An ecological-transactional perspective on child maltreatment: failure of the average expectable environment and its influence on child development. En Cohen, D. y Cicchetti, D. (Ed.), *Developmental psychopathology, vol. 3: Risk, disorder, and adaptation* (2<sup>nd</sup> ed) (pp.129-201). Hoboken, NJ, US: John Wiley y Sons.
- Clark, R. (1983). *Family life and school achievement: Why poor Black Children succeed or fail*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clarke-Stewart, K.A. y Apfel, N. (1978). Evaluating parental effects on child development. En L.S. Shulman (Ed), *Review of Research in education* (Vol. 6, pp. 47-119). Itasca, IL: Peacock.
- Cohen, M.A. (1998). The monetary value of saving a high-risk youth. *Journal of Quantitative Criminology*, 14, 5-33.
- Coie, J.D., Watt, N. F., West, S., Hawkins , J.D., Asarnow, J.R., Markman, H.J., Ramey, S.L., Shure, M.B. y Long, B. (1993). The science of prevention. *American Psychologist*, 48, 1013-1022.
- Coie, J.D. Cillessen, A.H., Dodge, K.A., Hubbard, J. A. Schwartz, D., Lemerise, E. A., et al., (1999). It takes two to fight: A test of relational factors and a method for assessing aggressive dyads. *Developmental Psychology*, 35, 1179-1188.

- Cole, P.M., Barret, K.C. y Zahn-Waxler, C. (1992). Emotion displays in two-year-olds during mishaps. *Child Development*, 63, 314-324.
- Cole, P. M., Michel, M. K. y Teti, L.O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. En N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioural aspects. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59,73-100
- Cole, D. A., Peeke, L., Dolezal, S., Murray, N. y Canzoniero, A. (1999). A longitudinal study of negative affect and self-perceived competence in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 851–862.
- Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R., (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal. Sociology*. 94 (Suppl.). S95-120
- Coll, C.G., Crnic, K., Lamberty, G., Wasik, B.H., Jenkins, R., Garcia, H.V. y McAdoo, H.P.(1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development*, 67, 1891-1914.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J.K., Saltzman, H., Thomsen, A.H. y Wadsworth, M.E.(2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127.
- Conduct Problems Prevention Research Group, (1992). A developmental and clinical model for the prevention of conduct disorders: The FAST Track Program. *Development and Psychopathology*, 4, 509-527.
- Conger, R.D., Wallace, L.E., Sun, Y., Simmons, R.L., McLoyd, V.C. y Brody, G.H. (2002). Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model. *Developmental Psychopathology*, 38, 179-193. .
- Conger, R.D., Conger, K. J., y Elder, G., Lorenz, F., Simons, R., y Whitbeck, L (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63, 526-541.
- Conger, R. D. y Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socio-economic context of human development. *Annual Review of Psychology*,58, 175–199

- Conger, R., Ge, X., Elder, G., Lorenz, F. y Simmons, R (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65, 526-541.
- Conger, R.D. (1995). Unemployment. En *Encyclopedia of Marriage and the family*, (Eds.), D. Levinson, pp. 731-735. New York: MacMillan
- Conger, R.D., Conger, K.J. y Elder, G. (1997). Family economic hardship and adolescent academic performance: Mediating and moderating processes. En G. Duncan y J. Brooks-Gunn (Eds). *Consequences of growing up poor* (pp. 288-310). New York: Russell Sage Foundation.
- Conger, R.D., Ge, X., Elder, G.H., Lorenz, F.O. y Simons, R.L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65, 541-561.
- Connell, D.B., Turner, R.R. y Mason, E.F. (1985). Summary of the findings of the school Health Education Evaluation: Health Promotion effectiveness, implementation and costs. *Journal of School Health*, 55, 316-323.
- Connell, J.P., Spencer, M.B. y Aber, J.L. (1994): Educational Risk and Resilience in African-American Youth: Context, Self, Action and Outcomes in School. *Child Development*, 65 (2), 493-506.
- Constanzo, P.R., Coie, J.D., Grumet, J.D. y Farnhill, D.A. (1973). A re-examination of the effects of intent and consequences on children's moral judgments. *Child Development*, 44, 154-161.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Corcoran, M., y Adams, T. (1997). *Race, Sex, and the intergenerational transmission of poverty*. En Duncan y Brooks. (1997a), pp. 461-517
- Cowan, P. A., Cowan, C. P.y Schulz, M. S. (1996). Thinking about risk and resilience in families. En E. M. Hetherington y E. A. Blechman (Eds.), *Stress, coping, and resiliency in children and families* (pp. 1–34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cowen, E.L. (1980). The wooing of primary prevention. *American Journal of Community Psychology*, 8, 258-284.
- Cowen, E.L., Work, W.C., y Wyman, P.A. (1997). En S.S. Luthar, J.A. Burack, D. Cicchetti, y J.R. Weisz (Eds.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk and disorder* (pp. 527-547). New York: Cambridge.

- Cowen, E. L., Wyman, P. A., Work, W.C. y Parker, G. R. (1990). The Rochester Child Resilience Project (RCRP): Overview and summary of first year findings. *Development and Psychopathology*, 2, 193-212.
- Cowen, E.L. (2000). Community psychology and routes to psychology wellness. En J. Rappaport y E. Seidman (Eds.). *Handbook of community psychology*. New York: Kluwer/Plenum
- Crain, R.M. y Bracken, B.A. (1994). Age, race and gender differences in child and adolescent self-concept: Evidence from a behavioural acquisition, context-dependent model. *School Psychology Review*, 23, 496-511.
- Creasey, G., Reese, M. (1996). Mothers' and fathers' perceptions of parenting hassles: Associations with psychological symptoms, nonparenting hassles, and child behaviour problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 393-406
- Crick, N.R. y Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanism in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crittenden, P.M. (1985). Social Networks, quality of child rearing, and child development. *Child Development*, 56, 1299-1313.
- Crittenden, P. M., Lang, C., Claussen, A.H. y Partridge, M. F. (2000). Relations among mothers' procedural, semantic, and episodic internal representational models of parenting. En P.M. Crittenden and A. H. Claussen (Eds). *The organization of attachment relationships: Maturation, culture, and context* (pp. 214-233). New York: Cambridge University Press
- Crnic, K. y Greenberg, M. (1990). Minor parenting stress with young children. *Child development*, 54, 209-217
- Cross, S. y Markus, H. (1994). Self-Schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86, 423-438.
- Cummings, E.M., Davies, P. T. y Campbell, S.B. (2000). *Developmental psychopathology and family process*. New York: Guilford Press.
- Currie, J. y Tomas, D, (1995). Does Head Start Make a Difference?" *American Economic Review*, 85(3), 341-364.
- Cyrułnik, B. (1997). *L'Enfermement du Monde*. Paris: Odile Jacob.
- Cyrułnik, B. (1999). *Un Merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.



- Cyrulnik, B. (2001) *Los patitos feos. La resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida*. Madrid. Gedisa, 2002
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- De Paúl, J. (1988). *Maltrato y abandono infantil. Identificación de factores de riesgo*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Dearing, E., McCartney, K. y Taylor, B. (2001). Change in family income-to-needs matter more for children with less. *Child Development*, 72, 1779-1793.
- Dearing, E., McCartney, K. y Taylor, B. (2006). Within-child associations between family income and externalizing and internalizing problems. *Developmental Psychology*, 42(2), 237-252.
- Deater-Deckard, K., Scarr, S., McCartney, K. y Eisenberg, M. (1994). Paternal separation anxiety: relationships with parenting stress, child rearing attitudes, and maternal anxieties. *Psychological Science*, 5, 341-346.
- Deater-Deckard, K. y Dodge, K.A. (1997). Externalizing behaviour problems and discipline revisited: Nonlinear effects and variation by culture, context and gender. *Psychological Inquiry*, 8, 161-175.
- Deater-Deckard, K., Dodge, K.A., Bates, J. E. y Pettit, G.S. (1998). Multiple risk factors in the development of externalizing behaviour problems. Group and individual differences. *Development and Psychopathology*, 10, 469-493.
- Defriese, G. H., Crossland, C. L., MacPhail-Wilcox, B. y Sowers, J. G. (1990). Implementing comprehensive school health programs: Prospects for change in American schools. *Journal of School Health*, 60, 1 82-88.
- Deutsch, C. (1973). Social class and child development. En B Caldwell y H. Ricciutti (Eds). *Review of child development research* (Vol. 3, pp. 233-282). Chicago: University of Chicago Press
- Dishion, T.J., French, D.C. y Patterson, G.C. (1995). The development and ecology of antisocial behaviour. En D. Cicchetti y D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation* (pp.421-417). New York: Wiley.
- Dishion, T., Nelson, S. y Bullock, B. (2004). Premature adolescent autonomy: Parent disengagement and deviant peer process in the amplification of problem behaviour, *Journal of Adolescence*, 27, 515-530.

- Dix, T. y Lochman, J. E. (1990). Social cognition and negative reactions to children: A comparison of mothers of aggressive and nonaggressive boys. *Journal of Social and Clinical Psychology, 9*, 418–438.
- Dodge, K. A. (1993). Social- cognitive mechanism in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology, 44*, 559-584.
- Dodge, K.A., Murphy, R.R. y Buchsbaum, K. (1984). The assessment of intention-cue detection skills in children: Implications for developmental psychopathology. *Child Development, 55*, 163-173.
- Dodge, K.A. y Crick, N.R. (1990). Social information processing bases of aggressive behaviour in children. *Personality and Social Psychology Bulletin, 16*, 8-22.
- Dodge, K. A. y Frame, C.L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development, 53*, 620-635.
- Dodge, K.A. y Pettit, G.S. (2004). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology, 39*, 349-371.
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L. y Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 51* (2, Serial No. 213).
- Dodge, K. A. (1985). Attributional bias in aggressive children. En P.C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioural research and therapy* (pp.73-110). Orlando, FL: Academic Press.
- Dodge, K.A.(1986). A social information processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposia in Child Psychology: Vol. 18. Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (pp77-125) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A. (1999). *A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence*. Manuscript in preparation.
- Dodge, K.A., Pettit, G. y Bates, J. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development, 65*, 649-665.
- Doise, W. Deschamps, J.C. y Mugny, G. (1980). *Psicología Social Experimental*. Barcelona: Ed. Hispano-Europea
- Doménech, E., Subirà, S., y Cuxart, F. (1996). Trastornos del estado de ánimo en la adolescencia temprana. La labilidad afectiva. En J. Buendía.

*Psicopatología en niños y adolescentes: Desarrollos actuales*. Madrid: Pirámide.

- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F. y Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Downey, .G y Coyne, J. (1990). Children of depressed parents: An integrative review. *Psychological Bulletin*, 108, 50-76.
- Du Rocher-Schudlich, T.D, Papp, L.M. y Cummings, E.M. (2004) Relations of husbands' and wives' dysphoria to marital conflict resolution strategies. *Journal of Family Psychology*, 18(1):171-183.
- DuBois, D. L., Felner, R. D., Brand, S., Phillips, R. S., y Lease, A.M. (1996). Early adolescent self-esteem: A developmental-ecological framework and assessment strategy. *Journal of Research on Adolescence*, 6(4), 543-579.
- Dubois, D. L., Felner, R. D., Sherman, M.D. y Bull, C. A. (1994). Socio-environmental experiences, self-esteem and emotional/behavioural problems in early adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 22(3), 371-397.
- Dumas, J. E, y LaFreniere, P.J. (1995). Relationships as context: Supportive and coercitive interactions in competent aggressive and anxious mother-child dyads. En J. McCord (Ed.), *Coercion and punishment in long term perspective* (pp. 9-33). New York, Cambridge University Press.
- Dumas, J. E., Lemay, P. y Dauwalder, J. (2001). Dynamic analyses of mother-child interactions in functional and dysfunctional dyads: A synergetic approach. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 317-329
- Duncan, G.J., Brooks-Gunn, J. y Klebanov, P. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65, 296-318.
- Duncan, G.J. y Brooks-Gunn, J. (1997). Income effects across the life span: Integration and interpretation. In G.J. Duncan y J. Brooks-Gunn (Eds), *Consequences of growing up poor* (pp. 596-610). New York: Russell Sage Foundation.
- Duncan, G. J. y Brooks-Gunn. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development*, 71, 188-196.
- Duncan, G.J. y Magnuson, K. (2003). Promoting the healthy development of young children. En I. Sawhill (Ed.), *One Percent for Kids* (pp. 16-39). Washington, D.C.: Brookings.

- Duncan, G.J. (1991). The economic environment of childhood. En A. Huston (Ed.) *Children in Poverty: Child Development and public policy* (pp. 23-50). New York: Cambridge University Press.
- Duncan, G.J., Yeung, W., Brooks-Gunn, J. y Smith, J. (1998). How much does poverty affect the life chances of children? *American Sociological Review*, 63 (3), 406-423.
- Dusek, J. B., y Flaherty, J. F. (1981). The development of self-concept during the adolescent years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46, (4, Serial No. 191).
- Edin, K. y Lein, L. (1997). Making ends meet: *How single mother survive welfare and low wage work*. New York. Russell Sage Foundation
- Egeland, B., Jacobvitz, D. y Sroufe, L. A. (1988). Breaking the cycle of abuse. *Child Development*, 59(4), 1080-1088.
- Eisenberg N, Cumberland A, Spinrad TL, Fabes RA, Shepard SA, Reiser M, et al. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behaviour. *Child Development*, 72, 1112–1134
- Eisenberg, N., Fabes, R. y Guthrie, I. (1997). Coping with stress: The role of regulation and development. En I. Sandler y S. Wochik (Eds.), *Handbook of children's coping with common stressors* (pp. 41-70). New York: Plenum Press
- Elder, G.H., Jr., van Nguyen, T. y Caspi, A. (1995). Linking family hardship to children's lives. *Child Development*, 56, 361-375.
- Elder, G.H. (1998). The life course and human development. En W. Damon, y R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Volume 1: Theoretical models of human development (5th ed.)* (pp. 939-991). Hoboken, NJ, US: John Wiley y Sons.
- Elias, M.J. (1995) Primary prevention as health and social competence promotion: *Journal of Primary Prevention*, 16, 5-14.
- Elias, M.J., Gara, M.A., Ubriaco, M., Rothbaum, P.A., Clabby, J.F., y Schuyler, T. (1986). The impact of a preventive social problema-solving intervention on children's coping with middle-school stressors. *American Journal of Community Psychology*, 14, 259-275.
- Elias, M.J., Gara, M.A., Shuyler, T.F., Branden-Muller, L.R., y Sayette, M.A. (1991). The promotion of social competence: Longitudinal study of a preventive school-based program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 409-417.

- Elias, M.J. y Clabby, J. (1989). *Social decision-making skills: A curriculum guide for the elementary grades*. Rockville, MD: Aspen.
- Elias, M.J., y Clabby, J. (1992). *Building social problem-solving skills: Guidelines from a school-based program*. San Francisco: Jossey- Bass
- Elias, M.J. y Weissberg, R.P. (1990). School-based social competence promotion as a primary prevention strategy: A tale of two projects. En R. P. Lorion (Ed.), *Protecting the children: Strategies for optimizing emotional and behavioural development* (pp. 177-200). New York: Haworth Press.
- Emde, R.N. y Buchsbaum, H.K. (1990). "Didn't you hear my Tommy?": Autonomy with connectedness in moral sense emergence. En D. Cicchetti y M. Beeghly (Eds). *Development of the self through the transition: Infancy through childhood* (pp 35-60). Chicago: University of Chicago Press.
- Engel, S.(1999). *The stories children tell: Making sense of the narrative of childhood*. New York: Freeman and Co.
- Entwisle, D., y Alexander, K. (1990). Beginning School math competence: Minority and majority comparisons. *Child Development*, 61, 454-471.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 405-416.
- Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Norton.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton
- Evans, G.W. (2004). The Environment of Childhood Poverty. *American Psychologist*, 59, (2), 77-92.
- Evans, G.W., y English, K. (2002). The environment of poverty: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73, 1238-1248.
- Evans, G.W., Kliewer, W. y Martin, J. (1991). The role of physical environment in the health and well being of children. En H. Schroeder (Ed.), *New directions in health psychology assessment* (pp. 127-157). Washington, DC: Hemisphere.
- Eyberg, S. M., Boggs, S.R. y Rodriguez, C.M. (1992). Relationships between maternal parenting stress and child disruptive behaviour. *Child and Family Behaviour Therapy*, 14, 1-9.
- Farmer, E. (1995). Extremity of externalizing behaviour and young-adult outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 617-632.

- Federman, M. Garner, T.I., Short, K., Cutter, W.B., Kiely, J., et al. (1996). What does it mean to be poor in America? *Mon. Lab. Review, May*, 3-17.
- Fergusson, D.M., y Lynskey, M.T. (1996). Adolescent resiliency to family adversity. *Journal of child psychology and Psychiatry, 37*, 281-292.
- Fergusson, D.M., Horwood, L.J., y Lynskey, M. (1994). The childhoods of multiple problem adolescent: A 15-year longitudinal study. *Journal Child Psychology Psychiatry Allied Disciplines, 35*, 1123-1140.
- Fernández A. y Musitu, G. (2000). *Intervención Psicosocial*. Vigo. Universidad de Vigo
- Fernández-Abascal, E. G. y Cano-Vindel, A. (1995). Actividad cognitiva/ Cognitive activity. En E. G. Fernández-Abascal (Ed.), *Manual de Motivación y Emoción* (pp. 113-160). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Feshbach S. Aggression. En: Mussen P, editor. *Carmichael's manual of child psychology*. New York: Wiley; 1970. pp. 159–259.
- Field, T., Sandberg, D. Garcia, R., Vega-Lahr, N., Goldstein, S. y Guy, L., (1985). Pregnancy problems, postpartum depressions and early mother-infant interactions. *Developmental Psychology, 21*, 1152-1156.
- Fiese, B.H., y Sameroff, A.J., Grotevant, H.D., Wamboldt, F.S., Dickstein, S. y Lewis-Fravel, D. (1999). The stories that families tell: Narrative coherence, narrative interaction, and relationship beliefs. *Monographs of the Society for research in Child Development, 64*, (2, serial No.257)
- Fiese, B.H. y Kline, C. (1993). Development of the Family Ritual Questionnaire: Initial reliability and validation Studies. *Journal of Family Psychology, 6*, 290-299.
- Findley, M. y Cooper, H.M. (1983). The relation between locus of control and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 419-427
- Finkelman, D., Ferrarese, N.J., y Garnezy, N., (1989). A factorial, reliability, and validity study of the Devereux Elementary School Behaviour Rating Scale. *Psychological Reports, 64*, 535–547
- Fischer, M. (1990). Parenting stress and the child with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*, 337–346.
- Fisher, P. A. y Fagot, B.I. (1993). Negative discipline in families: A multidimensional risk model. *Journal of Family Psychology, 7*, 250-254.

- Fitzgerald, P. Asher, S.R. (1987). Ambiguous provocation vignettes
- Fitzpatrick, K. M., y Boldizar, J. P. (1993). The prevalence and consequences of exposure to violence among African-American youth. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 424--430
- Fivush, R., Bohanek, J.; Robertson, R. y Duke, M. (2004). Family narratives and the development of children's well-being. En M.W. Pratt y B.H. Fiese (Eds), *Family stories and the life course: Across time and generations* (pp 55-76). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Flammer, A. (1999). Análisis evolutivo de las creencias de control. En Albert Bandura (Ed.): *Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. España: Desclée de Brouwer.
- Flavell, J., Botkin, P., Fry, C., Wright, J. y Jarvis, P. (1968). The development of role-taking and communication skills in children. New York: John Wiley and sons.
- Fleming, J.S. y Courtney, B.E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II: Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and social Psychology*, 46 (2), 404-421.
- Floyd, D. T. y McKenna, L. (2003). National youth organizations in the United States: Contributions to civil society. En F. Jacobs, D. Wertlieb, y R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of applied developmental science*, 3, 11-26. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Forgatch, M. S. y DeGarmo, D. S. (1999) Parenting through change: an effective prevention program for single mothers'. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 711-724.
- Forgatch, M.S., Patterson, G.R. y Skinner, M. (1988). A mediational model for the effect of divorce in antisocial behaviour in boys. En: Impact of Divorce, Single Parenting, and Step-parenting on children (Eds. E.M. Hetherington y J.D. Arasteh), pp. 135-154. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Foster, E.M. (2002). How economist think about family resources and child development. *Child Development*, 73, 1094-1914.
- Foster, E.; Michael, D.; Kenneth, A. y Jones, D. (2003). Issues in the Economic Evaluation of Prevention Programs. *Applied Developmental Science*, 7, 76-86.

- Gaines, R., Sandgrund, A., Green, A.H. y Power, E. (1978). Etiological factors in child maltreatment: A multivariate study of abusing, neglecting and normal mothers. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 531-540.
- Galloway, D., Leo, E., Rogers, C. y Armstrong, D. (1995). Motivational styles in English and mathematics among children identified as having special educational needs. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 477-487
- Garbarino, J. (1977). The human ecology of child maltreatment: A conceptual model for research. *Journal of Marriage and the Family*, 39 (4), 721-735.
- Garbarino, J., Kostelny, K. y Dubrow, N. (1991). What children can tell us about living in danger. *American Psychologist*, 46, 376-383.
- García, T. y Pintich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ.: LEA
- Gardner, H. (1994). Estructuras de la mente: Una teoría de las inteligencias múltiples. Editorial Paidós: Barcelona.
- Garmezy, N. y Streitman, S. (1974). Children at risk: The search for antecedents of schizophrenia. I. Conceptual models and research methods. *Schizophrenia Bulletin*, 1, 14-90.
- Garmezy, N. (1987). Stress, competence and development: Continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress resistant children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 159-174.
- Garmezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. En J.E. Stevenson (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology: Journal of child psychology and Psychiatry Book Supplement 4* (pp. 213-233). Oxford: Pergamon Press.
- Garmezy, N. (1970). Process and reactive schizophrenia: Some conceptions and issues. *Schizophrenia Bulletin*, 2, 30-74.
- Garmezy, N. (1974). The study of competence in children at risk for severe psychopathology. En E.J. Anthony y C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Vol.3. Children at psychiatric risk* (pp. 77-97). New York: Wiley.
- Garmezy, N. (1990). A closing note: Reflections on the future. En J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein, y S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 527-534). New York: Cambridge University Press.



- Garnezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatrics*, 20, 459-466.
- Garnezy, N. (1995). Development and adaptation: The contributions of the MacArthur Foundation and William Bevan. En F. Kessel (Ed.), *Psychology, science, and human affairs: Essays in honour of William Bevan* (pp. 109-124)
- Gelfand, D. M. y Teti, D.M. (1990). The effects of maternal depression on children. *Clinical Psychology Review*, 10, 329-353.
- Gergen, K.J. (1982). *Toward transformation in social knowledge*. New York: Springer Verlag.
- Gershoff, E.T.(2003<sup>a</sup>). Low income and hardship among America's kindergartners. In *Living at the Edge* (Research Brief No.3). New York: National Center for Children in Poverty. Retrieved December 19, 2006, from [http://www.nccp.org/pub\\_lat03c.html](http://www.nccp.org/pub_lat03c.html)
- Gershoff, E.T., Raver, C.C., Aber, J.L. y Lennon, M.C. (2007). Income is not enough: Incorporating material hardships into models of income associations with parenting and child development. *Child Development*, 78(1) 70-95.
- Gest, S.D., Neemann, K., Hubbard, J.J, Masten, A.S. y Tellegen, A. (1993) Parenting quality, adversity, and conduct problems in adolescence: Testing process-oriented models of resilience. *Development and Psychopathology*, 5, 663-682
- Gesten, E.L., Rains, M., Rapkin, B.D., Weissberg, R.P., Flores de Apodaca, R., Cowen, E.L. y Bowen, R. (1982). Training children in social problem-solving skills: A competence building approach, first and second look. *American Journal of Community Psychology*, 10, 95-115.
- Gesten, (1976).A Health Resources Inventory: The development of a measure of the personal and social competence of primary grade children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, 775-786.
- Gianakos, I. (2002). Predictors of coping with work stress: the influences of sex, gender role, social desirability, and locus of control. *Sex Roles*, 46(5),149-158.
- Gillberg, C., Carlstrom, G. y Rasmussen, P. (1983). Hyperkinetic disorders in seven year old children with perceptual, motor and attentional deficits. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 233-246.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Bantam Books: Estados Unidos.

- Goodnow, J.J. y Collins, W.A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gordon, D., Nowicki, S. y Wichern, E. (1981). Observed maternal and child behaviour in a dependency-producing task as a function of children's locus of control orientation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 27, 43-51.
- Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D., y Hybl, L. G. (1993). Managing adolescent behaviour: A multiyear, multischool study. *American Educational Research Journal*, 30, 179-215.
- Gottlieb, B.H. (1983). *Social support strategies*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Gracia, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Ed.: Paidós.
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: P.P.U.
- Gracia, E. y Musitu, G. (1993). *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Graham, S. y Hoehn, S. (1995). Children's understanding of aggression and withdrawal as social stigmas: An attributional analysis. *Child development*, 66, 1143-1161.
- Grahan, S. y Hudley, C. (1994). Attributions of aggressive and nonaggressive African American male early adolescents. A study of construct accessibility. *Developmental Psychology*, 30, 365-373.
- Granic, I. (2000). The self-organization of parent-child relations: Beyond bidirectional models. En M.D. Lewis y I. Granic (Eds.). *Emotion, development and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (pp.267-297). New York: Cambridge University Press
- Grant, K. E., Compas, B.E., Stuhlmacher, A., Thurm, A., McMahon, S. y Halpert, J. (2003). Stressors and child and adolescent psychopathology: Moving from markers to mechanism of risk. *Psychological Bulletin*, 129, 447-466.
- Green, A.L., y Wheatley, S.M. (1992). "I've got a lot to do and I don't think I'll have the time": Gender differences in late adolescents' narratives of the future. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 667-686.
- Greenberg, M.T. y Kusche, C.A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS Project*. Seattle: University of Washington Press.

- Greenberg, M. (1996). *No duty, no floor: The real meaning of "ending entitlements"*. Washington, DC: Center for Law and Social Policy.
- Greenberg, M.T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. En J. Cassidy y P.R. Shaver (Eds), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 469-496). New York: Guilford Press.
- Greenberg, M.T., Speltz, M.L., DeKlyen, M. y Endriga, M.C. (1991). Attachment security in preschoolers with and without externalizing behavior problems: A replication. *Development and Psychopathology*, 3, 413-30.
- Grych, J.H., Wachsmuth-Schlaefler, T. y Klockow, L. (2002). Interparental aggression and young children's representations of family relationships. *Journal of Family Relationships*, 16, 259-272.
- Guerra, N.G., Huesmann, L.R., Tolan, P.H., Van Acker, R., y Eron, L. D. Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 518-528
- Gurin, G., Veroff, J. y Feld, S. (1960). *Americans view of their mental health*. New York. Basic Books
- Hanes, B., Prawat, R. y Grissom, S. (1979). Sex-role perceptions during adolescence. *Journal of educational Psychology*, 71, 850-855.
- Hansford, B.C. y Hattie, J.A. (1982) The relationship between self and achievement. Performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- Hanson, T., McLanahan, S., y Thomson, E. (1997). Economic resources, parental practices, and children's well-being. En G. Duncan y J. Brooks-Gunn (Eds), *Consequences of growing up poor* (pp.190-328). New York: Russell Sage Foundation.
- Harkness, S. y Super, C. M. (1996). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. New York: Guilford.
- Harrell, A, y Peterson, G. (1992). *Drugs, Crime, and, Social Isolation: Barrierst on Urban Opportunity*. The Urban Institute
- Hart, B., y Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American Children*. Baltimore: Brookes.
- Hart, D., Fegley, S. y Brengelman, D. (1993). Perceptions of past, present and future selves among children and adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 265-282.

- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. En R.L. Leahy (Ed.). *The development of the self* (pp.55-112). New York: Academic Press.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construct, maintenance, and enhancement of the self-concept in children En J. Suls y A Greenwald (eds.). *Psychological perspectives on the self* (Vol.3, pp. 137-181). Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S., Waters, P. y Whitesell, N. R. (1998). Relational self-worth: Differences in perceived worth as a person across interpersonal context among adolescents. *Child development*, 69,756-766
- Harvey, J. H., y Weary, G. (1984). Current issues in attribution, Theory and Research, 35, 427-459.
- Haskins, R., (1989). Beyond metaphor: The efficacy of early childhood education. *American Psychologist*, 44, 274-283.
- Hauser-Cram, P. y Shonkoff, J.P. (1988). Rethinking the assessment of child-focused outcomes. En H.B. Weiss y F.H. Jacobs (Eds.), *Evaluating family programs* (pp.73-94). NY: Aldine
- Haveman, R.H. y Wolfe, B.S. (1994). *Succeeding Generations: On the Effects of Investment in Children*. New York: Sage
- Haveman, R. y Wolfe, B., (1995). The determinants of children's attainments: A review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 33, 1829-1878.
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental task and education* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: David Mckay.
- Havighurst, R.J., Bowman, P.H., Liddle, G.P., Matthews, C.V. y Pierce, J.V. (1962). *Growing up in River City*. New York: Wiley.
- Hawkins J. D y Weis, J.G. (1985). The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. *Journal of Primary Prevention*, 6, 73-97.
- Hawkins, J. D., Catalano, R.F. y Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.

- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Henry, B., Caspi, A., Moffitt, T. E. y Silva, P. A. (1996). Temperamental and familial predictors of violent and non-violent criminal convictions: From age 3 to age 18. *Developmental Psychology*, 32, 614-623.
- Hess, R. y Holloway, S. (1984). Family and school as educational institutions. En R.D. Parke (Ed), *Review of child development research* (Vol. 7. pp. 179-222). Chicago: University of Chicago Press.
- Hetherington, E. M. y Cligempeel, W. G. (1992). Patterns of courtship for remarriage: Implications for child adjustment and parent-child relationships. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 686-698.
- Huessman, L.R. (1988). An information-processing model for the development of aggression. *Aggressive Behaviour*, 14, 13-24.
- Hewstone, M. (Ed.). (1983). *Attribution theory: Social and functional extensions*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hidalgo, M.V. (1998). Transición a la maternidad y la paternidad. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y Desarrollo humano*. Madrid: Alianza editorial.
- Hightower, D.A., Work, W.C., Cowen, E.L., Lotyczewski, B.S., Spinell, A.P., Guare, J.C. y Rohrbeck, C.A, (1986). The teacher-child rating scale: A brief objective measure of elementary children's school problem behaviours and competencies. *School Psychology Review*, 15, 393-409.
- Hill, J. (1980). *Understanding early adolescence: A framework*. Chapel Hill, NC: Center for Early Adolescence.
- Hillson, J.M.C. y Kuiper, N.A. (1994). A stress and coping model of child maltreatment. *Clinical Psychology Review*, 14 (4), 261-285.
- Hines, P. (1989). The Family Life Cycle of Poor Black Families. En B. Carter y M. McGoldrick (Eds.), *The Changing Family Life Cycle* (pp. 513-544). Boston: Allyn y Bacon.
- Hinshaw, S.P. (1992). Externalizing behaviour problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanism. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Hinshaw, S.P. (2002). Process, mechanism, and explanation related to externalizing behaviour in developmental psychology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 431-446.

- Hill, M. y Duncan, G. (1987). Parental family income and the socioeconomic attainment of children. *Social Science Research*, 16, pp. 38–73.
- Hollenstein, T., Granic, I., Stoolmiller, M. y Snyder, J.(2004). Rigidity in parent–child interactions and the development of externalizing and internalizing behavior in early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 595–607.
- House, J., (1981). Social structure and personality. En M. Rosenberg y R. Turner (Eds.) *Social Psychology: Sociological perspectives* (pp. 525-561). New York : Basic Books.
- Hudley, C., y Graham, S. (1995). School-based intervention for aggressive African-American boys. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 185-195.
- Huesmann, L.R. y Guerra, N.G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behaviour. *Journal. Personal Social Psychology*, 72, 408-419.
- Huselid, R. F. y Cooper, M. L. (1994). Gender roles as mediators of sex differences in expressions of pathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 595–603.
- Huston, A. C., McLoyd, V.C. y Garcia Coll, C. (Eds) (1994). Children in poverty (Special issue). *Child Development*, 65 (2)
- Hymel, S. (1986). Interpretations of peer behaviour: Affective bias in childhood and adolescence. *Child Development*, 57, 431-445.
- Hymel, S., Rubin, K.H., Rowden, L. y LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61(6), 2004-2021.
- Jain, V., Lall, R., McLaughlin, D.G. y Johnson, W.B. (1996). Effects of locus of control, occupational stress, and psychological distress on job satisfaction among nurses. *Psychological Reports*, 78, 1256-1258.
- James, W. (1983). *The principles of psychology*. Cambridge: Harvard University Press
- Jargowsky, P.A. (1994). Ghetto Poverty among Blacks in the 1980s. *Journal of Policy Analysis and Management*. Vol. 13, 288-310
- Jencks, C. y Mayer, S. (1990). The social consequences of growing up in a poor neighbourhood. En L.E. Lynn y M.G.H. McGeary (eds.), *Inner-city Poverty in the United States*. Committee on National Urban Policy, National Research Council. Washington, DC: National Academy Press.

- Jessor, R. (Ed.). (1998). *New perspectives on adolescent risk behaviour*. New York: Cambridge University Press.
- Jiménez, L. (2009). *Crecer en contextos familiares en riesgo psicosocial*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Joe, V.C. (1971). Review of the internal-external control construct as a personality variable. *Psychological Reports*, 28, 619-640.
- Johnston, C. (1996). Addressing parent cognitions in interventions with families of disruptive children. En *Advances in Cognitive-Behavioural Therapy* (Eds. K.S. Dobson y K.D. Craig), pp. 193-209. Sage-London.
- Jones, J., Forehand, R. Brody G. y Armistead, L. (2003). Parental monitoring in African American single mother-headed families: An ecological approach to the identification of predictors, *Behaviour Modification*, 27 pp. 435-457
- Juhasz, A. M. (1989). A Role-Based Approach to Adult Development: The Triple-Helix Model. *International Journal of Aging and Human Development* 29, 4, 301-315.
- Kagan, J. y Moss, H.A. (1962). *Birth to maturity: A study in psychological development*. New York: Wiley.
- Kaplau, L. (1986). *Working with multiproblem families*. Portland: Book News.
- Kaspro, W.J. Weissberg, R.P., Voyce, C.K., Jackson, A.S., Fontana, T., Arthur, M. W., Borman, E., Marmorstein, N., Zeisz, J., Shriver, T., DeFalco, K., Elder, W. y Kavanagh, M, (1991). New Haven Public Schools Social Development Project: 1990-1991. *Evaluation report*. New Haven, CT: New Haven Public Schools.
- Kavanagh, M., Jackson, A.S., Gaffney, J., Caplan, M. y Weissberg, R.P.(1990). *The human growth and development, AIDS prevention, and teen pregnancy prevention module of the Yale-New Haven Social Development Program*. Chicago: University of Illinois.
- Kazdin, A.E. (1995). Child, parent and family dysfunction as predictors of outcomes in cognitive-behavioural treatment of antisocial children. *Behaviour Research and Therapy*, 33, 271-281.
- Kazdin, A. E. (1997). Conduct disorder across the life-span. En S. Luthar, J.A. Burack, D. Cicchetti, y J.R. Weisz (Eds.), *Developmental Psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder* (pp.248-272). New York: Cambridge University Press.

- Kelley, H.H. y Michela, J.L. (1980). Attribution theory and research, *Annual Review of Psychology*, 31, pp. 457– 501.
- Kessler, R. C., Barber, C., Beck, A., Berglund, P., Cleary, P. D., McKenas, D. et al. (2003). "The World Health Organization Health and Work Performance Questionnaire (HPQ)." *Journal of Occupational and Environmental Medicine* 45(2), 156-174.
- Kim, J., Conger, R., Elder, G. y Lorenz, F. (2003). Reciprocal influences between stressful life events and adolescent internalizing and externalizing problems. *Child Development*, 74, 127-143.
- Kimball, O.M. (1973). Development of norms for the Coopersmith Self-Esteem Inventory: Grades four through eight. *Dissertation Abstracts International*, 34, 1131-1132.
- Kirby, D. (1992). School-based programs to reduce sexual risk-taking behaviours. *Journal of School Health*, 62, 280-287.
- Klaczynski, P.A. (1990). Cultural-developmental tasks and adolescent development: Theoretical and methodological consideration. *Adolescence*, 25, 811-823.
- Klebanov, P.K., Brooks-Gunn, J., McCarton C.M. y McCormick, M.C. (1998). The contribution of neighbourhood and family income upon developmental test scores over the first three years of life. *Child Development*, 69, 1420-1436.
- Kliewer, W. y Sandler, I. (1992). Locus of control and self-esteem as moderators of stressor symptom relations in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20 (4), 393-413.
- Kline, B. y Short, E. (1991) Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. *Roeper Review*, 13 (3) 118-121.
- Kobak, R.R. y Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child development*, 59, 135-146.
- Kohn, M. y Rosman, B.L. (1972). A social competence scale and symptom checklist for the preschool child: factor dimensions, their cross-instrument generality and longitudinal persistence. *Developmental psychology*, 6, 430-444.
- Kokenes, B. (1974): Grade level differences in factors of self-esteem. *Developmental Psychology*, 10, 954-958.
- Korenman, S., Miller, J. y Sjaastad, J. (1995). Long-term poverty and child development in the United States: Results from the NLSY. *Children and Youth Services Review*, 17, 127-155.



- Kotliarenco, M.A., Cáceres, L. y Fontecilla, M. (1997). Estado de arte en resiliencia. Organización Panamericana de la salud; Oficina sanitaria Panamericana; Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud.
- Krauss, M.W. (1993). Child-related and parenting stress: similarities and differences between mothers and fathers of children with disabilities. *American Journal on Maternal Retardation*, 97, 393-404.
- Kusche, C. A. y Greenberg, M. T. (1995). *The PATHS curriculum*. Seattle, WA: Developmental Research and Programs
- Ladd, G.W. y Crick, N.R. (1989). Probing the psychological environment: Children's cognitions perceptions, and feelings in the peer culture. En C. Ames y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 6, pp.1-44). Greenwich, CT:JAI Press.
- Ladd, G. W. y Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social Skill training. *Psychological Review*, 90, 127-157.
- Ladd, G. W. y Oden, S. (1979). The relationship between peer acceptance and children's ideas about helpfulness. *Child Development*, 57, 446-460.
- Larson, R. y Verma, S. (1999). How children and adolescents around the world spend time: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125, 701-736.
- Lavee, Y., McCubbin, H. I. y Olson, D. H. (1987). Life events and transitions on family functioning and well-being. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 867-873
- Lavigne, J.V. y Faier-Routman, J. (1992). Psychological adjustment to pediatric physical disorders: A meta-analytic review. *Journal of Pediatric Psychology* 17(2), 133-157.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Leadbeater, B.J., y Bishop, S. J. (1994). Predictors of behaviour problems in preschool children of inner-city Afro-American and Puerto Rican adolescent mothers. *Child Development*, 65 (2), 638-648.
- Lee, V., Brooks-Gunn, J., Schnur, E., y Liaw, F. (1990). Are Head Start effects sustained? A longitudinal follow-up comparison of disadvantaged children attending Head Start, no preschool, and other preschool programs. *Child Development*, 61, 495-507.

- Lefcourt, H.M. (1966). Internal versus external control of reinforcement: A review. *Psychological Bulletin*, 65 (4), 206-220.
- Lefcourt, H. M. (1976). *Locus of control: Current trends in theory and research*. Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Lefcourt, H. M. (1982). *Locus of control. Current Trends in Theory and Research*. New York: Lawrence Erlbaum, Ed. Hillsdale.
- Lerner, R.M. (1986). *Concepts and theories of human development (2<sup>nd</sup> ed.)*. New York: Random House.
- Lerner, R.M. (1991). Changing organism context relations as the basic process of development: A developmental contextual perspective. *Developmental psychology*, 27, 27-32.
- Lerner, R.M. (2003). *What are SES effects of? A developmental system perspective*. En Bornstein y Bradley, 2003, pp. 231-255.
- Lerner, R.M., Lerner, J.V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeu, S., Jelacic, H., Alberts, A.E., Ma, L., Smith, L.M., Bobek, D.L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E.D. y von Eye, A.(2005). Positive Youth Development, participation in community, youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of early Adolescence*, 25 (1), 17-71.
- Lerner, R.M. (2005). *Promoting positive youth development. Theoretical and empirical bases*. National Research Council/Institute of Medicine. Washington, DC: National Academic of Science.
- Lerner, R.M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner, R.M. (2006). Developmental science, developmental system, and contemporary theories of human development. En R.M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology (6<sup>th</sup> ed.)* (pp.1-17). Editors-in-chief: W. Damon y R.M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.
- Lemerise, E.A. y Arsenio, W.F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing, *Child Development*, 71 (2000), pp. 107–108.
- Lemos, S., Fidalgo, A., Calvo, P. y Menéndez, P. (1992b). Validación de la escala de psicopatología infanto-juvenil YSR. *Clínica y salud*, 3, 183-194

- Lemos, S. Vallejo, G. y Sandoval, M. (2002). Estructura factorial del Youth Self-Report (YSR). *Psychothema*, 14(4), 816-822.
- Lemos, S., Fidalgo, A., Calvo, P. y Menéndez, P. (1992c). Salud mental de los adolescentes Asturianos. *Psychothema*, 4(1), 21-48.
- Lempers, J. D., Clark-Lempers, D., y Simons, R. L. (1989). Economic hardship, parenting, and distress in adolescence. *Child Development*, 60, 25-39.
- Leondari, A., Syngollitou, E. y Kiosseglou, G. (1998). Academic achievement, motivation and future selves. *International Journal of Adolescence and Youth*, 7(2), 165-177.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science; selected theoretical papers*. D. Cartwright (Ed.). New York: Harper y Row.
- Lewis, M., Feiring, C. y Rosenthal, S. (2000). Attachment over time. *Child Development*, 71, 707-720.
- Lewis, M. (1997). *Altering fate: Why the past does not predict the future?*. New York: Guilford Press.
- Lila, M. y Gracia, E. (1996). La integración de los sistemas formales e informales de apoyo social. *Información Psicológica*, 58, 28-34.
- Lin, N. y Ensel, W.M. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 54, 382-399.
- Lin, N., Dean, A. y Ensel, W.M. (Eds.) (1986). *Social support, life events and depression*. Londres: Academic Press.
- Linver, M.R., Brooks-Gunn, J. y Kohen, D. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology*, 38, 719-734.
- Lipman, E. L., Offord, D.R. y Boyle, M.H. (1994). Relation between economic disadvantage and psychosocial morbidity in children. *Canadian Medical Association Journal*, 151, 431-437.
- Little, R.R. (1993). *What's working for today's youth: The issues, the programs, and the learnings*. Paper presented at the Institute for Children, Youth and families Fellows' Colloquium.
- Litwak, E. (1978). Agency and family linkages in providing neighborhoods services. En D. Thurz y J. Vigilante (Eds.), *Reaching people: The structure of neighborhood services*. London: Sage.

- Lochman, J.E. (2004). Contextual factors in risk and prevention research. *Merrill Palmer Quarterly*, 50 (3), 311-325.
- Loeber, R. y Stouthamer-Loeber, M. (1987). Prediction. En H.C. Quay (Ed.), *Handbook of juvenile delinquency* (pp. 325-382). New York: Wiley
- Loeber, R. (1982). The stability of antisocial and delinquent child behaviour: A review. *Child Development*, 53, 1431-1446.
- López, F. (1998). Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza.
- Lorence, B. (2008). Procesos de socialización parental con adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial. Documento No. 04/08. Extraído del Website de la Fundación Acción Familiar: [http://www.accionfamiliar.org/media/docs/DOC.04\\_08.premio\\_joven.Barbara%20lorence.pdf](http://www.accionfamiliar.org/media/docs/DOC.04_08.premio_joven.Barbara%20lorence.pdf).
- Loutzenhiser, L. (2001). Risk, family functioning and child competence in Head Start families. Tesis Doctoral no publicada.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. En Cohen, D. y Cicchetti, D. (Eds.), *Developmental psychopathology, vol. 3: Risk, disorder*
- Luthar, S.S. y Suchman, N.E. (2000). Relational Psychotherapy Mothers' Group: A developmentally informed intervention for at-risk mothers. *Development and Psychopathology*, 12, 235 - 253.
- Luthar, S.S. y Zigler, E. (1992). Intelligence and social competence among high risk adolescents. *Development and Psychopathology*, 4, 287-299.
- Luthar, S.S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescent. *Child Development*, 62, 600-616.
- Luthar, S. S. (1993). Annotation: Methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34, 441-453.
- Luthar, S.S. (1995). Social competence in the school setting: Prospective cross-domains associations among inner-city teens. *Child Development*, 66, 416-420.

- Luthar, S.S. (1996, August). *Resilience: A construct of value?* Paper presented at the 104th Annual Convention of the American Psychological Association, Toronto.
- Luthar, S.S. (1998). *Resilience among at risk youth: Ephemeral, elusive, or robust?* Boyd McCandless Young Scientist Award presentation, 106<sup>th</sup> Annual Convention of the American Psychological Association, San Francisco.
- Luthar, S. (1999). Poverty and children's adjustment. Los Angeles: Sage. Macintyre, S., Maciver, S. y Sooman, A. (1993). Area, class, and health: Should we be focusing on places or people? *International Journal of Social Policy*, 22, 213-234.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Luthar, S.S., Doernberger, C.H. y Zigler, E. (1993). Resilience is not an unidimensional construct: Insights from a prospective study of inner-city adolescents. *Development and Psychopathology*, 5, 703-717.
- Lütkenhaus, P., Grossman, K.E. y Grossman, K. (1985). Infant-mother attachment at twelve months and style of interaction with a stranger at the age of three years. *Child Development*, 56, 1538-1542.
- Lyons- Ruth, K. y Jacobvitz, D. (1999) Attachment disorganization : Unresolved loss, relational violence, and lapses in behavioural and attentional strategies. En J. Cassidy y P.P. Shaver (Eds), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp.520-554). New York: Guilford Press.
- Lytton, H. (1990). Child and parent effects in boys' conduct disorder: A reinterpretation. *Developmental Psychology*, 26, 683-697.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983) Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen (general ed.) y E. M. Hetherington (series ed.), *Manual of child psychology*, vol. 2, Social development, New York: John Wiley.
- Macfie, J., Toth, S.L., Rogosh, F.A., Robinson, J., Emde, R.N. y Cicchetti, D. (1999). Effect of maltreatment on preschoolers' narrative representations of responses to relieve distress and of role reversal. *Developmental Psychology*, 35, 460-465.
- MacKinnon-Lewis, C. M., Rabiner, D. L. y Starnes, R. (1999). A longitudinal examination of boys' beliefs about peers, their aggressive behaviour, and social acceptance. *Developmental Psychology*, 35, 632-639.

- Main, M (1985). *An adult attachment classification system*. Paper presented at the biennale meeting of the society for research in child development, Toronto.
- Main, M. y Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24, 415-426.
- Main, M. (2000). The organized categories of infant, child, and adult attachment: Flexible vs. inflexible attention under attachment-related stress. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 48 (4), 1055-1096.
- Máiquez, M.L., Capote, C., Rodrigo, M.J. y Martín, J.C. (1999). Cuestionario sobre la agencia personal de los padres y de las madres. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Laguna. No publicado.
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Manciaux, M. (Comp.) (2003): "La resiliencia. Resistir y rehacerse". Barcelona: Gedisa.
- Mandler, J.H. (1983). Representation. En P.H. Mussen (Series Ed.) y J.H. Flavell y E.M. Markman (Vol. Eds). *Handbook of Child Psychology: Vol.3. Cognitive Development* (pp. 420-494) New York: Wiley
- Markus, H. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. En M.R. Rosenzweig y L.W. Porter (Eds.). *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H.W. y Jackson, S.A. (1986). Multidimensional self-concepts, masculinity and femininity as a function of women's involvement in athletics. *Sex Roles*, 15, 391-416.
- Marsh, H.W., Barnes, J. y Hocevar, D. (1985). Self other agreement on multidimensional self concept ratings: Factor analysis and multitrait multimethod analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1360-1377.
- Marsh, H.W., Parker, J. y Barnes, J. (1985). Multidimensional Adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22(3), 422-444.

- Mash, E.J. y Johnston, C. (1983b). Parental perceptions of child behaviour problems, parenting self-esteem, and mothers' reported stress in younger and older hyperactive and normal children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 86-99.
- Mash, E.J., y Johnston, C. (1990). Determinants of parenting stress: illustrations from families of hyperactive children and families of physically abused children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 313-338.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. En M.C. Wang y E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospect* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Masten, A.S., Morison, P., Pelligrini, D. y Tellegen, A. (1990). Competence under stress: Risk and protective factors. En J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein y S. Weintraub (Eds). *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 236-256). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Masten, A.S., y Reed, M-G.J. (2002). *Resilience in development*. En Handbook of Positive Psychology. C.R. Snyder y S.J. Lopez, Eds: 74-88. Oxford University Press London.
- Masten, A. S., Hubbard, J.J., Gest, S.D., Tellegen, A., Garmezy, N., y Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and psychopathology*, 11, 143-169
- Masten, A.S., Garmezy, N., Tellegen, A., Pellegrini, D.S., Larkin, K. y Larsen, A. (1988). Competence and stress in school children: The moderating effects of individual and family qualities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, 745-764.
- Masten, A. y Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. En B. Lahey y A. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 8, pp. 1-52). New York: Plenum Press.
- Masten, A.S y Braswell, L (1991). Developmental psychopathology: An integrative framework. En P.R. Martin (Ed.), *Handbook of behaviour therapy and psychological science: An integrative approach* (pp 35-56). New York: Pergamon Press.
- Masten, A. S. y Coatsworth, J.D. (1995). Competence, resilience y psychopathology. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.). *Developmental psychopathology. Vol.2. Risk, disorder, and adaptation* (pp 715-752). New York: Wiley.

- Masten, A.S. y Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and Psychopathology*, 12, 529-550.
- Masten, A.S., y Obradovic, J.O. (2006). Competence and resilience in development. *Annual New York Academic Science: 1094*. 13-27
- Masten, A. S. y Powen, J.L. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. En *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. S.S. Luthar, Ed.: 1-25. Cambridge University Press. New York.
- Masten, A. S., Roisman, J.D. y Long, J.D. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement, externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41, 733-746.
- Masten, A.S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. En M. Wang y E. Gordon (Eds.), *Risk and resilience in inner city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Masten, A. S. (1999). Resilience comes of age: reflections on the past and outlook for the next generation of research. En *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*. M.D. Glantz, J. Johnson y L. Huffman, Eds: 289-296. Plenuw. New York.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary Magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A.S. y Coastworth, J.D. (1998) The development of competence in favourable and unfavourable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53 (2), 205-220.
- Masten, A. S., Best, K.M. y Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Masten, A.S., Burt, K. y Coatsworth, J.D. (2006). Competence and psychopathology in development. En *Developmental Psychopathology*. D. Cicchetti y D. Cohen, Eds.: Second edition. Wiley. New York.
- Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Neemann, J. Gest, S.D. Tellegen, A..y Garmezy, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development*, 66, 1635-1659



- Matas, L., Arend, R. A. y Sroufe, L.A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationships between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547-556.
- Matheny, A., Wachs, T.D., Ludwig, J. y Phillips, K. (1995). Bringing order out of chaos: Psychometric characteristic of the Confusion: Hubbub, and Order Scale. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 429-444.
- Matos, A. y Sousa, L. (2004). How multiproblem families try to find support in social services. *Journal of Social Work Practice*, 18(1), 65-80.
- Mayer, S.E. (1997). Trends in the economic well being and life chances of American's children. En G.J. Duncan y J. Brooks-Gunn (Eds), *Consequences of growing up poor* (pp.49-69). New York: Russell Sage Foundation.
- Mc Laughlin, M. W. (1990). The Rand Change Agent Study revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher*, 19, 11-16.
- McLeod, J. y Shanahan, M. (1993). Poverty, parenting and children's mental health. *American Sociological Review*, 58, 351-366.
- McCabe, K., Clark, R. y Barnett, D. (1999). Family protective processes among urban, African American Youth. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 137-150.
- McCarthy, J.D. y Hoge, D. R (1982). Analysis of age effects in longitudinal Studies of adolescent self-esteem. *Developmental Psychology*, 18, 372-379.
- McCloskey, L.A., Figueredo, A.J. y Koss, M.P. (1995) The effects of systemic family violence on children's mental health. *Child Development*, 66, 1239-1261.
- McCombs, B.L. (1988). Motivational skill training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (eds.). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. Academic Press, New York.
- McKey, R. H., Condelli, L., Ganson, H., Barret, B.J., McConkey, C. y Planz, M.C. (1985). *The impact of Head Start on children, families and communities* (DHHS Publication No. OHDS 85- 31193) Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- McLanahan, S.S., Astone, N.M. y Marks, N.F. (1991). The role of mother-only families in reproducing poverty. En A.C. Husten (Ed.), *Children in poverty* (pp. 51-78). New York: Cambridge University Press.

- McLeod, J. D. y. Nonnemaker, J. M. (2000). Poverty and Child Emotional and Behavioral Problems: Racial and Ethnic Differences in Process and Effects. *Journal of Health and Social Behaviour*, 41, 137-161.
- McLeod, J. D., y Kessler, R. (1990). Socioeconomic status differences in vulnerability to undesirable life events. *Journal of Health and Social Behaviour*, 31, 162-172.
- McLoyd, V.C. y Wilson, L. (1991). The strain of living poor. Parenting social support and child mental health. En A.C. Huston (ed). *Children in poverty* (pp105-135). Cambridge: Cambridge University Press.
- McLoyd, V.C. (1990). The impact of economic hardship on Black families and children : Psychological distress, parenting and socioemotional development. *Child Development*, 61, 311-346.
- McLoyd, V.C. y Smith, J. (2002). Physical discipline and behavior problems in African American, European American and Hispanic children: Emotional support as a moderator. *Journal of Marriage and the Family*, 64, 40-53.
- McLoyd V.C., Jayaratne, T.E., Ceballo, R. y Borquez, J. (1994). Unemployment and work interruption among African American single mothers: Effects on parenting and adolescent socioemotional functioning. *Child Development*, 65(2), 562-589.
- McLoyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53 (2), 185-204.
- Mendez, J.L., Fantuzzo, J. y Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African American preschool children. *Child Development*, 73(4), 1085-1100.
- Miller, P.C., Lefcourt, H.M., Holmes, J.G., Ware, E.E. y Saleh, W.E. (1986), Marital locus of control and marital problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 51, pp. 161-169.
- Milner, J.S. (1993). Social information processing and physical child abuse. *Clinical psychology review*, 13, 275-294
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Oxford, UK: Harvard University Press.
- Minuchin, S. (1985). *Familia y terapia de la familia*. Barcelona: Paidós
- Mistry, R.S., Vandewater, E.A., Huston, A.C., y McLoyd, V.C. (2002). Economic well-being and children's social adjustment: The role of family processes in an ethnically diverse low-income sample. *Child Development*, 73, 935-951.

- Mize, J. y Ladd, G.W. (1988) Predicting preschoolers' peer behaviour and status from their interpersonal strategies: A comparison of verbal and enactive responses to hypothetical social dilemmas. *Developmental Psychology*, 24, pp. 782–788.
- Moffit, T.E. (1990). The neuropsychology of juvenile delinquency: A critical review En: M. Tonry y N. Morris, Editors, *Crime and justice* vol. 12, University of Chicago Press, Chicago, pp. 99–169.
- Moran, P.B. y Eckenrode, J., 1992. Protective personality characteristics among adolescent victims of maltreatment. *Child Abuse & Neglect* 16, pp. 743–754.
- Morgan, J., Robinson, D. y Aldridge, J. (2002). Parenting stress and externalizing child behaviour. *Child and Family Social Work*, 7, 219–225.
- Morton, T.L. (1997). Las relaciones entre el locus de control parental y las percepciones de control de los niños. *The Journal of genetic psychology*, 158 (2) 216-226.
- Mullis, A., Mullis, R. y Normandin, D. (1992). Cross-sectional and longitudinal comparisons of adolescent self-esteem. *Adolescence*, 27, 51–62.
- Muris, P., Mayer, B. y Meesters, C. (2000). Self-reported attachment style, anxiety, and depression in children. *Social Behaviour and Personality*, 28, 157–162.
- Muris, P., Meesters, C., Van Melick, M. y Zwambag, L. (2001). Self reported attachment style, attachment quality, and symptoms of anxiety and depression in young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 30, 809–818
- Muris, P., Meesters, C. y van den Berg, S. (2003). Internalizing and externalizing problems as correlates of self-reported attachment style and perceived parental rearing in normal adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 12, 171–183
- Musitu, G. y García, F. (2001). *Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA.
- Musitu, G. Román, J.M. y Gracia, E. (1988). *Familia y educación, prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor Universitaria.
- Nasby, W., Hayden, B. y DePaulo, B.M. (1980). Attributional bias among aggressive boys to interpret ambiguous stimuli as displays of hostility. *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 459-468
- Navarro, S. (2004). *Redes sociales y construcción comunitaria*. Madrid: CCS.

- Newberger, C. (1980). The cognitive structure of parenthood: The development of a descriptive measure. En R. Selman y R. Yando (Eds.), *New Directions of Child Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Newell, A. and H. A. Simon, Human Problem Solving, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1972. appeared in DSS News, September 29, 2002, Vol. 3, No. 20
- NICHD, Early Child Care Research Network (2006) Infant- mother attachment Classification: Risk and protection in Relation to changing maternal caregiving quality, *Developmental psychology*, 42 (1), 38-58.
- Nishikawa, S., Hägglöf, B. y Sundbom, E. (2009). Contributions of attachment and self concept on internalizing and externalizing problems among Japanese adolescents. *Journal of Child and Family Studies*. Publicado primero en internet, 12 Junio de 2009.
- Nock, M.K. y Kazdin, A.E. (2002). Examination of affective, cognitive, and behavioural factors and suicide-related outcomes in children and young adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, 48-58
- O'Dougherty-Wright, M., Masten, A.S., Northwood, A. y Hubbard, J.J. (1997). Long-term effects of massive trauma: Developmental and psychobiological perspectives. En D. Cicchetti y S. L. Toth (Eds.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology: Vol.8. Developmental Perspectives on trauma* (pp. 181-225). Rochester NY: University of Rochester Press.
- O'Malley, P.M. y Bachman, J.G.(1983). Self-esteem: Change and stability between ages 13 and 23. *Developmental Psychology*, 19, 257-268.
- Offord D.R. y Lipman E.L. (1996). *Growing Up in Canada. National Longitudinal Survey of Children and Youth*. Human Resources Development Canada, Statistics Canada; Ottawa, Canada. Emotional and behavioural problems: Frequency by age, gender, and income level and co-occurrence with other problems. Catalogue No. 89-550-MPE.
- Ogbu, J. U. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child Development*, 52, 413-429.
- Ogbu, J.U. (1986). The consequences of the American caste system. In U. Neisser (Ed.), *The school achievement of minority children: New perspectives* (pp. 19-56). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Oldershaw, L., Walters, G.C., y Hall, D.K. (1986). Control strategies and noncompliance in abusive mother-child dyads: An observational study. *Child Development*, 57, 722-732

- Olds D.L, Robinson J, Pettitt L. et al. (2004). Effects of home visits by paraprofessionals and by nurses: age-four follow-up of a randomized trial. *Pediatrics*, 114 :1560 –1568
- Olson, S.L., Bates, J.E., Sandy, J. M. y Lanthier, R. (2000). Early developmental precursors of externalizing behaviour in middle childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child psychology*, 28(2), 119-133.
- Olson, S.L., Ceballo, R. y Park, C. (2002). Early problem behaviour among children from low-income, mother-headed families: A multiple risk perspective, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, 419–430.
- Olthof, T. (1980). Blame, anger, and aggression in children: A social-cognitive approach. Unpublished doctoral dissertation, Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen, The Netherlands.
- Oppenheim, D. y Salatas-Waters, H. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60, 197-215.
- Oppenheim, D. (2006). Child, parent, and parent-child emotion narratives: Implications for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 18, 771-790
- Oppenheim, D., Emde, R.N. y Warren, S. (1997). Children's narrative representation of mothers: Their development and associations with child and mother adaptation. *Child Development*, 68, 127-138.
- Oppenheim, D. Emde, R.N., Hasson, M., y Warren, S. (1997). Preschoolers face moral dilemmas: A longitudinal study of acknowledging and resolving internal conflict. *International Journal of Psychoanalysis*, 78, 943-957.
- Oppenheim, D., Nir, A., Warren, S. y Emde, R.N. (1997). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. *Monographs of the Society for research in Child Development*, 60, 197-215.
- Orobio de Castro, B., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch, J. D., y Monshouwer, H. J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behaviour: A meta-analysis. *Child Development*, 73, 916-934
- Oros, L. B. (2000). La problemática del estrés y su relación con el neuroticismo y las creencias de control personal. Un estudio preliminar en alumnos universitarios pupilos. Tesis de licenciatura: Universidad Adventista del Plata, Entre Ríos, Argentina.

- Oros, L.B. (2005). Locus de control: Evolución de su concepto y operacionalización. *Revista de Psicología*, Vol.16 (1). 89-97.
- Osborne, W.L. y LeGette, H.R. (1982). Sex, race, grade level, and social class differences in self-concept. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 14, 195-201.
- Osofsky, J. (1995). The effects of exposure to violence on young children. *American Psychologist*, 50, 782-788.
- Pagani, L.S., Boulterice, B. y Tremblay, R.E. (1997). The influence of poverty on children's classroom placement and behaviour problems. En G.J. Duncan y J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of Growing up poor* (pp. 311-339). New York: Sage
- Page, T. y Bretherton, I. (2001). Mother- and father-child attachment themes in the story completions of pre-schoolers from post-divorce families: Do they predict relationships with peers and teachers? *Attachment and Human Development*, 3, 1-29.
- Palacios, J. (1988). *Las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos*. Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional.
- Parke, R.D., Coltrane, S., Duffy, S., Buriel, R., Dennis, J. et al. (2004). Economic stress, parenting, and child adjustment in Mexican American and European American families. *Child Development*, 75, 1632-1656.
- Parke, R.D. (1978). Children's home environments: Social and cognitive effects: En J.F. Wohlwill y I. Altman (Eds.), *Children and the environment* (pp. 33-81) New York: Plenum Press.
- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parra, A. (2005). *Familia y desarrollo del adolescente: Un estudio longitudinal sobre trayectorias evolutivas*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Parrott, C.A. y Strongman, K.T. (1984). Locus of control and delinquency. *Adolescence*, 19, 459-471
- Patterson G.R., Reid, J.B., y Dishion, T. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia
- Patterson, G.R. (1983). Stress: A change agent for family process. En: *Stress, Coping and Development in Children* (Eds. N. Garmezy., y M. Rutter), pp. 235-264. McGraw-Hill, New York.

- Patterson, C. Koppersmidt, J., y Vaden, N. (1990). Income level, gender, ethnicity and household composition as predictors of children's school-based competence. *Child Development*, 61, 485-494.
- Patterson, G.R., Reid, J.B. y Dishion, T.J. (1992). *A social learning approach: Vol. 4. Antisocial boys*. Eugene. OR: Castalia Press.
- Peets, K., Hodges, E. V., Kikas, E. y Salmivalli, C. (2007). Hostile attribution and behavioural strategies in children. Does relationship type matter? *Developmental Psychology*, 43, 889-900.
- Perry, R.P. y Magnusson, J.L (1989). Causal attributions and perceived performance: Consequences for college students' achievement and perceived control in different instructional conditions. *Journal of Educational Psychology*, 81, 164-172.
- Perry, C.L., y Jessor, R., (1985). The concept of health promotion and the prevention of adolescent drug abuse. *Health Education Quarterly*, 12, 169-184.
- Pettit, G.S., Dodge, K.A., Brown, M.M. (1988). Early family experience, social patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59, 1(107-120).
- Pettit, G.S. y Bates, J.E. (1989). Family interaction patterns and children's behaviour problems from infancy to age 4 years. *Developmental Psychology*, 24, 413-420.
- Phares, E.J. (1976). *Locus of control in personality*. Morristown, New York: General Learning Press.
- Pittman, K.J. y Cahill, M. (1992). Pushing the boundaries of education: *The implications of a youth development approach to education policies, structures, and collaborations*, Washington DC: Council of Chief State School Officers.
- Pittman, Irby y Ferber, 2001; Pittman, K., Irby, M. and Ferber, T. (2001). Unfinished business: Further reflections on a decade of promoting youth development. En P.L. Benson y K.J. Pittman (Eds.). *Trends in youth development: Visions, realities and challenges*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Prawat, R.S., Grissom, S. y Parrish, T (1979). Affective development in children, grades 3 through 12. *Journal of Genetic Psychology*, 135, 37-44.

- Price, R.H., Cioci, M., Penner, W. y Trautlein, B.(1993). Webs of influence: School and community programs that enhance adolescent health and education *Teachers College Record*, 94, 487-521.
- Prior-Brown, Powel y Earls, 1989; Brown, L. P., Powell, J. y Earls, F. (1989). Stressful life events and psychiatric symptoms in Black adolescent females. *Journal of Adolescent Research*, 4(2), 140-151.
- Pulkkinen, L. (1983). Youthful smoking and drinking in a longitudinal perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 253-283.
- Pungello, E.P., Kupersmidt, J.B., Burchinal, M.R. y Patterson, C.J. (1996). Environmental risk factors and children's achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 32, 755-767.
- Rabiner, D. L., Keane, S. P. y MacKinnon-Lewis, C. (1993). Children's beliefs about familiar and unfamiliar peers in relation to their socioeconomic status. *Developmental Psychology*, 29, 236–243.
- Radke-Yarrow, M. y Sherman, T. (1990). Hard growing: Children who survive. En J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, y S. Weintraub (Eds.) *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 97-119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rah, Y. y Parke, R.D. (2008). Pathways between parent-child interactions and peer acceptance: The role of children's social information processing. *Social Development*, 17 (2), 341-357.
- Raine, A. Roger, D.B. y Venables, P.H. (1982). Locus of control and socialization. *Journal or research in personality*, 16, 147-156.
- Ramey, C.T. y Campbell, F. A. (1991). Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experiment. In A. C. Huston (Ed.), *Children in poverty: Child development and public policy* (pp. 190-221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramey, C.T. y Ramey, S.L. (1998). Home visiting programs and the health and development of young children. *Future of Children*, 3, 129-139.
- Ramey, C., Ramey, S., Gaines, K. y Blair, C. (1995). Two-generation early intervention programs: A child development perspective. En I. Sigel (Series Ed.) y S. Smith (Vol. Ed.) *Advances in applied developmental psychology: Vol.9. Two generation programs for families in poverty: A new intervention strategy* (pp. 199-228). Norwood, NJ: Ablex



- Rapoport, David C. (1962). A Comparative Theory of Military and Political Types, En Samuel P. Huntington (ed.) *Changing Patterns of Military Politics* (NY : The Free Press of Glencoe), 71-100
- Regehr, C., Cadell, S. y Jansen, K. (1999). Perceptions of control and long-term recovery from rape. *American Journal of Orthopsychiatry*, 69(1), 110-115.
- Reis, H.T. Collins, W.A. y Berscheid, E (2000) The relationship context of human behaviour and development, *Psychological Bulletin*, 126, 844–872
- Renshaw, P. D. y Asher, S. R. (1983). Children's goals and strategies for social interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3),353-374.
- Repetti, R.L., Taylor, S.E. y Seeman, T.E., (2002). Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychol. Bull.* 128: 330-366.
- Reynolds, W.M. (1992). *Internalizing disorders in children and adolescents*. New York: Wiley.
- Richaud De Minzi, (1990). A new multidimensional children's locus of control scale. *Journal of Genetics Psychology*, 1, 109-118.
- Richaud De Minzi, M.C. (1991). Age changes in childrens' beliefs of internal-external control. *Journal of Genetic Psychology*, 152(2), 217-224.
- Richters, J.E. y Martinez, S. (1993). Violent communities, family choices, and children's chances: An algorithm for improving the odds. *Development and Psychopathology*, 5, 609-627.
- Rimmerman, A. (1991). Parents of adolescents with severe intellectual disability in Israel: Resources, stress and the decision to apply for out-of-home placement. *Australia and New Zealand Journal of Development Disabilities*, 17(3), 321-329.
- Ritchie, E. y Phares, E. (1969). Attitude Change as a Function of Internal-External Control and Communicator Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 429-443.
- Roberts, M. W., Joe, V. C. y Rowe-Hallbert, A. (1992). Oppositional child behaviour and parental locus of control. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(2), 170–177.
- Robinson J, y Mantz-Simmons L. (2003) The MacArthur Narrative Coding System: One Approach to Highlight Affective Meaning Making in the MacArthur Story Stem Battery. In: Emde RN, Wolf DP, Oppenheim D, editor. *Revealing the*

- inner world of young children*. Oxford, New York: Oxford University Press. pp. 13–19.
- Rodning, C., Beckwith, L. y Howard, J. (1991). Quality of attachment and home environments in children prenatally exposed to PCP and cocaine. *Development and Psychopathology*, 3, 351–366
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza editorial
- Rodrigo, M.J., Janssens, J.M. y Ceballos, E. (2001). The complexity of maternal thinking: its sources and consequences. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (1), 50-59.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C. y Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide
- Rodrigo, M.J., Martín, J.C; Máiquez, M.L. y Rodríguez, G. (2007). Informal and formal supports and maternal child-rearing practices in at-risk and non at-risk psychosocial contexts. *Children and Youth Services Review*, 29, 329–347
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas. Primera edición*. Madrid: Visor
- Rodríguez, G., Camacho, J., Rodrigo, M. J., Martín, J. C. y Máiquez, M. L. (2006). La evaluación del riesgo psicosocial en las familias usuarias de los servicios sociales municipales. *Psicothema*, 18 (2) 200-206.
- Rogosch, F.A., Cicchetti, D., Shields, A. y Toth, S.L. (1995). Parenting dysfunction in child maltreatment. En Bornstein, M.H. (ed.): *Handbook of Parenting* (vol. 4, pp. 127-159). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Rohrbeck, C.A. y Twentyman, C.T.(1986). Multimodal assessment of impulsiveness in abusing, neglecting and nonmaltreating mothers and their preschool children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 231-236.
- Roid, G.H. y Fitts, W.H. (1988). *Tennessee Self-Concept Scale, revised manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Rolf, J., y Johnson, J. (1990). Protected or vulnerable: The challenges of AIDS to developmental psychopathology. En J.E. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein y S.Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 384-404). New York: Cambridge University Press.

- Rönnlund, M. y Karlsson, E. (2006). The relation between dimensions of attachment and internalizing and externalizing problems during adolescence. *Journal of Genetic Psychology*, 167, 47–63.
- Romagnoli, C., y Valdés, A. M. (2007a). Relevancia y beneficios del desarrollo de habilidades emocionales, sociales y éticas en la escuela. Documento Valoras, U.C.
- Romagnoli, C., Mena, I. y Valdés, A. M. (2007b). ¿Qué son las habilidades socioafectivas y éticas?. Documento Valoras U.C.
- Roman, J.M. y Musitu G. (1982). Autoconcepto: Una revisión de estudios empíricos. Universitas Tarraconensis, Vol. IV (2).
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. En J. Suls y A.G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspective on the self*. Vol.3 (pp.107-135) Hillsdale, New Jersey: Erlbaum
- Ross, C.N., Blanc, H.M., y McNeil, C.B. (1998). Parenting stress in mothers of young children with oppositional defiant disorder and other sever behaviour problems. *Child Study Journal*, 28, 93-110.
- Ross, J.G., Luepker, R.V., Nelson, G.D., Saavedra, P., y Hubbard, B.M. (1991). Teenage Health Teaching Modules: Impact of teacher training on implementation and student outcomes. *Journal of School Health*, 61, 31-34.
- Rothbart, M.K. y Bates, J. E. (1998). Temperament. En W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 105-176). New York: Wiley
- Rotheram-Borus, M. J. (1988). Assertiveness training with children. In R.H. Price, E.L. Cowen, R.P. Lorion, y Ramos-McKay (Eds.), *14 ounces of prevention: A casebook for practitioners* (pp. 83-97). Washington, D.C: American Psychological Association.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (Whole N°609).
- Rotter, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Roza, S.J., Hofstra, M.B., van der Ende, J. y Verhulst, F.C. (2003). Stable prediction of mood and anxiety disorders based on behavioral and emotional problems in childhood: a 14-year follow-up during childhood, adolescence, and young adulthood, *American Journal of Psychiatry*, 160 , 2116–2121.

- Rubin, K.H. y Krasnor, L.R.(1986). Social-cognitive and social behavioural perspectives on problem solving. En M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol.18, pp. 1-68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, K.H., Coplan, R.J., Fox, N. A. y Calkins, S.D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and psychopathology*, 7, 49-62.
- Rutter, M. (1990). Psychological resilience and protective mechanism. En J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein, y S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-225). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. En M.W. Kent y J. Rolf (Eds), *Primary prevention of psychopathology: Vol.3. Social competence in children* (pp. 49-74). Hanover, NH: University Press of New England.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Rutter, M. (1995). Relationships between mental disorders in childhood and adulthood. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 91, 73-85.
- Salzinger, S., Kaplan, S. y Artemyeff, C. (1983). Mother's personal social networks and child maltreatment. *Journal of Abnormal Psychology*, 92, 68-76.
- Sameroff, A.J. y Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. *Review of child Development Research*, 4, 187-244.
- Sameroff, A. Seifer, R., Barocas, R., Zax, M., y Greenspan, S. (1987). Intelligence quotient scores of 4-year-old children: Social-environmental risk factors. *Pediatrics*, 79, 343-350.
- Sameroff, A. J. y Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. En F.D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, y G. Siegel (Eds.), *Review of child development research* (pp.187-243). Chicago: University of Chicago Press.
- Sameroff, A. J. y Seifer, R. (1995). Accumulation of environmental risk and child mental health. En H. E. Fitzgerald, B. M. Lester, y B. Zuckerman (Eds.), *Children of poverty: Research, health, and policy issues* (pp. 233-253). New York: Garland Publishing.

- Sameroff, A. J. Seifer, R. y Zax, M. (1985). Effects of parental emotional handicap on early child development. En S. K. Thurman (Ed.), *Children of handicapped parents: Research and clinical perspectives*. New York: Academic Press.
- Sameroff, A.J. Seifer, R., Baldwin, A. y Baldwin, C. (1993). Stability of intelligence from school to adolescence: The influence of social and family risk factors. *Child Development*, 64, 80-97.
- Sameroff, A.J., Seifer, R., Barocas, R., Zax, M. y Greenspan, S. (1987). Intelligence quotient scores of 4-year-old children. Social-environment risk factors. *Pediatrics*, 79, 343-350.
- Sanchez-Quejía, I. (2007). *Análisis longitudinal de las relaciones con los iguales durante la adolescencia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Sancilio, M.F., Plumert, J.M. y Hartup, W.W. (1989). Friendship and aggressiveness as determinants of conflict outcomes in middle childhood. *Developmental Psychology*, 25, 812-819.
- Sandoval, M., Lemos, S., Vallejo, G. (2006). Self-reported competences and problems in Spanish adolescents: A normative study of the YSR. *Psycothema*, 18(4), 804-809.
- Sandler, I. N., Wolchik, S. A., MacKinnon, D., Ayers, T. S. y Rosa, M. W. (1997). Developing linkages between theory and intervention in stress and coping processes. En S. A. Wolchik y I. N. Sandler (Eds.), *The handbook of children's coping* (pp. 3-40). New York: Plenum.
- Sanson, A., Prior, M., Smart, D. y Oberklaid, F. (1993). Gender differences in aggression in childhood: Implications for a peaceful world. *Australian Psychologist*, 28, 86-92.
- Savin-Williams, R.C. y Demo, D.H. (1984). Developmental change and stability in adolescent self-concept. *Developmental Psychology*, 20(6), 1100-1110.
- Schaughency, E.C. y Fagot, B.I. (1993). The prediction of adjustment at age 7 from activity level at age 5. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 29-50.
- Shields, A., Ryan, R.M., y Cicchetti, D. (2001). Rochester Parenting Stories.
- Schmitz, S., Fulker, D.W., Plomin, R., Zahn-Waxler, C. Emde, R.N. y DeFries, J.C. (1999). Temperament and problem behaviour during early childhood. *International Journal of Behavioural Development*, 23, 333-355.

- Department for education and skills, UK, (2005). Social and emotional aspects of learning. Extraído de: <http://www.standards.des.gov.uk/primary/publications/banda/seal/>
- Seifer, R., Sameroff, A. J., Baldwin, C. P. y Baldwin, A. (1992). Child and family factors that ameliorate risk between 4 and 13 years of age. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 893-903
- Serra, E., Gómez, L., Pérez-Blasco, J. y Zacarés, J.J. (1998). Hacerse adulto en familia: una oportunidad para la madurez. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza Editorial
- Schimel, J., Arndt, J., Pyszczynski, T., y Greenberg, J. (2001). Being accepted for who we are: Evidence that social validation of core self-attributes reduces defensiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 35-52.
- Schmitz, S., Fulker, D.W., Plomin, R., Zahn-Waxler, C., Emde, R.N., y DeFries, J.C. (1999). Temperament and problem behaviour during early childhood. *International Journal of Behavioural Development*, 23, (2), 333-355.
- Shantz, C. U. (1975). *The development of social cognition*. Chicago: University of Chicago.
- Shantz, C. U. (1983). Social cognition. En J. H. Flavell y E. M. Markman (Eds.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Cognitive development (Vol. 3)*. New York: Wiley.
- Shavelson, R. J. y Marsh, H. W. (1986). On the structure of self-concept. In R. Schwarzer (Ed.), *Anxiety and cognitions* (pp. 305-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shavelson, R.J. y Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Shavelson, R.J. Hubner, J.J., y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shaw, D.S., Owens, E.B., Vondra, J.I., Keenan, K. y Winslow, E. (1996). Early risk factors and pathways in the development of disruptive problems. *Development and Psychopathology*, 8, 679-699.
- Shaw, D. y Emery, R. (1988). Chronic family adversity and school age children's adjustment. *Journal of the American Academy of child and Adolescent Psychiatry*, 27, 200-206

- Shaw, D. S. y Vondra, J.I. (1995). Infant attachment security and maternal predictors of early behavior problems: A longitudinal study of low-income families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 335-357.
- Shaw, D.S., Owens, E.B., Vondra, J.I. y Keenan (1996). Early risk factors and pathways in the development of early disruptive behaviour problems. *Development and Psychopathology*, 8, 679-699.
- SherCensor, E. y Oppenheim, D. (2004). Coherence and representations in preschoolers' narratives: Associations with attachment in infancy. In M.W. Pratt y B.H. Fiese (Eds), *Family stories and the life course* (pp.77-108). Mahwah, NJ; Erlbaum.
- Sherman, A. (1994). *Wasting America's future*. Boston: Beacon Press
- Shields, A., Ryan, R.M. y Cicchetti, D. (2001). Narrative representations of caregivers and emotion dysregulation as predictors of maltreated children's rejection by peers. *Developmental Psychology*, 37, 321-337.
- Shiner, R. L. y Masten, A. S. (2002). Transactional links between personality and adaptation from childhood through adulthood. *Journal of Research in Personality*, 36, 580-588.
- Shinn, M. y Gillespie, C. (1994). The roles of housing and poverty in the origins of homelessness. *American Behavioural Scientist*, 37, 505-521
- Shortt, A. L., Barrett, P. M., Dadds, M. R. y Fox, T. L. (2001). The influence of family and experimental context on cognition in anxious children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 585-596.
- Shouldice, A. y Stevenson-Hinde, J. (1992). Coping with security distress. The separation anxiety test and attachment classification at 4,5 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 331-348.
- Shure, M. B. y Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 341- 356.
- Shure, M.B. y Spivack, G. (1988). Interpersonal cognitive problem solving. In R.H. Price, E.L. Cowen, R.P. Lorion, y J.Ramos-McKay (Eds.), *14 ounces of prevention: A casebook for practitioners* (pp. 69-82). Washington, D.C: American Psychological Association.
- Siegel, L. (1982): Reproductive, perinatal, and environmental factors as predictors of the cognitive and language development of preterm and full-term infants. *Child Development*, 53, 963-973.

- Sigel, I. (1985). Parental belief systems: The psychological consequences for children. Hillsdale; NJ: Erlbaum
- Simeonsson, R.J. (Ed.). (1994). Risk, resilience and prevention: Promoting the well-being of all children. Baltimore: Brookes.
- Simmons, R.G., Rosenberg, F., y Rosenberg, M. (1973). Disturbance in the self-image at adolescence. *American Sociological Review*, 38, 553-568.
- Simpkins, S.D. y Parke, R.D. (2002). The relations between parental friendships and children's friendships: Self-report and observational analysis. *Child Development*, 72, 569-582.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientations: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Slaby, R.G. y Guerra, N.G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology*, 24, 580-588.
- Slack, K.S. y Yoo, J. (2004). *Food hardships and child behaviour problems among low income children*. Discussion paper 1290-04. Institute for Research on Poverty. *IRP Publications*.
- Slough, N.M. y Greenberg, M.T. (1990). Five-year-olds' representation of separation from parents: Responses from the perspective of self and other. En I. Bretherton y M.W. Watson (Eds.), *Children's perspectives on the family. New directions for child development: No. 48. Children's perspectives of the family* (pp.67-84). San Francisco: Jossey-Bass
- Smith, J., Brooks-Gunn, J. y Klebanov P. (1997). Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. En G. Duncan y J. Brooks-Gunn (Eds), *Consequences of growing up poor* (132-189). New York: Russell Sage Foundation.
- Soares, A.T. y Soares, L.M. (1969). Self-perceptions of culturally disadvantaged children. *American Sociological Review*, 38, 553-568.
- Spencer, M. B. y McLoyd, V.C. (Eds.) (1990). *Child Development: Special Issue on Minority Children*, 61 (2). 263-589
- Sroufe, L. A (1979). The coherence of individual development: Early care, attachment, and subsequent developmental issues. *American Psychologist*, 34, 834-841.
- St. Yves, A., Freeston, M.H., Godbout, F. y Poulin, L. (1989). Externality and burnout among dentist. *Psicological Reports*, 65, 755-758.



- Steele, M., Steele, H., Woolgar, M., Yabsley, S., Fonagy, P., Johnson, D., et al. (2003). An Attachment perspective on children's emotion narratives: Links across generations. En R.N. Emde, D.P. Wolf, D. Oppenheim (Eds). *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (pp. 163-181). Oxford: Oxford University Press.
- Sterling, S., Cowen, E.L., Weissberg, R.P., Lotyczewski, B.S. y Boike, M. (1985). Recent stressful life events and young children's school adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 13, 87-98.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Stevenson y Newman, (1986) Stevenson, H. W. y Newman, R. S. (1986). Long-term prediction of achievement in mathematics and reading. *Child Development*, 57, 646-659.
- Stipek, D. y Ryan, R. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn by further to go. *Developmental Psychology*, 33, (4), 711–723.
- Stoneman, Z., Brody, G. H., Churchill, S. L., y Winn, L. (1999). Effects of residential instability on Head Start children and their siblings: Influences of child emotionality and conflict between family caregivers. *Child Development*, 20, 1246–1262.
- Sutton, J., Smith, P. K. y Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117–134.
- Tamayo, A. (1993). Locus de control: Diferencias por sexo y por edad. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 39(4), 301-308.
- Taylor, S.E., Repetti, R. y Seeman, T.E. (1997). Health psychology: What is an unhealthy environment and how does it get under the skin? *Annual Review of Psychology*, 48, 411-447.
- Taylor, B.A., Dearing, E. y McCartney, K. (2004). Incomes and outcomes in early childhood. *Journal of Human Resources*, 39, 980.1007
- Terry, D. J. y Hynes, G.J. (1998). Adjustment to a low-control situation: Reexamining the role of coping responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 1078-1092.

- Thompson R. A. y Lamb, M.E. (1983). Security of attachment and stranger sociability in infancy, *Developmental Psychology*, 19, 184-191.
- Tobler, N.S (1986). Meta-analysis of 143 adolescent drug prevention programs: Quantitative outcome results of program participants compared to a control or comparison group. *Journal of Drug Issues*, 16, 537-567.
- Tolan, P. H. (1996). How resilient is the concept of resiliency. *The Community Psychologist*, 29(4), 12–15
- Toth, S.L., Cicchetti, D., Macfie, J. y Emde, R.N. (1997). Representations of self and other in the narratives of neglected, physically abused, and sexually abused preschoolers. *Development and Psychopathology*, 9, 781-796.
- Toth, S.L., Cicchetti, D. Macfie, J. Maughan, A. y Vanmeenen, K. (2000). Narrative representations of caregivers and self in maltreated pre-schoolers. *Attachment and Human Development*, 2, 271-235.
- Tremblay, R. E., Mass, L. C., Pagani, L. y Vitaro, F. (1996). From childhood physical aggression to adolescent maladjustment: The Montreal Prevention Experiment. En R. D. Peters y R. J. MacMahon (Eds.), *Preventing childhood disorders, substance abuse and delinquency* (pp. 268-298). Thousand Oaks: Sage.
- Triana, B. y Rodrigo, M.J. (1985): El concepto de infancia en nuestra sociedad: una investigación sobre teorías implícitas de los padres. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, pp. 157-171
- Trickett, P.K. y Kuczynski, L. (1986). Children's misbehaviours and parental discipline strategies in abusive and nonabusive families. *Developmental Psychology*, 22, 115-123.
- U.S. General Accounting Office, Program Evaluation and Methodology Division. (1992 January). *Adolescent drug use prevention: Common features of promising community programs* (Report No. GAO/PEMD-92-2). Washington, DC: Author.
- Valle, A., González, R., Núñez, C., Vieiro, P., Gómez, M. L. y Rodríguez, S. (1999). Un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Estudios de Psicología*, 62, 77-100.
- Vallerand, R. J. y Bouffard, L. (1985). Concepts et théories en attribution *Revue Québécoise de Psychologie*, 6, (2), 45-65.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture. The social nature of personality and its study*. Lexington Books.

- Van Ijzendoorn, M.H., Schuengel, C. y Bakermans- Kranenburg, M.J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11, 225-249.
- Vanistendael, S. (2003). La resiliencia en lo cotidiano. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Madrid: Gedisa (Orig., 2001).
- Vaughn, B., Egeland, B., Sroufe, L.A. y Waters, E. (1979). Individual differences in infant-mother attachment at twelve and eighteen months: Stability and change in families under stress. *Child Development*, 50, 971-975.
- Vernengo, P (2006). El apego. Centro de desarrollo infanto-juvenil. Extraído de: <http://ceril.cl/apego.htm>
- Vigotsky, L.S (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, M.A: Harvard University Press. Waters, E. y Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Villa, A., Auzmendi, E. (1999). Escala de percepción del autoconcepto infantil.
- Von Klitzing, K., Kelsay, K., Emde, R.N., Robinson, J. y Schmitz, S. (2000). Gender-specific characteristics of 5-year-olds' play narratives and associations with behaviour ratings. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39 (8)1017-1023.
- Wachs, T.D. (2000). *Meaningful differences*. Washington, DC: American Psychological Association
- Wadsworth, M.E., Raviv, T., Compas, B.E. y Connor-Smith, J.K. (2005). Parent and adolescence responses to poverty-related stress: Test of mediated and moderated coping models. *Journal of child and Family Studies*, 14, 283-298.
- Wahler, R.G. y Dumas, J. (1986). Changing the observational coding styles of insular and non insular mothers: A step toward maintenance of parent training effects. En R. Dangel y R. Polster (Eds.). *Parent Training* (pp. 379-416). Guildford Press.
- Waldman, I.D. (1996). Aggressive boys' hostile perceptual and response biases: The role of attention and impulsivity. *Child Development*, 67, 1015-1033.
- Walsh, F. (1998). *El concepto de resiliencia familiar: crisis y desafío*. Buenos Aires: ASIBA.
- Walsh, F. (2003). Family resilience: A framework for clinical practice. *Family Process*, 42, 1-18

- Wang, M.C., Haertel, G.D. y Wahlberg, H.J (1994). *Educational resilience in inner cities*. En M.C. Wang y E.W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45-72). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Waters, E. y Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 61, 1682-1692.
- Waters, E., Posada, G., Crowell, J. y Lay, K. (1993). Is attachment theory ready to contribute to our understanding of disruptive behaviour problems? *Development and Psychopathology*, 54, 215-224.
- Webster-Stratton, C. (1988). Mothers' and fathers' perceptions of child deviance: roles of parent and child behaviours and parent adjustment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 909-915.
- Weiner, B., Heckhausen, H., Meyer, W. U. y Cook, R. E. (1972). Causal ascriptions and achievement motivation: A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972, 21, 239-248.
- Weinraub, M. y Wolf, B. (1983). Effects of stress and social supports on mother-infant interactions in single and two parent families. *Child Development*, 54, 1297-1311.
- Weiss, B., Dodge, K.A., Bates, J. y Pettit, G (1992). Some consequences of early harsh discipline and a maladaptive social information processing style. *Child Development*, 63, 1321-1335.
- Weissberg, R.P., Caplan, M.Z. y Sivo, P.J. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. In L. A. Bond y B.E. Compas (Eds), *Primary prevention and promotion in the schools* (pp. 255-296). Newbury Park, C.A: Sage.
- Weissberg, R.P. y Caplan, M. (1994). *Promoting social competence and preventing antisocial behaviour in young urban adolescents*. Unpublished manuscript, University of Illinois, Chicago.
- Weissberg, R.P. y Elias, M.J. (1993). Enhancing young people's social competence and health behaviour: An important challenge for educators, scientists, policy makers, and funders. *Applied and Preventive Psychology: Current Scientific Perspectives*, 3, 179-190.
- Weissberg, R.P. y Greenberg, M.T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. En I. E. Sigel y K.A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice* (5<sup>th</sup> ed., pp. 877-954). New York: Wiley.

- Weissberg, R.P., Barton, H.A. y Shriver, T.P. (1997). The Social-Competence Promotion Programs for young adolescents. In G. W. Albee y T.P. Gullota (Eds), *Primary prevention exemplars: The Lela Rowland awards* (pp. 268-290). Thousand Oaks, CA: Sage
- Weissberg, R. P., Gesten, E.L., Carnrike, C.L., Toro, P.A., Rapkin, B.D., Davidson, E. y Cowen, E.L. (1981). Social problem-solving skills training: A competence building intervention with second to fourth-grade children. *American Journal of Community Psychology*, 9, 411-423.
- Weissberg R.P., Gesten, E.L., Rapkin, B.D., Cowen, E.L., Davidson, E., Flores de Apodaca, R. y McKim, B. J. (1981). The evaluation of a social problem-solving training program for suburban and inner-city third-grade children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 251-261.
- Weiz, J. (1986). Contingency and control beliefs as predictors of psychotherapy outcomes among children and adolescent. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 789-795.
- Werner E. y Smith R. (1977). *Kauai's children come of age*. University of Hawaii Press; Honolulu.
- Wellborn, J.G., Connell, J.P., Skinner, A. (1989). The student perception of control questionnaire.
- Wells, R.D. y Schwebel, A. I. (1987). Chronically ill children and their mothers: Predictors of resilience and vulnerability to hospitalization and surgical stress. *Journal of developmental and Behavioural Pediatrics*, 18, 83-89.
- Weisz, J.R., Weiss, B., Wasserman, A.A. y Rintoul, B. (1987). Control-related beliefs and depression among clinic-referred children and adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 96, 58-63.
- Werner, E. y Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E.E., Bierman, J.M. y French, F.E. (1971). *The children of Kauai Honolulu*: Hawaii, University of Hawaii Press.
- Werner, E. E. y Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Werner, E.E., y Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children and youth*. New York: McGrawhill.

- Werner, E.E. y Smith, R.S. (1989). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams, Bannister, and Cox
- Werner, E.E. (1990). Protective factors and individual resilience. En R. Meisells y J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early intervention*. Cambridge, UK: Cambridge.
- Werner, E.E. (1995). Resilience in development. *Curent Directions in Psychological Science*, 3, 81-85.
- Werner, E. (1993) Risk, resilience and recovery. Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5, 503–515..
- Westerman, M.A. y Schonholtz, J. (1993). Marital adjustment, joint parental support in a triadic problem-solving task, and child behaviour problems. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 97-106.
- Wheeler, W. (2003). Youth leadership for development: Civic activism as a component of youth development programming and a strategy for strengthening civil society. En R. M. Lerner, F. Jacobs, y D. Wertlieb (Eds.), *Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs: Vol. 2. Enhancing the life chances of youth and families: Public service systems and public policy perspectives* (F. Jacobs, D. Wertlieb, & R. M. Lerner, Volume Editors; pp. 491–505). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- White, L. y Rogers, S.J. (2000). Economic circumstances and family outcomes: A review of the 1990s. *Journal of Marriage and the family*, 62, 1035-1051.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- White, K. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.
- Wigfield, A. y Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in academic situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-262
- Wilgenbusch, T. y Merrell, K.W. (1999) Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101-120.
- William T. Grant Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence, (1992). Drug and alcohol prevention curricula. En J.D. Hawkins, R. F. Catalano y Associates (Eds.), *Communities that care: Action for drug abuse prevention* (pp. 129-148). San Francisco: Jossey-Bass.

- Williams, S., Anderson, J., McGee, R., y Silva, P.A. (1990). Risk factors for behavioural and emotional disorder in preadolescent children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 413-419.
- Wilson, W. J. (1991). Negative reinforcement [Letter to the editor]. *Science*, 254, 1566-1567.
- Wilson, E. O. (1998). *Consilience: The unity of knowledge*. New York: Vintage
- Winslow, E.B. y Shaw, D.S. (2007). Impact of neighbourhood disadvantage on overt behaviour problems during early childhood. *Aggressive Behaviour*, 33, 207-219.
- Wohlwill, J.F. y Heft, H. (1987). *The Physical Environment and the Development of the Child*, Stokols, D. and Altman, I., Eds. *Handbook of Environmental Psychology*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Wolf, D. P. (2003). Making meaning from emotional experience in early narratives. En R.N. Emde, D.P. Wolf, y D. Oppenheim (Eds). *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (pp. 27-54). Oxford: Oxford University Press.
- Wolf, D.P., Rygh, J. y Altshuler, J. (1984). Agency and experience: Actions and states in play narratives. En I. Bretherton (Ed), *Symbolic play: The development of social understanding* (pp. 195- 217). Orlando, FL: Academic Press.
- Wylie, R.C. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wyman, P., Cowen, E., Work, W., y Parker, G. (1991). Developmental and family milieu correlates of resilience in urban children who have experienced major life stress. *American Journal of Community Psychology*, 19, 405-426.
- Wyman, P.A., Cowen, E.L., Work, W.C. y Kerley, J.H. (1993). The role of children's future expectations in self system functioning and adjustment to life stress: A prospective study of urban at-risk children. *Development and Psychopathology*, 5, 649-661.
- Yates, B. T., Hecht-Lewis, R., Fritsch, R. C., y Wells. (1994). Locus of control in severely disturbed adolescents: Loci for peers, parents, achievement, relationships and problems. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 289-315
- Yeates, K.O. y Selman, R.L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64-100.

- Yeung, W.J., Linver, M. y Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: Parental investment and family processes. *Child Development*, 73, 1861-1879.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, 115, 28-54.
- Yunes, M.A.M (2006). Psicología positiva e resiliencia: O foco no indivíduo e na família. En D.D. Dell' Aglio, S.H. Koller, y M.A.M. Yunes (Eds.), *Resiliência e Psicologia positiva: Interfaces do Risco a Proteção*, (pp. 45-68). São Paulo: Casa do psicólogo
- Zahn-Waxler, C. (1993). Warriors and worries: Gender and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 5(1-2), 79-89.
- Zhou Q, Eisenberg N, Losoya S, Fabes RA, Reiser M, Guthrie IK, Murphy BC, Cumberland AJ, Shepard SA. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73, 893-915.
- Zigler, E. (1994). Reshaping early childhood intervention to be a more effective weapon against poverty. *American Journal of Community Psychology*, 22, 37-47.
- Zigler, E. y Glick, M. (1986). *A developmental approach to adult psychopathology*. New York: Wiley.
- Zill, N., Moore, K., Smith, E., Stief, T. y Coiro, M. (1995). The life circumstances and development of children in welfare families: A profile based on national survey data. In P.L. Chase-Lansdale y J. Brooks-Gunn (Eds.), *Escape from poverty: What makes a difference for children?* (pp.38-59). New York: Cambridge University Press.
- Ziv, Y., Oppenheim, D., y Sagi-Schwartz, A.(2004). Social information processing in middle childhood: Relations to infant-mother attachment. *Attachment y Human Development*, 6(3). 327-348
- Zuleta, E. (1994). *Elogio a la dificultad y otros ensayos*. Medellín. Fundación Estanislao Zuleta
- Zuvarin, S.J. (1989). The ecology of child abuse and neglect: Review of the literature and presentation of data. *Violence Vict.* 4, 101-120.



## ***Capitulo 9. Anexos***

## **Anexo 1**

### **PERFIL DE RIESGO PSICOSOCIAL DE LA FAMILIA**

Cuestionario para familia biparentales

Martín, J.C.; Rodrigo, M.J. y Rodríguez, G. (2002)

#### **VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS**

<b>Edad de la madre</b>	
<b>Edad del padre</b>	

#### **Zona de residencia**

Rural	
Urbano	

#### **Estado civil**

Pareja de hecho	
Casados	

#### **Número de hijos/as**

--	--

#### **Género de los hijos**

--	--

#### **Procedencia**

Mismos padres biológicos	
Distintos padres biológicos	

#### **Estudios del padre**

Sin estudios / estudios primarios	
Graduado / FP	
Licenciado	

#### **Estudios de la madre**

Sin estudios / estudios primarios	
Graduado / FP	
Licenciada	

#### **Ayudas económicas**

	Sí	No
--	----	----

#### **Situación laboral**

Sin empleo	
Empleado	

#### **Hijos con necesidades educativas especiales**

	Sí	No
--	----	----

#### **Hijos residentes en centros de menores**

	Sí	No
--	----	----

#### **Organización familiar**

	NO	SÍ
1. Insuficiencia de recursos		
2. Inestabilidad laboral		
3. Deficiencia en las habilidades de organización y economía doméstica		
4. Vivienda: malas condiciones de equipamiento, mantenimiento y orden		

5. Falta de higiene del hijo/a		
6. Falta de control sanitario del hijo/a		
7. Desnutrición del hijo/a		

<b>Historia personal y características del padre o cuidador</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>
8. Historia personal de maltrato		
9. Historia personal de abandono		
10. Historia de conducta violenta o antisocial		
11. Abuso de drogas / alcohol		
12. Malestar psicológico (sintomatología depresiva)		
13. Padece alguna enfermedad		
14. Coopera con los servicios sociales		

<b>Historia personal y características de la madre o cuidadora</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>
15. Historia personal de maltrato		
16. Historia personal de abandono		
17. Historia de conducta violenta o antisocial		
18. Abuso de drogas / alcohol		
19. Malestar psicológico (sintomatología depresiva)		
20. Padece alguna enfermedad		
21. Coopera con los servicios sociales		

<b>Características del microsistema familiar</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>
22. Relación de pareja inestable		
23. Relación de pareja conflictiva		
24. Relación de pareja violenta		
25. Relaciones padres-hijos conflictivas		
26. Relaciones padres-hijos violentas		
27. Relaciones entre hermanos conflictivas		
28. Relaciones entre hermanos violentas		

<b>Pautas educativas de riesgo</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>
29. Despreocupación por la salud, higiene, educación y ocio de los hijos		
30. Desconocimiento de las necesidades emocionales/cognitivas de sus hijos		
31. Normas excesivamente rígidas o inconsistentes		
32. Negligencia parental en los deberes de protección		
33. Uso de la agresión verbal o física como método disciplinario		

<b>Redes de apoyo</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>
34. Carencia de redes familiares de apoyo		
35. Carencia de redes sociales de apoyo		

<b>Adaptación el hijo/a</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>
36. Retraso escolar		
37. Absentismo escolar		
38. Problemas de conducta en el ámbito escolar		
39. Problemas de conducta en el ámbito familiar		
40. Problemas de conducta en el ámbito social		

41. Trastornos emocionales		
42. Consumo de drogas / alcohol		

### Codificación de los resultados del cuestionario para familias biparentales

	Puntuación	Riesgo bajo	Riesgo medio	Riesgo alto
1. Insuficiencia de recursos		1,79	1,45	2,30
2. Inestabilidad laboral		0,52	1,09	0,03
3. Deficiencia en las habilidades de organización y economía doméstica		-0,65	-1,35	0,34
4. Vivienda: malas condiciones de equipamiento, mantenimiento y orden		1,21	3,68	1,94
5. Falta de higiene del hijo/a		-3,66	-0,52	0,02
6. Falta de control sanitario del hijo/a		-1,65	-4,65	-2,04
7. Desnutrición del hijo/a		-1,56	-1,77	2,22
8. Historia personal de maltrato (padre)		0,04	-1,63	-1,75
9. Historia personal de abandono padre		-1,75	-0,06	-1,32
10. Historia de conducta violenta o antisocial (padre)		-0,23	1,46	1,61
11. Abuso de drogas / alcohol (padre)		0,65	-0,35	3,23
12. Malestar psicológico (síntomatología depresiva) (padre)		-0,01	1,18	2,28
13. Padece alguna enfermedad (padre)		1,56	3,90	2,55
14. Coopera con los servicios sociales (padre)		2,51	1,965	2,82
15. Historia personal de maltrato (madre)		1,48	0,21	0,81
16. Historia personal de abandono (madre)		-0,54	-0,17	-0,67
17. Historia de conducta violenta o antisocial (madre)		1,45	0,94	2,37
18. Abuso de drogas / alcohol (madre)		1,67	3,12	4,42
19. Malestar psicológico (síntomatología depresiva) (madre)		1,17	1,39	1,45
20. Padece alguna enfermedad (madre)		0,24	-0,37	1,28
21. Coopera con los servicios sociales (madre)		16,53	16,65	14,60
22. Relación de pareja inestable		-1,23	0,15	-0,13
23. Relación de pareja conflictiva		2,32	2,84	3,72
24. Relación de pareja violenta		0,67	0,66	0,02
25. Relaciones padres-hijos conflictivas		-1,16	-0,50	1,28
26. Relaciones padres-hijos violentas		0,18	-1,30	-2,50
27. Relaciones entre hermanos conflictivas		1,34	2,304	2,64
28. Relaciones entre hermanos violentas		-2,32	-2,61	-0,30
29. Despreocupación por la salud, higiene, educación y ocio de los hijos		2,79	2,00	3,803
30. Desconocimiento de las necesidades emocionales/cognitivas de sus hijos		-0,10	1,59	1,42
31. Normas excesivamente rígidas o inconsistentes		1,35	3,35	2,71
32. Negligencia parental en los deberes de protección		-0,15	0,02	-1,33
33. Uso de la agresión verbal o física como método disciplinario		-1,60	-1,72	0,20
34. Carencia de redes familiares de apoyo		0,92	0,41	2,35
35. Carencia de redes sociales de apoyo		0,02	1,94	0,97
36. Retraso escolar		2,94	3,91	4,07
37. Absentismo escolar		0,11	-0,27	0,11
38. Problemas de conducta en el ámbito escolar		-0,89	-1,86	0,39
39. Problemas de conducta en el ámbito familiar		0,16	1,01	0,13
40. Problemas de conducta en el ámbito social		2,00	2,39	1,60
41. Trastornos emocionales		0,87	0,15	-0,07
42. Consumo de drogas / alcohol		-1,39	-0,98	-1,98
<b>Constante</b>		<b>-11,27</b>	<b>-15,23</b>	<b>-19,30</b>

---

<b>Puntuación final</b>				
-------------------------	--	--	--	--

**Calificación del cuestionario:**Normas de corrección

Anotar la puntuación que el individuo ha obtenido en cada cuestión en la casilla correspondiente. Para aquellas cuestiones calificadas con un "1", sumar los valores correspondientes de la columna de "riesgo bajo", y sumar también el valor correspondiente a la constante. A continuación, repetir la misma operación con los valores correspondientes a la columna de "riesgo medio" y de "riesgo alto". Obtendremos 3 puntuaciones finales para cada individuo, correspondientes a las columnas de riesgo bajo, riesgo medio y riesgo alto. El individuo es clasificado en aquel grupo cuya puntuación final ha sido más alta, ordenándose de forma decreciente en los otros dos grupos.

## Anexo 2

### **Narrativa de los menores sobre sus padres como cuidadores**

Adaptación del: *Rochester Parenting Stories*  
De Ann Shields, Richard M. Ryan y Dante Cicchetti (2001)  
Version niño

Las siguientes cuestiones deben ser planteadas en cada viñeta:

#### **En la Viñeta 1.**

- ¿A quién llamas?
- ¿Qué hace tu madre?
- ¿Qué hace tu padre?
- ¿Qué haces tú?
- ¿Cómo te sientes?

#### **Viñeta 2**

- ¿Qué hace tu madre?
- ¿Qué hace tu padre?
- ¿Qué haces tú?
- ¿Cómo te sientes?

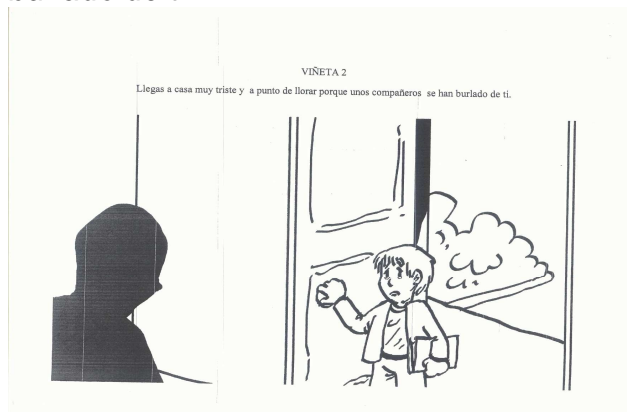
#### Viñeta 1

*Has tenido una pesadilla, tienes mucho miedo*



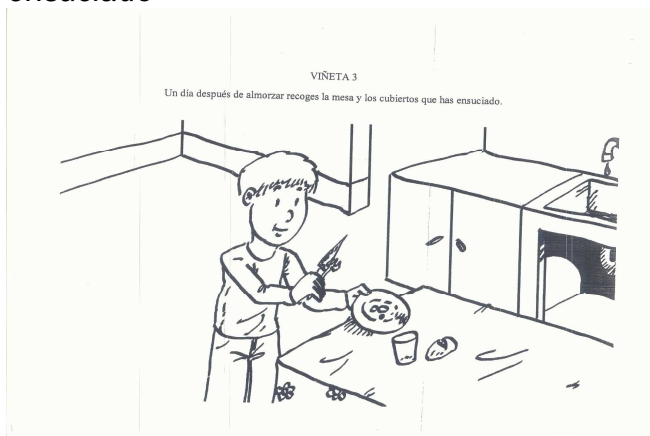
#### Viñeta 2

*Llegas a casa muy triste y a punto de llorar porque unos compañeros se han burlado de ti*



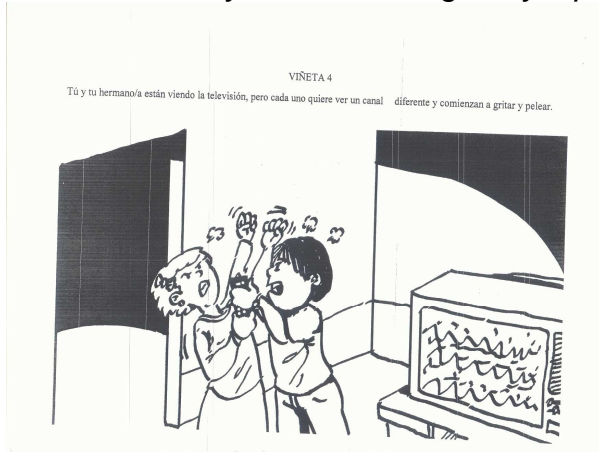
**Viñeta 3**

*Un día después de almorzar recoges la mesa y los cubiertos que has ensuciado*



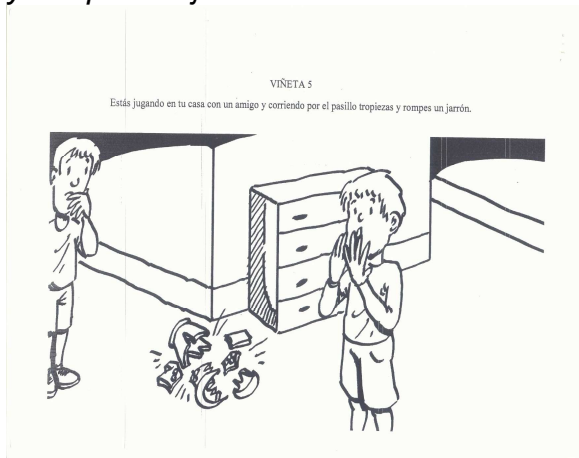
**Viñeta 4**

*Tú y tu hermano están viendo la televisión, pero cada uno quiere ver un canal diferente y comienzan a gritar y a pelear*



**Viñeta 5**

*Estás corriendo en tu casa con un amigo y corriendo por el pasillo tropiezas y rompes un jarrón*



### Normas de corrección

Con respecto a la interpretación de las narrativas producidas, se utilizan dos dimensiones de análisis: *estructura de la narrativa* y *contenido de la narrativa*. Estas dimensiones están formadas cada una, por cuatro categorías:

a) *Estructura del discurso*: se evalúan las siguientes categorías:

Resistencia: el grado en el que el niño evita contar la narración

Pobreza del discurso: se refiere al grado en que los niños producen narraciones demasiado simples

Tangencialidad: se refiere a aquellas producciones narrativas lejanamente asociadas con las viñetas

Incoherencia: el grado en que las narraciones no presentan una organización lógico-causal.

Estas categorías se puntúan en una escala que va desde, no sucede (0), algunas veces sucede (1), sucede siempre (2).

b) *Contenido del discurso*: se evalúan las siguientes categorías:

Responsividad: el grado en que los cuidadores están accesibles y reconocen las necesidades físicas y emocionales de los chico/as.

Apoyo a la autonomía: el grado en que los padres apoyan los intentos de los chico/as de hacer las cosas por su propia cuenta.

Coerción emocional: el grado en que los padres inducen estados emocionales negativos en el niño

Coerción física: el grado en que los padres castigan físicamente para ejercer el control.

Estas categorías se puntúan en una escala que va desde: no se incluye nunca este comportamiento en la narración (0), se incluye alguno de los comportamientos en la narración (1), se incluyen algunos, 2 o 3, episodios en la narración (2), se incluyen por lo menos 4 episodios en la narración (3) y



se incluyen siempre estos episodios en la narración (4). Una vez que se ha puntuado la prueba, se hacen sumatorias de las puntuaciones obtenidas en cada categoría y luego en cada dimensión. Las categorías con mayor puntuación son las que describen mejor la narrativa sobre las figuras de apego del menor en relación a la estructura y al contenido.

**Anexo 3****Escala de percepción del autoconcepto infantil**

(PAI) Forma colectiva  
De Aurelio Villa y Elena Auzmendi (1999)

**Nombre:****Edad:**

A continuación aparecen una serie de enunciados que corresponden a las 34 viñetas de la prueba:

<b>Viñeta 1.</b> Aquí hay dos niños. A uno de ellos su madre le está atando los zapatos. El otro niño se los está atando el solo. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 2.</b> Aquí hay un niño que está jugando al balón con otros niños y hay también un niño que prefiere jugar sólo, está haciendo un castillo en la arena. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 3.</b> Hay dos niños. A uno le gustan mucho los animales, está acariciando el perro, mientras que al otro le dan miedo los perros, prefiere no jugar con ellos. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 4.</b> El padre y la madre han traído un regalo para uno de los niños pero no han traído regalo para el otro niño. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 5.</b> Aquí hay un niño que se lo está pasando muy bien con su amigo, se está divirtiendo mucho, y hay otro niño que está muy serio, está paseando sólo. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 6.</b> Unos niños están paseando. Unos son guapos y otros son más feos. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 7.</b> Hay unos niños que están haciendo una carrera. Unos niños van a llegar de los últimos y otros van a llegar de los primeros. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 8.</b> Un niño está jugando con su madre y otro está jugando sólo. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 9.</b> Un niño ha hecho bien el trabajo de clase y la profesora le ha puesto un bien, el otro niño lo ha hecho mal y la profesora se lo ha mandado a repetir. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 10.</b> Dos niños están jugando a no caerse de la barra. Uno ha perdido el equilibrio y se va a caer. El otro va a llegar al final sin caerse. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 11.</b> Unos niños van paseando. Unos están muy bien vestidos, van muy limpios. Otros están más sucios. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 12.</b> A un niño sus amigos le están llamando para que juegue con ellos. A otro niño sus amigos no le llaman para jugar. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 13.</b> Unos niños están llorando, están tristes. Otros niños no lloran, están más contentos. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 14.</b> Estos niños han terminado el trabajo de clase. A uno le ha salido la casa muy bonita. Al otro niño no le ha salido muy bien. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 15.</b> Un niño está enseñando la habitación a su amigo. Tiene muchas cosas bonitas y el otro niño está asombrado, en su casa no hay cosas tan bonitas. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 16.</b> Un niño está ayudando a su madre a hacer la cama. El otro niño no ayuda en casa, tiene todo el armario desordenado. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 17.</b> Estos dos niños están haciendo un muñeco. A uno de los niños le ha salido muy bien pero al otro niño le ha salido mal, lo está tirando a la papelera. ¿Qué niño se parece más a ti?

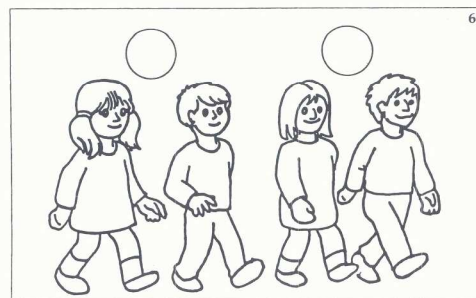
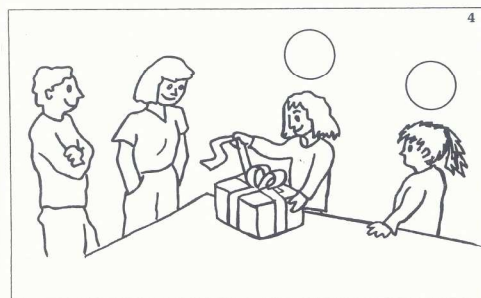
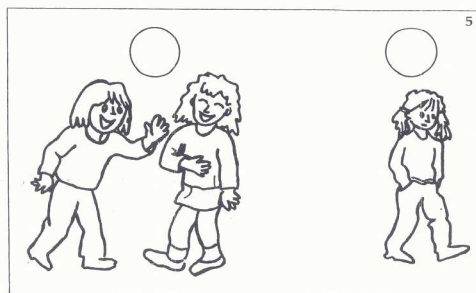
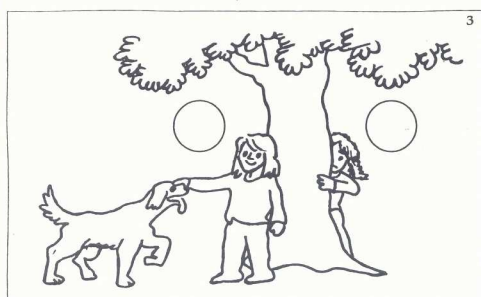
<b>Viñeta 18.</b> Aquí hay un niño que se ha enfadado porque su compañero de clase le ha quitado un lapicero sin pedírselo, no le gusta compartir sus cosas. Al otro niño no le importa compartir sus cosas. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 19.</b> Hay dos niños. Uno tiene muchos amigos. El que está sentado está sólo no tiene muchos amigos. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 20.</b> Hay unos niños. A unos les gusta pegarse. Al que les está mirando no les gusta pelearse. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 21.</b> Estos dos niños han hecho un pastel de plastilina para su madre. A uno de ellos le ha salido muy bien. Al otro le ha salido más feo. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 22.</b> Estos dos niños están en la clase. Unos son muy habladores y la profesora les esta mandando callar. Los otros están haciendo la tarea que les ha mandado la profesora. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 23.</b> Estos niños están en la cama. Uno de ellos no pasa miedo por la noche, duerme tranquilamente. El otro está asustado tiene miedo a la oscuridad. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 24.</b> Aquí hay dos niños vistiéndose. A uno su madre le está ayudando a atarse la camisa, el otro se la está atando él solo. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 25.</b> El padre está riñendo a ese niño porque no quiere comer. Al otro niño no le riñe, se lo ha comido todo. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 26.</b> Hay unos niños trabajando en clase, pero un niño está un poco aburrido. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 27.</b> Aquí hay un niño al que no le gusta compartir su helado. Al otro niño no le importa compartir su helado. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 28.</b> Ha llovido y estos niños están andando por la calle. A uno de los niños le gusta meterse por los charcos, no le importa ensuciarse. El otro niño prefiere no pasar por el charco, le gusta ir limpio. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 29.</b> Estos niños están haciendo un puzzie. Un niño no sabe dónde poner la pieza que tiene en la mano. El otro niño le está señalando dónde debe colocarla. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 30.</b> Hay unos niños que están muy alegres. El otro niño, el que está sentado en el banco está triste. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 31.</b> Estos niños están haciendo una carrera de sacos. Uno de los niños se ha tropezado y se ha caído. Los otros niños no se han caído. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 32.</b> Estos dos niños están haciendo la maleta porque se van de viaje. Uno es muy ordenado, mete la ropa muy bien doblada. El otro es más desordenado, mete las cosas de cualquier manera. ¿Qué niño se parece más a ti?
<b>Viñeta 33.</b> A estos niños les están sacando una foto. Unos son más delgados y otros son más gorditos. ¿Qué niños se parecen más a ti?
<b>Viñeta 34.</b> Estos niños están en la playa. Unos prefieren no meterse al agua porque les da miedo. A los otros les gusta mucho bañarse. ¿Qué niño se parece más a ti?

### Listado de viñetas:

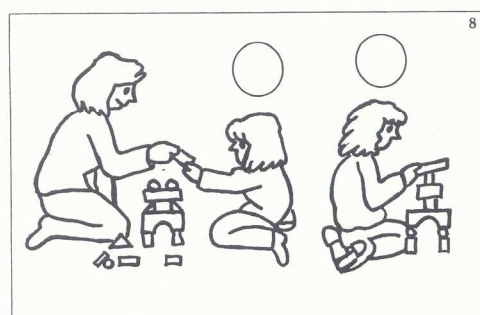
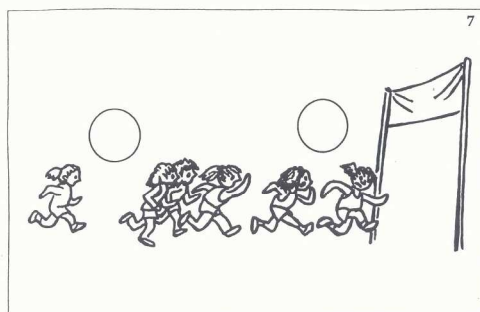
Viñetas 1 y 2:



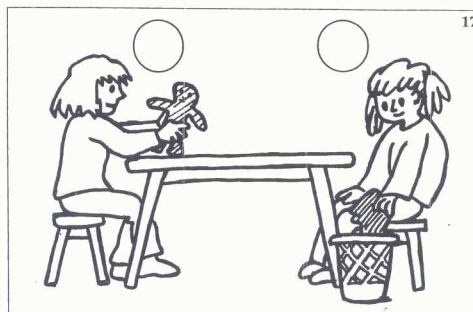
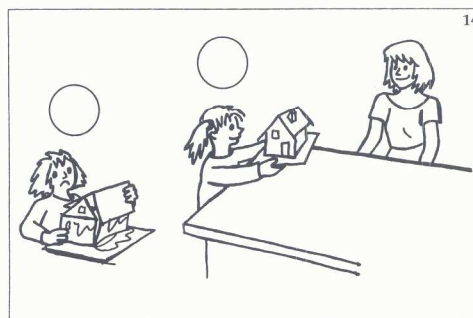
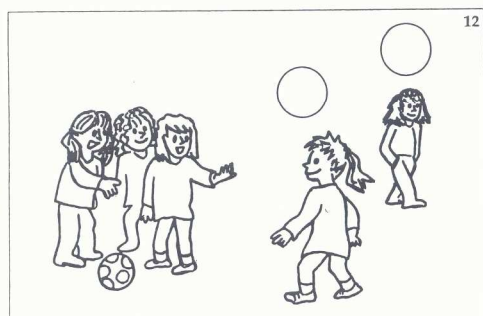
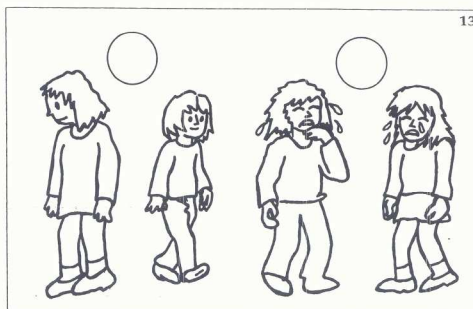
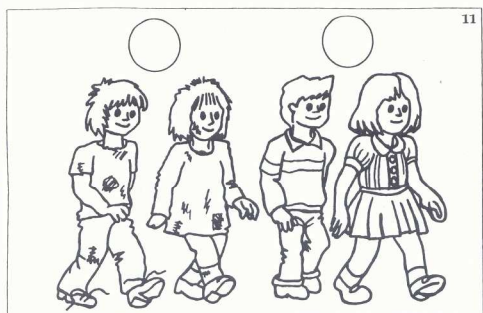
Viñetas de la 3 a la 6



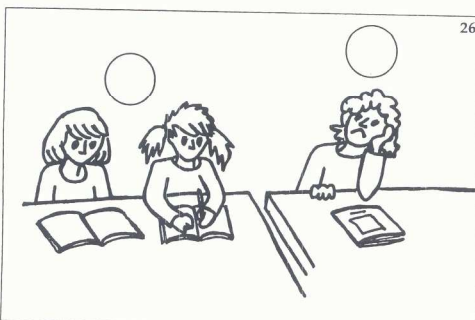
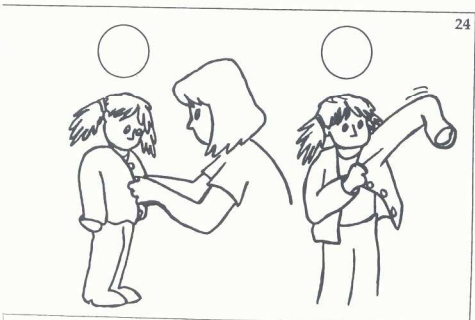
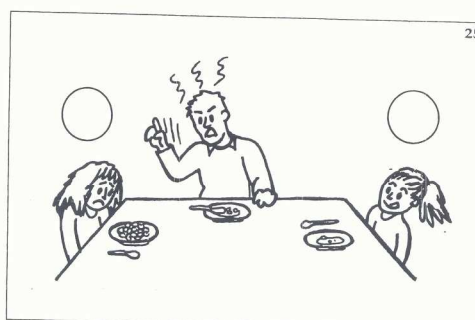
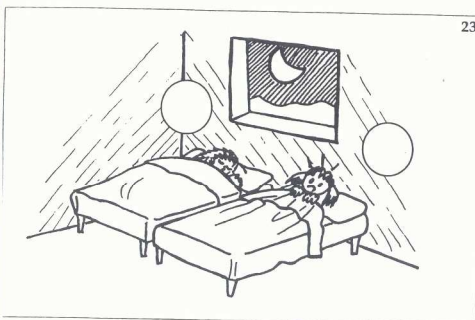
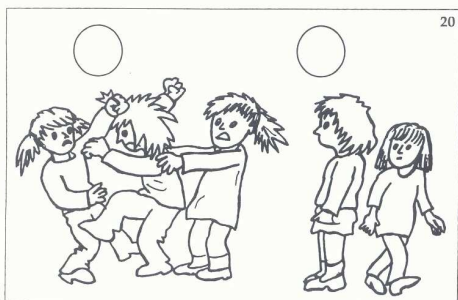
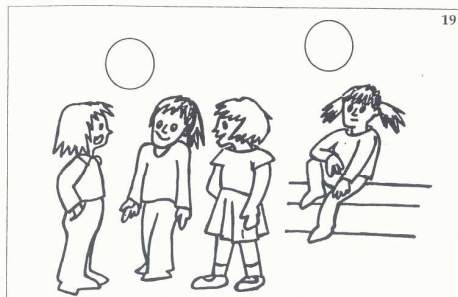
Viñetas de la 7 a la 10



Viñetas de la 11 a la 18

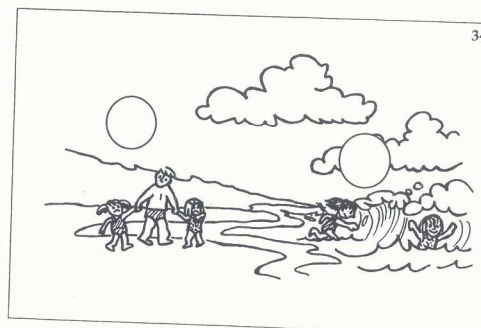
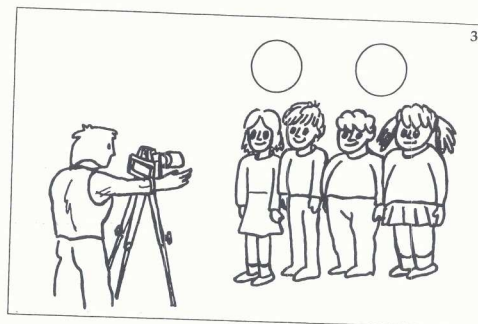
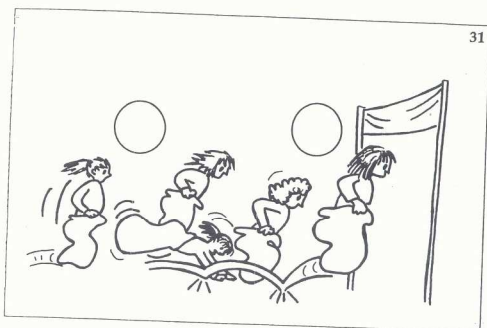
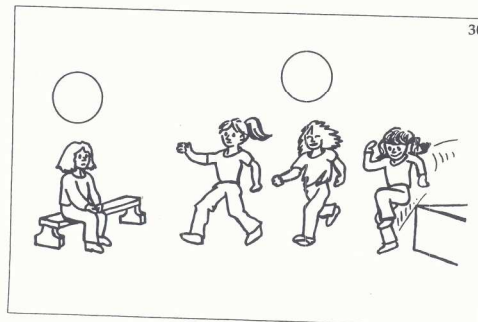
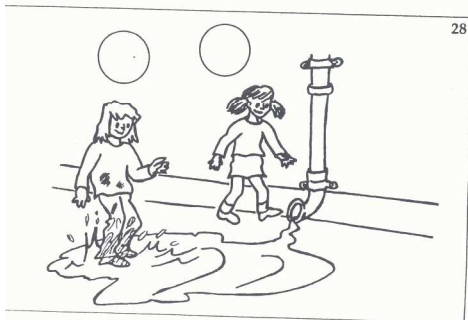
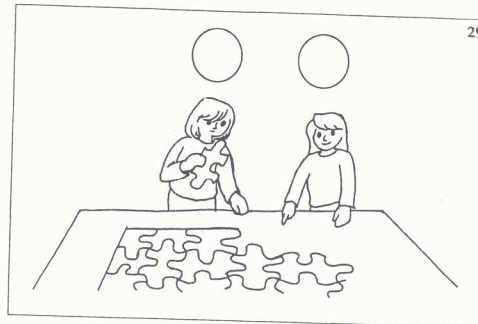


Viñetas de la 19 a la 26





Viñetas de la 27 a la 34





### Normas de corrección

Las siguientes son las dimensiones del autoconcepto que se evalúan en esta prueba con la información de los ítems correspondientes a cada dimensión.

<b>Dimensiones del autoconcepto a las que corresponden los ítems</b>	<b>Ítems</b>
1. Autonomía, sentimiento de independencia.	1-24.
2- Seguridad, confianza en uno mismo en la realización de las tareas.	3-17-29 -32.
3-Deporte, valía en la competición.	7-10 -31.
4-Vida familiar, cómo se siente en su relación con la familia.	4 -25 -16.
5- Mundo escolar, valía del niño en actividades escolares.	9 -22 -26.
6- Relaciones sociales, valoración del aspecto social	2- 5-8-12-18-19-20 y 27.
7-Aspectos emocionales, cómo se siente generalmente (triste, alegre, etc.)	13-23-30 y 34.
8- Autovalía, sentido de competencia propia.	14 -21
9. Aspecto físico, apariencia física.	6-11-28-33.
10- Sentimientos de posesión, de amigos, objetos, etc.	15.

Para puntuar la prueba se debe tener en cuenta, si en la viñeta se escoge la figura que representa un autoconcepto positivo, se puntúa con 1. Si en cambio escogen la figura que estaba llevando a cabo la misma actividad, pero en su versión negativa, se puntúa con un 0.

Para calificar esta prueba se pueden sumar cada uno de los ámbitos del autoconcepto para saber la puntuación en cada uno y después se hace una sumatoria total de todos los ámbitos. Para determinar que tan alta es una puntuación, esta debe ser analizada con respecto a la puntuación obtenida por un grupo de referencia.

## **Anexo 4**

### **Locus de control para menores**

Adaptación del cuestionario *The student perceptions of control questionnaire* (SPOCQ). De James G. Wellborn, James P. Connell y A. Skinner (1989)

Nombre:

Fecha de nacimiento:

Grupo:

Municipio:

*Queremos saber lo que piensas sobre algunas cosas que te pasan en el colegio, con tus amigos o haciendo deporte. Para ello lee cada frase y luego nos dices si estás más o menos de acuerdo con ella.*

	No estoy de acuerdo	Estoy poco de acuerdo	Estoy casi de acuerdo	Estoy muy de acuerdo
1. Si quiero aprobar en el colegio tengo que estudiar mucho .				
2. Para sacar buenas notas tengo que caerle bien al profesor.				
3. Aprobar o suspender un examen es cuestión de suerte.				
4. Cuando apruebo en el colegio no se por qué aprobé.				
5. Tener amigos/as depende de que ellos/as quieran estar conmigo.				
6. No sé porque tengo amigos/as.				
7. Tener muchos amigos es cuestión de suerte.				
8. Si alguien es mi amigo es porque me porto bien con él/ella.				
9. Si pierdo en un juego es porque tengo mala suerte.				
10. Cuando pierdo en un juego es porque los demás han hecho trampa.				
11. Cuando gano en un juego no se por qué gané.				
12. Puedo ser bueno en cualquier deporte si lo intento lo suficiente.				
13. Si quiero aprobar en el colegio tengo que estudiar mucho,				

### Normas de corrección

La escala de respuestas posibles va desde, no estoy de acuerdo (0), estoy poco de acuerdo (1), estoy casi de acuerdo (2), estoy muy de acuerdo (3).

A continuación, se presenta el tipo de locus que se evalúa en cada ítem y los correspondientes dominios temáticos sugeridos.

*Locus interno*, lo evalúan los ítems 1 (académica); 5 y 8 (amistad) y 12 (deporte).

*Locus externo*, lo evalúa los ítems 2(académica) 10 (deporte)

*Locus de azar*, 3 (académica); 7(amistad) y 9 (deporte)

*Locus no sabe*, lo evalúan los ítems 4 (académica); 6 (amistad) y 11 (deporte)

Una vez recogidas las respuestas de esta prueba se suman todas las puntuaciones obtenidas en cada escenario (se sugieren la clase y el recreo) y después se crean puntuaciones medias en cada tipo de locus por cada sujeto. El tipo de locus que define al sujeto es el que tenga la puntuación mayor.

## **Anexo 5**

### **Cuestionario de Atribución de intenciones**

Adaptación del *Ambiguous provocation vignettes* de Fitzgerald y Asher (1987). Versión niño

Nombre y apellidos:

Grupo:

Fecha

Municipio

*Estas son una serie de escenas que te pueden haber ocurrido cuando estás en el colegio con tus compañero/as.*

*Imagínate que te está pasando a ti lo que te contamos en la historia. Luego tienes que responder lo que te preguntamos.*

**Viñeta 1:** *Se ha acabado el recreo y alguien te da un fuerte empujón mientras estás en la fila para volver a clase. ¿Qué es lo que piensas?*

1. Que ha sido sin querer
2. Quieren quitarme el sitio
3. Quieren tirarme al suelo para que me regañen.

¿Por qué lo piensas?

¿Qué harías tú?

**Viñeta 2:** *Estás en clase y ha perdido la goma. Ves que tu compañero/a esta borrando con ella. ¿Qué es lo que piensas?*

1. Me la quiere quitar.
2. Me la va a devolver enseguida.
3. Quiere que me salga mal la tarea para que me pongan mala nota.

¿Por qué lo piensas?

¿Qué harías tú?

**Viñeta 3:** *Tus compañeros/as se ponen a jugar a la pelota y no te la tiran a ti ¿Qué es lo que piensas?*

1. Que no se han dado cuenta de que yo también juego.
2. Quieren que yo no juegue.

## 3. Quieren que me aburra para fastidiarme.

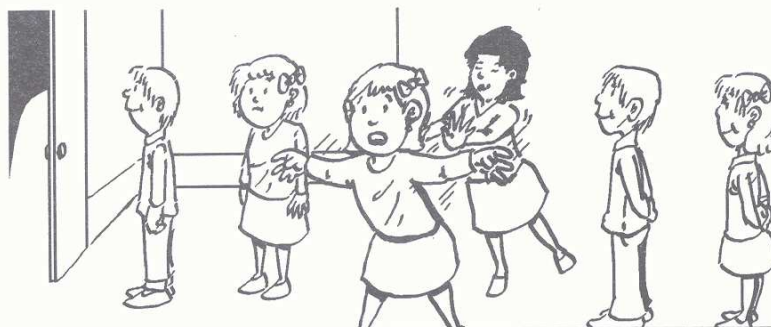
¿Por qué lo piensas?

¿Qué harías tú?

Listado de viñetas:

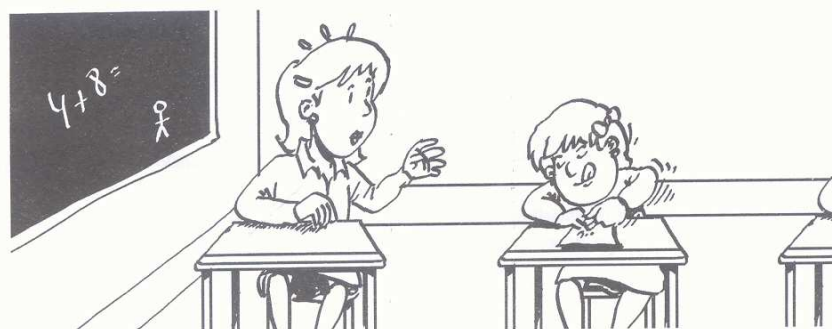
VIÑETA 1

Se ha acabado el recreo y alguien te da un fuerte empujón mientras estás en la fila para volver a clase. ¿Qué es lo que piensas?



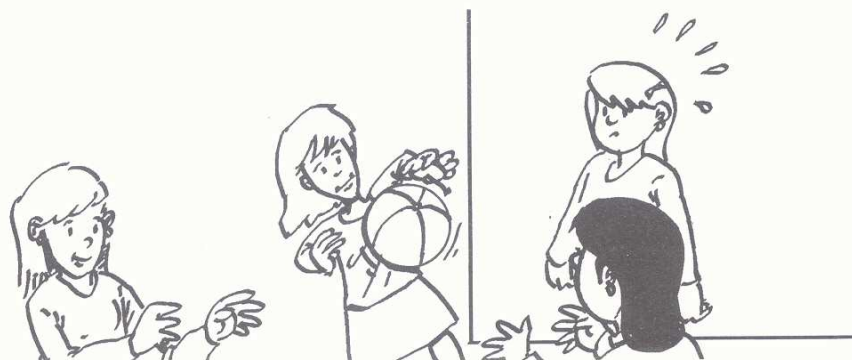
VIÑETA 2

Estás en clase y has perdido la goma. Ves que tu compañero/a está borrando con ella. ¿Qué es lo que piensas?



VIÑETA 3

Tus compañeros/as se ponen a jugar a la pelota y no te la tiran a ti. ¿Qué es lo que piensas?



### Normas de corrección

Para la calificación de la parte del cuestionario referida a las preguntas con alternativa, se halla la media de esas respuestas por cada uno de los sujetos. De esta manera, se determina si prevalece la no atribución de intencionalidad, la atribución de intencionalidad hostil moderada o la atribución de intencionalidad con daño.

Para categorizar las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas (¿Por qué lo piensas? y ¿qué harías tú?, se utilizan las siguientes categorías, agrupadas en dos dimensiones: *Explicaciones ante la hostilidad y tipo de afrontamiento*.

1. Explicaciones de por qué se produce la atribución de hostilidad (Respuestas de la pregunta ¿Por qué lo piensas?)

Heteroimagen negativa, se refiere a la definición propia de un chico/a en la que él o ella consideran que tienen una imagen “incorrecta” socialmente y como consecuencia de ello atribuye de manera hostil los comportamientos de otros hacia ellos.

Ejemplos: “Me empujan porque soy gorda.” “Soy malo jugando a la pelota”

Atribución basada en esquema conflictivo o de rivalidad. En este caso el chico/a atribuye, lo que le ocurre a una causa de malas relaciones con sus compañeros.

Ejemplos: “Me quieren quitar el sitio” “No se llevan conmigo” “No son mis amigos”

Ocurre sin responsables, en este caso el chico/a no atribuye ninguna causa positiva o negativa a los hechos que le ocurren en la escuela.

Ejemplos: “Fue sin querer...” “Es la moda...” “Es mi amigo me la va a devolver”

2. Respecto de los tipos de afrontamiento ante la hostilidad (Respecto de la pregunta ¿qué harías tú?):

Afrontamiento con ayuda de un tercero. En este caso el chico/a necesita siempre de otra persona que le ayuda a enfrentar la situación.

Ejemplos: “Llamo a la profesora...” “Se lo digo al director.”

Afrontamiento violento. Estas son las situaciones en las que los chicos/as responden violentamente ante situaciones cotidianas.

Ejemplos: “Le pego yo también” “Le empujo y le quito la pelota”

Afrontamiento Negociado. Este estilo de afrontamiento implica que el chico/a intenta tener negociar la situación, bien sea pidiendo una explicación o preguntando que pasó.

Ejemplos: “Le pido la goma” “Le digo que si puedo jugar” “Le pregunto el por qué”

Las categorías son iguales para las tres viñetas. Para su calificación se utiliza una escala dicotómica.

- **1**, significa presencia de la categoría. **0** para la ausencia de ésta.

Finalmente se suman las puntuaciones y se toma la categoría con más puntuación como la que define al niño respecto de la atribución de intenciones.

## **Anexo 6**

### **Child Behaviour Checklist (CBCL)**

De Tomas M. Achenbach y Craig Edelbrock (1981)  
Escala de apreciación de conducta en niños

Questionario para el profesor

Edad del niño  
Sexo del niño  
Raza  
Escuela

Trate de contestar a cada ítem de la forma más completa posible, incluso si considera que le falta información. Devuélvalo lo antes posible a: \_\_\_\_\_

Profesión de los padres (por favor especifique, por ejemplo, mecánico, profesor de BUP, constructor, vendedor, sargento de marina, etc)  
Profesión de padre:  
Profesión de la madre:

I. ¿Desde hace cuanto Ud. conoce a este alumno?

II. ¿Cómo le conoce Ud?

\_\_\_\_ Muy bien    \_\_\_\_\_ Moderadamente bien    \_\_\_\_\_ No le conoce bien

III. ¿Cuanto tiempo pasa el alumno en su clase por semana? \_\_\_\_\_

IV. ¿Qué grupo es el suyo? (por favor sea específico en cuanto a grado y materia).

V. Le han dado algún tipo de atención especial a este alumno/a, tales como tutorías, etc?

\_\_\_ No    \_\_\_ No se    \_\_\_ Si (De qué clase, dónde?)

VI. ¿Ha repetido el alumno/a algún curso?

\_\_\_ No    \_\_\_ No se    \_\_\_ Si (Qué grado y por qué razón?)

VII. Nivel habitual de aprovechamiento escolar: haga una lista de las asignaturas del alumno/a y califíquelas en la columna correspondiente:

Asignatura	Muy bajo	Bajo	Nivel Medio	Alto	Muy alto
1.					
2.					
3.					



4.					
5.					
6.					

VIII. Comparado/a a los alumnos normales de su misma edad:

	Mucho menos	Algo menos	Poco menos	Normal	Poco más	Algo más	Mucho más
¿Cuánto trabaja?							
¿Es su comportamiento adecuado?							
¿Aprende?							
¿Es feliz?							

IX. Puntuaciones más recientes en tests de rendimiento académico (si se tienen):

Nombre del test	Materia	Fecha	Percentil o nivel obtenido

X. C.I., aptitudes (si se tienen):

Nombre del test	Fecha	C.I. o puntuaciones equivalentes

XI. Por favor describa con toda libertad, cualquier tipo de comentario que Ud. quiera acerca de los trabajos de este alumno/a, su conducta, sus capacidades, utilizando si es necesario, otras páginas:

---



---



---



---



---



---

A continuación sigue una lista de ítems que describen a los alumnos. En cada ítem que describa al alumno/a tal y como es ahora o dentro de los últimos dos meses, por favor, rodee con un círculo el número 2 si es siempre o muy frecuentemente verdad o le describe mucho. Rodee el número 1 si el ítem es en alguna medida o algunas veces verdad para el alumno/a. Si el ítem no se ajusta al alumno/a rodee el 0:

1. Actúa como si fuese el más pequeño de su edad	0	1	2
2. Gime a hace ruidos extraños en clase	0	1	2
3. Discute mucho	0	1	2

Anexos

4. No termina las cosas que comienza	0	1	2
5. Se comporta como el sexo opuesto	0	1	2
6. Desafía, contesta mal	0	1	2
7. Presume, hace ostentación	0	1	2
8. No puede concentrarse; no puede fijar la atención mucho tiempo	0	1	2
9. No puede apartar su mente de ciertos pensamientos: obsesiones (describir)	0	1	2
10. No se sienta nunca, no descansa o es hiperactivo	0	1	2
11. Siempre apegado a los adultos o demasiado dependiente	0	1	2
12. Se queja de estar solo	0	1	2
13. Parece estar confuso	0	1	2
14. Lloro mucho	0	1	2
15. Se agita nerviosamente	0	1	2
16. Se muestra cruel, abusón, egoísta	0	1	2
17. Sueña despierto o está perdido en sus pensamientos	0	1	2
18. Se autoagrede deliberadamente o intenta suicidarse	0	1	2
19. Pide mucha atención	0	1	2
20. Destruye sus cosas	0	1	2
21. Destruye cosas de los demás	0	1	2
22. Tiene dificultades para seguir instrucciones	0	1	2
23. Es desobediente en la escuela	0	1	2
24. Molesta a otros alumnos	0	1	2
25. No se mezcla con otros alumnos	0	1	2
26. No parece sentirse culpable después de haberse comportado mal	0	1	2
27. Se pone celoso fácilmente	0	1	2
28. Come o bebe cosas que no son alimentos (describir)	0	1	2
29. Tiene miedo a ciertos animales, situaciones u otros lugares que no sean la escuela (describir)	0	1	2
30. Le da miedo ir a la escuela	0	1	2
31. Teme hacer o pensar algo malo	0	1	2
32. Cree que tiene que ser perfecto	0	1	2
33. Siente o se queda de que nadie le quiere	0	1	2
34. Siente que otros le tiene manía	0	1	2
35. Se siente inútil o inferior	0	1	2
36. Resulta herido con frecuencia, es propenso a los accidentes	0	1	2
37. Participa mucho en peleas	0	1	2
38. Interviene en burlas	0	1	2
39. Esta siempre pegado en los que se meten en problemas	0	1	2
40. Oye cosas que no están ahí (describir)	0	1	2
41. Es impulsivo o actúa sin pensar	0	1	2
42. Le gusta estar solo/a	0	1	2
43. Miente o engaña	0	1	2
44. Se muerde las uñas	0	1	2
45. Está nervioso tenso o rígido	0	1	2
46. Tiene movimientos nerviosos o "tics" (describir)	0	1	2
47. Es excesivamente conformista con las normas	0	1	2
48. No cae bien a los otros alumnos	0	1	2
49. Tiene dificultades en el aprendizaje	0	1	2
50. Demasiado miedoso o ansioso	0	1	2
51. Se siente inseguro	0	1	2
52. Se siente demasiado culpable	0	1	2

53. Habla aún cuando no le toca su turno	0	1	2
54. Excesivamente cansado	0	1	2
55. Tiene exceso de peso	0	1	2
56. Tiene problemas físicos sin causa medica conocida:	0	1	2
a) Dolores o molestias	0	1	2
b) Dolores de cabeza	0	1	2
c) Nauseas, angustia	0	1	2
d) Problemas con los ojos (describir)	0	1	2
e) Sarpullidos u otros problemas dermatológicos	0	1	2
f) Dolores de estomago	0	1	2
g) Vómitos, arcadas	0	1	2
h) Otros (describir)	0	1	2
57. Ataca físicamente a la gente	0	1	2
58. Se pellizca la nariz, la piel u otras partes del cuerpo (describir)	0	1	2
59. Se duerme en clase	0	1	2
60. Apático o desmotivado	0	1	2
61. Se muestra pobre en sus trabajos escolares	0	1	2
62. Control motórico pobre o "desgarbado"	0	1	2
63. Prefiere estar con niños más mayores	0	1	2
64. Prefiere estar con niños más pequeños	0	1	2
65. Rehúsa hablar	0	1	2
66. Repite acciones una y otra vez; compulsiones (describir)	0	1	2
67. Rompe la disciplina de la clase	0	1	2
68. Chilla mucho	0	1	2
69. Es reservado, se guarda cosas para si mismo	0	1	2
70. Ve cosas que no están ahí (describir)	0	1	2
71. Se siente fácilmente avergonzado	0	1	2
72. Trabaja desorganizadamente	0	1	2
73. Se comporta irresponsablemente	0	1	2
74. Hace el payaso o alardea	0	1	2
75. Es tímido	0	1	2
76. Conducta explosiva o impredecible	0	1	2
77. Es fácilmente frustrable; debe encontrar una respuesta rápida a sus demandas	0	1	2
78. No atiende, se distrae fácilmente	0	1	2
79. Tiene problemas para hablar (describir)	0	1	2
80. Mira fijamente o con los ojos en blanco	0	1	2
81. Se siente herido cuando se le critica	0	1	2
82. Roba	0	1	2
83. Almacena cosas que no necesita (describir)	0	1	2
84. Conductas extrañas (describir)	0	1	2
85. Ideas extrañas (describir)	0	1	2
86. Es obstinado, rencoroso, irritable	0	1	2
87. Tiene cambios rápidos de humor o sentimientos	0	1	2
88. Mutismo	0	1	2
89. Se muestra "sospechoso"	0	1	2

## Anexos

90. Usa lenguaje obsceno o maldice	0	1	2
91. Habla de matarse	0	1	2
92. Vaguea: no trabaja todo lo que podría	0	1	2
93. Habla demasiado	0	1	2
94. Se burla mucho	0	1	2
95. Tiene ataques de ira o de mal caracter	0	1	2
96. Parece preocupado por el sexo	0	1	2
97. Amenaza a la gente	0	1	2
98. Llega tarde a la escuela o a la clase	0	1	2
99. Esta demasiado preocupado por la limpieza	0	1	2
100. Falla en el desempeño de las tareas que le han asignado	0	1	2
101. Falta a clase injustificadamente	0	1	2
102. Está falto de energía; movimiento lento	0	1	2
103. Infeliz, triste o deprimido	0	1	2
104. Habla con volumen inusualmente alto	0	1	2
105. Utiliza alcohol o drogas (describir)	0	1	2
106. Excesivamente preocupado por agrandar	0	1	2
107. No le gusta la escuela	0	1	2
108. Le da miedo cometer errores	0	1	2
109. Se muestra amable, gentil	0	1	2
110. Apariencia personal poco aseada	0	1	2
111. Solitario no se mezcla con los demás	0	1	2
112. Preocupado	0	1	2
113. Por favor, escriba cualquier problema que tenga el alumno y que no esté señalado arriba:	0	1	2

### Normas de corrección

Las puntuaciones resultantes, se obtienen de sumar los ítems de cada escala y luego sumar las escalas incluidas en cada dimensión. Al final la dimensión con mayor puntaje es la que define el tipo de trastorno que prevalece en el niño.

Estas puntuaciones permiten conocer fundamentalmente, si las conductas de los niños podrían situarse dentro de los patrones de la internalización o de la externalización. Entendiendo que la internalización se refiere a comportamientos hipercontrolados, como problemas de personalidad, timidez o ansiedad y la exteriorización en cambio, se refiere a los comportamientos infracontrolados, problemas de conducta, rabia o agresión. Esta prueba no ha establecido un patrón específico de problemas comportamentales derivados del tercer grupo de trastornos, denominado *otros problemas*.

**Anexo 7****Percepción del profesor sobre el estatus del niño/a en el grupo de iguales**

Adaptación del cuestionario *Interpersonal Competence Scale-Teacher*  
De Cairns, Leung, Gest y Cairns (1995)

En este cuestionario queremos recoger la percepción que usted tiene sobre el comportamiento de uno de sus alumnos en la relación con el grupo de iguales (como reacciona con los compañeros y cómo son los demás con él). Sabemos que la relación entre iguales puede ser diferente según la actividad que se realiza. Por ello le vamos a pedir que nos indique cómo percibe usted que se comporta el niño con los demás en la clase y cómo lo hace en el recreo.

En todas las preguntas tendrá que ajustar sus respuestas a una escala de frecuencia que va aproximadamente desde el nada frecuente (1), casi nada frecuente (2) o (3), algo frecuente (3) o (4), bastante frecuente (5) o (6) y el muy frecuente (7). Por favor tienda a utilizar toda la escala para que sus respuestas reflejen con la mayor precisión posible el comportamiento del niño/a.

Rodee con un círculo el número que elija, por ejemplo:

	<u>En clase</u>	<u>En el recreo</u>
<i>Es habilidoso y consigue que los compañeros le hagan caso</i>	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

Comportamientos ante el grupo de iguales	En clase	En el recreo
1. Es muy popular y se lleva bien con todos	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
2. Mete bulla y molesta en clase	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
3. Hace "payasadas" para que le presten atención	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
4. Los demás le rechazan abiertamente	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
5. Es cooperativo y colabora con todos	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
6. Discute con los demás por todo	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
7. Los demás le ignoran, no cuentan con él/ella	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
8. Lleva la iniciativa en las tareas, los juegos y los demás le siguen	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
9. Comienza las peleas	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
10. Es muy tímido y no se relaciona	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

### Normas de corrección

Para efectos de la interpretación de las respuestas obtenidas de los profesores, se retoman las 3 subescalas en las cuales se agrupan todos los ítems de este cuestionario. De la siguiente manera: la sociabilidad (popularidad, afiliativo.) se valora a través de los ítems, 1, 5, 7 y 8; la agresividad con los ítems, 2, 3, 4, 6,7 y 9 y la timidez con el ítem 10. Al final se suman las puntuaciones en cada una de las subescalas. La puntuación mayor es la que dimensión que prevalece en el niño.