





**UNIVERSIDAD DE VALENCIA**  
**FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**“DETECCION DEL SINDROME DE  
ABANDONO Y SU REPERCUSION EN EL  
RENDIMIENTO ACADEMICO. UN  
ANALISIS LONGITUDINAL”**

**TESIS DOCTORAL**

**PRESENTADA POR**

**FRANCISCO GARCIA AZNAR**

**DIRIGIDA POR LA DOCTORA**

**R. ESTARELLES RODRIGUEZ**

**VALENCIA 1992**



UMI Number: U602892

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

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

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



UMI U602892

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

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



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

UNIVERSIDAD DE VALENCIA  
FACULTAD DE FISIOLÓGICA  
BIBLIOTECA  
Reg de Entrada nº 5780  
Fecha: 18-11-90  
Signatura ~~P-7~~ 342

BID.T 1307

D. 47.569

L. 47.570

*A Mimi*

*Agradecimientos:*

*A mi Directora, Rosa, sin cuyo entusiasmo y dedicación jamás hubiese podido terminar este trabajo.*

*A mis padres, por su aceptación incondicional en momentos difíciles.*

*Y a los Hermanos, Profesores, Alumnos y Padres del Colegio La Salle de Paterna por todo lo que me han enseñado a lo largo de todos estos años.*

*Valencia, Julio, 1992*

## INDICE

INTRODUCCION	13
<b>FUNDAMENTACION TEORICA</b>	
<b>1.- LA FAMILIA COMO SISTEMA SOCIAL</b>	<b>15</b>
1.1.- INTRODUCCION	15
1.2.- ACERCAMIENTOS TEORICOS	16
1.2.1.- TEORIA PSICOANALITICA	16
1.2.2.- TEORIA DEL APRENDIZAJE SOCIAL	17
1.2.3.- PROCESOS COGNITIVOS	19
1.2.4.- OTRAS TEORIAS	20
1.3.- TEORIA DE SISTEMAS Y TEORIA FAMILIAR	21
1.3.1.- PRINCIPIOS GENERALES	22
1.3.2.- MODELOS CONCEPTUALES EN LA TEORIA DE SISTEMAS	25
1.3.2.1.- MODELO CIRCUMPLEJO DE SISTEMA FAMILIAR / MARITAL DE OLSON	30
1.3.2.2.- MODELO DE COMPETENCIA FAMILIAR BEAVERS- TIMBERLAWN	34
1.3.2.3.- COMPARACION ENTRE LOS MODELOS DE OLSON Y BEAVERS	37
1.4. - FUNCIONES PSICOLOGICAS DE LA FAMILIA	38
<b>2.- INTERACCION FAMILIAR</b>	<b>42</b>
2.1.- PROCESOS DE RELACION ENTRE LOS MIEMBROS FAMILIARES	42
2.2.- INTERACCIONES PATERNO-FILIALES	44
2.2.1.- PATERNIDAD Y DESARROLLO DEL NIÑO	45
2.2.2.- FUNCIONES DIFERENCIALES DE LOS PADRES	48
2.2.3.- VINCULO ENTRE PADRE E HIJO	51
2.3.- INTERACCION ENTRE HERMANOS	55
2.3.1.- DESIDENTIFICACION	58



2.3.2.- FAVORITISMO	60
2.4.- INTERACCION, COMUNICACION Y AFECTIVIDAD	
FAMILIAR	64
2.4.1.- COMUNICACION FAMILIAR	64
2.4.2.- AFECTIVIDAD FAMILIAR	69
2.4.3.- CONTACTO FISICO	76
2.5.- LIMITACIONES PARENTALES Y SOBREPROTECCION	77
<b>3.- CONFLICTOS Y DESAVENENCIAS FAMILIARES:</b>	
<b>DIVORCIO Y SEPARACION</b>	81
3.1.- INTERACCIONES CONFLICTIVAS ENTRE PADRES Y ADOLESCENTES	81
3.2.- EFECTOS DE LA SEPARACION DE LOS PADRES	86
3.3.- FALLECIMIENTO PATERNO	97
3.4.- HOGARES REGENTADOS POR UN SOLO MIEMBRO PATERNO	98
3.5.- INFLUENCIAS DE LAS SEGUNDAS NUPCIAS EN LOS HIJOS ADOLESCENTES. PRESENCIA / AUSENCIA DE UN ADULTO ADICIONAL	101
<b>4.- EL ESTILO EDUCATIVO DEL PADRE Y EL     AUTOCONTROL EN EL HIJO</b>	103
4.1.- INTRODUCCION	103
4.2.- ESTILOS PARENTALES	105
4.3.- COERCION Y MODELO PARENTAL	115
4.3.1.- EL CASTIGO FISICO COMO TECNICA DISCIPLINAR	119
4.3.2.- COERCION VERBAL (REPRIMENDAS)	121
4.3.2.1.- EFECTIVIDAD DE LAS REPRIMENDAS	123
4.4.- DEPRIVACIONES	124
4.5.- DISCIPLINA FAMILIAR INDUCTIVA	126
4.5.1.- ACEPTACION VS. RECHAZO Y APOYO	129
4.6.- CONTROL PSICOLOGICO	133
4.7.- INDIFERENCIA Y NEGLIGENCIA	134

4.8.- NECESIDAD DE APROBACION	137
4.9.- LA CONDUCTA DE LOS HIJOS ANTE LA DISCIPLINA PARENTAL	140
<b>5.- ACTITUDES FAMILIARES Y CONTEXTO ESCOLAR</b>	<b>143</b>
5.1.- DISCIPLINA FAMILIAR Y LOGRO ACADEMICO	143
5.2.- INFLUENCIA DEL SEXO DEL PADRE Y EL SEXO DEL HIJO EN EL LOGRO ACADEMICO	145
5.3.- EL AUTOCONTROL ACADEMICO DE LOS NIÑOS	149
5.4.- LA COMPETENCIA ESCOLAR DE LOS NIÑOS	149
5.5.- ADAPTACION DEL COMPORTAMIENTO	150
<b>6.- LIMITACIONES OBSERVADAS EN INVESTIGACIONES PRECEDENTES</b>	<b>152</b>

## **INVESTIGACION Y RESULTADOS**

<b>1.-CONSIDERACIONES PREVIAS</b>	<b>158</b>
<b>2.- OBJETIVOS</b>	<b>159</b>
<b>3.- DESCRIPCION DE LA MUESTRA</b>	<b>160</b>
<b>4.-INSTRUMENTOS EMPLEADOS</b>	<b>162</b>
4.1.- APTITUD	162
4.2.- PERSONALIDAD	163
4.3.- INVENTARIO DE PERCEPCION FAMILIAR (EMBU)	165
4.4.- OTROS ASPECTOS TENIDOS EN CUENTA	167
4.4.1.- SEXO DE LOS ALUMNOS	168
4.4.2.- NUMERO DE HERMANOS	169
4.4.3.- SEXO DE LOS HERMANOS	170
4.4.4.- DIFERENCIA DE EDAD DEL ALUMNO REPECTO A SUS HERMANOS	170
4.4.5.- LUGAR DEL ALUMNO	172
4.4.6.- EDAD DE LOS PADRES	172
4.4.7.- DIFERENCIA DE EDAD DE LOS PADRES	173

4.4.8.- PROFESION DE LOS PADRES	174
4.4.9.- SITUACION FAMILIAR	176
4.5.- CALIFICACIONES ESCOLARES	177
5.- ANALISIS	179
6.- RESULTADOS	181
6.1.- ESTADISTICOS DESCRIPTIVOS / EXPLORATORIOS	181
6.2.- ANALISIS DIFERENCIALES	181
6.2.1.- ANALISIS CON VARIABLES CATEGORICAS	181
6.2.2.- ANALISIS DIFERENCIALES PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES. VARIABLES MEDIDAS A TRAVES DE LOS INSTRUMENTOS	182
6.2.2.1.-DIFERENCIAS ENTRE GRUPO DE REFERENCIA Y BAJO RENDIMIENTO	182
6.2.2.2.- DIFERENCIAS ENTRE SEXOS	185
6.2.2.3.- OTRAS DIFERENCIAS DE INTERES	187
6.2.3.- ANALISIS DIFERENCIALES PARA MUESTRAS DEPENDIENTES	187
6.3.- ANALISIS DE LAS CALIFICACIONES SEGUN LAS DISTINTAS AREAS Y CURSOS	189
6.3.1.- AREA DE LENGUA	190
6.3.2.- AREA DE MATEMATICAS	195
6.3.3.- AREA DE CIENCIAS SOCIALES	200
6.3.4.- AREA DE CIENCIAS NATURALES	204
6.3.5.- AREA DE INGLES	208
6.4.- ANALISIS FACTORIAL DE LAS CALIFICACIONES	211
6.4.1.- PUNTUACIONES FACTORIALES Y DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS	217
6.4.2.- PUNTUACIONES FACTORIALES Y VARIABLES CATEGORICAS	218
6.5.- ANALISIS CLUSTER	223
6.5.1.- ANALISIS CLUSTER CON LAS PUNTUACIONES FACTORIALES PARA LOS COMPONENTES DE 5º Y 6º	

<b>CURSO</b>	<b>224</b>
<b>6.5.2.- ANALISIS CLUSTER CON LAS PUNTUACIONES FACTORIALES PARA EL COMPONENTE DE 7º / 8º CURSO</b>	<b>226</b>
<b>6.5.3.- ANALISIS CLUSTER CONJUNTO</b>	<b>229</b>
<b>6.6.- ANALISIS LOGIT</b>	<b>232</b>
<b>6.7.- AJUSTE, DIAGNOSTICO Y PREDICCION DEL MODELO</b>	<b>238</b>
<b>6.7.1.- AJUSTE Y DIAGNOSTICO</b>	<b>239</b>
<b>6.7.2.- PREDICCION DEL MODELO</b>	<b>245</b>
<b>7.- CONCLUSIONES</b>	<b>249</b>
<b>8.- PROPUESTA DE UN MODELO DE PREVENCION E INTERVENCION</b>	<b>253</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>255</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>314</b>

## INTRODUCCION

Una de las propuestas del Libro Blanco preparatorio de la L.O.G.S.E. es la de que todo centro escolar tenga un Departamento de Orientación Psicopedagógica. La propuesta se concibe como imprescindible para mejorar la calidad de enseñanza, y todos los profesionales implicados así lo aceptan. Pero desde la perspectiva de 13 años en un Departamento Psicopedagógico, vemos que su funcionamiento también puede generar muchos problemas entre padres, profesores e incluso personal de dicho Departamento.

Quizá la cuestión más representativa de estos problemas, sean las falsas expectativas que se despiertan, tanto en profesores como en padres, ante los resultados de los tests colectivos que cualquier Departamento que se "precie" pasa a los alumnos.

En bastantes ocasiones, los resultados de los test de Aptitudes no correlacionan en absoluto con los resultados académicos obtenidos por el alumno. Si el resultado del test es inferior a los resultados académicos generalmente no surge ningún problema ya que los padres achacan este resultado a errores en la realización del test.

En cambio si la puntuación del test fue superior a los resultados académicos, son muchos los padres que acuden al Centro para indagar por qué su hijo tiene esas notas si es "inteligente". Como la mayoría de las respuestas no son plenamente satisfactorias ni convincentes para los padres, suelen plantearse situaciones difíciles que hacen que se llegue a cuestionar la necesidad del Departamento de Orientación por los padres y, sobre todo, por parte del profesorado del Centro.

El presente trabajo ha nacido de la vivencia de este tipo de situaciones. La simple observación de la casuística de aquellos alumnos cuyos padres consultaban con el Departamento el motivo por

el cual sus hijos obtenían mejores resultados en los test que en las pruebas de las asignaturas correspondientes, así como la de aquellos alumnos que enviaba el profesor para analizar su problemática personal, y las circunstancias que le llevaban a obtener bajos resultados académicos, nos ha llevado al convencimiento de que gran número de las dificultades académicas experimentadas por nuestros jóvenes, tiene su origen en el entorno sociofamiliar, y muy especialmente en el tipo de interacción paterno-filial.

Todo este trabajo tiene por finalidad comprobar si esta intuición tiene o no una base científica, y qué implicaciones prácticas pueden derivarse de este hecho.

FUNDAMENTACION  
TEORICA

# 1.- LA FAMILIA COMO SISTEMA SOCIAL:

## **1.1.- INTRODUCCION:**

Durante la década de los 50 y de los 60, gran parte de los estudios que han intentado valorar la influencia de la familia en el desarrollo de los hijos, han estado apoyados en la Teoría Psicoanalítica y en la Teoría del Aprendizaje Social. Actualmente, ambos cuerpos teóricos continúan siendo una fuente de ideas, independientemente de sus limitaciones y de la necesidad de modificar algunos de sus supuestos básicos. A partir de la década de los 60, todo un cúmulo de desarrollos teóricos han intentado explicar el funcionamiento familiar, habiendo cobrado gran importancia aquellas posturas que van a rescatar el rol del hijo y la concepción de la relación parental como una interacción recíproca.

El punto de vista tradicional sobre la metodología en las ciencias sociales, consideraba el método como el medio idóneo para realizar investigaciones empíricas, mediante la selección de muestras, el diseño de cuestionarios, la obtención de datos, la creación de diseños experimentales, etc. Esta visión se modificó en los años 50 y 60. Un grupo de científicos sociales encontró la forma de unir o relacionar la filosofía de la ciencia con el trabajo de los científicos sociales, de esta forma se desarrolló una nueva metodología "la metodología de la construcción teórica". Esta metodología se centró, fundamentalmente, en la forma de obtener variables teóricas, expresar ideas, relacionar sistemáticamente datos con proposiciones abstractas, relacionar diferentes puntos de vista teóricos entre sí, comprobar diferencias entre distintos aspectos y considerar posibles variables de contingencia. Antes de que esta nueva metodología cobrara cierto auge, pocos investigadores habían tenido la habilidad de crear marcos teóricos sofisticados. Este avance metodológico ofreció las herramientas necesarias para que todos aquellos científicos



sociales que estuvieran interesados, pudieran implicarse en desarrollos teóricos sistemáticos. Consecuencia de este impulso fue la aparición de gran número de volúmenes al respecto: Zetterberg (1965); Stinchombe (1968); Dubin (1969) y Blalock (1969). Por otra parte, las innovaciones tecnológicas tampoco se hicieron esperar, los computadores se convirtieron en aparatos sofisticados, disponibles, fáciles de utilizar y de costo no excesivo, y las técnicas estadísticas llegaron a ser lo suficientemente complejas y comprensibles como para permitir la creación de modelos multivariados.

## **1.2.- ACERCAMIENTOS TEORICOS:**

Dentro de las perspectivas teóricas que han intentado explicar la influencia de la familia en el desarrollo individual, nos encontramos, en primer lugar, con dos acercamientos tradicionales: La teoría Psicoanalítica y la Teoría del Aprendizaje social.

### 1.2.1.- TEORIA PSICOANALITICA:

La Teoría Psicoanalítica ha insistido, en todo momento, en el papel fundamental de la familia en el desarrollo de los hijos, destacando la importancia del afecto y de los mecanismos intrapsíquicos o procesos de pensamiento. Aunque los distintos supuestos propuestos no han sido totalmente aceptados, gran parte de sus premisas han sido integradas en posteriores construcciones teóricas.

Entre los aspectos más destacados se encuentra su énfasis en los estados del desarrollo psicosexual. Su visión de la adolescencia, como aquel periodo en el que se reviven los conflictos edípicos, es algo que todavía no ha sido demostrado. No obstante, el hecho de que en la adolescencia se dé un incremento de intereses sexuales específicos, es

un aspecto prácticamente apoyado en todas las teorías del desarrollo. Otros tópicos elaborados con cierta profundidad serían: el desarrollo de las relaciones objetales y la autoestima (Freud, 1914), el desarrollo de la consciencia y de los ideales (Freud, 1923), el desarrollo de la ansiedad (Freud, 1926) y mecanismos de defensa y discriminación auto-objetal (Freud, 1920).

Entre los teóricos del desarrollo de corte psicoanalítico se encuentran: Ana Freud (1966); Klein (1932, 1948), Erikson (1950; 1959); Mahler (1968); Winnicott (1957; 1965). Independientemente de la relevancia que pueda otorgarse a cada una de estas perspectivas, posiblemente, la Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson sea una de las que mayor número de estudios e investigaciones ha suscitado (Marcia, 1980).

### 1.2.2.- TEORIA DEL APRENDIZAJE SOCIAL:

Dentro de esta perspectiva se encuentran ubicados distintos grupos teóricos. Todos ellos van a incidir en la importancia del aprendizaje en los procesos del desarrollo psicosocial (Sruofe, 1979). Los hijos responderán a las recompensas y castigos de que se sientan objeto, al igual que imitarán y aprenderán de las experiencias paternas (Bandura 1977a; Cairns, 1979a). Algunos supuestos básicos de la Teoría del Aprendizaje Social han sido muy útiles a la hora de apreciar cómo aprenden los hijos y cómo surgen las diferencias en el aprendizaje. Pero, tal como es de todos conocido, estos acercamientos tradicionales han tenido serias limitaciones y las teorías del aprendizaje social han tenido que flexibilizar sus respuestas, con el fin de integrar tanto los procesos cognitivos como los mecanismos de interacción. Igualmente, se ha observado cierta tendencia a integrar distintos supuestos, basados en la teoría del aprendizaje social, con otros paradigmas que posiblemente ofrecieran explicaciones adecuadas, acerca de los cambios en el

desarrollo y de las diferencias individuales en el funcionamiento conductual.

Entre los problemas que parecen surgir de la teoría del aprendizaje, al igual que de la teoría psicoanalítica, se encontrarían su alcance y flexibilidad. Si una conducta no se considera producto de la imitación, podrá explicarse a través del condicionamiento operante o clásico, o mediante cualquier otro de los muchos mecanismos del aprendizaje. A pesar de que esta flexibilidad puede ser muy beneficiosa, la teoría puede llegar a demostrarse que es equívoca, habrá que cuestionarse si sus explicaciones son precisas o meramente posibles. La solución para este dilema podría estar en formular propuestas más específicas respecto al proceso general, en relación con aspectos particulares del desarrollo.

Una de las limitaciones de la teoría del aprendizaje social, es la poca atención que han prestado a los factores madurativos. Han tendido a ignorar aspectos específicos del desarrollo, tales como: motivos por los que la conducta de apoyo comienza a desarrollarse al final del primer año de vida (Rutter, 1980), por qué el auto-concepto y el auto-conocimiento empiezan a manifestarse a finales del segundo año (Kagan, 1981), por qué el miedo a los animales disminuye después de los años de preescolar, mientras que la agorafobia comienza en la adolescencia (Rutter & Garnezy, 1983) y por qué los síntomas depresivos suelen ser comunes en la pubertad (Rutter, 1985). No obstante, no hay razón para pensar que no se pueda dar una integración entre los procesos de maduración y los del aprendizaje, tal como sugiere Maccoby (1984).

En general, las teorías del aprendizaje se han utilizado post-hoc, para explicar el desarrollo de procesos conductuales complejos, tales como: el lenguaje, desarrollo emocional, inteligencia, apoyo, agresión, identificación, etc. (Bijou & Baer, 1978; Baldwin, 1980).

La precisión de los supuestos de la teoría del aprendizaje social se han cuestionado en gran número de ocasiones, pudiendo destacarse las

valoraciones críticas realizadas por Chomsky (1959), sobre el análisis de la conducta verbal de Skinner (1957). Recientemente, Sroufe (1979) concluiría que la Teoría del Aprendizaje no era la más indicada para explicar el desarrollo de las emociones, manifestando: "los principios del refuerzo son inadecuados para explicar la ontogénesis de las emociones, e incluso la manifestación de afecto en la infancia" (P. 502). No obstante, distintos puntos de vista teóricos sobre el apego si que podrían encuadrarse dentro del marco teórico del Aprendizaje Social. Tal sería el caso del modelo del condicionamiento clásico de Hoffman (1975), y la Teoría del Aprendizaje Instrumental de Gewirtz (1961, 1972).

No obstante, en general, la teoría del Aprendizaje Social y las investigaciones llevadas a cabo bajo sus supuestos, a pesar de sus diferencias y deficiencias, han aportado datos contundentes acerca de la influencia de la experiencias en el desarrollo conductual.

### 1.2.3.- PROCESOS COGNITIVOS:

Cairns et al. (1979), así como otros muchos investigadores han considerado la relevancia de los procesos cognitivos para explicar los cambios en el desarrollo individual. Kagan (1980, 1981) sugiere que, una de las principales razones por las que las experiencias infantiles no llegan a tener los efectos, a largo plazo, que se dan en el adulto, se debe a la carencia de las capacidades cognitivas necesarias para la apreciación de metas o standards, o para responsabilizarse ante comportamientos determinados, o sentimientos de culpabilidad, sugiriendo que será la incorporación de las experiencias, dentro del sistema de creencias, el medio, a través del cual, se afirmará la persistencia de los afectos. Harter (1983) ha destacado la importancia de los procesos cognitivos en la formación de la auto-estima o el auto-concepto, mientras que Bandura (1977) ha intentado valorar su relación con el sentimiento de auto-

eficacia. En general, las experiencias van a tener un fuerte impacto en la propia percepción de los jóvenes, como individuos que pueden o no valerse dentro de su ambiente. Así mismo, el auto-concepto alcanzado puede influir, a su vez, en cuál va a ser la respuesta del individuo ante posteriores experiencias.

Los teóricos de la atribución se han centrado en los procesos implicados en la internalización de valores y creencias. Beck (1976) y Kovacs et al. (1978) consideran que los individuos se deprimen porque en un estadio anterior del desarrollo, han adquirido esquemas cognitivos implicados en la devaluación de ellos mismos y sus experiencias, junto con cierto sentimiento de desamparo hacia sucesos venideros. Bowlby (1980) y Brown & Harris (1978) han hipotetizado que una interacción insegura entre padres e hijos durante los primeros años de su vida, una educación carente de sentimientos afectivos, o bien la pérdida de un miembro familiar en la niñez, pueden facilitar cierta apreciación negativa, que provocará el que los sujetos interpreten las pérdidas posteriores como nuevos fracasos. Asimismo, los procesos atribucionistas serán cruciales a la hora de explicar los procesos implicados en la internalización de standards, es decir, los mecanismos por los cuales la conducta de los jóvenes se libera de los efectos inmediatos de recompensa y castigo externo y se convierten en un conjunto de valores internos (Maccoby & Martin, 1983).

#### 1.2.4.- OTRAS TEORIAS:

A partir de la década de los 50, se ha podido apreciar el crecimiento de gran número de teorías, más o menos específicas y sofisticadas, que han tratado de explicar diversos comportamientos familiares.

El proceso de identificación de los principales conjuntos teóricos comenzó con Hill y sus colaboradores en la década de los 50. Inicial-

mente fueron identificados 7 acercamientos conceptuales que denominaron como: institucional, interaccional, situacional, estructural-funcional, teoría del aprendizaje, orientación y dirección familiar y desarrollo familiar (Hill et al. 1957). Tres años después Hill y Hausen publicaron un artículo en el que se consideraba que sólo cinco de estos acercamientos eran esenciales en el campo de la familia, siendo eliminados la teoría del aprendizaje y la orientación y dirección familiar como soportes teóricos. Este grupo de trabajo tuvo una fuerte influencia en el campo de la investigación familiar en la década de los 60. A principios de los 70, Broderick revisó distintas contribuciones conceptuales, sugiriendo que las perspectivas teóricas en aquel momento iban más allá de los cinco acercamientos propuestos por Hill y colaboradores, añadiendo unos conjuntos teóricos de acreditada importancia: teoría del intercambio y teoría del juego. Junto con estos apartados, incluyó un bloque teórico que estimó de suma importancia: La Teoría General de Sistemas.

Se ha sugerido que la Teoría General de Sistemas puede ser el acercamiento teórico más destacable de cara al futuro. Va a ofrecer generalizaciones útiles para comprender, no sólo los sistemas familiares, sino también otros sistemas (Buckley, 1967, 1968; Broderick & Smith, 1979; Weiner, 1968; Bertalanffy, 1969). Ya en 1975 Kantor & Lehr sugirieron que la teoría de sistemas podía ser de gran utilidad para describir diversos aspectos de la interacción familiar que todavía no habían sido tratados con suficiente seriedad. No obstante, a finales de la década de los 70, la teoría de sistemas no había evolucionado tan rápidamente como se pensaba, siendo en los años 80 cuando esta teoría cobrará mayor auge.

### **1.3.- TEORIA DE SISTEMAS Y TEORIA FAMILIAR:**

Desde la perspectiva de la teoría de sistemas, una familia puede definirse como un grupo de personas, de al menos dos generaciones, con

lazos de afecto y responsabilidad, que viven juntos en proximidad y se someten a unas normas comunes. La familia se entiende por tanto, como un sistema biosocial dinámico.

### 1.3.1.- PRINCIPIOS GENERALES:

La teoría general de sistemas enumera una serie de principios que, por su naturaleza, son aplicables a todo sistema. Así pues, entendida la familia en este sentido, la podríamos caracterizar por los siguientes principios:

**A) Causalidad circular:** Cada comportamiento familiar puede entenderse como una reacción a otros hechos. Un cambio en la conducta habitual de un miembro de la familia afecta al resto de miembros de la misma. Las investigaciones realizadas por Dunn y colaboradores (1979, 1981, 1982, 1983) han corroborado este principio. En estos trabajos se ha verificado como el nacimiento de un hermano puede afectar, tanto a la conducta de la madre, como a la del primogénito. El nacimiento del segundo hijo está asociado con una disminución de la frecuencia con que la madre inicia periodos de juego con el hijo, atención, periodos de conversación, y con un incremento de la frecuencia de ordenes prohibitivas. Igualmente, la conducta del primogénito muestra un incremento en autonomía personal, y en conductas exigentes, así como de conducta negativa hacia la madre, – pegar ,gritar –, y problemas en el aseo personal y en las comidas.

**B) Propiedades no aditivas:** La familia como entidad es diferente de la suma de los atributos de sus miembros, considerados individualmente. Es decir, el conocer algo acerca de los subsistemas que componen un sistema no nos dice nada respecto a como opera el sistema. Por ejemplo, Lamb (1978) considera que los niños interactúan más con cada cónyuge por separado que cuando está la familia completa. Sostiene que el padre suele interactuar menos con el hijo cuando está la esposa

presente. En esta misma línea se encuentran las investigaciones de Clarke-Stewart (1978,1980).

**C) La conducta como comunicación:** Todas las conductas en la familia se consideran como una forma de comunicación. Los miembros de la familia se transmiten mensajes interpersonales y de forma más o menos directa solicitan repuestas a dichos mensajes. La comunicación no se limita a la palabra, ya que también forma parte de ella la comunicación no verbal. Rosenblat (1974), observó que la presencia de uno o más niños reducían la conversación, el contacto físico y la sonrisa de los adultos, en lugares públicos como el zoo, parques o centros comerciales.

**d) Reglas:** La conducta de los miembros de la familia está regulada por una serie de reglas que la hacen predecible. En la familia existen unos modelos de interacción que determinan las reglas y los roles de cada miembro familiar.

**e) Constancia y cambio:** La familia fluctúa entre periodos de estabilidad y periodos de cambio. La familia mantiene su integridad porque responde directamente, y de forma activa, a las desviaciones. En ella se refleja el ciclo vital.

Un "estado estable" se caracteriza por una acción recíproca de flexibilidad y estabilidad, según la cual un sistema se esfuerza por mantener una relación viable entre sus elementos y sus entornos. Los sistemas sociales están definidos como "orientación de metas" y "estados estables" dirigidos a la "consecución de fines. sin embargo, del mismo modo que cambia el sistema para adaptarse a su ambiente, una misma meta general puede ser utilizada por diferentes modelos de conducta. Por ejemplo, cuando un primogénito de tres años tienen un nuevo hermano, la estructura familiar cambia. La meta de aprendizaje del niño sigue siendo la misma, aprender a leer, escribir..., aunque sus actividades se vean alteradas para adaptarse al nuevo ambiente. Diferentes



investigaciones indican que el funcionamiento del niño en la familia es descrito por la adaptación – estado estable – y el desarrollo de nuevos modelos de conducta – flexibilidad –, al servicio de sus metas anteriores – estabilidad –.

**F) Objetivo cualitativo:** Normalmente es aceptado que el sistema familiar existe para cumplir ciertas actividades o funciones orientadas a una meta determinada, que son necesarias para la supervivencia de la especie, así como para la perpetuación de una cultura y una sociedad específica.

Las funciones familiares a menudo son enumeradas como procreación y crianza del niño, indicando que la familia es el principal agente de estas metas sociales. Junto a este nivel de generalidad, existen numerosas formas de describir y definir las funciones familiares (Lewis y Flering, 1978; Parsons y Bales, 1955). Nosotros por nuestra parte hemos entresacado algunas de ellas:

1.- Los miembros de la familia pretenden mantener la integridad de la misma, como una entidad separada, por medio de un soporte económico, dar a sus miembros seguridad física y un sentimiento de pertenencia.

2.- La familia ayuda a sus miembros para que desarrollen unos comportamientos de eficacia, y una adecuada adaptación social.

3.- La familia es el lugar por excelencia en donde los sentimientos alcanzan su máxima expresión. En ella se ponen de manifiesto el afecto y la afiliación, tanto como el desagrado, el rechazo y el peligro, y esto es válido tanto para los niños como para los adultos,

4.- La familia establece una serie de mecanismos que permiten el control de la conducta y la socialización de los hijos. Es lo que se denomina como técnicas de disciplina.

El éxito de todas estas tareas favorece la conducta emocional, la seguridad y la estabilidad de los hijos.

### 1.3.2.- MODELOS CONCEPTUALES EN LA TEORIA DE SISTEMAS:

En los últimos años está cobrando gran auge el desarrollo de tipologías, tanto de parejas como de familias. El objetivo de estas tipologías es ir más allá de una descripción simplista. Mediante la utilización de un acercamiento multidimensional se intenta ofrecer un marco real y comprensivo de la complejidad de la Teoría de Sistemas. Se asume que las tipologías facilitarán una valoración diagnóstica de mayor relevancia, ofreciendo mayor poder estadístico en la descripción empírica y en la predicción. Algunas de estas tipologías tienen una base empírica, pero la gran mayoría se han desarrollado intuitivamente (clínica o teóricamente). Entre ellas se encuentran las de Cuber & Haroff (1955); Lewis et al. (1976) y Kantor & Lehr (1975).

Durante los últimos años el progreso ha sido rápido, contándose con la colaboración de algunos modelos que han intentado explicar el funcionamiento familiar: Barnhiel (1979); Epstein, Bishop & Baldwin (1982); Olson et al. (1979); Beavers (1981); Reiss (1981); Kenny & La Voie (1984) y Bloom (1985).

Si se revisan estos modelos detenidamente, se pueden observar seis dimensiones principales, que contribuirán a un funcionamiento óptimo familiar:

1.- ESTRUCTURA: Una estructura organizacional familiar, con límites claros y permeables para cada uno de sus miembros, y un subsistema parental cohesivo (Beavers, 1977, 1981; Lewis, 1979a).

2.- AFECTO: Una amplia gama de expresiones afectivas (Lewis, 1978, 1979a; Beavers, 1981).

3.- **CONTROL CONDUCTUAL:** Un comportamiento democrático de control conductual (Epstein et al. 1978; Olson et al. 1979).

4.- **COMUNICACION:** Comunicación clara y directa (Epstein et al. 1978; Lewis, 1978, 1979a; Beavers, 1981).

5.- **TRANSMISION DE VALORES:** Transmisión de padres a hijos de standards éticos y valores sociales (Lewis et al. 1976; Lewis, 1978)

6.- **SISTEMAS EXTERNOS:** Límites externos, claros y permeables, de la familia en sus relaciones con sistemas externos al propio conjunto familiar (Moos, 1974; Beavers, 1981).

Entre estos modelos de salud familiar, se han destacado especialmente : **EL MODELO DE COMPETENCIA FAMILIAR DE BEAVERS-TIMBERLAWN** y **EL MODELO CIRCUMPLEJO DE ADAPTACION Y COHESION FAMILIAR DE OLSON, SPRENKLE & RUSSELL.**

No obstante, antes de pasar a explicar estos dos acercamientos, es conveniente analizar previamente dos conceptos de suma importancia, en lo que respecta a la interacción familiar, en general, y especialmente a la concepción de la familia dentro de la Teoría de Sistemas, estos aspectos son: **ADAPTACION Y COHESION**

**ADAPTACION:** Se trata de la habilidad de un sistema marital/familiar para modificar su estructura de poder y sus relaciones, de acuerdo con roles y reglas, en respuesta al stress situacional y del desarrollo. Variables específicas de interés serán : *la estructura del poder familiar* (asertividad y control) y *roles, reglas, relaciones y feedback* (positivo y negativo). Cuando exista cierto equilibrio entre cambio y estabilidad se dará: un estilo de comunicación mutuamente asertivo; liderazgo igualitario, negociaciones satisfactorias, feedback positivo y negativo; realización y distribución conjunta de roles, siendo escasas las reglas implícitas y numerosas las explícitas. Inversamente,

un sistema familiar disfuncional caerá en cualquier extremo de estas variables.

Melito (1985) ha señalado que se va a requerir cierta habilidad personal para ponerse en el puesto de los demás, y para imaginar todo el proceso de interacción. La estabilidad de la acción se mantendrá como consecuencia de haber imaginado todo el proceso de interacción, lo cual va a permitir que cada persona altere o modifique flexiblemente su conducta. La respuesta de cada individuo va a estar orientada por la concepción de toda transacción y subordinada al mantenimiento de la continua actividad y al éxito de la tarea. De esta forma se necesitará cierta condición que permita la integración de la permanencia y del cambio. En cambio, si alguien intenta ajustar su propia conducta sin considerar el efecto sobre los demás, la estabilidad de la acción estará comprometida. Por otra parte, si el ajuste sólo se da tras cambios ya ocurridos (control retroactivo), la acción también será susceptible de inestabilidad.

**COHESION:** La definición de cohesión familiar abarca dos componentes: la relación emocional entre los miembros de la familia y el grado de autonomía que cada uno experimenta en el sistema. En el polo superior de la dimensión, que podría denominarse como "unión", existirá un sobreidentificación entre los miembros de la familia, que producirá relaciones muy íntimas entre ellos, con una autonomía individual muy limitada. En el polo inferior se encontrará el extremo que se ha denominado como "separación". En este caso, el nivel de interacción será escaso y el de autonomía elevado.

Algunas variables pueden ser de gran utilidad para evaluar el grado de cohesión familiar: lazos emocionales, independencia, límites, coaliciones, tiempo, espacio, amigos, toma de decisiones, intereses y ratos de ocio.

De acuerdo con el modelo de Olson et al. (1979) cuando el nivel de cohesión está equilibrado existirá un balance funcional entre aquellas variables identificadas con este concepto. Gracias a este equilibrio, la familia estará más preparada para defenderse del stress situacional y los cambios del desarrollo. Quizá, como consecuencia de alteraciones en las normas culturales, es posible que algunas familias funcionen en niveles extremos, sin excesivas dificultades. Sin embargo, este tipo de interacción puede plantear serios problemas en aquellas familias que estén más o menos sometidas a las normas y valores sociales.

Algunos autores se han interesado por las connotaciones que pueden tener una cohesión excesivamente intensa (Schaffer, 1964; Hoffman, 1975). Minuchin (1974) observó que los miembros de sistemas familiares extremadamente vinculados, se sentían perturbados como consecuencia de interferencias de terceros. En este tipo de familias, las transacciones diádicas serán escasas y las transacciones triádicas o grupales provocarán cierto sentido de vaguedad y confusión en todos los miembros de la familia.

Karpel (1976) ha propuesto un modelo en el que se describe cómo los individuos varían su estado de madurez (inmadurez, transición y madurez), según el grado de distanciamiento o proximidad entre los miembros de la familia. Será característico de la inmadurez, la ubicación del individuo en cualquiera de los polos extremos de la relación. En cambio, en el estado de madurez, los individuos podrán mantener cierto equilibrio tanto en la mutua relación (a través del diálogo), como en el distanciamiento (a través de la individualización).

Cooper et al. (1983) han estudiado la interacción familiar, de acuerdo con las percepciones que tienen los hijos, de la proximidad entre padres y hermanos. Estos autores han distinguido cinco tipos de familias, según su nivel de cohesión:

A) Familias con elevado nivel de cohesión entre ambos padres y en donde los hijos perciben una íntima vinculación tanto entre ellos mismos, como con respecto a sus padres.

B) Familias en las que se percibe cohesión respecto a un sólo padre (familias regidas por un único miembro parental). En este tipo de familia se percibirá: proximidad, apoyo y satisfacción parental.

C) Familias en las que los hijos se sienten aislados del resto de los miembros de la familia. La percepción de apoyo y satisfacción será mínima.

D) Familias divididas. Los hijos perciben la división entre los padres, pudiendo elegir entre ambos a la hora de buscar apoyo y protección.

E) Familias con padres en coalición, en donde los hijos perciben cierta división familiar, con un grupo cohesivo formado por los padres y otro formado por los hijos.

Cooper et al. (1983), concluyeron que, según los distintos tipos de experiencia familiar, los hijos van a percibir distintos niveles de proximidad y apoyo. La mayor intimidad y apoyo se percibirá en aquellas familias con un nivel elevado de cohesión, en ambos padres, seguido muy de cerca por aquellas familias cohesivas con un solo padre. A continuación habría que situar aquellas familias con coalición parental, en las que podrán potenciarse conflictos entre los padres, que no tendrán por qué ir acompañados de conflictos entre padres e hijos. Los hijos de familias divididas, y particularmente los niños aislados, son los que se sienten más alienados de su ambiente familiar. Estos niños estuvieron directamente implicados en situaciones conflictivas, al menos con un padre.

Recientemente, Moller et al. (1986) han intentado valorar la percepción diferencial de madres y adolescentes, según el nivel de

adaptación y cohesión familiar. En general, los adolescentes percibieron menos adaptación y cohesión, en sus familias que sus padres, y en términos del nivel ideal deseado, esperaban mayores niveles de adaptación y menos grado de cohesión que estos. No obstante, estas diferencias entre percepciones reales e ideales generalmente son insignificantes. El nivel de cohesión deseado por el adolescente fue bastante alto, aunque menos que el deseado por sus padres. El adolescente suele desear su independencia, pero dentro de su ambiente familiar, deseando que en éste se dé una relativa cohesión y apoyo. Estas ideas aparentemente conflictivas, son la base de muchas dificultades en las relaciones familiares durante la adolescencia.

#### 1.3.2.1.- *MODELO CIRCUMPLEJO DE SISTEMA FAMILIAR / MARITAL DE OLSON;*

Este modelo fue desarrollado por Olson, Sprenkle y Russell, del Departamento de "Family Social Science" de la Universidad de Minesota, en 1979. El modelo circumplejo de Olson y colaboradores ha sido construido de forma inductiva, a partir de conceptos generados en la literatura sobre terapia familiar y marital. No obstante, posteriormente fue validado empíricamente a través de dos estudios realizados por separado: Russell (1979) y Sprenkle & Olson (1978).

Olson et al. (1979) combinando las dimensiones de cohesión y adaptación, desarrollaron un modelo que permitía describir 16 tipos de sistemas de relación marital y familiar. Estos autores consideraron al *cohesión familiar* como *la vinculación emocional entre los miembros de la familia, así como el grado de autonomía personal que un sujeto experimenta dentro del sistema*. La *adaptación* va a referirse a *la habilidad del sistema familiar o marital para modificar su estructura de poder, la relación entre roles y las reglas de la interacción, según contextos y situaciones, en momentos específicos del desarrollo*

(Sprenkle & Olson, 1978; Olson, Russell & Sprenkle. 1980). Ambas dimensiones fueron clasificadas en 4 niveles que irían desde muy bajo, bajo a moderado, moderado a alto y muy alto. Los cuatro niveles de cohesión, de menor a mayor son: libertad absoluta, separación, interacción y exceso de vinculación. Los cuatro niveles de adaptación corresponderían a : rígido, estructurado, flexible y caótico. De los 16 tipos de sistemas, los cuatro centrales serán los más comunes (familias flexiblemente separadas vs. unidas, y familias estructuralmente separadas vs. unidas). Se pudo observar que cuando existe cierta tendencia hacia un extremo en una dimensión, también se suele apreciar una tendencia similar en la otra.

Los cuatro tipos de familias centrales representarán el equilibrio, tanto en adaptación como en cohesión, siendo funcionales, tanto para el individuo como para el desarrollo familiar. Estas familias se encontrarán entre cierta flexibilidad y cierta estructuración. Los cuatro tipos extremos corresponderán a familias fundamentalmente disfuncionales (familias caóticamente distanciadas vs. apiñadas y familias rígidamente distanciadas vs. apiñadas). Estas familias se encontrarán entre el caos y la rigidez (Estrelles, 1987).

El modelo es dinámico, en la medida que asume que pueden darse distintos cambios a través del tiempo. Las familias pueden moverse en cualquier dirección que la situación, el estadio del ciclo familiar, o la socialización de sus miembros, pueda requerir.

De todo ello se deduce que:

- 1.- Las parejas o familias equilibradas en las dimensiones de cohesión y adaptación, funcionarán de forma más satisfactoria, que aquellas otras que presenten comportamientos extremados en cualquiera de estas dimensiones.
- 2.- Las familias o parejas modificarán su nivel de cohesión y adaptación, a medida que se enfrenten a situaciones de



stress, y de acuerdo con el momento evolutivo de cada uno de sus miembros.

3.- Si las expectativas de una familia o pareja apoyan la manifestación de conductas extremas, en una o ambas dimensiones, el grupo funcionará adecuadamente, siempre y cuando todos los miembros de la familia acepten estas expectativas.

Hoy en día, en nuestra cultura, existen dos tópicos que aportan gran número de conflictos a la dinámica familiar, pudiendo crear serios problemas tanto en familias como en parejas. Uno de ellos es la expectativa de que la familia deberá realizar ciertas tareas conjuntamente. El segundo es la convicción de que el individuo deberá valerse por sí mismo. El tópico de la independencia adquiere mayor relevancia cuando los hijos llegan a la adolescencia, y cuando se cuestiona el trabajo de la madre fuera del hogar.

Las familias van a variar enormemente en sus intentos de estimular o apoyar el desarrollo individual, de tal forma que sus hijos puedan llegar a tener valores diferentes a los de la propia familia. Aunque la mayoría de los padres cuentan con los medios necesarios para capacitar a sus hijos para que éstos sean autónomos y se diferencien del propio sistema familiar. No obstante, algunas familias van a preferir mantener una relaciones intensas, tanto emocionales como físicas, entre sus miembros, a menudo, con el costo de la individualización del propio sistema familiar. Estas familias lucharán por conseguir altos niveles de consenso y lealtad.

4.- Tanto parejas como familias funcionarán de forma más adecuada si existen fuertes niveles de congruencia, entre las descripciones de cada uno de sus miembros, en lo que

respecta a expectativas y normativas reales e ideales de la familia.

La comunicación familiar es la tercera dimensión que se ha considerado en el Modelo propuesto por Olson et al. (1979). La comunicación va a ser un aspecto crítico, que facilitará, tanto a nivel de parejas, como de familia, cierto nivel de movilidad en las dimensiones de cohesión y adaptación. Esta dimensión ha sido considerada por Olson et al. (1979) como un factor facilitador.

5.- Las familias y parejas equilibradas tenderán a mantener habilidades de comunicación más positivas que las familias extremas.

6.- Un nivel satisfactorio en la habilidad de comunicación / interacción capacitará a aquellas familias equilibradas, para modificar sus niveles de cohesión y adaptación, con mayor facilidad que en aquellas familias extremas.

Las habilidades en la comunicación harán referencia a : enviar mensajes claros y congruentes, empatía, frases de apoyo y habilidades en la resolución de problemas. Por otro lado, una comunicación negativa incluirá: enviar mensajes incongruentes y descalificadores, falta de empatía, frases negativas, habilidades deficientes en la resolución de problemas y mensajes con doble vínculo.

7.- Al enfrentarse con el stress situacional y con los cambios del desarrollo, las familias equilibradas modificarán sus niveles de cohesión y adaptación, en cambio, las familias extremas se resistirán a las modificaciones durante largos periodos de tiempo.

### **1.3.2.2.- MODELO DE COMPETENCIA FAMILIAR DE BEAVERS- TIMBERLAWN:**

El modelo de competencia familiar de Beavers-Timberlawn fue desarrollado por Robert Beavers, con la colaboración de Jerry N. Lewis, y con el apoyo de la Fundación para la Investigación Psiquiátrica Timberlawn en Dallas (Texas). Este modelo fue desarrollado deductivamente, a través de distintas investigaciones clínicas.

Beavers consideró que el funcionamiento óptimo de las familias difiere, desde aquellas menos capacitadas, a las más competentes, en las distintas dimensiones de estructura familiar (naturaleza de la estructura de poder, coaliciones parentales e intimidad entre los miembros de la pareja). Serán variables relevantes: la negociación de metas, la autonomía de sus miembros, el afecto y sus manifestaciones en la familia, etc. De acuerdo con estas variables, van a describirse cierto número de tipologías, que se irán sucediendo a lo largo de un continuo.

En el extremo inferior del continuo se encontrarían aquellas familias, sin líder, intrusivas y caóticas, y entre cuyos miembros se puede percibir cierta delimitación interpersonal difusa. En un nivel medio de competencia se encontrarían aquellas otras familias que manifiestan controles interpersonales rígidos, con frecuentes distanciamientos, proyecciones e escasa intimidad. En el extremo de mayor competencia, se situarán aquellas familias con unidades bien estructuradas; abarcaría todas las unidades familiares compuestas por individuos autónomos, que comparten tanto su intimidad como su independencia.

Se trata de un modelo cross-seccional, ya que, en cualquier momento, los efectos del conflicto interno o del stress externo, en la competencia familiar, pueden valorarse a través de la observación de sus procesos. Este modelo va a quedar representado por dos dimensiones continuas. En el eje horizontal, Beavers situó el continuo negentrópico, en donde van a ser piezas determinantes la estructura, la información

disponible y la flexibilidad adaptativa del sistema. Cuanto más flexible y adaptativa sea la familia, mejor será su funcionamiento y su forma de vencer las situaciones stressantes. Beavers propuso que para que se dé una adaptación elevada se requerirá, tanto de la estructura, como de la habilidad para modificarla. Será una compleja interacción entre hechos flexibles y estáticos. Cuando una familia no se encuentra obligada a mantener comportamientos rígidos, va a tener mayor libertad para evolucionar y diferenciarse.

El eje vertical tiene que ver con la calidad en el estilo de interacción familiar. En este caso, no se va a tratar de un contínuo, sino que tal como se pudo apreciar en la dimensión de cohesión de Olson et al. (1979) su incidencia va a ser de tipo curvilíneo. Esta dimensión se podría conceptualizar como centrípeta-centrífuga relacionándose de forma compleja con el contínuo de competencia. La situación de los individuos en esta dimensión no se puede valorar, en ningún caso, como patológica, no obstante, su interacción con ciertos niveles patológicos, puede llegar a ser dramática, especialmente, cuando el nivel de adaptación es muy bajo. Los miembros de las familias centrípetas valoran satisfactoriamente la mayoría de las relaciones que se dan dentro del hogar, mientras que los miembros de las familias centrífugas ven en el mundo exterior mayor número de satisfacciones. Ambos extremos van a explicar distintos tipos de funcionamiento familiar deficiente. Las familias más competentes cambian y se adaptan para cubrir las necesidades de sus miembros. Por ejemplo, una familia con niños pequeños es principalmente centrípeta. A medida que la familia madura y los hijos llegan a la adolescencia, su interacción se tornará cada vez más centrífuga.

A partir de estas dimensiones, Beavers distinguió 9 tipos de familias, según su nivel de funcionamiento. Las dos primeras tipologías (familias óptimas y familias adecuadas) tendrían que ver con niveles de competencia realmente satisfactorios, en lo que respecta a: la consideración de igualdad de poder a la hora de exponer distintos puntos

de vista, buscar la utilidad de cada uno de sus comportamientos y valorar aquellas conductas que pongan de manifiesto respeto, comprensión, etc.

El primer grupo de familias disfuncionales fue denominado por Beavers como "midrange". En estas familias, tanto padres como hijos pueden ser susceptibles de enfermedad psíquica. Existe bastante preocupación por posibles deficiencias de control y poder, siendo muy corrientes las luchas por el poder, utilizándose frecuentemente distintas técnicas de disciplina sin justificación aparente. Aunque puede apreciarse frecuentemente el uso de proyecciones, los roles familiares suelen ser rechazados, dándose invasiones en el espacio individual de cada uno de los miembros por los demás. Se suele apreciar también cierta tendencia al favoritismo. Dentro de este apartado, Beavers va a diferenciar tres tipos distintos de familias, según su posición dentro del continuo: FAMILIAS CENTRIPETAS, FAMILIAS CENTRIFUGAS Y FAMILIAS MIXTAS.

Otras familias van a verse inmersas, según Beavers, en comportamientos que revisten mayor índice de dificultades. Beavers denominó a este grupo como FAMILIAS BORDERLINE. Este autor observó que estas familias pueden presentar, fácilmente, junto con secuencias de poder caóticas y manifiestas, esfuerzos persistentes, aunque ineficaces, para establecer comportamientos de dominio-sumisión. Los miembros de la familia suelen tener escasas habilidades para satisfacer las necesidades emocionales, tanto de ellos mismos, como de los demás. Beavers distingue dos tipos de familias: BORDERLINE CENTRIPETAS y BORDERLINE CENTRIFUGAS.

Por último, Beavers, consideró cierto número de familias, que clasificaría como FAMILIAS CON GRAVES PROBLEMAS. En general, este tipo de familias presentará el mayor índice de comunicaciones incoherentes. Estarán especialmente limitadas en su capacidad para establecer relaciones y adaptarse. Los miembros de la familia estarán

faltos de habilidades para resolver situaciones ambivalentes, así como para elegir y perseguir metas. El poder no estará centrado claramente en un miembro determinado de la familia, como consecuencia de ello, el funcionamiento familiar tendrá carácter caótico, y el control suele establecerse a través de medios indirectos y encubiertos. Beavers va a diferenciar igualmente dos tipos de familias con graves problemas: CENTRIPETAS Y CENTRIFUGAS.

#### 1.3.2.3.- *COMPARACION ENTRE LOS MODELOS DE OLSON Y BEAVERS:*

A pesar de que ambos modelos van a considerar la adaptación familiar como la dimensión central, éstos diferirán en la forma en que se estructuran y presentan esta dimensión.

Olson (1983) estima que ambos modelos podrían integrarse fácilmente, dada la concordancia existente en la dimensión de cohesión familiar. El modelo circuplejo está basado en el cambio sistemático del continuo, partiendo de la morfogénesis (cambio continuo) hasta la morfostasis (ausencia del cambio). El modelo de Beavers se basa en el concepto de crecimiento sistemático, que surge del continuo, y que va desde la entropía (muerte del sistema) a la negentropía (crecimiento del sistema). No obstante, ambos modelos utilizan conceptos similares para definir la adaptación familiar, tales como liderazgo, estilo de disciplina y estilo de negociación.

En resumen, las diferencias entre ambos modelos se centrarían en que el modelo de Olson se va a ocupar del **cambio**, mientras que el modelo de Beavers se centra en el **crecimiento**. Por otro lado, el modelo de Olson hipotetiza que existe cierta **relación curvilínea** entre adaptación y funcionamiento familiar, mientras que el modelo de Beavers postula cierta relación lineal entre ambas dimensiones. Por otra parte, en el Modelo Circuplejo, los sistemas caóticos se sitúan en el nivel de

cambio más elevado, mientras que en el modelo de Beavers se sitúan en el nivel inferior de crecimiento.

Por último, Melito (1985) ha observado, en ambos Modelos, la ausencia del concepto de integración de tendencias. Cuando se está operando homeostáticamente, la tendencia hacia el cambio está detenida; cuando se está evolucionando, mediante un feedback positivo, la tendencia a preservar la continuidad y la integridad estará amenazada. No obstante, las dos tendencias podrían operar secuencialmente. el hecho de que circuitos positivos y negativos se den aisladamente e, incluso, secuencialmente, no resuelve el problema que se plantea al intentar explicar el funcionamiento óptimo familiar, ya que ambas tendencias deberán operar de forma simultánea.

Podría decirse, igualmente, que estos dos modelos no pueden tomarse como intercambiables o como reflejo de las mismas variables familiares. Ambos modelos, tal como señala Green et al. (1985), pueden reflejar o enfatizar propiedades diferentes de la vida familiar.

#### **1.4. - FUNCIONES PSICOLOGICAS DE LA FAMILIA:**

La familia proporciona a los miembros que la integran una serie de funciones básicas. Ya Weis (1974), Kaplan y Killilea (1976), entre otros muchos autores, teorizaron sobre la naturaleza de esas funciones psicológicas.

Kaplan, en particular, entiende la familia como un sistema de apoyo, y bajo la denominación de "apoyo" introdujo las siguientes funciones:

##### **1.- Información sobre el mundo**

- 2.- Ofrecimiento de un sistema de valores
- 3.- Códigos de conducta
- 4.- Ayuda y servicios concretos
- 5.- Facilitación de un grupo de referencia y control.
- 6.- Ayuda en la resolución de problemas
- 7.- Ofrecimiento de la validación de la autoidentidad de cada miembro
- 8.- Asistencia en experiencias emocionales
- 9.- Servir como feedback y guía en las conductas de los miembros del sistema

Muchas de estas funciones se ejercen fundamentalmente en momentos en que alguno de los miembros familiares está en crisis, y es en esos momentos cuando parece que se valora más la pertenencia a un grupo familiar.

Weis, por otro lado, argumenta que las funciones para las que sirve la familia se reducen a dos dimensiones básicas:

Primera, el pertenecer a una familia proporciona un sentimiento de seguridad.

Segunda, ofrece sentimientos de capacidad, autoestima y confianza.

Es evidente que no todas las familias cubren esas necesidades básicas, y que otras fuentes pueden compensar tales necesidades psicológicas del ser humano. Pero esas otras fuentes siempre son limitadas, y si la familia no es realmente un sistema de apoyo, la probabilidad de que los miembros de la misma sufran problemas



psicológicos o desordenes psiquiátricos, es más elevada ( Bloom y col., 1978).

En este sentido, se ha comprobado que estar satisfactoriamente casado parece asociado a un buen pronóstico en el tratamiento de desórdenes psicológicos (Clum, 1975). Existen diferentes explicaciones para la correlación entre estas dos variables. Una de ellas sería que el estar casado, o pertenecer a una familia, ofrece las ventajas psicológicas de las que ya hemos hablado, y otra, que la familia puede servir para prevenir o mejorar problemas específicos.

Han sido numerosos los intentos por profundizar más en esta problemática. Entre ellos se encuentran los estudios de: Brown y Harris (1978); Henderson y otros (1978), y Tolsdorf (1976), Todos ellos sustentan la teoría de que problemas psicológicos muy graves, tales como la depresión u otras manifestaciones psiquiátricas están asociadas con déficits en las relaciones afectivas dentro de la familia.

Henderson y colaboradores (1978), observaron que los pacientes psiquiátricos manifiestan siempre contactos sociales deficientes con las personas más queridas y más próximas. Parece que esta deficiencia se da tanto cualitativa como cuantitativamente, e incluye relaciones con los amigos así como con parientes próximos.

Estos hallazgos concuerdan con los de Miller e Ingman (1976), quienes concluyen que las personas diagnosticadas con problemas psicológicos manifestaban tener menos contactos amistosos con otras personas. En esta misma línea encontramos los trabajos ya clásicos de Mayo (1968), según los cuales, las mujeres sin problemas psicológicos obvios, declaraban manifestaciones de afecto más frecuentes que aquellas a quienes se les había diagnosticado problemas neuróticos, o incluso, más que aquellas que presentan problemas psicológicos, aunque éstas no se encontraran en tratamiento.

Un segundo estudio, el de Tolsdorf, aunque fue realizado en pequeña escala, ofrece no obstante, importantes ideas sobre cuestiones tan relevantes como la naturaleza de las relaciones íntimas y próximas así como sus relaciones con los desórdenes psicológicos. Este trabajo nos descubre la idea de simetría o equidad en las relaciones íntimas y la posibilidad de que una anormalidad cualitativa asociada con desórdenes psicológicos sea, o pueda ser, una simetría en lo relativo al apoyo social. Es decir, las relaciones íntimas deben poseer reciprocidad en lo referente al apoyo y las personas deben estar en igualdad de condiciones tanto para dar como para recibir, al menos en potencia y en una relación entre adultos.

El tercer estudio que vamos a citar es el de Brow y Harris (1978). En él se incluye el análisis de las interacciones próximas o muy íntimas entre mujeres, siendo este análisis parte de una investigación cuyo objeto era estudiar la relación entre los sucesos stressantes de la vida y la depresión. En el presente contexto, esta investigación es de gran interés por los factores encontrados, los cuales operan como variables intermedias entre el stress vital y la depresión. Entre estos factores destacaremos la falta de una relación íntima y próxima con otra persona como puede ser un marido o una figura varonil. Las mujeres que no disfrutaban de una relación de este tipo, presentan, según Brown y Harris, una mayor tendencia a la depresión si experimentan dificultades y stress en su vida.

De los trabajos antes descritos se desprende la importancia que, para el sujeto, tiene la cohesión familiar. Así cuando la cohesión familiar es alta, sus miembros se encuentran más predispuestos a superar los problemas que la vida conlleva, incluso problemas especialmente serios. La familia cohesiva ofrece a sus miembros aquellas funciones psicológicas básicas propuestas por Kaplan y Kililea (1976) y por Weis (1974), a las que con anterioridad hicimos referencia.

## 2.- INTERACCION FAMILIAR:

### **2.1.- PROCESOS DE RELACION ENTRE LOS MIEMBROS FAMILIARES:**

Respecto a lo que se considera apropiado por las normas sociales que dirigen las formas de conexión y separación en que los miembros familiares se deben relacionar unos con otros, los teóricos, a menudo sugieren que estas normas difieren de un periodo a otro a lo largo del ciclo de la vida familiar, y que una de las principales formas en que la conducta del niño problemático se aleja de la "norma", es que ignora el paso hacia una mayor libertad e individualidad que la sociedad define como apropiada para el desarrollo de los niños, o bien no consigue reconocer la necesidad de normas más restrictivas a edades más avanzadas. De esta manera, los vínculos familiares están expuestos a ser demasiado cerrados y exigentes para la edad del niño, o demasiado indulgentes. El primer tipo puede generar alteraciones psicológicas, mientras que el último posibilita el desarrollo de conductas delictivas, y de otras acciones relacionadas con la conducta antisocial. En efecto, en el primer grupo se daría una hipersocialización con todos los componentes negativos que ello implica, mientras que en el segundo grupo nos encontraremos con una hiposocialización, igualmente negativa.

Minuchin (1985), a través de su concepto de familias "atrapadas en la red" explicaba la imposibilidad de las familias esquizofrénicas para permitir que sus hijos consigan un grado de autonomía apropiado a medida que se hacen mayores. A su vez, el proceso que siguen estas familias, intentando desarrollar la amistad a partir de fuertes mandatos, provoca en los niños intensas imágenes mentales de peligro emocional. Esta característica desconcertante es, según Broderick y Krager (1979),

frecuente en los lazos paradójicos a partir de los cuales puede explicarse la esquizofrenia en los niños.

Otro proceso intrafamiliar, en el que se establecen lazos paradójicos entre el niño y su familia, surge cuando existe una lucha de poderes entre los padres, pudiendo tomar estas dos formas:

a) Conflicto simétrico: cuando los padres están más o menos equiparados como oponentes (Watzlawick y otros, 1967).

b) Conflicto complementario: si los padres se encuentran en situación dominante uno y sumisa el otro.

Bowen (1960), refiriéndose al primer tipo de lucha de poder, a la que llama divorcio emocional, observa la existencia de cierta evidencia de que esta clase de disfunción es más perjudicial para el niño que la separación real.

Minuchin aporta un elemento clave a esta exposición cuando, planteando la separación de uno de los padres, – normalmente el padre – señala que esta separación va asociada, la mayoría de las veces, a una coalición generacional cruzada entre el otro padre y el niño sintomático. Esto no quiere decir que tal coalición sea siempre una relación afectiva y estimulante, lo que suele ocurrir, más bien, es que la falta de comprensión entre marido y esposa, aprobada culturalmente, es compensada con un grado inapropiado de comprensión entre el padre y el hijo. El tono emocional de la relación, como hemos visto, es paradójica. Todo ello se encuentra muy relacionado con el modelo que Vogel y Bell (1960) describieron como "chivo expiatorio". En esta conceptualización, el niño sintomático es considerado como el pecado de la escisión de sus padres.

La presencia antinormativa de coaliciones a través de clases generacionales y falta de coalición entre la pareja marital ha sido llamado el "triángulo perverso" por Haley (1971). Esta configuración parece estar relacionada con alteraciones de la personalidad de varias clases, inclu-

yendo alteraciones psicosomáticas y fobias, así como esquizofrenias (Minuchin, 1974). Diferentes investigaciones, desde otras orientaciones, han comprobado la relación de este modelo familiar con conductas delictivas tal como ya en 1959 apuntaron Glueck y Glueck.

El último proceso paradójico de conexión intrafamiliar que vamos a considerar se refiere a la subsocialización. Se trata del niño que ha sido cuidadosa y sistemáticamente socializado para continuar dependiendo de la familia, cuando todos los demás agentes sociales le empujan a asumir mayores responsabilidades y posiciones autónomas en el mundo; convirtiéndose a la larga en el prototipo del "doble vínculo". Este concepto, como ya sabemos, fue introducido en 1954 por Bateson y colaboradores en la Escuela de Palo Alto, y hace referencia a que los miembros de la familia no solo están superconexionados sino que también incorporan el lazo paradójico. Análogamente, el niño cuyos padres han sido contradictorios y se han equivocado en su socialización, privándole de interiorizar el compromiso con las normas sociales básicas, es sorprendido quebrantando la norma cuando la sociedad le exige conformidad.

## **2.2.- INTERACCIONES PATERNO-FILIALES:**

Una forma de integrar el estudio de la interacción familiar y su relación con el desarrollo en la niñez, es vincular las dos orientaciones y relacionarlas con el estudio de la interacción padre-hijo. Lo que se pretende, es estudiar la realidad familiar desde una perspectiva amplia en donde se incluyan las relaciones maritales, la paternidad y la evolución del desarrollo de la conducta de los niños.

Desde este punto de vista puede entenderse el contexto familiar y todas sus influencias directas e indirectas, tal como las relaciones maritales, la paternidad y el desarrollo del niño, etc. Así como las relaciones entre sí. Un aspecto relevante de este enfoque es su capacidad

para integrar distintas disciplinas, tal como la Psicología Evolutiva y la Psicología Social.

Esta perspectiva se encuentra fundamentalmente apoyada en los trabajos de Belsky (1981), y, en definitiva, no es más que un intento por comprender cómo las relaciones padre-hijo pueden comprenderse mejor a través de la consideración simultánea de los tres componentes del sistema familiar: Paternidad / desarrollo del niño; relaciones maternas / desarrollo del niño, relaciones maritales / desarrollo del niño.

#### 2.2.1.- PATERNIDAD Y DESARROLLO DEL NIÑO:

El estudio de las influencias que ejercen los padres en el desarrollo del niño, es un tema tratado ampliamente por diferentes trabajos de investigación en Psicología especialmente por la importancia predictiva de sus resultados (Ainsworth y col, 1978; Sroufe, 1982, entre otros). Así por ejemplo, se ha comprobado que, niños con fuertes vínculos familiares, difieren de otros niños de la misma edad pero con lazos más débiles. Las diferencias encontradas se pueden sintetizar en los siguientes aspectos:

a) La capacidad de adaptación y de curiosidad durante los años preescolares (Arend y otros, 1979).

b) La conducta de solución de problemas y calidad de juego a los dos años de edad (Matas y otros, 1978).

c) Las relaciones de competencias entre iguales a los tres años y medio de edad (Waters y otros, 1979).

En lo referente a la madre, los trabajos realizados para detectar la influencia que ésta tiene en el desarrollo del niño, han sido muy uniformes en sus conclusiones y resultados. En estudios observacionales detallados de la interacción madres-hijos, se ha constatado que una

maternidad atenta, cálida, positiva, estimulante, no restrictiva, favorece el desarrollo intelectual de los niños (Beckwith y col., 1976; Clark Stewart, 1980; Lewis y Coates, 1980; Wachs, 1976; Yarrow y col., 1975).

En otros estudios se ha observado la influencia de la madre en el desarrollo emocional y social de los hijos. Las madres que responden adecuadamente a las demandas de sus hijos, que son cariñosas, acogedoras y empáticas, tienden a desarrollar en estos lazos de seguridad y de adaptación, y esta seguridad se refleja luego en la relación del niño con sus iguales y con otros miembros fuera del contexto familiar (Ainsworth, 1974; Ainsworth y col., 1972; Staytos y col., 1971),

De un trabajo de Thompson y col.,(1982), se desprende el hecho de que, cambios en las circunstancias familiares, como puede ser el que la madre obtenga un trabajo, lo que implica obviamente un cuidado irregular, se relaciona muy directamente con la diferenciación del vínculo. Es más, parece desprenderse de la literatura que tal situación en ocasiones conlleva una mayor seguridad del vínculo, encontrándose presente la inseguridad en otras familias que no participan de estas vivencias. Parke y Asher (1983) consideran que se requiere una especial atención en la lectura de estos datos, especialmente los que hacen referencia al nivel de stress familiar, y a las estrategias de imitación y apoyo social que se utilizan en los marcos familiares.

Con respecto a la figura paterna y la relación padre-hijo se han llevado a cabo un número menor de estudios. Sin embargo, afortunadamente, este panorama está cambiando actualmente y la figura del padre está adquiriendo relevancia siendo reconocida como un agente muy importante en la socialización de los hijos. Es más, en trabajos recientes en los que se ha tenido en cuenta la postura de los padres, estos no quieren ser figuras periféricas en la vida y educación de sus hijos. Un ejemplo sería el trabajo de Sheehy (1986), el que se

comprueba como la mayoría de los hombres jóvenes desean estar integrados y participar en la educación de sus hijos.

Estos estudios también vienen a demostrar cambios hacia actitudes más igualitarias y, consecuentemente, un desplazamiento de las creencias en los roles tradicionales de hombres y mujeres hacia posiciones más evolucionadas (Helmreich y col., 1982; Thorton y col., 1983).

No obstante, no sorprenden los resultados de algunas investigaciones que muestran que las actitudes tradicionales se sustentan con más frecuencia por aquellos de más edad, con un nivel cultural menor, y de éxito social más bajo. Para las mujeres, las actitudes igualitarias están positivamente asociadas con experiencias laborales subconsecuentes al matrimonio (Morgan y Walker, 1983).

Sin embargo, en la familia tradicional nuclear, los padres, en contraste con las madres, pasan menos tiempo en interacción con los hijos. Están más preocupados por el desarrollo del rol sexual de sus hijos y menos implicados en las responsabilidades y cuidados que conlleva la crianza. (Block, 1963; Margolin et Patterson, 1976; Sears y col., 1985, etc.). No obstante, es interesante destacar que las pocas diferencias que han surgido entre la conducta específica del padre y la madre han sido en estudios observacionales. De hecho, las similitudes son mayores que las diferencias. Por esto, no hay razón para pensar que los padres son progenitores de "segunda clase".

Lo más importante es que los cuidadores afectivos, ya sea el padre o la madre proporcionen al niño sentimientos de seguridad y confianza, y les estimulen y potencien su curiosidad natural. Los padres estimulantes, y no coercitivos, incitan a niño a la exploración y a la búsqueda, fomentándole así la curiosidad, tan importante para el aprendizaje.



### 2.2.2.- FUNCIONES DIFERENCIALES DE LOS PADRES:

La interacción del padre con el hijo es diferente de la que tiene la madre en áreas o funciones sociales, tal como la enseñanza del rol sexual, actividades en el hogar, atención prestada al niño, y en el juego.

Tal como se ha señalado anteriormente, los padres prestan especial atención al dominio del rol sexual de sus hijos, especialmente si son varones, mostrando gran oposición a aquellas conductas femeninas que pueden exhibir sus hijos pequeños. Gooddenough, por los años cincuenta, puso de manifiesto que los padres estaban especialmente implicados en la educación del rol sexual de sus hijos varones. Algunos estudios posteriores también han demostrado que los padres tienden a ser más discriminativos respecto al sexo de sus hijos que las madres (Aldous, 1975; Margolin y Patterson, 1975). Parece ser que los padres son más condescendientes con los fallos de los hijos que con los de las hijas, y que muestran conductas más preferentes en la primera infancia hacia los niños que hacia las niñas, aunque también para un número menor de casos se ha observado el efecto contrario. Lamentablemente a lo largo de esta revisión no hemos encontrado ninguna investigación que estudie estas diferencias.

En el hogar, los padres tienen funciones y actividades distintas a las madres. Esto es tan obvio que parece confirmarse incluso actualmente, a pesar de haber muchas mujeres con niños pequeños que trabajan fuera del hogar. En este momento, la distribución de funciones aún sigue siendo la tradicional, las mujeres todavía cargan con la responsabilidad principal de cuidar a los niños pequeños, y aunque los hombres hoy en día están colaborando más en las tareas del hogar, hay actividades que raramente realizan, como son, por ejemplo, aquellas relacionadas con la limpieza.

Lo que si parece evidente es que, los padres interactúan menos con sus hijos pequeños que las madres, y que éstas son las principales

responsables de su cuidado. Esta diferencia en la interacción con el niño pequeño entre padre y madre puede servirnos para analizar la proporción de tiempo que pasa cada uno de los progenitores en las distintas actividades relacionadas con sus hijos.

Los datos parecen mostrar que los padres interactúan poco con los hijos en lo que respecta a cuidados, responsabilizándose mínimamente. En 1972 Kotelchuk, encontró que solo uno de cada cuatro padres entrevistados declaraba tener alguna obligación regular en las actividades de cuidado hacia sus hijos.

En estudios posteriores, Weinraub (1980), comparó la cantidad de tiempo que dedicaban los padres a sus hijos y vió que éstos cuidaban a sus hijos una media de 0.8 horas al día, mientras que las madres lo hacían 2.1 horas. Curiosamente en este estudio se encontró una relación significativa entre el sexo del niño y el sexo del padre. Los padres pasaban más tiempo que las madres con la hija en actividades de no cuidado, como ver la TV o leer, mientras que las madres pasaban más tiempo en estas actividades con el niño.

Las diferencias entre padres y madres son más notables cuando se comparan actividades de juego y cuidado. Parke y Sawin (1980) comprobaron que las madres que tenían niños de quince a veinticuatro meses puntuaban más alto en una escala que medía cuidados parentales, y que los padres puntuaban más alto en actividades lúdicas con el niño. Es cierto pues, que los padres pasan y dedican más tiempo a jugar con los niños que las madres. (Field, 1978; Lamb, 1978; Yogman y otros, 1977).

Los padres tienden a ocuparse de sus hijos en juegos físicos, más que lo hacen las madres. Clarke-Stewart (1980), demostraron que el juego de los padres tiende a ser más físico y de contacto, mientras que las madres juegan con sus hijos de una forma más didáctica e intelectual. De igual forma, observó que, cuando la interacción era continuada, las

madres se implicaban más en una interacción directa, aunque menos próxima físicamente, mientras que los padres utilizaban un modo más íntimo de relación.

Pedersen y col. (1980), estudiando estas mismas áreas, encontraron que cuando están juntos padre-madre-niño, la estimulación táctil más vigorosa la dan los padres. También Belsky (1980), comprobó que las madres estimulan más al niño verbal e intelectualmente, mientras que los padres ofrecen más independencia. Este autor también verificó que los padres que mostraban niveles altos de afecto y cuidado, tanto física como verbalmente, sus hijos obtenían puntuaciones más altas en escalas de desarrollo.

Una crítica común a la mayoría de los estudios globales descriptivos que se han realizado sobre las primeras interacciones padres-hijos, se han llevado a cabo en situaciones donde la madre es la que tiene el rol de principal cuidadora, y el padre el rol de adquirir el salario, (Belsky, 1979; Parke y Sawin, 1980; Pedersen y col., 1982).

Una cuestión importante es saber si cuando las madres trabajan fuera de casa el modelo es diferente. A este respecto, Hoffman (1984), tras una revisión de estudios sobre el particular concluyó que los padres desempeñan una parte más activa en la crianza de los niños cuando están en edad escolar y las madres trabajan. En un estudio llevado a cabo por Pedersen y col. (1982), se comprobó que las madres que trabajan fuera de casa estimulan más a sus hijos que las que no lo hacen, y que son más activas que sus maridos. Por tanto, es cierto que las madres que no trabajan están más tiempo con sus hijos, pero hay una tendencia a exagerar en algunos trabajos, la extensión de la interacción de la madre con el niño pequeño, puesto que gran parte del tiempo que las madres están con éste lo dedican a actividades que no son propiamente de interacción.

### 2.2.3.- VINCULO ENTRE PADRE E HIJO:

Entre las ideas más difundidas en torno a la relación entre los padres y el desarrollo intelectual de sus hijos varones, es que el vínculo entre padres e hijos es más fuerte en este sentido, que el lazo entre el padre y las hijas.

Se han argumentado dos probables razones para explicar este fenómeno. La primera es la mayor tendencia de los chicos a identificarse con el modelo que le ofrece su padre, particularmente entre los 4 y los 9 años de edad.

La segunda es que los padres parecen identificarse especialmente con sus hijos varones, reaccionando de muy diferente manera con éstos, de lo que lo hacen las madres con las hijas. Los padres suelen estar más atentos a las actividades de los chicos, a sus habilidades o en las muestras de su comportamiento.

La identificación de los chicos con su progenitor se ha tratado extensamente en la literatura. Autores tales como Gewirtz y Stingle (1968) y Mischel (1970), aseguran que el chico imitará a su padre porque él así se verá recompensado por ello. Es más, piensan que un reforzamiento intermitente de ciertas conductas puede producir un comportamiento más persistente.

Otros teóricos, tal como Baer y Sherman (1964), han sugerido que la imitación por sí misma puede llegar a ser recompensante, y Sears (1953), Kagan (1968) y Mussen y Rutherford (1963) proponen que el joven imitará aquellos modelos que sean reforzados. Bandura (1962), declaró que la modelación puede llegar a tener lugar incluso sin que exista recompensa externa, y describió la identificación como virtualmente sinónima de imitación.

De acuerdo con Mowrer (1950), la identificación juega un importante papel a lo largo del desarrollo. El padre como modelo masculino es

un manantial muy importante de pautas a reproducir y de recompensas ya que por imitación, los muchachos pueden llegar a ser sus propia fuente de refuerzo. De tal manera, los chicos pueden convertirse en casi imitaciones de sus padres a quienes hacen objeto de su admiración y cariño, incluso aunque no sean específicamente recompensados por ello.

Otros muchos autores, tal como Nelsen y Maccoby (1966), se interesaron por la identificación con el agresor y por la identificación defensiva, estando esta última en función de las cualidades de amenaza del padre, es decir, la identificación de los jóvenes con sus padres estaría en función del temor experimentado, capaz de movilizar niveles elevados de ansiedad. Otras investigaciones se han centrado en el poder del padre, más que en el miedo que pudiera provocar. Mussen y Distler (1960) y Hetherington y Frankie (1967), concluyeron que es la fuerza paternal o el dominio que ejerce, la causa principal de identificación del chico con su padre.

Kohlberg y Zigler (1967), consideraron que los hijos deben haber conformado en cierta medida su identidad, la permanencia de su self sexual, antes de que ellos puedan identificarse con sus padres. Una vez que los hijos aprenden que su sexo es invariable, buscarán a alguien de su mismo sexo como modelo: su padre, y sólo a partir de entonces se identificarán con él. Para Maccoby y Jacklins (1974), será el resultado del proceso de autosocialización del hijo y surgirá de forma espontánea y rudimentaria a partir de los tres años.

Independientemente de los desacuerdos existentes entre diferentes autores sobre el proceso de identificación, un hecho que nadie cuestiona es el que los jóvenes se identifican por imitación o modelado de sus padres. Los chicos se identifican con sus padres, no sólo en sus actitudes, sino también en los valores, en sus gestos y en la forma de solucionar los problemas, en las estrategias que adoptan, en los procesos de pensamiento e incluso en su vocabulario. Por ello no es

extraño pensar que este proceso incida notablemente en el desarrollo intelectual del hijo y por tanto en su rendimiento académico.

Aberley y Naegele (1952), analizaron la identificación del chico con el padre y llegaron a la conclusión de que mientras que la figura del padre representa para el hijo un refuerzo de futuro, la conducta del hijo puede representar para el padre su propio pasado. Quizá las dificultades ahora observadas en el hijo sean un éxito salvado años atrás por el padre. La percepción de la identificación del hijo con el padre podría intensificar el grado con el que el padre intenta contrarrestar los comportamientos "distorsionantes" de su hijo, intentando al mismo tiempo ahogar las propias tendencias en sí mismo. Estas contraidentificaciones han sido descritas por Tauber (1979), Lynn (1974), Maccoby y Jacklin (1974) y Fagot (1978) entre otros tantos.

La contraidentificación podría también ayudar a explicar la evidencia observada en diferentes estudios, en el sentido de que los padres atienden más a sus hijos que a sus hijas cuando éstos son pequeños. Belsky (1979), observó la interacción de 40 familias de clase media y llegó a la conclusión de que los padres vocalizaban e interactuaban preferentemente con sus hijos que con sus hijas.

Weinraub y Frankel en 1977 observaron la interacción de chicos y chicas de 17 años con sus padres en un laboratorio, en una situación de actuación libre. Observó que cada padre hablaba, y tendía a jugar, más con los hijos de su mismo sexo.

Estas observaciones concuerdan con las de Lamb (1977), quién comprobó que la interrelación del padre con sus hijos, ente los 4 y los 27 meses de edad, era mucho más activa en relación con los niños que con las niñas.

Otras investigaciones apuntan el resultado de que los padres sienten preferencia por sus hijos varones virtualmente desde el nacimiento: Parke y Sawin (1976), observaron que los padres tocaban a

su primer hijo y se inclinaban más hacia él, cuando éste era varón que cuando era una niña, concluyendo que había suficiente base como para sugerir que los padres prefieren a sus hijos varones, especialmente a su primogénito. Estas mismas investigaciones también sugieren que esta preferencia continúa en los meses siguientes al nacimiento. Parke y Sawin (1980), percibieron que los padres estaban más predispuestos a cambiar los pañales y alimentar a sus hijos que a sus hijas.

En lo que se refiere a la relación entre padre e hija Lynn (1974), observó que los padres tendían a responder a sus hijas de una manera estereotipada desde el punto de vista sexual. Este hecho le hizo suponer que tal comportamiento estereotipado podría influir en la evolución cognitiva de las jóvenes ya que los padres podrían percibir la evolución intelectual y los logros como masculinos más que como cualidades femeninas, idea que, sin embargo no comparten otros muchos investigadores.

Dentro de esta línea, podría pensarse, tal como sugiere Lynn, que el padre que trata a su hija de una manera que favorezca el comportamiento tradicional femenino puede de alguna manera retardar su desarrollo académico e intelectual. De cualquier manera, si el padre favorece una relación en la que la hija pueda modelar sus esfuerzos intelectuales y su motivación hacia el logro y la refuerza en este quehacer, obviamente estará facilitando su desarrollo personal.

Se pueden encontrar grandes diferencias en las investigaciones concernientes a chicos y a chicas. Entre ellas podríamos citar las que hacen referencia a la percepción de afectividad por parte de los hijos. La afectividad paternal rara vez se asocia negativamente con el funcionamiento cognitivo de los hijos varones. En cambio existen investigaciones que sugieren que un exceso de afecto por parte del padre puede ser perjudicial en el desarrollo cognitivo de las chicas, (Crandall, Dewey, Kathovsky y Preston, 1964), de todas formas no está claro cómo estos autores han definido el exceso de afecto, ya que la percepción de afecto

nunca puede hacer daño, aunque sí la forma de demostrarlo, tal como podría ser un padre sobreprotector y/o empalagoso, conductas éstas toleradas, aunque no siempre admiradas, en las madres, y de ahí el posible rechazo cuando son exhibidas por un varón.

### **2.3.- INTERACCION ENTRE HERMANOS:**

Un aspecto que cada vez está cobrando mayor auge, a la hora de explicar las percepciones familiares es la calidad de las interacciones en el seno familiar. Se ha comprobado que el hecho de que un hermano perciba mayor afectividad paterna, control, atención, favoritismo, celos o popularidad entre los pares, no puede explicarse simplemente por la edad, el sexo y el orden de nacimiento. Las limitaciones de las variables de constelación para explicar la conducta y el desarrollo del individuo se han tratado conceptualmente en: Dunn (1983) y Scarr & Grajek (1982), y metodológicamente en: Ernst & Angst (1983). Daniels et al. (1985) sugieren que deberán tenerse en cuenta distintas fuentes de influencia ambiental: diferentes interacciones entre hermanos (Dunn & Kendrick, 1982), percepciones diferenciales de padres e hijos, el impacto de posibles accidentes, enfermedades o sucesos extraordinarios que pueden afectar a un hermano y no al resto, etc.

Los hermanos son una parte integral del mundo social de la mayoría de los niños (Furman & Buhrmester, 1982). Mientras que la interacción entre los hermanos puede tener efectos importantísimos para el desarrollo mutuo, la naturaleza específica de la influencia puede variar considerablemente. Una de las razones es la marcada diversidad de cualidades o características que se dan en la relación entre hermanos. Las interacciones pueden ser igualitarias o asimétricas, de acuerdo con el poder y el status de cada miembro. El tono afectivo también puede variar: las relaciones pueden pasar de íntimas a distantes, de armoniosas



a conflictivas, de cooperativas a competitivas. Furman & Buhrmester (1985) han comprobado, que, aunque bajo la influencia de variables de constelación familiar, las cualidades de la relación entre hermanos, no van a estar únicamente determinados por éstas.

Recientemente se está conceptualizando la familia como un sistema de interacción. Dentro de esta perspectiva se encuentra inmersa la interacción entre hermanos, como parte relevante del sistema. algunas investigaciones se han centrado en las percepciones diferenciales que se dan entre hermanos y en las actitudes de los unos hacia los otros (Bowerman & Dobash, 1974), en el rol del hermano como educador (Cicirelli, 1973, 1977; Lamb, 1978a, 1978b), conductas cooperativas y competitivas entre hermanos (Minnet et al. 1983; Bryant & Crockenberg, 1980), modelos de interacción natural en el hogar (Abramovitch, et al. 1982; Dunn & Kendrick, 1982), etc. Así mismo, existen evidencias que permitan señalar que la interacción entre hermanos es cualitativamente diferente de la que se da entre padres e hijos (Baskett & Johnson, 1982) y entre pares (Brody et al. 1982).

Furman & Buhrmester observaron la calidad de interacción entre hermanos, de acuerdo con las percepciones que tenían éstos, obteniendo cuatro factores:

- A) Afectividad / intimidad.
- B) Status / poder.
- C) Conflicto
- D) Rivalidad

La edad tuvo un fuerte efecto en la percepción de Status / Poder. En los hermanos mayores se daban mayor número de conductas educativas y de dominio sobre los más pequeños, existiendo mayor admiración por los hermanos mayores que por los más jóvenes. Los

otros tres factores, aunque estuvieron ligeramente relacionados con variables de constelación, sería aconsejable estudiar las últimas por separado.

En relación con el factor de afectividad/intimidad, a pesar que en algunas investigaciones se ha situado a lo largo de un contínuo positivo/negativo (Wiggins, 1979), Furman y colaboradores (1985) sugieren su estudio como dimensiones separadas. Posturas similares, han sido expuestas por Braiker & Kelley (1979) y Shaver et al. (1985), quizás, debido a que muchos niños van a tener sentimientos ambivalentes hacia sus hermanos, o bien como consecuencia de estilos distintos de interacción. En general, se ha observado que existe mayor intimidad entre hermanos del mismo sexo (Dunn & Kendrick, 1981; Whiting & Pope-Edwards, 1977), especialmente cuando la diferencia de edad es mínima. Los hermanos mayores parecen estar más predispuestos a adoptar un papel protector (Bossard & Ball, 1960), y a demostrar mayor afectividad (Abramovitch et al. 1979). Las hembras suelen ser especialmente afectivas con sus hermanos pequeños, sobre todo si la diferencia de edad es considerable (Cicirelli, 1973).

En lo referente al conflicto, se ha comprobado que éste se da con mayor frecuencia entre hermanos con escasa diferencia de edad, independientemente de su sexo. Incluso, algunos autores han comprobado que las relaciones problemáticas son más comunes entre diadas mixtas (Dunn & Hendrick, 1981; Pepler et al. 1981). No obstante, Minnet et al. (1983) han comprobado que las conductas negativas, agresivas y de engaño son características en diadas del mismo sexo. Este resultado denota una diferencia en las relaciones entre amigos y entre hermanos. El conflicto puede evitarse en la amistad, ya que la continuidad de la relación puede ser amenazada. por la estructura institucional de la familia garantiza la supervivencia de la relación entre hermanos, lo cual facilita la libre exteriorización del conflicto.

En cuanto a la rivalidad entre hermanos, entramos en un punto que, tal vez, ha despertado más controversias tanto desde el punto de vista psicológico como el educativo o el sociológico. Como afirma Dunn (1986), la relación fraterna tiene una mezcla de afecto y de hostilidad y ello de una manera inevitable. Por otro lado, el conflicto entre hermanos posee un significado especial para promover el conocimiento y la comprensión entre ellos. Ahora bien, tal vez la corriente clínica que más ha destacado la importancia de la rivalidad sea el psicoanálisis: Burlingham y Feud la dotan de una importancia especial y destacan que, en una familia normal, la relación entre hermanos solo se desarrolla en respuesta a la competición por el amor de los padres. Más recientemente Corman (1980), interpreta el hecho de la rivalidad como una constante formando parte "del orden natural de las cosas", y añade, "cuando parece no existir es porque hay censuras muy fuertes que la han inhibido". Su estudio concluye con una tipificación sobre las formas manifiestas de rivalidad (la rivalidad del cuerpo a cuerpo, la rivalidad del rechazo, verbalización de la agresividad, las alianzas).

### 2.3.1.- DESIDENTIFICACION:

Un fenómeno que se ha venido tratando recientemente en la literatura sobre interacción entre hermanos es el de **desidentificación** especialmente en familias con dos hijos, y en donde, fácilmente, cada uno de ellos va a identificarse con un padre diferente. Este proceso se ha denominado "Split-parent identification" o división en la identificación parental. Schachter (1985) ha observado que la tendencia a definir a los hermanos como diferentes es muy común entre el primer par de hermanos, especialmente si se trata de una pareja del mismo sexo, siendo un fenómeno menos frecuente entre el primero y el tercero y el segundo y el tercero. Una posible interpretación de este proceso puede ser el deseo de disminuir la rivalidad entre hermanos. Mediante este

proceso se pueden evitar las comparaciones constantes, la competitividad y el conflicto, sin hacer intrusiones en características específicas.

Schachter y colaboradores han comprobado que en aquellas familias con problemas clínicos, el proceso de desindividualización es algo muy común, utilizándose generalmente atributos con polos extremos, positivo y negativo. En cambio, en familias no especialmente problemáticas, los atributos no suelen ser de tipo evaluativo, pero sí muy diversos, y el contraste entre hermanos puede resultar benigno, e incluso benéfico. La identificación de cada hijo con un padre parece incrementar la armonía familiar, ya que un hermano puede presumir de un padre como modelo, sin tener que compartir este privilegio con el otro hermano. En las familias con problemas serios se describe al hermano "bueno" como acosado constantemente por el hermano "malo", mientras que en las familias menos problemáticas el proceso de interacción será dinámico y cíclico. Los hermanos aprenden a resolver conflictos cruciales, se entrenan en habilidades asertivas, a negociar, a comprometerse y a compartir, dentro de la seguridad que les ofrece el sistema familiar. En aquellas familias en las que existe cierta disfunción, el proceso de resolución de conflictos es ardua. Se describen riñas constantes, sin ciclos dinámicos de conflicto y reconciliación. El proceso es fijo. El hermano *malo* se define como el *demonio* que constantemente está molestando al *bueno*, que se define como víctima inocente, el *ángel*. Generalmente, los intentos de los padres para solucionar estas dificultades se convierten en el verdadero problema. Con el fin de proteger a la víctima inocente, los padres intervienen constantemente en los conflictos. Esta intervención impide el proceso dinámico. El hermano ángel no aprende a defenderse y a afirmar sus derechos; suele estar socialmente ansioso y triste, estando igualmente más predispuesto a ser atacado o dominado en el grupo de pares. Por su parte, el hermano demonio no ha aprendido a negociar, a comprometerse, a posponer y a acomodarse a los derechos de los demás. Frecuentemente exteriorizará conductas antisociales, impulsivas y de auto-búsqueda (Schachter et al. 1985). Anteriormente, Kendrick & Dunn

(1983) habían verificado que la intervención materna en las disputas de sus hijos estaba relacionado con posteriores enfrentamientos hostiles entre los hermanos.

Por otra parte, Schachter y colaboradores estimaron que la valoración de los hijos, por parte de las madres, como fáciles, difíciles o normales, sería útil para inferir los procesos ambientales que se están dando dentro del seno familiar, y en donde, la desidentificación desempeñaría un papel preponderante. No obstante, la presencia de problemas conductuales, objetivamente observables, incluso después de haber controlado la personalidad de la madre, no significa que el origen de las dificultades sea independiente de la percepción que ésta tenga de su hijo (Bates & Bayles, 1983). La percepción negativa de la madre puede provocar dificultades observables en el hijo. Así mismo, la calidad de la relación entre padres e hijos también estará influenciada por la interacción entre los hermanos. Una de las características específicas de esta interacción es que estará basada en lazos biológicos y afectivos, compartidos con los padres, y esto va a hacer, que, frecuentemente, aparezcan percepciones de favoritismo.

### 2.3.2.- FAVORITISMO:

El favoritismo parental. la preferencia de un padre por un hijo, no ha sido objeto de estudio sistemático, ni incluso de pasada, hasta la publicación en 1983, por Harris & Howard " Correlates of Perceived Parental Favoritism". Este olvido incluye también las investigaciones de corte psicoanalítico, ya que, ni el comentario realizado por Freud respecto a que : "ser el favorito de la madre conduce a sentimientos facilitadores de éxito y mayor autoconfianza" (Jones, 1953) ha sido cuestionado por sus seguidores.

Será razonable asumir que ningún padre ofrece a sus hijos un trato igualitario, aunque la mayoría de los jóvenes considere que ni su padre

ni su madre favorecen a ninguno de los hijos en particular. Una posible interpretación de este hecho, es que, aunque los padres puedan discriminar afectivamente entre sus hijos, en una familia que funcione adecuadamente, el favoritismo puede ser demasiado sutil como para ser percibido por éstos (Estarellés, 1987).

Una Explicación alternativa surge de los estudios de la atribución (Alloy & Abramson, 1979; Lewinson, Mischel, Chaplain & Barton, 1980). Estos autores comprobaron que los individuos, normalmente, tienden a distorsionar la realidad, prefiriendo un estado de confort indeterminado, e ignorando sistemáticamente cualquier información contraria. Por todo ello, sucede que el adolescente negará la existencia de favoritismo parental, tanto como puede negar otras percepciones desagradables de sus padres, que le hagan sentirse menos amado y protegido.

Por otro lado, se ha sugerido que el favoritismo parental surgirá de necesidades personales específicas de los padres, y que ese hijo, en particular, gratifica. Otras tendencias serían: la predilección de la madre por el más pequeño y el surgimiento de coaliciones como consecuencia de incompatibilidades maritales.

Harris & Howard (1983) han observado que la percepción de favoritismo es más frecuente en familias con tres hijos que en familias con dos o cuatro hijos. Las hembras suelen ser más sensibles que los varones a las diferencias cualitativas y cuantitativas en afecto e implicación interpersonal. Además, el percibirse como favorito, tanto del padre como de la madre, es más común en los hijos más jóvenes.

Estos autores han intentado valorar cómo veían a sus padres aquellos adolescentes que percibían conductas de favoritismo y en qué forma estas percepciones repercutían en sus propias evaluaciones. En relación con el primer aspecto, los jóvenes que percibían conductas de favoritismo hacia otros hermanos consideraban que tenían:

- a) Una madre menos implicada;
- b) Que tanto el padre como la madre disfrutaban poco de la vida; y
- c) Veían a su padre y a su madre como poco compatibles.

Estos resultados sugieren que una disminución en la percepción de afecto e interés materno, va a facilitar una percepción de distribución deficiente en la equiparación entre los hermanos. Asimismo, la falta de adecuación entre la pareja va a predisponer a la formación de coaliciones con el hijo más gratificante.

También los sujetos que percibían favoritismo hacia sus hermanos consideraban que:

- a) Su vida emocional era taciturna;
- b) Se sentían más criticados por actitudes y conductas egocéntricas; y
- c) Manifestaban en todo momento que cuando les llegara la hora de ser padres serían, sin lugar a dudas, más cariñosos.

Las críticas por conductas egocéntricas pueden deberse a que, en aquellas familias con comportamientos de favoritismo, la autoestima de los padres suele ser más bien frágil, motivo por el cual se tolera difícilmente que el adolescente piense antes en sí mismo. Esta necesidad narcisista del padre puede explicar que éste acuda al favoritismo, estimulando al hijo gratificante.

Igualmente, aquellos sujetos que eran conscientes de que un hermano resultaba favorecido por ambos padres, manifestaron gran número de problemas y dudas acerca de ellos mismos y de sus comportamientos. En ambos sexos, aquellos adolescentes que estimaban que la madre favorecía más a otro hermano que a ellos, se sentían

bastante fastidiados, y deseaban frecuentemente hablar a alguien de sus problemas. Aquellos jóvenes que consideraron que su padre favorecía a su hermano, manifestaron, en general, que las cosas no les iban mal, aunque a veces no se sentían demasiado optimistas y con la energía necesaria para hacer las cosas correctamente. En general, se ha podido apreciar que estas percepciones surgen principalmente de la falta de privilegios, más que de la falta de implicación en la educación. Los resultados obtenidos sugieren que estar al margen de los favores de la madre, va a repercutir en la necesidad de buscar apoyo y contacto con otros adultos. Por otro lado, no gozar del favor del padre va a repercutir en la propia autoimagen y autoestima. (Estrelles, 1987)

Aunque comprobaron que estas tendencias se dieron en ambos sexos, Harris & Howard han considerado que son especialmente relevantes para las hembras. En la fase de la adolescencia, la opinión del padre parece tener más peso en la auto-valoración que la de la madre, la cual puede optar por una aceptación no crítica, aunque si bien la postura materna puede ser la fuente principal del tipo de aprobación emotiva que estará en la base del sentido de identidad. Una deprivación afectiva por parte de la madre, será el desencadenante principal del gran número de interacciones agresivas con el resto de los otros significativos.

Por último, aquellos sujetos que se sienten favorecidos por ambos padres, suelen considerar a éstos poco rígidos, objetivos y razonables, percibiendo la interacción entre ambos como estimulante.

En general, la percepción de favoritismo hacia otros hermanos, parece relacionarse, con estados emocionales turbados en el adolescente, sintiéndose especialmente angustiados aquellos que se consideran en inferioridad de condiciones respecto a sus hermanos. Asimismo, se ha observado que los adolescentes no favorecidos por el padre del mismo sexo se perciben como acreedores de favores específicos, son los que padecen las secuelas más graves. Esto puede significar, que a esta edad, la aprobación del propio sexo es muy importante. En cambio, la falta de



coaliciones cruzadas puede conducir a sentimientos de falta de promoción, aunque no lleguen a amenazar la identidad del sujeto.

## **2.4.- INTERACCION, COMUNICACION Y AFECTIVIDAD FAMILIAR:**

### 2.4.1.- COMUNICACION FAMILIAR:

Varias investigaciones se han centrado en la comunicación padre-adolescente, interesándose algunas de ellas por su relación con el desarrollo socio-cognitivo del hijo (Cooper et al., 1982; Grotevant & Cooper, 1983; Steinberg, 1981). Otras, aunque menos, se han centrado en la comunicación padres adolescentes y su repercusión en el funcionamiento familiar (Barnes et al. 1985) así como en la formación de la identidad del adolescente (Cooper et al. 1982). En 1978, Stanley observaría que una comunicación positiva paterno-filial facilitaba significativamente el desarrollo del razonamiento moral del adolescente.

La importancia de la comunicación, como una dimensión facilitadora de la vida familiar, es patente en varios modelos conceptuales de interacción familiar. Olson et al. (1979, 1983), consideraron la comunicación, en su modelo de funcionamiento marital y familiar, como una de sus tres dimensiones principales. Es un componente dinámico que va a favorecer los desplazamientos familiares a lo largo de las dimensiones de cohesión y adaptación. Mientras que una comunicación positiva facilita este movimiento, en los diferentes niveles de organización familiar, la falta de habilidad en la comunicación, o una comunicación deficiente, inhibirá la flexibilidad del sistema para adaptar los niveles de cohesión y adaptación. Epstein, Bishop & Levin (1978) incluyeron la comunicación

y la sensibilidad afectiva como dos, de las seis, dimensiones principales de su Modelo de Funcionamiento Familiar "McMaster".

Por otra parte, Grotevant & Cooper han estudiado el papel de la comunicación en el proceso de individualización del adolescente. Consideraron la comunicación como un medio para ayudar a los miembros de la familia, en su intento para encontrar cierto equilibrio entre unión y separación. Estos autores comprobaron que la comunicación madre-adolescente difiere sustancialmente de la comunicación padre-adolescente. Las madres, como grupo, suelen mantener niveles de comunicación más satisfactorios con sus hijos, que los padres. No obstante, los adolescentes consideran que tienen dificultades en su comunicación con ambos padres, a pesar de que exista mayor nivel de apertura con las madres (Spanier, 1976; Gebhard, 1977; Elias, 1978; Fox & Inazu, 1980; Grotevant & Cooper, 1983). Recientemente, Barnes y colaboradores han observado que las familias con niveles de comunicación satisfactorios, tienen mayor índice de cohesión y adaptación familiar (Barnes et al. 1985)

Otro aspecto a tener en cuenta serían las distintas áreas de contenido de la comunicación padre-adolescente. Entre los tópicos que suelen haberse considerado, se encuentra el de la educación sexual. A pesar de que los padres muestran una clara tendencia a ser agentes activos en la educación sexual de sus hijos (Abelson et al. 1980; Roberts, et al. 1980). y los adolescentes manifiestan repetidamente su deseo de tener una comunicación más abierta con sus padres al respecto (Sorenson, 1973; 1974), son muy pocos los temas que se tratan abiertamente sobre el particular (Bennet & Dickinson, 1980; Fox, 1980; Walters & Walters, 1980) Noller y colaboradores comprobaron que las hembras solían mantener discusiones más frecuentes con sus madres en áreas de actitudes sexuales, aunque si bien se daban relaciones de mayor apertura en áreas de intereses, roles familiares y problemas en general. También observaron que las hijas se comunicaban más con sus padres

que con sus madres, cuando se cuestionaban reglas sociales, planes y problemas en general (Noller et al. 1986).

Recientemente, Noller & Bagi observaron la comunicación padre-adolescente a través de seis procesos:

**1) - FRECUENCIA / DURACION DE LA COMUNICACION:**

A pesar de que la frecuencia es más bien una dimensión cuantitativa, más que cualitativa, tal como señaló Noller en 1984, existe una fuerte relación entre la calidad de la comunicación y su cantidad. Una comunicación destructiva va a desencadenar, probablemente, el que las personas pasen menos tiempo en actividades comunes. Actualmente, se ha puesto de manifiesto que las familias pasan escaso tiempo juntos, existen menos tópicos de interés general y se realizan menor número de tareas en común (Daves & Paolucci, 1980).

**2) - AUTOAPERTURA:**

Distintos investigadores en el área de salud mental y de las relaciones interpersonales, han incidido en el valor de la autoapertura y de la autoexpresión. Algunos hallazgos sugieren que, en la adolescencia, se van a dar distintos cambios en el nivel de autoapertura. Entre ellos se encuentran:

a) Mayor número de interacciones con los pares que con los padres (Wiebe & Williams, 1972; Wiebe & Scott, 1976).

b) Mayor autoapertura en las hembras que en los varones (West, 1971; Jourard, 1971; Wiebe & Scott, 1976).

c) Los adolescentes se comunican más libremente con sus madres que con sus padres (Wiebe & Williams, 1972; Balswick & Balkwell, 1977).

Por último, también se ha observado que existe mayor apertura hacia el padre del mismo sexo que respecto al del sexo opuesto (Balswick & Balkwell, 1977).

### 3) - INICIACION:

La iniciación de la conversación puede reflejar intereses específicos de los individuos, así como la existencia de ciertas normas de comunicación familiar. Los adolescentes pueden iniciar una discusión sobre un tópico de interés e importancia para ellos, pero también existen reglas en la familia (implícitas o explícitas), por las que ciertos tópicos son tratados, únicamente, si son apoyados por unos determinados miembros. Cierta nivel de flexibilidad en la iniciación significará que los miembros pueden iniciar cualquier tópico que deseen tratar.

### 4) - RECONOCIMIENTO:

Rogers (1951) señaló que en la comunicación es de suma importancia que las actitudes y valores de la otra persona sean reconocidos. Se puede dar falta de reconocimiento en el nivel de contenido, si el resto de los miembros de la familia no comparten los puntos de vista del adolescente, o bien si, en un nivel del proceso relacional, el adolescente no es aceptado como un individuo con derecho a tener puntos de vista diferentes.

Watzlawick et al. (1967) han considerado tres tipos de reconocimiento en la comunicación : **confirmación**, **rechazo** y **descalificación**. La *confirmación* implica la aceptación intrínseca del individuo, tanto en un nivel de contenido como de proceso relacional. el *rechazo* implica un reconocimiento en el nivel de proceso relacional, pero no en el nivel de contenido, y la *descalificación* es la falta de reconocimiento en ambos niveles. La confirmación y un cierto rechazo han estado relacionados con un desarrollo positivo de la personalidad (Clarke, 1973; Sprenkle & Olson, 1978). El contínuo rechazo y la

descalificación se han relacionado con serios problemas de personalidad (Watzlawick et al. 1967; Haley, 1976).

#### **5) - DOMINIO:**

El dominio en la comunicación es un aspecto a destacar en el proceso de interacción padre-adolescente, particularmente en los últimos años, en donde sería de esperar una mayor igualdad. Los efectos negativos de un estilo de interacción excesivamente autoritario, o laissez-faire, han sido puestos de manifiesto repetidamente (Epstein et al. 1982). Forman & Forman han sugerido la necesidad de que exista cierta flexibilidad en la comunicación familiar, de forma tal que se facilite la auto-expresión del adolescente (Forman & Forman, 1981).

#### **6) - SATISFACCION:**

El grado de satisfacción de un individuo en la comunicación puede servir como indicativo general del grado en el que, sus necesidades y expectativas quedan cubiertas mediante el proceso de interacción. Es de esperar que la satisfacción se relacione con otros aspectos de la comunicación como son: frecuencia, autoapertura, reconocimiento y dominio.

### 2.4.2.- AFECTIVIDAD FAMILIAR:

La afectividad, dentro del campo de la interacción familiar, va a ser un aspecto muy disperso y de una gran complejidad. Se ha tratado desde distintas perspectivas y abarca un conglomerado de tópicos muy diversos, tal como puedan ser: la aceptación, el rechazo, el apoyo, la estimulación, etc. Pero como todo proceso que denota una interacción cualitativa, los datos son muy difusos.

Recientemente, Pipp y colaboradores (1985) han utilizado una técnica retrospectiva para valorar las concepciones del adolescente en lo

que respecta a su desarrollo personal. El supuesto en que se han basado se apoya en la idea de que las reconstrucciones cognitivo-afectivas de una persona son parte de su adaptación en el presente, y no precisamente una representación precisa del pasado (Spence, 1982; Fischhoff & Beyth, 1975). Un rompecabezas que se da en la literatura del adolescente es la manifestación, por parte del joven, de su conformidad, bienestar y afecto hacia sus padres (Conger, 1975; Offer, et al. 1981), a pesar de que sus informes retrospectivos se muestran fríos y faltos de satisfacción (Csikszentmihalyi et al. 1983). Una posible explicación fue ofrecida por Back & Bourque (1970). Estos autores estimaron que, comparando el periodo final de la adolescencia con otros anteriores, el adolescente puede incrementar su sentimiento de bienestar, al ver el presente como un momento más agradable que el pasado, Pipp y col. han considerado que, en una relación tan significativa como es la interacción afectiva con los padres, puede ser adaptativo valorar la calidad del afecto parental de forma bastante intensa en el presente, tal como observó Offer et al. (1981), proyectando cualquier tipo de conflicto al pasado. La protección de los lazos afectivos en la relación actual puede servir para facilitar cierto sentimiento de seguridad y bienestar en el adolescente (Greenwald, 1980).

Un aspecto interesante es la forma en que los jóvenes diferencian su relación con ambos padres. Ha podido observarse que los sujetos, al final de la adolescencia (19 años), hablan frecuentemente de "mis padres", como si la madre y el padre fueran parte de una sola unidad psicológica. No obstante, los adolescentes se refieren a la relación con sus padres como si ésta fuera diferente. Ven la relación con la madre de forma más igualitaria, y marcada por un sentimiento de sensibilidad y amistad, mientras que las relaciones con el padre denotarán mayor desigualdad. Podría ser que el proceso de separación respecto a la madre haya seguido un proceso más acelerado que el del padre. En cambio, un adolescente puede llegar a estar más identificado con su padre, en un

intento para comprenderse mejor e igualar su relación con él (Estarelles, 1987).

En algunas investigaciones se ha considerado de forma específica algunos de los procesos que funcionan en los sistemas de relación. Entre los trabajos que han tratado este aspecto se encuentra el realizado por Gilbert y colaboradores en 1984.

Gilbert, Christensen & Margolin (1984) sugirieron que los sistemas de relación van a mantenerse mediante cuatro procesos:

**A) APEGO / CUIDADOS:** Lazos afectivos complementarios.

**B) COMUNICACION:** Compartir el centro de atención e intercambiar significados y mensajes.

**C) RESOLUCION DE PROBLEMAS:** Compartir tareas, intereses y actividades.

**D) MUTUALIDAD:** Comportamientos de interacción, renovación y profundización de las anteriores formas de relación, en un comportamiento que va evolucionando, de acuerdo con los estados internos de los participantes y según el contexto externo.

**CONDUCTA DE APEGO:** Gran parte de los estudios que se han interesado por la conducta de apego, se han centrado, únicamente, en un tipo de conducta unidireccional, de tipo emotivo, del niño a la madre. Recientemente, los modelos unidireccionales en la conducta de apego están siendo reemplazados por otros de carácter sistemático y transaccional (Svejda et al. 1982).

La teoría actual del apego también va a hacer referencia a la relación entre el niño y toda una jerarquía de posibles "protectores". Desde este punto de vista, el concepto de apego sería aplicable a todo el ciclo vital. Weis, en 1982, realiza una revisión de los sistemas

subyacentes a este tipo de relación en la adolescencia y en la época de adulto. Este autor ha identificado tres criterios en la la conducta de apego:

- 1).- La necesidad de proximidad respecto a la figura de apego en situaciones de angustia o stressantes.
- 2).- Un confort elevado y una disminución en el nivel de ansiedad ante la figura de apego.
- 3).- Una creciente sensación de incomodidad y angustia ante el descubrimiento de que el acceso a la figura de apego es difícil o imposible.

Weiss ha manifestado que la conducta de apego en sujetos adultos será la manifestación de un mismo sistema emocional, aunque modificado por el desarrollo. Las diferencias entre ambos serían:

- 1).- El apego en los adultos no tiene la posibilidad de desarrollar otros sistemas conductuales como en la infancia.
- 2).- El apego, después de la infancia, también incluye las relaciones afiliativas con los pares.
- 3).- Generalmente está orientada hacia una persona hacia la que también existe una relación sexual.

Es necesario diferenciar el concepto de sistemas afiliativos del de sistemas de apego/protección, Weiss ha demostrado que las afiliaciones amistosas no sustituyen el aislamiento que se da, por ejemplo, tras la ruptura del apego marital. Quizá, la única conducta de apego del adulto, que puede aglutinar otros sistemas conductuales sea el enamoramiento. Otra forma más gradual se dará en aquellas parejas que llevan bastante tiempo juntos. En este tipo de relaciones suele darse con cierta facilidad el rol inverso, entre protector y receptor, especialmente si éste está organizado de forma flexible.



Por último, Weiss sugiere que el comportamiento de protección parental va a estar influenciado por el comportamiento de protección que el padre recibió de sus progenitores a lo largo de su infancia y adolescencia.

**COMUNICACION:** Gilbert y col. consideran la comunicación como el segundo estadio en el proceso de relación. Una precondition necesaria para que se dé una comunicación satisfactoria será compartir el centro de atención, lo cual conducirá a significados, potencialmente compartidos. Blakar señaló al respecto que, la precondition más básica para una comunicación con éxito es que: *los participantes establezcan una realidad socialmente compartida*, dentro de la que pueda tener lugar el intercambio de mensajes, bajo la creencia de estar en una situación similar (Blakar, 1984).

Algunos psicólogos del desarrollo han señalado que la angustia ante la separación materna disminuye con el paso del tiempo distanciándose las situaciones de apego. La disminución de esa conducta parece estar directamente relacionada con el surgimiento de cierta habilidad en el niño para comprender y compartir distintos puntos de vista con la madre, e incluso proyectar planes compartidos con ésta, a través de la comunicación verbal (Marvin, 1977).

Todas estas premisas serán fundamentales para la siguiente precondition en la comunicación, sugerida por Blakar: la capacidad del individuo para tomar la perspectiva de los demás. Blakar y Lidz, de acuerdo con la postura de Piaget, han denominado el polo negativo de esta habilidad como egocentrismo. Lidz observa que el egocentrismo, tanto del padre como del hijo, suelen ser recíprocos en muchos aspectos, y al estar confinados dentro del seno familiar, pueden contribuir al surgimiento de desórdenes psicológicos (Blakar, 1984; Lidz, 1973).

Así mismo, Gilbert y col. han propuesto el concepto de comunicación desviada para explicar aquellas situaciones en las que el

sujeto que escucha es incapaz de construir una imagen visual consistente o un constructo consistente, a partir de las palabras del que habla, aunque, si bien, los comportamientos positivos e integrativos de una comunicación satisfactoria van a ir más allá de la ausencia de desvío. Obviamente, las habilidades en la comunicación son utilizadas fuera de los sistemas relacionales o grupos primarios. La familia va a ser el grupo básico donde aprender a comunicarse y ensayar ciertas habilidades relacionales que habrán de ponerse en práctica fuera del hogar. La calidad en la comunicación modificará las conductas de apego, al igual que la repetición de comunicaciones compartidas pueden generar una mayor vinculación.

**RESOLUCION DE PROBLEMAS:** Los efectos de una comunicación disfuncional surgen con más intensidad en el siguiente estadio, cuando se han de resolver problemas conjuntamente. El hecho de resolver problemas conjuntamente, así como mantener tareas compartidas, implicará ciertos procesos relacionales, que influirán, a su vez, en el desarrollo posterior. A través del tiempo, las tareas compartidas y la resolución de problemas llegan a ser comportamientos inherentes a las relaciones informales. Estas relaciones son un puente entre la epigénesis de los procesos cualitativos familiares y la transición de roles estructurales en el ciclo vital de la familia. Las estructuras de roles informales pueden o no ser acordes con las normas y expectativas de aquellos roles culturalmente ofrecidos, y sociológicamente definidos, tales como son los de marido y mujer. La negociación durante estas transiciones requerirá de ciertas habilidades para resolver problemas conjuntamente. No obstante, sin un bagaje suficiente de vínculo y afecto, así como sin ciertas habilidades en la comunicación, la resolución de problemas puede llegar a ser confusa y disfuncional.

**MUTUALIDAD:** Este estadio va a surgir de aquellas dificultades que no han llegado a resolverse en los anteriores tipos de relación. Implica la renegociación, y a veces la transformación de los comportamientos interactivos. el surgimiento de una nueva forma de relación,

determinará la finalización de este sistema de integración. Este cambio en la relación puede orientarse hacia un mayor distanciamiento, tal como puede ser el divorcio, o bien hacia una mayor proximidad.

A través de cada estadio, las dificultades son inevitables. El estadio de mutualidad se construye directamente, junto a la resolución de problemas. Si tenemos en cuenta que el problema puede ser resuelto si la relación tiene una continuidad, habrá que considerar cuáles son las condiciones que median en este proceso. Por ello, habrá que considerar todas las posibles cualidades de la relación, así como aquellas circunstancias que la rodean, tal como: enfermedad, crecimiento, edad de cada miembro de la familia, transiciones en el ciclo familiar e implicaciones con otros sistemas. La mutualidad va a diferenciarse de otras formas de relación, al requerir que cada miembro observe temporalmente el funcionamiento del sistema en el que está participando, y tome una postura parcialmente externa al sistema.

La mutualidad no surge necesaria o automáticamente tras las secuencias de apego, comunicación y resolución de problemas, sino que gira en torno a la experiencia relacional, en cada uno de los estadios, para volver selectivamente a cualquier forma de relación, que se considere apropiada para modificar contextos internos y externos.

Por último, el concepto de mutualidad no implica que tenga que existir una dirección óptima y necesaria en la relación, sino que va a implicar cambios repetidos en la dirección y un alto grado de flexibilidad en las modificaciones a lo largo del tiempo.

**INTIMIDAD:** Gilbert y col. consideran que la intimidad va a caracterizarse por ser el aspecto más inconstante y subjetivo de la relación, dado que en él se van a compartir sentimientos personales, fantasías y experiencias significativas, relacionadas con cada uno de los estadios anteriores. Este proceso de interacción no tiene que ser necesariamente simétrico. Incluye auto-aperturas verbales y no verbales,

cargadas emocionalmente, que denotan aceptación en el oyente, el cual podrá traicionar o explotar al que habla, aunque éste suele estar confiado de que no será así. La intimidad puede ser una de las experiencias humanas con mayor profundidad, con significados sutiles y emocionalmente compleja, seductiva y alucinante. Por todo ello, la intimidad parece ser incompatible con estilos y valores de vida actuales, de grupos económicos y culturales y, en especial, para muchos hombres.

Tanto si las diferencias según el sexo son culturales o biológicas en su origen, parecen existir diferencias a lo largo de todo el ciclo vital respecto a la predisposición a la intimidad tanto en hombres, como en mujeres. Quizá, durante el transcurso de la evolución, los componentes socio-emocionales de todos los tipos de relación se han ubicado, especialmente, en el desarrollo de las hembras, comenzando con la contribución materna a la conducta de apego y continuando con la enseñanza del lenguaje y la comunicación no verbal. No sólo en la educación, sino también en las relaciones de mujer a mujer, las hembras parecen tener mayor predisposición y aptitud para la intimidad. En cambio, la intimidad para los varones, si es que llega a darse, parece desarrollarse sólo únicamente después de que se hayan encontrado soluciones a requerimientos prácticos y tras la resolución de problemas de forma conjunta.

#### 2.4.3.- CONTACTO FISICO:

A pesar de que el contacto físico es uno de los aspectos más importantes de las relaciones íntimas, raramente ha sido analizado por los científicos sociales, dado lo delicado del tema y las dificultades inherentes a su medición. Su significado conceptual, entendido en un sentido amplio, describirá la yuxtaposición de cualquier porción corporal de dos o más personas. Se trata de un medio no verbal de relaciones interpersonales. Casi todas las investigaciones que se han llevado a cabo

se han realizado en el laboratorio, a pesar de que la familia, puede que sea, el contexto ideal en donde se da abiertamente este tipo de conducta. Los hijos, de forma muy especial, van a necesitar mantener cierto contacto físico con sus padres durante la infancia y, quizá, aunque con menor intensidad, ésta sea una necesidad que se dé a lo largo de todo el ciclo vital (Spitz, 1958; Harlow, 1958).

Un aspecto central, dentro de esta temática, ha sido el interés de algunos investigadores por el status de los participantes. Goffman (1967, 1969) señaló que, cuanto mayor es el status de algún miembro, mayor es su libertad para iniciar el contacto físico. Henley ha observado que los varones están más predispuestos a tocar a las mujeres, que las mujeres a los hombres, debido quizá, a su aparente mayor status social (Henley, 1973). Otros estudios, entre los que cabría destacar el realizado por Heslin & Boss (1980), observaron que en diadas cruzadas, los varones, así como las personas de más edad, iniciaban el contacto más a menudo, que las mujeres y los individuos más jóvenes.

Bonacich et al. (1981) han señalado que el status en la familia está en función del sexo y la edad de sus miembros. El status de los padres estará por encima del de los hijos, el del padre por encima del de la madre y el del hijo mayor por encima del resto de los hermanos.

Grusky y col. observaron que los miembros de mayor status dentro de la familia iniciaban más y recibían menos contacto físico, aunque comprobaron que se daban algunas variaciones de gran interés:

A) - A pesar de que los padres manifiestan un número mayor de contactos físicos que las madres, éstas suelen estar más predispuestas a ser acariciadas por sus hijos que los padres;

B) - Los hijos menores inician, con mayor frecuencia, el contacto físico hacia los padres, que el hijo mayor;

C) - Las madres no sólo reciben más contactos físicos que los padres, sino que además son acreedoras de mayor número de contactos que cualquier otro miembro de la familia. Quizá esta concentración sea reflejo del rol expresivo de la madre dentro de la familia (Parson & Bales, 1955).

Podría decirse que el contacto físico en la familia es un fenómeno complejo y multidimensional. En un nivel significa diferencias de status y poder entre los miembros. En otro nivel refleja cariño, intimidad, apoyo y expresividad. El contacto físico y el afecto están profundamente influenciados por el contexto dentro del que surge la propia interacción, y a partir de aquí variará según el momento y las circunstancias (Grusky et al. 1984).

## **2.5.- LIMITACIONES PARENTALES Y SOBREPOTECCION:**

En 1943, Levy realizó un estudio, ya clásico, sobre la protección materna, definiendo este aspecto como un excesivo contacto con el hijo, tanto físico como social, prolongación de cuidados infantiles y limitación de independencia. Levy, identificó distintos factores por los que pueden surgir comportamientos de sobreprotección. En primer lugar destacó el papel que desempeña el propio hijo. En algunas ocasiones, su nacimiento se daba tras varios embarazos infructuosos, a continuación de largos periodos de esterilidad, o bien después de haber fallecido otros hermanos. Asimismo, estos sujetos solían haber sufrido operaciones quirúrgicas o enfermedades crónicas en su infancia. Otros factores provenían de la propia infancia de la madre. Aunque, las madres, pudieran considerarse, en algunos casos, como personas competentes y con cierta estabilidad emocional, muchas de ellas habían sido criadas en hogares faltos de cariño, motivo por el cual, habían tomado la determinación de dar a sus hijos el afecto que ellas no habían tenido.

Un tercer grupo de factores se centraba en la pareja. En algunos casos, los padres fueron considerados como hombres sumisos, con poca participación en la vida familiar, y poca vida social compartida entre marido y mujer, aspectos que suelen incidir, a su vez, en desajustes sexuales entre la pareja. En estos casos, parece ser que la implicación que la madre debería tener en la relación marital, ha sido desplazada hacia el hijo. Sus intentos de aproximación hacia el joven parecen responder más bien a su deseo de compensar la implicación que no encuentra en su pareja.

Un cuarto grupo de posibles causas señalaría la sobreprotección, como respuesta a los sentimientos de hostilidad y rechazo hacia el hijo, que la madre sólo reconoce a medias, y es incapaz de aceptar. Este aspecto surgirá especialmente, cuando sentimientos de amor y odio coexisten en una difícil ambivalencia.

Un quinto apartado, ya no incluido por Levy, pero sí considerado por Rutter en 1966, serían aquellas conductas que surgen como consecuencia de problemas emocionales parentales, y que pueden hacer que éstos sientan una necesidad patológica de dependencia del hijo. Estos sujetos suelen padecer gran número de desórdenes psicóticos. Verán a sus hijos en peligros constantes siempre que crean que están implicados en situaciones afines a sus miedos y obsesiones.

Por otra parte, hace ya más de 30 años, Hewitt & Jenkins en un estudio con pacientes clínicos, observaron que, en comparación con jóvenes antisociales, los adolescentes neuróticos e hiperinhibidos, eran sujetos que habían estado especialmente expuestos a serias limitaciones y opresiones en sus actividades (Hewitt & Jenkins , 1949). Posteriormente, Jenkins en 1968 describió a las madres de los niños ansiosos como personas con actitudes infantiles y sobreprotectoras. Estos resultados también fueron observados en otros estudios (Lewis, 1954; Bennett, 1960; Rosenthal, 1959. 1962)

Baumrind (1967) observó que los jóvenes mejor ajustados socialmente tenían padres cariñosos, solícitos, que ofrecían apoyo, a la vez que ejercían cierto control con altas expectativas. Por otro lado, los padres de niños inseguros también eran relativamente controladores, aunque menos solícitos y más predispuestos a presionar a sus hijos. Estas familias también mostraron interacciones deficientes y frecuentes discordias. En cambio, los padres de niños agresivos e impulsivos se mostraron menos controladores y exigentes, aunque con una organización deficiente. Estos resultados sugieren que los padres de los niños inseguros y tímidos son sobreprotectores, pero manifiestan su control de forma tal que genera ansiedad, fracasando a la hora de ofrecer apoyo emocional.

Parker ha considerado que la principal influencia patogénica surge de la insuficiencia de atenciones afectivas, más que de un exceso de limitación o control. Este último extremo parece influir, únicamente cuando se combina con el primero. Parker observó que la sobreprotección paterna predispone a desórdenes emocionales y a depresiones no endógenas en la vida adulta. Un elevado nivel de ansiedad parental se ha relacionado con un excesivo número de limitaciones. Asimismo, Parker va a sugerir que la falta de cuidados afectivos interfiere en el desarrollo de la auto-estima, mientras que el exceso de limitaciones va a dificultar el desarrollo de la competencia social y la autonomía. La baja auto-estima y la falta de competencia social, van a hacer que el individuo se sienta menos capacitado para enfrentarse ante situaciones de stress (Parker, 1983).

Podría decirse que los trastornos inherentes a una educación con exceso de limitaciones, probablemente serán consecuencia de la incertidumbre, ansiedad y falta de apoyo parental, junto con una limitación de la autonomía social, más que el grado de control como tal.

Actualmente, y de acuerdo con los presupuestos de la Teoría de Sistemas, se ha sugerido que este comportamiento será consecuencia de



la propia interacción entre padres e hijos, en conjunción con el contexto socio-ambiental.

### 3.- CONFLICTOS Y DESAVENENCIAS FAMILIARES DIVORCIO Y SEPARACION:

#### **3.1.- INTERACCIONES CONFLICTIVAS ENTRE PADRES Y ADOLESCENTES:**

La hostilidad y el conflicto entre padres y adolescentes es una problemática muy común durante el periodo de desarrollo. Los padres suelen quejarse de expresiones coléricas en sus hijos, de sus conductas de desafío y de su difícil manejo. En algunas ocasiones, los enfrentamientos familiares pueden atribuirse a estos conceptos y otros similares, o bien a las demandas de independencia del hijo, desaprobación y disgusto paterno por el comportamiento de éste, así como a sus respuestas ante hechos de la vida cotidiana. En este tipo de comportamientos van a tener cierta incidencia los cambios biológicos de la pubertad y el mayor número de responsabilidades, tanto académicas como familiares, que se dan en la adolescencia.

Cambor (1973) sugiere que cada generación de adolescentes va a tener unos estilos culturales propios, que utilizará para afirmar el desarrollo de su individualidad. No obstante, las ideas y actividades que mantienen a los jóvenes en el grupo van a tener muy poca o ninguna relación con las necesidades afectivas de los adolescentes, ya que éstos, en algunas ocasiones, pueden llegar a sentirse distanciados o socialmente alienados de sus familias. La alienación padre/adolescente no conduce, necesariamente, a desórdenes psiquiátricos, aunque cuando ésta se dé en la niñez, puede llegar a tener una influencia decisiva en la adolescencia. Ahora bien, los adolescentes con trastornos psiquiátricos suelen estar especialmente implicados en conflictos crónicos con sus padres, los cuales, a su vez, tienden a mostrar algún tipo de patología en

las relaciones con sus hijos, ya sea como consecuencia de discordias maritales, ya sea por desórdenes psiquiátricos personales.

Entre las dificultades a la hora de asumir la paternidad cabría incluir: atenciones inadecuadas durante largos periodos de tiempo, disciplina inconsciente, o fracasos a la hora de reconocer las necesidades del adolescente, como parte del proceso de desarrollo. En el estudio realizado por Gassner & Murray en 1969, con niños neuróticos, se ha sugerido que la neurosis, en muchas ocasiones, es consecuencia de la influencia conjunta de tres variables: conflicto paterno, dominio de la madre vs. padre, así como sexo del sujeto. Cuando el padre del mismo sexo es el dominante, el hijo puede resultar menos afectado, por su fidelidad con el más poderoso, y por el costo, relativamente menor, de la alienación del padre no dominante. Sin embargo, si el padre del sexo opuesto es el dominante, el dilema es más difícil de resolver. Esta postura ambivalente podría conducir a la internalización de valores conflictivos y a disposiciones conductuales problemáticas.

Algunos estudios han observado que determinadas variables van a diferenciar a aquellas familias con sujetos problemáticos. Doane (1978) enumeró las siguientes variables: tipos de conflicto, tipos de coalición familiar, flexibilidad vs. rigidez, eficacia en la resolución de problemas, y estilos de comunicación desviados. Rutter (1964) ha observado que el conflicto familiar y el desafío hacia los padres, pueden alcanzar niveles muy serios, como puede ser la ruptura total de la confianza y la comunicación con los padres, retrasos en la llegada, o absentismo del hogar, etc. Las desavenencias parentales han provocado la necesidad de huir del stress situacional que no ha podido vencerse (Brennan et al. 1978; Adams & Munro, 1979). Schwarz & Zuroff (1979) comprobaron que la depresión en estudiantes femeninos, se relacionaba frecuentemente con conflictos y dominio paterno. En general, toda esta problemática va a plasmarse en la eficacia para la resolución de problemas y en la comunicación familiar (Prinz, Foster, Kent & O'Leary, 1979; Prinz, Rosenblum & O'Leary, 1978; Robin & Weiss,

1980; Robin et al. 1984). Schwarz & Getter (1980) han sugerido que, en aquellas familias con alto nivel de conflicto, los hijos pueden sentirse adversamente afectados por la disparidad de los valores defendidos por cada uno de los padres. La falta de similitud entre los puntos de vista de padres e hijos, no es un factor determinante en el desarrollo de conflictos internos. Sin embargo, la falta de acuerdo entre los padres, sobre aspectos que afectan directamente al funcionamiento familiar, si que puede influir negativamente en la internalización de valores parentales y, por tanto, en la conformidad social del adolescente (Schwarz, 1979)

Al final de la adolescencia van a tener lugar gran número de conflictos entre padres e hijos. Pueden ser consecuencia de múltiples factores, entre los que se encontrarían: síntomas depresivos, relaciones familiares problemáticas e influencias sociales, económicas y culturales.

Se ha venido considerando que la falta de armonía familiar, o las contínuas discordias entre padres, o entre padres e hijos, durante el desarrollo, van a provocar gran número de problemas conductuales y comportamientos delictivos (Rutter & Giller, 1983; Emery, 1982; Patterson, 1982; Rutter, 1982, 1984b). Asimismo ha podido observarse que los acontecimientos stressantes tienden a potenciarse entre sí, formando un efecto sinérgico (Rutter, 1983). Rutter & Giller (1983) han sugerido que en estos procesos van a operar distintos mecanismos. En algunas ocasiones se ha relacionado el nivel de discordia con técnicas de disciplina deficientes, pudiendo llegar a conductas antisociales (Wilson, 1974, 1980; West & Farrington, 1973) Igualmente, los comportamientos discordantes también pueden producir cierto modelado en los hijos (Bandura, 1969). Otra posible implicación sería el propio ambiente conflictivo. Este va a constituir el contexto de secuencias, de una interacción familiar coercitiva, en donde las conductas hostiles sirven para perpetuar los encuentros agresivos (Patterson, 1982, 1979).

En algunas investigaciones, se ha considerado la relevancia del conflicto familiar en el auto-concepto del adolescente. Raschke & Raschke (1979) observaron que:

A) La estructura familiar (hogares con dos figuras paternas y hogares representados por un solo miembro) no produce diferencias en el auto-concepto de los hijos; asimismo, se ha comprobado que el número de hermanos, la edad, el sexo y la raza no tenía una influencia directa en el auto-concepto del adolescente.

B) Los hijos que perciben mayor conflictividad en sus hogares, suelen tener un auto-concepto inferior. En general, tanto el conflicto entre los padres, como entre padre y adolescente, o como entre los padres y otros miembros de la familia, facilita cierto deterioro en el auto-concepto del adolescente. Raschke & Raschke (1979) concluyeron que, cuanto mayor es la percepción de satisfacción parental, el auto-concepto de los hijos es superior.

Cooper y col. (1983) han apoyado estas conclusiones, aduciendo el gran número de resultados existentes basados en informes sobre relaciones parentales. Ahora bien, si las percepciones de los hijos, acerca de la armonía marital, están relacionadas con su bienestar psicológico, surge una pregunta ¿cuál es el proceso que sigue esta relación?. En 1965 Rosenberg observó que el conflicto entre padres e hijos, más que el conflicto entre los padres, incrementa el sentimiento de inutilidad en el adolescente, disminuyendo su nivel general de auto-estima. Los hijos pueden llegar a soportar lo más duro de la hostilidad parental, ser alentados a tomar posturas en las disputas, o ser ignorados cuando los padres están absortos en sus propios problemas. Presumiblemente, cualquiera de estos sucesos podría afectar la auto-estima del hijo de forma adversa, especialmente, si éstos son interpretados como un medio de rechazo, al menos por uno de los padres.

Recientemente, Griest & Wells (1983) han enfatizado la relación entre distintas áreas de funcionamiento familiar y desórdenes conductuales en los hijos, considerando que el ajuste personal paterno (depresión), el ajuste marital, así como el ajuste social (interacciones extrafamiliares) pueden influir poderosamente en la interacción padres-adolescente. Forehand, observó que, tanto los sentimientos depresivos, como la insatisfacción marital van a estar vinculados con aspectos diferentes de la relación padres/hijos, No obstante, sus efectos no serían aditivos, a pesar de que ambas variables favorezcan un tipo de interacción deficiente. La insatisfacción marital va a incidir directamente en el comportamiento parental, mientras que los síntomas depresivos van a influir en la percepción de desajustes en el hijo.

Vuchinichi (1984) ha destacado la importancia de los comportamientos interactivos, en la secuenciación del conflicto familiar, estimando que la dinámica de la interacción social va a relacionarse con hechos estables de la propia estructura social. algunos estudios han intentado vincular distintos aspectos de la microsociología con la macrosociología (Chase, 1980; Collins, 1981; Goffman, 1983; Cicourel, 1980).

El nivel diferente de status dentro de la familia va a perfilarse y mantenerse a través de secuenciaciones asimétricas y comportamientos de participación. Estos comportamientos de expresión simbólica serán consecuencia de distribuciones estables asimétricas de delimitación de la información. El control social se conseguirá mediante la expresión y distribución de esta asimetría, más que mediante el dominio directo que haya quedado establecido entre ganadores y perdedores (Vuchinichi, 1984). Goffman (1983) señaló que la función limitadora del status, dentro de esta línea de interacción, se demuestra empíricamente a través del vínculo entre orden de interacción y estructura social. Burt (1980) y White et al. (1976) han manifestado que la relación entre: secuencialización, distribuciones estables y estatus social, va a ofrecer apoyo empírico a los supuestos básicos de los modelos de la estructura

social. Estos modelos asumen que la interacción social producirá respuestas estables, que serán esenciales para las relaciones formales (Simmel, 1917). Vuchinichi (1984) ha observado que la estabilidad se produce secuencialmente, siendo muy importantes los tipos de intercambios específicos que van a ir sucediéndose ( por ejemplo: intercambios oposicionales) para comprender la estabilidad. Los intercambios oposicionales van a estar inmersos dentro de la lógica interna de la interacción, pero los efectos del status van a basarse en el orden externo social. Los intercambios oposicionales van a ser rituales interpersonales (Goffman, 1971), o cadenas de interacción ritual (Collins, 1981). Durante estos intercambios oposicionales el respeto por el self se pone de manifiesto, delimitando y reforzando prohibiciones relativas a los límites interpersonales. El self familiar del sujeto va a estar definido, en parte, por el status del sujeto dentro de la familia (padre, madre, hijos, etc.). A través del intercambio oposicional, cada individuo va a manifestar su respeto por el status que mantiene, expresando igualmente su consideración hacia el resto de estatus existentes.

### **3.2.- EFECTOS DE LA SEPARACION DE LOS PADRES:**

En la mayoría de los estudios de sociología familiar, el divorcio y las segundas nupcias se consideran como acontecimientos que conducen a versiones de segunda clase, casi patológicas, de la familia nuclear.

Los científicos sociales se han preocupado por identificar aquellos aspectos más representativos de las familias de un solo padre y con padrastros, diferentes a los de las familias nucleares:

a.- La falta de competencia o incluso la carencia de normas y valores que definan las relaciones intrafamiliares y los roles en aquellos sujetos divorciados y que se han vuelto a casar. (Cherlin, 1978; Jacobson, 1979; White y Booth, 1985).

b.- El carácter no biológico de las relaciones padres-hijos en las familias de segundas nupcias. (Cherlin, 1978; Rosenberg y Hajal, 1985).

c.- La multiplicidad de relaciones cuasi-parentales no institucionalizadas que se desarrollan tras el divorcio y nuevo casamiento (Clingempeel y Brand, 1985; Johnson, 1980).

d.- La abrupta naturaleza de los cambios en la composición de la familia que acompaña al divorcio, y las segundas nupcias (Rosenberg y Hajal, 1985).

e.- La carencia de expectativas sociales en las relaciones con los padrastros (Bryron, Ganong y Bryan, 1985).

Tales características de las familias con un solo progenitor o con padrastros muestran claramente algunas formas fundamentales en las cuales estas unidades difieren de otras. Sin embargo existen diferencias significativas entre familias con un solo progenitor y otras con uno de ellos de reciente adquisición.

Estas características, sin embargo, no implican que esta unidad social sea patológica y que no pueda funcionar o proporcionar un medio apropiado para el crecimiento de los hijos, ya que no existen unidades patológicas, sino sujetos patológicos, por tanto cuanto mayor sea la problemática de un sujeto, mayor será la patología de la unidad, mayor será el número de mecanismos de defensa utilizados, etc.

En algunas familias se ha apreciado una mayor desorganización familiar, especialmente durante el primer año tras el divorcio. No obstante, una vez transcurrido este periodo, aún muchos padres van a sentirse paralizados, ansiosos, deprimidos, furiosos, rechazados o incompetentes; en general, estos sentimientos disminuyen considerablemente dos años más tarde.



Se ha observado que la mayoría de las parejas divorciadas suelen experimentar stress en su vida social, especialmente, a la hora de establecer relaciones íntimas. Las mujeres tienden a sentirse aisladas y atrapadas en el mundo de sus hijos; en algunas ocasiones, especialmente en los varones, se da una actividad social agitada, aunque por ello dejan de sentir cierta percepción de desarraigo. En los varones, el divorcio incrementa, a menudo, la actividad sexual. No obstante, al final del primer año, tanto hombres como mujeres manifiestan un deseo de intimidad y cierta falta de satisfacción en los encuentros sexuales casuales.

En los meses inmediatamente posteriores al divorcio, la interacción entre la pareja tiende a ser conflictiva, aunque todavía sigan dándose ciertos comportamientos de apego. Con el tiempo esas conductas disminuyen. El establecimiento de nuevas relaciones, y posiblemente un nuevo matrimonio, serán sucesos especialmente relevantes como para atenuar la intensidad de la interacción (positiva o negativa) entre la pareja.

Generalmente, las parejas de divorciados suelen hacer escaso hincapié en sus hijos para que éstos adquieran cierto nivel de autonomía, sus comportamientos tienden a ser menos expresivos y afectuosos y suelen ser inconsistentes en las técnicas de disciplina. No obstante sería erróneo considerar esta conducta, únicamente, desde la perspectiva del fracaso en la paternidad, ya que los hijos de padres divorciados suelen importunar y gimotear con mayor frecuencia, son más desobedientes y agresivos, solicitan mayor número de atenciones, y están más predispuestos a ignorar a sus madres. Patterson (1981) ha sugerido que los efectos son de doble dirección, con un ciclo inicial de escalada de intercambios coercitivos. Al principio las madres se sienten desmoralizadas por el divorcio y los sucesos stressantes que éste conlleva, deteriorándose la interacción con sus hijos. Estos, a su vez, se sienten angustiados y resentidos, mostrándose a veces hirientes y difíciles con sus padres. La falta de habilidades en la dirección del hogar

provoca conductas aversivas en los hijos, para los que , la madre, va a ser el principal objeto instigador. Este hecho es percibido por la madre, la cual se siente atrapada en un ciclo, que conduce a actitudes de auto-decepción hacia ella misma. Afortunadamente estos comportamientos suelen reducirse, a partir del segundo año de divorcio, y las prácticas educativas mejoran a medida que las relaciones íntimas de los padres se re-establecen. La situación de la madre mejora si ésta comienza a trabajar fuera del hogar. No obstante, este hecho crea en los hijos un doble problema, ya que además de haber perdido al padre, ahora tampoco encuentran a la madre, sin embargo, este acontecimiento no tiene efectos secundarios cuando la madre ya trabajaba antes del divorcio, o cuando la oferta de empleo surge a partir del segundo año tras la separación.

Tras el divorcio, se ha observado en los hijos (varones) mayor número de fantasías de tipo agresivo, van a sentirse más impulsados a sostener conductas de oposición, experimentando mayor necesidad de buscar ayuda y proximidad en otros adultos. Va a ser frecuente la exteriorización de conductas agresivas, tanto de tipo verbal como físico, pudiéndose apreciar, a veces, cierto aislamiento y una menor afiliación social. También se ha observado en los varones, que éstos pasan más tiempo con jóvenes del sexo opuesto y con niños de menor edad, mostrándose especialmente interesados por actividades femeninas. Puede ser que estas conductas tengan algo que ver con una mayor infantilización materna, o quizá con la menor implicación paterna. Los varones que han continuado manteniendo contactos regulares con sus padres y aquellos cuyas madres han favorecido la independencia del hijo, manteniendo una actitud positiva hacia el padre, tienden a desempeñar roles más masculinos (Estarrelles, 1987).

En lo que respecta al nivel de recuperación, Wallerstein (1983; 1984) observó que este aspecto no se encuentra influenciado especialmente por la respuesta inicial del joven ante el divorcio, sino más bien parece depender de las propias características del sujeto y,

especialmente, de la calidad de la interacción con el padre custodio y de las relaciones familiares tras el divorcio.

Algunos estudios clínicos no se han detenido a aislar los efectos propios del divorcio de aquellas otras consecuencias del estatus socioeconómico, y del prioritario bienestar psicológico. Emery (1982) apunta que existe una fuerte asociación de los acontecimientos de la vida familiar y el bienestar psicológico en los análisis de tipo clínico. En un estudio prospectivo, Block, y col. (1986), han observado que el bienestar psicológico de los hijos puede haberse deteriorado bastante tiempo antes de que el divorcio o la separación ocurran realmente.

Sin embargo, los estudios clínicos favorecen nuestra comprensión de los fenómenos que acontecen en este tipo de familias y que pueden llegar a ser perjudiciales para el bienestar psicológico de los hijos tal como:

a.- Dificultades en la comprensión del conflicto parental (Emery, 1982).

b.- Sentimientos de pérdida o rechazo. (Ranson, Schlesinger y Derdeyn, 1979; Rosemberg y Hajal, 1985; Shamsie, 1985).

c.- Pérdida de un modelo de rol, si el padre del mismo sexo no es el padre custodial. (Parish, 1982; Phillips y Alcebo, 1986; Santrock y Madison, 1985).

d.- Sentimientos de impotencia, de no tener control, sobre los cambios que acompañan al divorcio. (Kurdek, 1981).

e.- Problemas surgidos como consecuencia de los efectos del deterioro, en el bienestar psicológico del padre custodio subsiguientes a la separación. (Hetherington, 1980).

f.- Dificultades como consecuencia de la distribución de la custodia, después de la separación. (Papernow, 1984).

9.- Adaptación a unas nuevas formas de relación con el padre no custodio, después de la separación. (Cherling, 1978; Wallerstein y Kelly, 1981).

En gran número de estudios se ha observado que el tipo e intensidad del desorden, depende de muchos factores, tales como sexo, edad, calidad de las relaciones con los padres, tiempo transcurrido desde el divorcio, la disponibilidad y calidad de los sistemas de apoyo, para familias de un solo padre, y el nivel de madurez emocional de los hijos para comprender y evaluar los cambios en la familia. (Emery, 1982; Hetherington, 1980; Kalter y Rembar, 1981; Kurdk, 1981.)

Otro tipo de información es la que hace referencia a las diferencias entre niños criados en distintos tipos de familias. La comparación de las señales de perturbación de la personalidad (Guidubaldi y Perry, 1985), registros de la relación social (Santrock, y otros, 1982), la calidad de las relaciones entre los miembros de la familia (Pink y Wampler, 1985), el funcionamiento psicosocial (Oshman Manoseritz, 1975), tendencia a la delincuencia y al crimen (Pink & Wampler, 1975), entre los diferentes tipos de familias han producido pocas evidencias acerca de que tipos de familia, distintos al tradicional, están asociados con una prevalencia más alta de características socialmente "indeseables".

Por otra parte, el tipo de reacción, ante la ruptura matrimonial, va a ser diferente según la edad de los hijos. Los niños menores de siete años tenderán a lamentarse conductualmente, parecen tener problemas a la hora de conciliar el sueño, suelen estar irritables y agresivos y se muestran inhibidos en el juego. A partir de los 7 años, suelen manifestar mayor número de síntomas depresivos, están muy preocupados por la marcha del padre y se lamentan de ello abiertamente; temen el reemplazo del padre, considerando la marcha de éste como un rechazo. Incluso, aunque la época previa al divorcio se caracterizara por fuertes discordias, los niños tienden a esperar la reconciliación. Generalmente tienen conflictos de lealtad. Los varones parecen estar especialmente

molestos con sus madres, considerando que ésta es la culpable de la pérdida del padre. A partir de los nueve años, existe cierta tendencia a percibir al padre como responsable del divorcio y a tomar partido. Generalmente suelen mostrarse, muy contrariados con uno de los padres, tornándose extremadamente vigilantes de la conducta sexual de éstos. Hess & Camera (1979) señalan que todos estos grupos suelen tener realizaciones escolares deficientes, pero nuestros resultados no establecen claras diferencias con el resto de los alumnos como veremos más adelante.

En la adolescencia, la separación parental produce ansiedad, inquietud, en las propias relaciones de los adolescentes, acompañadas por comportamientos de retracción o inconformidad. (Cox y Cox, 1984; Shamsic, 1985).

Westman (1983), en un estudio clínico sobre el impacto de la separación parental en los adolescentes, observa tres tipos de reacciones

- a.- Una exacerbación de los problemas ya existentes, retracción y depresión.
- b.- Intentos de entrar en la edad adulta prematuramente.
- c.- Una regresión temporal.

Hasta el momento, existen pocos estudios sobre los efectos de la edad en las reacciones al entrar en una familia con padrastros. Cox y Cox (1984), indican que a medida que la edad de los hijos se incrementa es más probable que estén más resentidos con los padrastros, cosa que lógicamente, por otro lado, cabía suponer. Pero, si hay estudios sobre el efecto diferencial de la edad de los hijos, no hemos encontrado ni un solo trabajo que se interese por el efecto de la edad del nuevo progenitor, diferencia de años con el cónyuge custodio, etc; datos que posiblemente arrojen alguna luz al problema que nos ocupa.

Baydar, tras realizar un estudio exhaustivo en 1988, señala como resultado más relevante que la separación de los padres no parece ser perjudicial para el bienestar emocional de los hijos. aunque considera que la estabilidad emocional de los hijos de las familias divididas es peor, la misma separación no está asociada con un empeoramiento del bienestar emocional. La única excepción a este hecho es el comportamiento agresivo o cruel de los niños, que suele acentuarse inmediatamente después de la separación de los padres.

Por tanto, la hipótesis de que la separación de los padres es especialmente perjudicial para los varones que permanecen bajo la custodia de la madre, no ha sido respaldada. Tampoco existen evidencias de que el efecto negativo de la separación sea más fuerte al principio. La edad en la separación de los padres está asociada a muy pocos factores: estar confuso fácilmente, comportarse de forma retraída, tener un genio muy fuerte, así como comenzar a tener dificultades con los profesores. Todos estos problemas parecen acentuarse cuanto mayor es la edad del niño en el momento de la separación. (Baydar, 1988).

Sin embargo, la hipótesis de que la introducción por parte de la madre de una nueva unión va a afectar a chicos y chicas de forma diferente está refrendada por los resultados obtenidos por Baydar en 1988. No obstante en la misma investigación, se comprueba que no es cierto que las chicas sientan efectos más adversos, en este periodo de transición, en comparación con los chicos. La dirección de estas diferencias depende del tipo de problemas emocionales que ocasiona. Por ejemplo, la transición a una familia de padrastros ocasiona comportamiento inquieto en los chicos, pero no en las chicas. En cambio las chicas experimentan problemas de concentración, más fuertes que los chicos, en esta nueva situación.

El número de meses transcurridos desde la transición a una nueva familia de dos cónyuges a menudo se relaciona de forma negativa con problemas emocionales, lo cual sugiere que estos problemas, que pueden

crecer alrededor del tiempo de transición, están compensados con una evolución más rápida de convergencia hacia niveles aceptables de bienestar emocional subsiguiente.

Un problema muy frecuente es la incapacidad para concentrarse. Los muchachos que tienen dificultades para concentrarse, después que un padrastro se uniese a la familia, tienden a mejorar más rápidamente que aquellos que tienen problemas de concentración debido a otras razones.

No obstante, todos estos hallazgos son informativos, y no pueden ser usados para probar los efectos del divorcio y la separación en el bienestar psicológico de los hijos. Se destacan sin embargo, dos estudios que tienen una proyección longitudinal, cubriendo periodos bastante amplios. Nos estamos refiriendo a los realizados por Wallerstein y colaboradores (1985), y por Hetherington y colaboradores (1986). ambos estudios tienen la misma limitación, que sólo incluyen niños procedentes de familias separadas o divorciadas.

La carencia de un grupo de control en la verificación de sus hipótesis sobre los efectos del divorcio, y las segundas nupcias, y las diferencias en el bienestar psicológico de los hijos procedentes de familias intactas, con un solo padre, o con padrastros, ponen en duda muchas de las conclusiones extraídas.

En estudios sociofamiliares de hace algunos años se desprendía la conclusión de que, la naturaleza no institucional, y la complejidad de las relaciones interpersonales, en familias de un solo padre, y con padrastros, eran temas que las familias intactas no afrontaban. Sin embargo, no existen evidencias empíricas de que tales situaciones tengan realmente consecuencias negativas indirectas para los hijos.

Por otro lado algunos resultados clínicos muestran que, algunas características de los hijos y sus padres, pueden predisponer a los primeros a empeorar sus vivencias emocionales después del divorcio, sin

embargo, no indican que el divorcio conlleve al deterioro general del bienestar emocional de los hijos.

Otro factor a considerar va a ser el auto-control del adolescente. El concepto de auto-control, se puede definir como la forma en que un individuo experimenta su habilidad para ser un agente activo y eficaz, capaz de influir en sus sentimientos, tendencias y percepciones (Rotter, 1966). Nowicki & Strickland (1973) observaron que el locus de control está relacionado con competencia académica, madurez social y posiblemente con conductas auto-motivadas, al menos en el caso de los varones. Asimismo, se ha comprobado que, tanto los cambios en el desarrollo (Nowicki & Strickland, 1973) como los sucesos más relevantes (Bryant & Trockel, 1976) pueden alterar el locus de control, ya que éste no va a ser un rasgo fijo del individuo (Lefcourt, 1976). Algunos trabajos han estudiado el auto-control en aquellos jóvenes que experimentaron conflictos familiares tras el divorcio parental (Kurdek, Blisk & Siesky, 1981; Kurdek & Siesky, 1980; y Kalter et al. 1984). Los resultados globales sugieren que, un elevado locus de control interno en el adolescente, facilitará una percepción más precisa y un mejor ajuste tras el divorcio. Kurdek et al. (1981) infieren que los jóvenes con marcos de referencia internos van a estar menos predispuestos a considerar el divorcio de sus padres como una consecuencia personal, experimentando, por ello, menor número de problemas conductuales y emocionales. Esta idea asume, implícitamente, que el locus de control reflejará, principalmente, un rasgo preexistente, que va a preceder a la experiencia de divorcio.

Kalter et al. (1984) observaron en los hijos de padres divorciados un índice mucho más elevado de control interno. Este resultado puede que no sea consistente con estudios previos que habrían sugerido que, la experiencia de sucesos stressantes, como el divorcio, generaría un mayor control externo (Bryant & Trockel, 1976; Hetherington, 1972; Nowicki, 1978). Una posible explicación sería que los hijos de padres divorciados, asumirán, frecuentemente, ciertas culpas o responsabilidades



respecto al divorcio parental. Esta aceptación de responsabilidades, puede que desempeñe un papel de defensa contra el sentimiento de desamparo y rechazo. Aunque Wallerstein & Kelly (1980) han manifestado que tal pensamiento egocéntrico, y tales fantasías de omnipotencia, van a darse, principalmente, en los años de preescolar, Kalter & Plunkett (1984) han observado que este pensamiento causal persiste durante cierto tiempo, pudiendo considerarse como un mecanismo de defensa o una falsa interpretación cognitivo/egocéntrica de las razones del divorcio. Otra posible explicación podría ser la existencia de cierta tendencia a vencer el dolor por la ruptura familiar, manteniendo actividades altamente organizadas y directivas. Sentimientos de eficacia y competencia vendrían a compensar sentimientos de impotencia.

Finalmente, Kalter y col. (1984) sugirieron que las medidas tradicionales de locus de control, probablemente estén influenciadas, tanto por los sucesos más relevantes de la vida del joven, como por una tipología de personalidad preexistente. Por ello, las diferencias de locus de control, en jóvenes de padres divorciados, pueden ser simplemente el resultado de la forma en la que han reaccionado y han superado la ruptura familiar más que un factor causal en su ajuste post-divorcio. Desde este punto de vista, un elevado control interno puede verse más bien como un correlato que como un determinante del ajuste post-divorcio.

### **3.3.- FALLECIMIENTO PATERNO:**

Poco se conoce sobre los efectos a corto plazo que pueden producirse tras el fallecimiento de uno de los padres. Algunos autores, desde una perspectiva dinámica, se han planteado si el hijo, que aún no ha llegado a la adolescencia, es capaz de sentir duelo (Wolfenstein, 1966). Furman (1974) señaló que, aunque a veces no puede apreciarse una manifestación de tristeza, lo que si es evidente es el proceso de exteriori-

zación de la pérdida. En algunos trabajos se han descrito una amplia gama de efectos inmediatos, tales como: tristeza, gritos, manifestaciones de apego excesivo hacia el otro miembro de la pareja, agresiones incontroladas, ansiedad y conductas regresivas (Arthur & Kemme, 1964; Raphael, 1982). Muy pocos son los niños que no parecen mostrar respuesta alguna. Van Eerdeweigh et al. (1982) hicieron un estudio de seguimiento tras el fallecimiento de uno de los padres. al mes del fallecimiento apreciaron gran número de trastornos psicológicos, siendo frecuentes los síntomas depresivos y las realizaciones escolares deficientes, sin embargo, no fueron muy comunes las reacciones de abatimiento propias del adulto. a lo largo del primer año esta sintomatología fue decreciendo, con la única excepción de la falta de interés hacia la escuela. En general, los varones parecen estar más afectados por la muerte paterna que las hembras, aunque también podría incidir que, en la mayoría de los casos estudiados, era el padre y no la madre quien había fallecido (Lifschitz, et al. 1977; Van Eerdeweigh et al. 1982).

En general podríamos decir:

a) Cuando se considera en aislado la muerte del padre, este acontecimiento sólo va a tener una ténue relación con síntomas depresivos en la edad adulta.

b) Cuando tras el fallecimiento parental parece haberse provocado cierta vulnerabilidad psiquiátrica, generalmente, este hecho también va a estar mediatizado por las adversidades que han acompañado al suceso.

c) Separación y divorcio también pueden considerarse como factores de vulnerabilidad.

d) Un tipo de relación deficiente entre padres e hijos también predispone a posteriores trastornos conductuales y psicológicos (Crook et al. 1981; Parker, 1983).

e) Puede que ninguno de estos sucesos produzcan directamente trastornos psicológicos específicos, sino que pueden favorecer la vulnerabilidad de los individuos ante sucesos imprevistos y stressantes, quizá, a través de un deterioro en la auto-estima y en el sentimiento de control sobre el ambiente (Brown & Harris, 1985; Brown et al. 1978; Cichetti & Schneider- Rosen, 1985).

### **3.4.- HOGARES REGENTADOS POR UN SOLO MIEMBRO PATERNO:**

Cada vez existe mayor número de familias regentadas por un sólo miembro. No obstante, estas circunstancias suelen permanecer durante escaso espacio de tiempo, ya que es un hecho muy común el contraer nuevas nupcias. Ahora bien, hay que tener en cuenta que los hogares de un solo miembro no son únicamente consecuencia del divorcio, sino también puede producirse tras el fallecimiento de uno de los cónyuges, o bien como consecuencia de nacimientos eventuales en personas solteras.

El divorcio, como causa principal de familias con un sólo miembro, frecuentemente, lleva inherente el empobrecimiento del hogar, que, en la mayoría de las ocasiones va a estar regentado por una mujer. Dornbusch et al. (1985) señalan que cualquier tipo de problemática conductual que pueda apreciarse en los hijos de estas familias, puede ser, fácilmente, producto de la desigualdad económica por la que atraviesan. Algunos autores han llegado a señalar que, cualquier relación entre ausencia paterna y desvío puede ser falsa (Ferri, 1976). Obviamente, es muy difícil diferenciar los efectos de la educación con un solo padre, de los otros muchos acontecimientos adversos con que está asociado este evento. Burchinal (1964) comparó adolescentes de diferentes estructuras familiares, observando que, en aquellas familias representadas por una sola figura paterna, los hijos no se caracterizaban por connotaciones específicamente negativas, tales como dificultades en su desarrollo o

problemas de ajuste. Estos resultados han sido apoyados en diversas investigaciones (Keller & Murray, 1973; Rubin, 1974; Morrison, 1974; Feldman & Feldman, 1975).

Desde una perspectiva sociológica, científicos sociales como: Bane (1976); Glick & Norton (1977) y Ramey (1978), han considerado que el divorcio es una estrategia adaptativa familiar, resultado de un cambio social, quizá excesivamente rápido, más que un indicativo de desintegración social. No obstante, contrariamente a estos informes, gran número de estudios han demostrado que estos jóvenes, como grupo, tienen mayor número de dificultades educativas y problemas emocionales (Lambert & Strether, 1980; Hetherington et al. 1981). Igualmente, se ha comprobado, que existe un peor ajuste en hijos ilegítimos que en legítimos. Weinraub & Wolf (1983) observaron que los propios padres tienden a estar socialmente más aislados, considerando el contexto ambiental como más stressante. Las relaciones con los hijos van a mejorarse cuando el ambiente se torna más estable, y en la medida en la que crean contar con ciertas fuentes de apoyo.

En una revisión exhaustiva sobre hogares representados por una sola figura paterna Herzog & Sudia (1971) concluyeron que:

a) Existen pocas evidencias que apoyen que, la educación de los hijos, por el hecho de ser llevada a cabo, únicamente, por la madre, tenga un efecto de detrimento sobre éstos. Aspectos tales como: calidad de la interacción familiar, y armonía o clima del hogar tienen un peso más determinante en la facilitación de conductas problemáticas como puede ser la delincuencia juvenil, que la ausencia del padre "per se".

b) El nivel de discordia o de conflicto puede tener efectos más negativos que la ausencia del padre del hogar.

c) El funcionamiento de los miembros que conviven en hogares regentados por una sola figura paterna, va a estar fuertemente

condicionado por distintos factores ambientales, como puede ser el status socioeconómico.

Respecto al nivel de autonomía del hijo en estos hogares, Dornbusch y col. (1985) verificaron que, en aquellos hogares regentados únicamente por la madre, los hijos parecen tener un funcionamiento autónomo más eficaz, que en aquellos hogares en los que el único cabeza de familia es el padre. La madre, enfrentada con el problema de controlar al adolescente sin el padre, está menos dispuesta a tomar decisiones sin contar con el hijo, estando, por tanto, más inclinada a permitirle que tome sus propias decisiones. No obstante, se han podido apreciar ciertas diferencias entre varones y hembras. Las hembras no suelen comenzar a hacer uso de su autonomía hasta prácticamente el final de la adolescencia. En cambio, los varones inician este proceso a principios o mediados de esta etapa. En este tipo de hogares la relación madre-hija suele ser bastante íntima, observándose, además, que sus interacciones son relativamente estables, independientemente de la historia marital de la madre (Fox & Iñazu, 1982)

Otro de los aspectos a los que se ha prestado especial atención es la posibilidad de que la educación en hogares de un solo padre interfiera en un desarrollo psicosexual normal (Biller, 1971; Huston, 1983). Las diferencias han sido pequeñas y no del todo consistentes. No obstante, en líneas generales, parece ser que la ausencia de uno de los padres, especialmente en los primeros años, va a estar asociada con un nivel más bajo de masculinidad en los varones, y en las hembras con una relativa dificultad para relacionarse con jóvenes el sexo opuesto. (Huston, 1983).



### **3.5.- INFLUENCIAS DE LAS SEGUNDAS NUPCIAS EN LOS HIJOS ADOLESCENTES. PRESENCIA/AUSENCIA DE UN ADULTO ADICIONAL:**

A comienzos de la década de los ochenta, el interés por este aspecto ha sufrido un incremento considerable (Furstenberg, 1982; Walker et al. 1979), dado el número cada vez mayor de individuos que contraen nuevas nupcias tras la viudedad o el divorcio. Hetherington et al. (1982) observaron que el nuevo matrimonio, de uno de los padres, a menudo reactiva en el otro sentimientos de pánico, cólera, pérdida y depresión. Las nuevas esposas suelen incrementar, frecuentemente, estos sentimientos, entrando en competiciones hostiles e inútiles con la esposa anterior. Asimismo, e independientemente de las circunstancias ambientales, el nuevo matrimonio del padre no custodio disminuirá el contacto de éste con los hijos del matrimonio anterior.

Por otro lado, el nuevo matrimonio del padre custodio provocará la necesidad de una mayor adaptación en los hijos, incrementándose el número de problemas y dificultades cuando el nuevo conyuge también es padre de familia. sin embargo, el nacimiento de un nuevo hijo dentro del nuevo matrimonio facilitará la satisfacción marital y familiar. Duberman (1973) señaló que los padrastros están más predispuestos a mantener relaciones cordiales con sus nuevos hijos que las madrastras y que, cuanto mejores sean las relaciones entre los hermanastros, mejor será la integración familiar. Es más, en algunas ocasiones las nuevas nupcias van a favorecer los problemas conductuales de los hijos.

En distintas investigaciones, las familias con padrastros han sido consideradas como contextos con elevado riesgo de conflicto, especialmente en la adolescencia (Burgess & Garbarino, 1982; Daly & Wilson, 1981). Principios sociobiológicos (menor implicación de los jóvenes, con aquellos con los que no se tiene conexión genética) y fenómenos psicosociales tales como: desafíos complejos, formas contradictorias de interacción interpersonal, historias previas de refuerzos, etc., van a pre-

decir que las familias con padrastros estarán especialmente predispuestas a sobrepasar el umbral que desembocaría en los malos tratos (Garbarino et al. 1984).

En general, no se ha observado que la edad del padrastro tenga influencias específicas en la relación con los nuevos hijos, aunque sí la de la madrastra. Se ha comprobado que, en edades inferiores a los 40 años, la vinculación con los hijos del marido es relativamente satisfactoria. Por otra parte, el sexo del hijo tampoco va a tener un peso determinante.

Por último, algunos autores han considerado, entre los factores que explican la conducta desviada, la ausencia de un segundo adulto en aquellos hogares representados por un sólo miembro. Clausen, en 1966, sugirió la importancia de los abuelos y de otros parientes próximos en el hogar, pero obtuvo escasas evidencias empíricas acerca de su impacto. Kelam, Ensminger & Turner (1977) y Dornbusch et al (1985) han comprobado que la presencia de un adulto adicional favorece la adaptación social de los hijos, en hogares regentados únicamente por la madre. No obstante, no existe acuerdo al respecto. Recientemente Hill et al. (1985) señalaron que la influencia favorable que pueda ejercer otro miembro adulto en el hogar, puede que no se dé en los hogares regentados únicamente por la madre, ya que esta posibilidad puede deteriorar aún más la relación entre madre e hijo, sin que se muestren mejoras que, generalmente, se aprecian en las familias intactas. Asimismo, en el estudio realizado por Crosbie-Burnett (1983) se observó que los adolescentes varones, de las familias con padrastro, tienen comportamientos más desviados que los jóvenes que conviven únicamente con su madre o bien con ésta y un adulto adicional.

## 4.- EL ESTILO EDUCATIVO DEL PADRE Y EL AUTOCONTROL EN EL HIJO:

### 4.1.- INTRODUCCION:

Muchos son los que consideran la familia y el contexto social como las principales influencias para determinar los logros de los jóvenes. Sin embargo otros estudios se han interesado por la relación entre el hogar y la escuela. (Hess y Halloway, 1985), entre otros, asociaciones entre las características del lugar, las variables demográficas y los resultados relevantes, (Betz y Geary, 1984; Jencks, 1972; Margoribanks, 1980), etc.

Más recientemente, algunas investigaciones han empezado a relacionar atributos específicos del estilo parental con los logros académicos de los hijos y su adaptación al colegio. (Dornbusch y otros en 1987; Estevenson y Baker, 1987). Grolnick y Ryan (1989), específicamente investigaron cómo las prácticas educativas de los padres no solo se asocian con los logros per se, sino también con el desarrollo de las aptitudes, motivaciones y resultados autoevaluativos que facilitan la negociación de las demandas sociales y cognoscitivas del colegio.

Entre aquellos atributos del niño, o recursos internos que, están especialmente influenciados por los padres, se encuentran aquellos que conllevan capacidades de autocontrol y autoevaluación. Entre los logros más importantes a desarrollar a lo largo de la educación se encuentra la capacidad de tener autocontrol, o ser autónomo con respecto al proceso de autoaprendizaje, así como con el propio comportamiento (Deci y Ryan, 1985), demostrando en 1986, Ryan y Grolnick, cómo las diferencias individuales en autonomía y autoregulación en el colegio están asociados con niveles superiores de adaptación y motivación.



Otro logro a conseguir es la construcción de un sentido de competencia en relación con los aprendizajes y logros obtenidos como ya quedó puesto de manifiesto por White hace años.

El sentido de competencia en la escuela se refleja en el conocimiento del niño del control que tiene sobre los resultados académicos obtenidos, y en la creencia interna de que uno es capaz de conseguir tales resultados, (Connell, 1985; Skinner y Chapman, 1987). Harter, 1983, se refirió a esta creencia interna como competencia percibida. Finalmente, y en el nivel más objetivo, el autocontrol y los resultados de competencia pueden ser estimados por medio del examen de los resultados alcanzados, tales como el logro estandarizado, y por la obtención de datos de adaptación y comportamiento en clase.

Grolnick y Ryan (1989), establecen la hipótesis de que el autocontrol y los resultados de competencia podrían estar relacionados con los estilos parentales para motivar y apoyar el comportamiento del niño en relación a la escuela. Al investigar esta hipótesis, trataron de identificar las dimensiones más relevantes de los estilos parentales que se cree que están asociados con estas características del niño.

#### **4.2.- ESTILOS PARENTALES:**

Hay un gran cuerpo de investigaciones que exploran las actitudes parentales, los comportamientos escolares de los hijos, y las relaciones padres-hijos que hacen referencia a aspectos del desarrollo de estos últimos, (Maccoby y Martin, 1983).

Diferentes estilos parentales han sido identificados como relevantes. Sin embargo a causa de los diferentes métodos de investigación utilizados, y de los distintos enfoques teóricos en los que están basados no existe un consenso general sobre cuales son las dimensiones

principales que puedan ayudarnos a discernir diferencias parentales significativas.

Clásicamente, Elder (1975) diferenció tres tipos de poder parental:

***Autoritario:*** Las resoluciones estarán determinadas por el adulto.

***Democrático:*** La resolución se tomará entre padres e hijo,

***Permisivo:*** El hijo será el principal agente activo en la toma de decisiones.

Baumrind (1971a) definió cinco tipos de conducta parental: autoritaria, autoritativa, permisiva, no conformista y armoniosa.

La paternidad autoritaria se caracterizará por reglas firmemente reforzadas y comportamientos definidos por los padres, sin tener en cuenta las demandas de los hijos y sin negociaciones previas.

Los hallazgos obtenidos han sugerido que este tipo de interacción no facilita el desarrollo del self (Hoffman, 1970, 1976; Saltzstein, 1976), tiende a asociarse con un bajo nivel de auto-estima (Coopersmith, 1967; Loeb et al. 1980) y puede inducir al aislamiento social o incluso favorecer la manifestación de sentimientos depresivos en el adolescente (Baumrind, 1967)

Una paternidad indulgente-permisiva va a caracterizarse por cierta ausencia de control parental y por un exceso de aceptación en las exigencias impuestas por los hijos. Los padres permisivos estarán especialmente inclinados a permitir que el joven tome decisiones por él mismo, sin la participación parental. Parece ser que este comportamiento predispone a una disminución en la auto-confianza y en el control de los impulsos, así como a un incremento de conductas agresivas dentro del hogar (Yarrow et al. 1968; Baumrind, 1971; Olweus, 1980). además, este estilo de disciplina tiende a plantear serios problemas en los padres,

quienes al observar que las demandas y las presiones de sus hijos exceden a su tolerancia, deberán recurrir a soluciones drásticas, inesperadas e inconsistentes, que incrementarán, lejos de disminuir, el deterioro de la interacción familiar (Sears et al. 1957).

La paternidad autoritativa-recíproca intentará combinar el mantenimiento de reglas firmes y conductas de refuerzo, con un estilo de interacción que fomente la independencia del hijo, reconociéndose los derechos de cada miembro de la unidad familiar. Asimismo, este estilo implica sensibilidad ante aquellas sugerencias que se consideren razonables y una toma de decisiones compartida. En general, los hallazgos obtenidos han concluido que, este estilo de interacción estará asociado con responsabilidad social, bajo nivel de respuestas agresivas, auto-confianza, y un nivel satisfactorio de auto-estima (Coopersmith, 1967; Baumrind, 1971; Comstock, 1973). Baumrind (1971a) observó que la conducta autoritativa se relacionaba con conductas independientes, propositivas, dominantes y orientadas hacia el logro en las hembras, y con conductas, socialmente responsables, en los varones (amistad, cooperación y orientación hacia logros).

Por otra parte, Baumrind (1971b) describirá a los padres armoniosos como igualitarios. Reconocerán las diferencias individuales, de acuerdo con el nivel de conocimiento y la personalidad de cada uno de sus hijos. Intentarán crear un ambiente en el que todos los miembros de la familia puedan tener alguna ventaja, y en donde las diferencias de poder no sitúen al hijo en una clara desventaja. Este tipo de familias suelen favorecer la independencia y la individualidad.

Por último, Baumrind (1971b) considerará que los padres autoritativos van a ser más directivos, más firmes en el refuerzo, harán más hincapié en la obediencia como valor positivo y apoyarán más el respeto por la autoridad establecida, que los padres no-conformistas y armoniosos. No obstante, considera que estos tres tipos de disciplina no van a generar diferencias significativas en el comportamiento de los hijos.

Por otro lado, paradójicamente, mientras que aquellos padres que utilizan técnicas de control coercitivas, a menudo, sienten que controlan deficientemente la conducta de sus hijos (Patterson, 1976), aquellos padres que frecuentemente se someten a los requerimientos de sus hijos, a su vez, van a provocar sumisión de éstos (Lytton, 1977). Podría ser que los hijos de padres autoritativos lleguen a percibir un alto grado de control sobre la conducta de sus padres, de la misma manera que los padres van a percibir un alto grado de control sobre la conducta de éstos. En hogares con un bajo nivel de conflicto e hijos con elevada auto-estima, parece observarse que las reglas están impuestas simplemente porque los hijos pueden alterarlas mediante persuasión verbal, participación en su formulación u otros medios que nada tienen que ver con la coerción. Además, desde el punto de vista del hijo, las reglas pueden no estar totalmente impuestas, sino que surgen de la propia interacción social, pudiendo ser modificadas por él mismo. Por ello, un grupo armonioso no será un grupo anómalo, sino que será un conjunto de sujetos que utilizan el razonamiento con éxito.

Por otra parte, la competencia que manifiestan los jóvenes con una auto-estima elevada, así como su mayor nivel de madurez, puede que no se relacione con las propias reglas parentales, ya que distintos niveles de competencia pueden ser atribuidos a diferencias en la interacción, que no tendrían nada que ver con el ejercicio del control parental (respeto ante las decisiones del hijo, utilización del razonamiento para obtener sumisión, nivel de satisfacción personal del hijo, etc.). Estas variables facilitarían la competencia a través de mecanismos que no estarían relacionados específicamente con el control parental (Lefcourt, 1976).

Asimismo, una imposición firme y controlada de reglas puede que no ofrezca suficiente información acerca del ejercicio del control parental. Siegal & Rablin (1982), observaron que, independientemente de la edad, los jóvenes prefieren, generalmente, alguna forma de intervención a la permisividad, incluso, a nivel de estima parental, los hijos valoran de forma más positiva a los padres autoritarios que aquellos que utilizan

la permisividad o la retirada del amor. Posteriormente, Siegal & Cowen (1984) observaron cierta tendencia en los hijos a preferir la utilización de la inducción, apoyada, ocasionalmente, por el castigo físico. No obstante, cuando el control se interpreta como un elemento armónico de la propia disciplina de interacción, o como la buena voluntad del hijo a obedecer, las predicciones de la teoría de la atribución, respecto a que un mayor control externo implicará una menor internalización de normas, puede que no fuesen falseadas.

Llegados a este punto, parece necesario, si no obligado, el hacer algunas matizaciones conceptuales respecto al apoyo, el poder y los intentos de control. El apoyo se define como conducta expresada por un padre hacia su hijo, que hace que el hijo se sienta confortable en presencia del padre, y confirme en la mente del niño que es básicamente aceptado como persona (Thomas y otros, 1974). Esta definición, para Rollins y Thomas (1975), es aglutinante y consistente con las denotaciones y connotaciones vinculadas a un amplio número de símbolos que se refieren a tales fenómenos.

Esta variable implica: alabanzas, elogios, aprobación, estimulación, aliento, ayuda, cooperación, expresión de términos cariñosos, ternura y afecto físico (Strauss y Tallman, 1971). Estas conductas, indicadores del apoyo parental, son consideradas como sanciones sociales positivas difusas por los sociólogos y antropólogos sociales, y como estímulos reforzantes positivos por algunos psicólogos.

Desde una perspectiva psicosocial, se define el poder como "el potencial que un individuo tiene para obligar a otra persona a actuar de modo contrario a sus propios deseos"; una concepción que es consistente con la idea weberiana del poder, que implica un contexto de voluntades y deseos en la interacción social. En la literatura referente a poder, la habilidad potencial para influir en otros ha sido con frecuencia confundida con el ejercicio actual de esa habilidad, si bien debemos tener presente que tales aspectos son todavía entidades distintas. Así,

por ejemplo, una persona podría tener poder sobre otras pero no intentar controlar su conducta.

Ya es clásico el trabajo de French y Raven, allá por finales de la década de los 50, al identificar cinco bases de influencia potencial, o poder en las relaciones sociales: poder recompensante, poder coercitivo, poder referente, poder legítimo y poder de experto. Cada uno de estos poderes puede variar desde escaso o nulo hasta una intensidad máxima en el ejercicio de los mismos. Generalmente se viene asumiendo que estas bases de poder funcionan de una manera aditiva, aumentando o disminuyendo el poder social.

Posteriormente, cuando Smith en 1970 aplicaba estas categorías de poder a las relaciones padres-hijos, aglutinaba recompensa y poder de coerción en una sólo variable identificada como el "poder de coerción de los resultados" que significa la habilidad de un padre en mediar recompensas o castigos, basándose en la complacencia del niño, o también en la no complacencia a los deseos de los padres.

El poder de experto se refiere al conocimiento especial del padre, o habilidad como experto, que ayudará al niño a un objetivo deseado. El poder legítimo alude al derecho o autoridad del padre para exigir obediencia al hijo. Implica que éste tendrá a su vez el conocimiento adquirido para cumplir y ajustarse a los requisitos del padre. Este poder se basa en las normas y respeto, más bien que en los recursos, mientras que el poder de control de los resultados, y el poder de experto, lo están en los recursos.

En lo que respecta al intento de control, podría definirse como "la conducta de un padre hacia un hijo con el intento de dirigir la conducta de éste, de una manera deseable para él". Esta concepción es coincidente con gran número de estudios sobre disciplina parental, en los que se utilizan términos tales como dominancia, restricción o coerción.

El intento de control parental abarcaría conductas tales como dar consejos, instrucciones y sugerencias, castigar y/o amenazar con castigos, así como hacer cumplir las normas, imponer reglas o restricciones, o dar explicaciones respecto a esas imposiciones. Según Rollins y Thomas (1975), parece existir cierto consenso en el sentido de que el constructo 'intento de control' es multidimensional en contraste con el de apoyo paterno.

Podríamos añadir algunas matizaciones más. Baumrind, llega a hacer diferenciaciones cualitativas entre "*autoritario* " y "*autorizativo* " similares a las realizadas por Hoffman en 1970, al referirse al poder asertivo y a la inducción (Baumrind, 1971). Años antes, Baumrind, diferenciaba el intento de control parental en siete categorías: castigo, retirada de amor, explicaciones y flexibilidad, demandas de madurez, concesiones de autonomía, poder asertivo no cualificado y firmeza.

Rollins y Thomas (1979), incluirían el castigo y el poder asertivo no cualificado en la categoría de coerción. Del trabajo de Baumrind antes citado, se desprenden correlatos similares para varios tipos de intento de control: firmeza, solicitud de madurez, explicaciones y flexibilidad (comunicación). De todo ello parece deducirse algún tipo de cualidad en los intentos de control que inducen al niño a una motivación internalizada en su conducta, basada en el razonamiento de los padres. Es a esto a lo que Rollins y Thomas denominan "inducción". No obstante, también la retirada de amor requiere de algún tipo de control cualificado.

Así pues, parecen existir con cierta nitidez diferencial tres tipos de intento de control: coerción, inducción y retirada del amor. A continuación delimitaremos estas tres categorías con más detalle:

La "*retirada del amor* " es definida por Aronfreed como aquella conducta expresada por los padres, indicando desaprobación de la conducta de los hijos, con la implicación de que el amor no será

restaurado hasta que éstos rectifiquen su conducta. Pertencerían a esta categoría conductas parentales como ignorar o aislar al niño, de igual forma que explicitar manifestaciones de rechazo, desagrado o frialdad, en respuesta a algo que el niño ha hecho, y que desagrada a los padres.

La “*inducción*” es considerada por Hoffman, como la conducta parental orientada a obtener la complacencia voluntaria del hijo respecto a sus deseos, evitando con ello el conflicto directo con los deseos del hijo. Puede definirse operacionalmente la inducción, como la suma de las frecuencias de las conductas parentales en las que se dan explicaciones y razones para que el niño desarrolle la conducta deseada. con frecuencia se utiliza el recurso de advertir al niño las consecuencias de su conducta para sí mismo y para los demás.

La “*coerción*” viene a ser según Hoffman, la conducta parental, en un contexto de voluntades y deseos, que tiene como objetivo una presión externa considerable sobre el hijo, para que se comporte de acuerdo con los deseos de padre. Este intento de control podría ser, bien una técnica de control inicial, bien una reacción a la no complacencia. Esta variable abarcaría conductas tales como castigo físico, privaciones de objetos materiales o privilegios, aplicación directa de la fuerza o también de la amenaza.

De todas estas conductas de control por parte de los padres, podríamos diferenciar distintos estilos parentales de control de la conducta de los hijos, según usen prioritariamente una u otras conductas ante sus hijos.

Autores ya clásicos en esta temática propusieron ideas similares. Por ejemplo, Becker, identificó un estilo permisivo como el otro extremo de la dimensión restrictiva, y lo describe como una carencia de dominio, y un acceso pasivo a la educación del niño (Becker, 1964). Baldwin, por otra parte, proponía un estilo democrático que implicaba una aproximación activa, en la cual los puntos de vista del niño se toman en



cuenta, y se proporciona información para facilitar una elección orientada hacia un comportamiento adecuado (Baldwin , 1949).

Baumrind (1967, 1971), también delimitó dos dimensiones relevantes, la firmeza contra el dominio débil, y la autonomía psicológica contra el dominio psicológico. Clasificó a los padres que tenían altos niveles de autonomía psicológica y dominio firme como "autorizadores", "con autoridad", mientras que aquellos altos en dominio psicológico y dominio firme fueron clasificados como "autoritarios". Los hijos de padres "con autoridad" observó que tenían más confianza en sí mismos, y eran más independientes, mientras que aquellos con padres autoritarios eran más distraídos y solían mostrarse más descontentos.

En un estudio más reciente, Dornbusch, exploró la relación entre el estilo parental percibido por el hijo y los logros académicos del adolescente, usando la tipología de Baumrind. Los resultados indicaban que los logros menores se asociaban con informes de padres considerados más autoritarios y menos autorizadores (Dornbusch, 1987).

Aunque este estudio utilizó informes de los estudiantes sobre el comportamiento parental, e índices objetivos de resultados escolares, subrayó la importancia de los estilos parentales en la competencia escolar.

Grolnick y Ryan (1989), trataron de diferenciar entre la autonomía frente a orientaciones de dominio y firmeza frente al dominio parental. Se basaron en dos conceptos diferenciales: el apoyo de la autonomía y la estructura.

Definen: "El apoyo de la autonomía" como "el grado en el cual los padres valoran y usan técnicas que animan al hijo a que resuelva sus problemas independientemente, le dan capacidad de elección y le hacen participar en decisiones frente al dictado externo de las mismas,

motivando la ejecución a través de técnicas disciplinarias, presión o recompensa, controladas" (Pag. 144).

En cambio, definen "la estructura", como "la medida en que los padres proporcionan orientaciones claras y consistentes, así como expectativas y reglas para el comportamiento del hijo" (Pag. 145).

Otras investigaciones, como las de Deci, Nezlek y Sheinman (1981), han sugerido que la dimensión del apoyo de la autonomía puede ser especialmente relevante para el autocontrol y la competencia en la escuela. En estos estudios se observó que los alumnos de profesores que valoraban la autonomía, estaban más motivados intrínsecamente, y evidenciaban mayor competencia percibida y autoestima, que los alumnos de profesores con mayor orientación de autodominio.

Es más, aquellos niños que experimentaban mayor apoyo a su autonomía, evidenciaban mayor motivación intrínseca y se percibían como más competentes. Tales diferencias individuales en la autonomía experimentada pueden haberse generado en el seno familia, y muy especialmente a partir del punto de apoyo de la autonomía parental, tal como sugieren Grolnick, Frodi y Bridges, (1984).

No obstante, creemos que el apoyo de la autonomía parental debería constituir el soporte para el autocontrol y la independencia necesaria para el éxito escolar. También es lógico pensar que, en congruencia con los profesores, el apoyo parental de la autonomía está asociado con la adaptación en clase y los buenos resultados escolares.

La provisión parental de estructura, por otra parte, no necesariamente precede al autocontrol, ya que un alto grado de estructura podría ser también causa de una falta de autonomía. Sin embargo, la estructura debería jugar un importante papel en las percepciones de dominio de los niños. Un ambiente en el hogar bajo en provisión de orientaciones para la acción, y el seguimiento constante de las contingencias por parte de

los padres, hará más difícil la obtención de un buen nivel de autocontrol en el hijo.

Por lo tanto, la estructura parental sería predictiva de la comprensión del dominio por parte de los hijos. Con padres bajos en estructura, encontraríamos niños que tienen dificultades para determinar los momentos de autocontrol en la escuela.

También puede preverse que la estructura se asocia con los índices de logros obtenidos, y aún los niños que tienen un claro sentido de las relaciones acción-logro serían capaces de mejorar directamente sus esfuerzos relacionados con estos logros.

La facilitación del autocontrol en los hijos y la competencia requiere mayor apoyo por parte de los padres hacia la autonomía y la provisión de estructura. Grolnick y Ryan sugieren que estos resultados estarían relacionados con la implicación parental, conceptualizada como la medida en que el padre está interesado y toma parte activa en la vida del niño. El ambiente refleja la dedicación de los padres y la atención positiva en el proceso de educación del hijo, siendo un "facilitador" de la identificación e interrelación de valores sociales (Grolnick y Ryan, 1989).

El estudio del ambiente familiar es uno de los temas obligados si estamos interesados en los estilos de crianza. Tenemos los trabajos de Gordon, Nowick y Wickern, (1981); y Patterson, (1976) sobre las relaciones entre el ambiente parental y el locus de dominio de los hijos. Sobre la regulación del comportamiento, los de Hatfield, Ferguson y Alpert, (1967); y Paterson, (1976). Acerca de estados emocionales, los de Baldwin, Kalhoun y Bresse, (1945); y Loeb, Horst y Horton (1980), etc. Todos ellos apoyan el punto de vista de que el nivel de autocontrol es predictivo del éxito dentro de la escuela. Más específicamente, podemos pensar que los padres más implicados proporcionarán los recursos esenciales para la formación de un sentido de autocontrol y

autoconfianza así como recursos más concretos que podran facilitar los logros per se.

Como señalan Pardeck & Pardeck (1990), el estilo parental necesario para promover la autonomía del adolescente, incluye un sistema de "amor orientado" integrado con una postura de autoritarismo autorizativo, que permita al adolescente participar y establecer límites. El problema real para los padres, en estas circunstancias, será el de averiguar cuando aumentar las opciones del adolescente en el proceso de tomar decisiones.

#### **4.3.- COERCION Y MODELO PARENTAL:**

Entre los recursos o técnicas disciplinarias que, con más frecuencia se tratan en la literatura sobre estilos de crianza, se encuentra la coerción. Antes de ahondar en este estilo disciplinar vamos a hacer un breve comentario del castigo y sus efectos. En general, podría afirmarse que cada uno de los diferentes tipos de castigo posee al menos cuatro clases de efectos: primario, físico, secundario y social. Cada uno de estos efectos no es igualmente importante o sobresaliente en cada situación disciplinar, por lo que deberían ser analizados y evaluados antes de ser utilizados.

El efecto primario o principal de cualquier castigo es la supresión de la respuesta que lo motiva. No obstante es importante hacer la salvedad de que todas las intervenciones en que se produce una supresión de la respuesta no siempre es producto del castigo. También puede lograrse, por ejemplo, con la sanción y con el cambio de estímulos. Pero lo importante es que, en todas las intervenciones donde se suministra castigo éste tiene como finalidad el reducir o eliminar algún tipo de respuesta.

La utilización de algunos procedimientos de castigo conlleva necesariamente el dolor físico para que el procedimiento sea efectivo, ya que la reducción de ausencia de dolor implicará una reducción en su eficacia. Por tanto, el dolor actuará como variable moduladora de algunos castigos, sirviendo de nexo entre variable independiente observada y la dependiente. Resulta difícil imaginar un shock no doloroso, o un bofetón sin dolor, operando como castigo efectivo. La verdad es que creemos que nadie que sea responsable del tratamiento o educación de otros, sienta predilección por procedimientos cuya efectividad, a veces cruda, hace necesaria esta elección.

El efecto secundario se refiere a la aparición de conductas adicionales a las que eran objeto de eliminación debido al agente utilizado como castigo. A veces estos efectos se caracterizan como "imprevistos" o "involuntarios". La precisión de esta caracterización dependerá del grado de conocimiento en un determinado momento del tratamiento proceso, siendo el momento más apropiado cuando los efectos secundarios son nuevos.

También pueden considerarse los efectos como fenómenos de una clase de respuesta (Bijou y Baaer, 1967; Sajwaj, Twardosz y Burke, 1972). Así, Sajwas y colaboradores (1972), definen la clase de respuesta como un grupo de conductas que covarían directa o inversamente cuando se opera un cambio en uno de sus elementos. Este enfoque considera que conductas topográficamente distintas pueden correlacionar positiva o negativamente con la conducta castigada. A veces aumentando cuando el castigo suprime esa conducta, y en ocasiones disminuyendo junto con la conducta elegida.

Puede suceder que diferentes castigos generen también distintas clases de respuesta, incluso en ocasiones superpuestas, aún cuando hayan alcanzando el mismo grado de supresión en una determinada conducta elegida. Es importante pues, considerar estas clases de respuesta (efectos secundarios) para determinar la elección, de un

Así pues, y atendiendo a los diferentes propósitos antes mencionados, podemos dividir los efectos del castigo en efectos a corto y a largo plazo, y en efectos primarios y secundarios.

Respecto al castigo físico de padres a hijos, podríamos afirmar, tal como lo hiciera Becker (1964), que hay una evidente relación empírica entre castigo físico y agresión al niño. Los padres que se basan en el castigo físico para hacer cumplir las normas generan en el niño tendencias y expresiones más agresivas. Una teoría que explica esta situación es la que habla del efecto de modelado. Desde esta perspectiva, se considera que el castigo físico de los padres establece un modelo de conducta agresiva, que aprueba la agresión y muestra al hijo cómo y cuando ser agredido.

La importancia del modelado en estimular la conducta agresiva, ha sido corroborada por varias investigaciones. Así Bandura, Ross y Ross, encontraron que tanto los modelos reales agresivos, como los visionados en los films eran efectivos a la hora de provocar conductas agresivas en los niños. Estos hallazgos fueron confirmados y discutidos por Berkowitz (1968). Una revisión más reciente de estos estudios y comentarios sobre su importancia, ha sido ofrecida por Bronfenbrenner (1970) y Muisu (1981-1983).

Si estos breves modelados son efectivos, no digamos lo tremendamente imprevisible que será la influencia acumulativa de un padre agresor punitivo a lo largo de los años. Fairchild y Erwin (1977) llegaron a la conclusión de que el niño es muy vulnerable a la incorporación de la conducta del modelo de un padre punitivo. Concluyen estos autores que tanto el modelamiento como la frustración-agresión operan en la relación de un padre punitivo con sus hijos, y que los padres punitivos disponen del terreno abonado para que sus hijos se comporten agresivamente (Muisu, 1982, 1983).

#### 4.3.1.- EL CASTIGO FISICO COMO TECNICA DISCIPLINAR:

El castigo físico es probablemente el recurso disciplinar más frecuentemente estudiado. Numerosos investigadores (Blumberg, 1964, 1965; Erlanger, 1974; Stark y McEvoy, 1970) han observado que entre el 84 y 97% de los padres utilizan el castigo físico en algún momento de la vida del niño, continuando su uso, gran número de ellos, a lo largo de la adolescencia. Bachman constató que, en una amplia muestra de niños con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años, el 61% se habían llevado más de un guantazo (Bachman, 1967) y Steinmetz (1971, 1974) y Strauss (1971) encontraron que este recurso también se aplicaba incluso a sujetos con mayor edad. En cada una de las tres muestras estudiadas, alrededor de la mitad habían sido pegados y amenazados con ser pegados durante su último año de bachillerato.

El castigo físico, a pesar de que es aceptado culturalmente, y del que se presume una cierta motivación altruista, no deja de ser violencia, puesto que implica el uso, y generalmente el abuso, de la fuerza física. En ciertos aspectos tiene las mismas consecuencias que otras formas de violencia, a pesar de que se le impregne de buenas intenciones.

Son frecuentes los estudios que han observado que los padres que utilizan el castigo físico para controlar la agresividad de sus hijos, están incrementando, más que disminuyendo, las tendencias agresivas en éstos (Bandura, 1973; Eron y otros, 1971; Owens y Strauss, 1975). McCord y colaboradores (1976) concluyeron tras cinco años de investigación que los niños considerados como agresivos habían sido criados por padres que:

a) Solían utilizar el rechazo y el castigo y eran inconsistentes en sus orientaciones.

b) Peleaban entre sí y menospreciaban mutuamente sus valores.

Estos datos también aparecen corroborados en los trabajos de Farington (1978); Musitu y colaboradores (1982, 1983, 1984, 1985, 1988); Estarelles (1983) y Gutierrez (1989) quienes vienen a concluir que los niños agresivos tienen padres toscos y poco afectivos y suelen proceder de familias infelices, numerosas, y de escasos medios económicos.

El individuo o grupo según Bandura (1973), aprende respuestas agresivas por enseñanza directa, por ensayo y error, o por aprendizaje observacional –modelamiento–. Una vez que el individuo ha aprendido una conducta agresiva, la utilizará de manera indiscriminada. La discusión respecto de la adquisición de respuestas agresivas se ha centrado en la importancia de las consecuencias de esas respuestas, en la rapidez con que se aprenden, y en la frecuencia con que se utilizan. Esto es consistente con numerosas investigaciones, en el sentido de que la conducta es en principio controlada por sus consecuencias. Las conductas que se refuerzan ocurrirán más frecuentemente mientras que las que se ignoran desaparecerán rápidamente.

De acuerdo con esta teoría, el aprendizaje de la agresión se inicia cuando los padres recompensan los gritos y lloros del niño con el fin de que se calme y no moleste, por tanto, desde esta perspectiva, el aprendizaje procede de la aprobación de los padres y no de la frustración como en principio se creía, no obstante, ésto no es más que una simplificación de una realidad, debida siempre a múltiples factores, y a la mayor o menor relación entre ellos (Estarelles, 1983). También está demostrado, y es obvio, que el nivel de agresión es más elevado, en general, en aquellos niños cuyos padres utilizan permanentemente el castigo físico que en aquellos cuyas técnicas de disciplina están fundamentadas en el amor.

Otros estudios interesantes a este respecto son los de Lefkowitz y otros (1963), Eron y otros (1961) y Winder y Rau (1962), quienes encontraron relaciones altas positivas y significativas para "madres" y



"padres" que utilizan castigo físico, y la agresividad del niño. También encontraron relaciones similares para madres Becker y colaboradores (1962) y Sears (1961). Hoffman y colaboradores (1960), Chamberlin (1974), Hofman (1963 b) encontraron relaciones altas, positivas y significativas entre técnicas de poder asertivo -castigo físico, privación de privilegios, recompensas tangibles- y medidas de agresión en niños. Estos trabajos proporcionan un considerable apoyo para la siguiente proposición: "Existe una relación positiva entre el uso del castigo por los padres y agresividad en los hijos".

#### 4.3.2.- COERCION VERBAL (REPRIMENDAS):

Las reprimendas son, en verdad, la forma de castigo más utilizada por padres, profesores, jefes e iguales. De la misma manera que las personas intentan incrementar algunas conductas a través del uso contingente de la aprobación, también intentan disminuir otras conductas a través de uso contingente de la desaprobación. Las reprimendas suponen uno de los métodos más socorridos, constituyéndose de esta forma quienes las utilizan, en castigadores potenciales.

Antes de analizar la efectividad de las reprimendas, es necesario definir qué es lo que las constituye. A pesar de la dificultad que esto entraña, debido en parte a la gran variedad de formas en que puede presentarse, se adoptará, como ocurre en estos casos, una definición que abarque todo lo que la mayoría de la gente piensa que constituye una reprimenda.

Una definición útil fue la ofrecida por Webster's (1972): "Increpación severa o formal ofrecida por una persona con autoridad" (pág. 1207). Esta definición lleva consigo dos implicaciones: la primera, que la reprimenda es verbal, y la segunda, que es fácil de discriminar (es decir, "severa o formal").

Este tipo de recurso disciplinar ha sido identificado con otras etiquetas, como atención negativa (Jones & Miller, 1974), castigo social (Doleys y col. 1976), e increpación verbal (Parke, 1966). Desde la perspectiva de los padres y profesores, la reprimenda se manifiesta a través de riñas, voces o insultos al niño.

Van Houten y Doleys (1983) definen el término reprimenda como "una expresión de desaprobación" (pag. 135). Esta definición no excluye el uso de gestos (mover la cabeza, o ciertas señales), o expresiones faciales como una mirada intensa, o fruncir el entrecejo, así como tampoco el uso de un tono de voz más alto o más bajo. Estos factores son considerados variables que pueden aumentar o disminuir la efectividad de la reprimenda.

Christensen y col. (1980) estudiaron el uso de las reprimendas en padres de niños problemáticos. solicitaron a 36 familias de niños con problemas de conducta, llevar a cabo un tratamiento gratuito. Los datos recogidos en el pre-tratamiento dieron una proporción media de conductas paternas negativas de 18 por minuto. Las conductas paternas negativas incluían censura, amenaza, quejas, gritos y conductas físicas auténticamente negativas. La inclusión de estas últimas conductas en la categoría general, hace imposible llegar a una determinación precisa de la proporción de reprimendas. Es interesante señalar de este trabajo, que el tratamiento llevado a cabo produjo una disminución de las conductas negativas en el niño, sin producirse un descenso en la proporción de conductas negativas de la madre.

#### **4.3.2.1.- EFECTIVIDAD DE LAS REPRIMENDAS:**

La única conclusión clara que se deriva de los estudios de Thomas y col. (1968) es que la disminución en el uso de las reprimendas no sirve para disminuir las conductas negativas del niño.

Un análisis de las investigaciones en este área revela resultados un tanto confusos. En algunos de los estudios, las reprimendas resultan poco eficaces, mientras que en otros muchos aparecen como realmente efectivas. Existen varias razones posibles para estos resultados contradictorios. En primer lugar, es posible que los sujetos que componían las muestras de estos estudios tuvieran distintas historias vivenciales respecto a las reprimendas. Una segunda explicación, más plausible, implica diferencias en la forma operativa en que se definieron las reprimendas en los distintos estudios.

Del mismo modo que gran número de factores conocidos están influyendo normalmente en la eficacia del elogio, es posible que factores análogos, influyan en la eficacia de las reprimendas. Además, variables tales como los aspectos no verbales de las reprimendas –contacto ocular, espacio personal, kinesia–, y el tipo de contenido de las reprimendas pueden tener una influencia decisiva en la efectividad de éstas.

La manera en que influyen todas estas variables en la efectividad de las reprimendas no se ha analizado hasta muy recientemente. Es posible que el tipo de reprimendas utilizadas en las investigaciones anteriores puedan haber girado desde los formatos totalmente inefectivos hasta aquellos altamente efectivos.

Finalmente un tercer factor que podría influir en la eficacia de las reprimendas, es si éstas son empleadas junto con el elogio o con otro refuerzo para la consecución de una conducta alternativa. En algunos trabajos hemos comprobado que se ofrecía muy poco, o ningún refuerzo, para la conducta deseable, cuando se censuraba la conducta reprobable. Es posible que el elogio y las reprimendas puedan beneficiarse recíprocamente. Del mismo modo que el elogio es más efectivo cuando la conducta negativa es censurada ocasionalmente, las reprimendas pueden ser más efectivas también cuando sea elogiada ocasionalmente la conducta positiva.

#### **4. 4.- DEPRIVACIONES:**

De los datos ofrecidos por Burr y col. (1979) se desprende que el uso de recompensas tangibles, privación de privilegios y retirada de amor, es decir, todas las técnicas educativas basadas en la negación de afecto y en el poder asertivo, están relacionados con la agresión intrafamiliar.

Winder y Rau (1962) encontraron correlaciones significativas entre el uso de privación de privilegios de los padres y madres, y agresividad en niños de segundo o tercer curso. Sears (1961) encontró relaciones similares con chicos de 10 - 12 años y autoagresión, y una relación positiva con chicas de preescolar y agresión hacia los padres. Yarrow y col. (1968) encontraron correlaciones negativas entre privación de privilegios y agresión en chicos. Parece ser que mientras la privación de privilegios inhibe la agresividad en chicos de preescolar, la fomenta en chicos de primaria.

Sears (1961) y Yarrow y col. (1968) encontraron relaciones positivas entre el uso de recompensas tangibles como técnica disciplinar de las madres y conducta agresiva en sus hijos. Las correlaciones altas y significativas encontradas en los anteriores trabajos sugieren la existencia de relación entre el uso de privación de privilegios de los padres y agresividad en los hijos. Esta relación es positiva para chicos mayores, y negativa para niños de preescolar. De igual modo, es sugerida también la existencia de relación significativa entre el uso de recompensas tangibles de los padres y conducta agresiva en niños.

Una matización de estas conclusiones procede de Steinmetz (1970) quien afirma que existe una relación entre el uso de privación de privilegios de la madre y la conducta dependiente manifestada por los niños, siendo esta relación positiva para los chicos y negativa para las chicas.

Otros castigos no físicos, aparte de las privaciones también parecen estar asociados con la agresividad. Otras técnicas asertivas de poder que Steinmetz (1979) incluye aparte del castigo físico y privación de privilegios, son los gritos, peticiones forzosas y las amenazas verbales. También parecen entrar en esa relación las "técnicas orientadas al amor negativo" en las que el propio Steinmetz (1979) incluye: muestras de desagrado, aislamiento, ridiculizar, avergonzar y obviamente la retirada de amor y de atención. Todas ellas tienden a mostrar una relación positiva con la agresividad en las chicas, una relación negativa con agresividad en los chicos, con la excepción de Sears (1975) que encontró una correlación positiva y significativa entre aislamiento y agresividad en chicos.

La utilización por la madre de "la retirada de amor" parece estar negativamente relacionada según Yarrow y col. (1968) con la agresión en niñas de preescolar. Sin embargo, y según Sears (1961) conforme se va avanzando cronológicamente, las relaciones se invierten siendo la relación negativa para chicas y positiva para chicos. La ridiculización parece ser una técnica vinculada al sexo. La utilización por la madre de ese recurso tiende a inhibir la agresividad en los muchachos mientras que, cuando se trata del padre, la inhibición parece operarse en las chicas.

En lo que respecta al rechazo, según el trabajo de Winder y Rau (1962), la relación es significativa y positiva con la agresividad en los muchachos. También, y en lo referente a las técnicas positivas basadas en el amor, razonamiento, elogio, compromiso, y especialmente en las dos primeras, se encuentra según Yarrow y col. (1968) una relación positiva entre el uso del razonamiento en la madre y la agresividad en las chicas dentro del hogar y negativa en la escuela.

#### **4.5.- DISCIPLINA FAMILIAR INDUCTIVA:**

Como ya hemos constatado anteriormente, más que la aplicación de fuerzas externas, algunos padres intentan conseguir de los niños que se comporten de acuerdo con sus deseos, induciendo fuerzas internas en ellos para que las cumplan voluntariamente. Se trata del recurso disciplinar denominado "Inducción", que podemos definir como el intento, por parte de los padres, para obtener de sus hijos una sumisión voluntaria ante sus requerimientos, evitando una confrontación de deseos. Se ha podido comprobar que la inducción está relacionada con el desarrollo moral del hijo, al igual que con determinados tipos de conducta que se perciben como socialmente deseables. Mientras que la presión externa parece retrasar la internalización de normas, el razonamiento parece favorecer este proceso (Hoffman, 1970). Varios estudios han sugerido que el razonamiento podría mitigar los efectos negativos de una disciplina de coerción. Los padres que acompañan a las demandas enérgicas, razones consistentes, parecen ser más eficaces a la hora de inducir una sumisión generalizada (Zahn - Waxler et al. 1979).

Todos estos efectos podrían derivarse del hecho de que el razonamiento va a facilitar atribuciones internas de conducta. Además, el razonamiento ofrecerá al joven un repertorio de valores a los que poder atribuir comportamientos posteriores, considerando éstos como causas internas (Taylor & Fiske, 1978). Particularmente, cuando se necesita la afirmación del poder para obtener la sumisión del hijo, el razonamiento puede incrementar la generalización de tal sumisión.

Asímismo, Maccoby & Martin han señalado que la utilización del razonamiento no incrementa la probabilidad de que el hijo se someta en un momento determinado, pero sí aumenta la probabilidad de que el joven se someta posteriormente, cuando no se dé, de forma directa, la vigilancia del adulto (Maccoby & Martin, 1983). Sin embargo, la forma en que son utilizadas las técnicas de inducción es un factor importante. Las técnicas de inducción parecen ser más eficaces cuando hacen

hincapié en los efectos que tiene la conducta del adolescente sobre los demás (especialmente en los pares, más que en los padres), y cuando se acompañan por expresiones afectivas, más que cuando se insiste en la separación (Hoffman, 1975; Rollins & Thomas, 1979; Zahn- Waxler et al. 1979). Asimismo, en algunos trabajos se ha podido apreciar que la utilización del razonamiento va a influir diferencialmente según el sexo. Dix & Grusec (1983) han observado que las hembras son más sensibles al razonamiento que los varones. Otros autores han observado en las hembras: mayor predisposición a la empatía (Hoffman, 1977), mayor inclinación hacia valores altruistas (Hoffman, 1975), y una mayor tendencia hacia la auto-culpabilidad tras una transgresión (Kuczynski, 1983).

Turck & Miller (1983) verificaron que los adolescentes perciben indiscriminadamente de sus padres: coerción, inducción y retirada del amor. Grusec & Kuczynski (1980), habían observado que en la mayoría de las familias se utilizaba una mezcla de técnicas asertivas e inductivas, no existiendo indicios de que la utilización de ambas técnicas, simultáneamente, pudiera ser desventajoso.

Por otro lado, Hoffman señalaría que el impacto de la inducción parental va a guardar relación con el nivel de desarrollo cognitivo del hijo (Hoffman, 1970). Este autor va a sugerir que el conocimiento de las reglas puede estar relacionado con los sistemas de refuerzo utilizados por los padres, más que con aquellas conductas orientadas a ofrecer un razonamiento de tales acciones (inducción) o a estimular al hijo para construir un conocimiento sobre sí mismo ("distancing theory" de Sigel, 1979).

Staub (1971) ha considerado que, tanto la inducción como el control externo, son necesarios para facilitar un comportamiento adaptado. El control externo ofrece información respecto a qué conductas son aceptables o no, mientras que las razones para que se dé la aceptación, estarán influenciadas por aquellas estrategias orientadas hacia una me-

jora en los procesos cognitivos del hijo, tal como sería el caso de la inducción.

Johnson y colaboradores han sugerido que el conocimiento de reglas y convenciones, por parte de los hijos, se desarrollará a través de un proceso de feedback de recepción afectiva de los padres, más que a través de la instrucción directa, razonamiento o cuestionamiento, que estimulen el propio pensamiento. Esta propuesta sugeriría que las correcciones de los padres (feedback verbal cuando se comete un error), las conductas verbales negativas por parte de éstos (demostración física de desaprobación u hostilidad), y las conductas verbales negativas de las madres (desaprobación verbal), todo ello, en conjunto, ofrecería un feedback negativo al hijo, que estaría fuertemente relacionado con el conocimiento de reglas y convenciones. Estos autores han llegado a la conclusión de que los hijos parecen beneficiarse más de las reacciones negativas de sus padres, que de las reiteraciones a cerca de la propia regla, o de las razones que se puedan exponer para que se cumplan las convenciones.

#### 4.5.1.- ACEPTACION VS. RECHAZO Y APOYO:

La relación paterno-filial no pierde su importancia en la adolescencia, sino que evoluciona, e incluso se torna más intensa, aunque deberá acoplarse a las necesidades del joven: necesidad de atenciones, asistencia, estímulo, comprensión y confirmación. A medida que la edad de los hijos aumenta, las oportunidades de conflicto por una comprensión insuficiente se incrementan. Los padres no siempre consiguen ajustarse y facilitar el desarrollo de la autonomía en el adolescente (Hill, 1980). Hunter comprobó que los padres tienden a hacer más hincapié en la explicación de sus propias ideas, en vez de intentar comprender los puntos de vista del adolescente (Hunter, 1985). Asimismo, también se ha observado que, una vez llegado el momento de tomar decisiones, los



padres suelen hablar e interrumpir repetidamente al adolescente, considerando secundaria su aportación al sistema familiar (Jacob, 1974; Steinberg, 1981).

Por otro lado, diferentes expectativas acerca del rol sexual, en los padres, pueden hacer que se den distintos tipos de interacción, tanto en el padre como en la madre respecto a sus hijos varones o hembras. En general, se espera una mayor aceptación de: a) las madres (en comparación con los padres), por adolescentes de ambos sexos; y b) de las hijas (en comparación con sus hermanos varones), en relación con ambos padres. La necesidad del apoyo emocional de los padres parece disminuir con el paso del tiempo, mientras que el nivel de aceptación puede que se incremente al inicio de la adolescencia (Rohner & Pettengill, 1985).

En lo que respecta a la percepción de apoyo, de acuerdo con la literatura existente, es muy posible que, en el caso de la paternidad, el apoyo social se facilite de tres formas:

- 1) - Ofreciendo apoyo emocional
- 2) - Ofreciendo asistencia instrumental
- 3) - Ofreciendo y compartiendo expectativas sociales (Mitchell & Trickett, 1980; Powell, 1980).

El apoyo emocional podría definirse como el afecto y la aceptación que un individuo recibe de los demás, bien a través de manifestaciones explícitas a tal efecto, o bien como resultado de comportamientos que denoten protección y cariño.

La asistencia instrumental puede tomar distintas formas, incluyendo la facilitación de información, el consejo y la orientación, la ayuda en las tareas de rutina, incluso el propio cuidado y atenciones hacia el hijo. Finalmente, las expectativas sociales van a servir como

orientación sobre qué conductas son apropiadas y adecuadas socialmente y cuales no.

Es importante tener en cuenta, que no siempre las expectativas y los consejos sirven como una verdadera función de apoyo, ya que pueden ofrecerse de forma inconsistente, o bien ser contrarios a las propias inclinaciones del individuo (Minturn & Lambert, 1964; Stolz. 1967; Belsky et al. 1985). Asimismo, el ofrecimiento de un tipo determinado de apoyo puede incidir en la propia paternidad, tanto directa como indirectamente.

Se ha considerado por los distintos autores que el apoyo va a manifestarse, principalmente, de padres a hijos, más que inversamente (Grotevant et al. 1985). Sin embargo, algunos estudios han sugerido la existencia de una tendencia cada vez mayor a la reciprocidad en las relaciones (White, 1983). Una posibilidad que debería tenerse en cuenta en todo estudio de influencias causales, es que tanto la conducta de los padres como la de los hijos va a estar modulada por unas terceras variables. Distintas investigaciones han considerado, igualmente, que en el estilo y en la calidad de la interacción parental van a incidir de forma especial el contexto social y particularmente el nivel de stress y apoyo emocional experimentado por los padres (Belsky, 1981; Beley, Robins & Gamble, 1984; Quinton & Rutter, 1984b).

Por otra parte, si los hijos perciben a sus padres, o al menos a uno de ellos, como su principal fuente de confort, se incrementará la sensación de proximidad con ellos, no existiendo razón alguna para que se perciban aislados dentro de la relación parental. En cambio, aquellos jóvenes que buscan confort, principalmente, dentro del contexto social de pares y amigos se sentirán más aislados respecto a su relación parental. No obstante, Marcoen y colaboradores consideran que este tipo de información no es válida para explicar una relación causal, ya que:

a)- Puede ser que los jóvenes sientan que sus padres no tienen interés en lo que les pueda suceder, buscando, por ello, confort en el grupo de pares, o bien en otros adultos, en aquellos momentos en que deban enfrentarse a situaciones stressantes.

b) - Aquellos adolescentes que mantienen intensos vínculos amocionales con sus pares y amigos, pueden necesitar, en menor medida, el apoyo de sus padres, o bien pueden sentirse impulsados a buscar su ayuda más de tarde en tarde.

Así mismo, Marcoen y colaboradores observaron que, gran parte de los adolescentes (especialmente varones), consideraban a su madre como principal fuente de apoyo, no sucediendo igual en el caso de las hembras. Las jóvenes suelen ver a su padre y a su madre formando una unidad familiar, en donde poder refugiarse ante cualquier situación problemática o sensación de aislamiento.

El apoyo familiar va a ser especialmente necesario cuando el adolescente ha de enfrentarse a situaciones de stress. Eaton (1978) resaltó el valor del apoyo familiar a la hora de reducir el impacto del contexto ambiental, ya que protegería al individuo contra el desorden mental. Mutter & Scheifer (1966) habían observado que el mal funcionamiento familiar incrementaría el stress experimentado por los hijos. Recientemente, Tyerman y colaboradores han verificado que tanto el stress vital, como la falta de apoyo familiar van a aunarse en la manifestación de problemas psíquicos y conductuales de adolescente (Tyerman et al. 1983).

Es obvio que la familia ejerce una poderosa influencia en el desarrollo del individuo, especialmente en el desarrollo de actitudes, ideas y valores. Algunos estudios han comprobado que, entre los precipitantes que subyacen al intento de suicidio juvenil, se encuentra el rechazo familiar, o bien una privación real o temida que podría ser consecuencia de la pérdida del amor y del apoyo familiar. el hijo puede percibir el rechazo como una amenaza a su supervivencia, como un castigo a su mal

hacer, pudiendo, por ello, sufrir un deterioro en sus sentimientos de dignidad personal, en su auto-imagen y auto-estima. Este sentimiento de indignidad y abandono, así como la desesperación contra este sentimiento tenderá a generar síntomas depresivos. Kerfoot (1980) observó que en aquellas familias con adolescentes depresivos o suicidas, existía cierta tendencia a negar los problemas o a infravalorar su impacto en el hijo. Margolin & Teicher (1968) observaron en la mayoría de las madres con adolescentes suicidas cierta inmadurez y un funcionamiento personal deficiente, mostrándose insensibles a las necesidades de sus hijos e incapaces de responder ante sus demandas de forma eficaz. Kreider (1974) y Kerfoot (1979) observaron, en algunos casos, situaciones de rol inverso entre madre e hijo.

Garbarino y colaboradores comprobaron que en aquellas familias en las que se apreciaba un alto riesgo de problemas psicológicos, los adolescentes percibían en sus padres escaso apoyo y abuso en la imposición de castigos físicos. En cambio, los padres parecen no percatarse de esta ausencia de apoyo, aunque sí aceptan su abuso de técnicas de coerción.

#### **4.6.- CONTROL PSICOLOGICO:**

Un aspecto determinante en el poder de influencia de padres a hijos, va a ser el control paterno de la situación a través de las técnicas de control psicológico. Schwarz y colaboradores han incluido dentro de este apartado: la retirada del amor, el control hostil, la proyección de sentimientos de culpabilidad y la intrusión (Schwarz et al. 1985).

La retirada del amor va a hacer referencia al castigo parental, a través del cual se negocia el amor hacia el hijo, y en que se niega la interacción afectiva, mientras que el hijo no se someta a los deseos de sus progenitores. Particularmente, en el caso de las hembras, los aspectos situacionales van a tener menor importancia que la técnica a

emplear, especialmente en lo que respecta a la retirada del amor, que va a ser valorada de forma negativa, independientemente de la situación (Siegal & Barclay, 1985).

En lo que respecta al nivel de hostilidad percibido, desde que Ackerman (1958, 1967) y Vogel & Bell (1960) pusieran de manifiesto que algunos niños podrían considerarse como cabezas de turco de sus padres, con las connotaciones negativas que va a tener este tratamiento para el sujeto, son muchos los autores que se han interesado por el tema. Cabría destacar la investigación realizada por Minuchin, en 1974.

En general, los teóricos van a estar de acuerdo en que el sujeto "cabeza de turco" va a padecer las consecuencias de la conducta equivocada del resto de los miembros de la familia. Existen distintas explicaciones para este suceso, tales como: mecanismos de proyección (Vogel & Bell, 1960), una paternidad deficiente (Haley, 1976), mitos familiares y homeostasis (Muir, 1975), percepciones confusas familiares (Whitaker & Keith, 1981) y roles familiares escasamente delimitados (Ackerman, 1967).

Green (1978) ha señalado que el sentimiento de indignidad, maldad y odio hacia uno mismo, se engendrará en el hijo como consecuencia del ataque y rechazo parental, así como por sentirse cabeza de turco dentro de la familia. Green considera que van a darse distintas secuelas como son: un desarrollo del ego y un auto-control deficientes, así como sentimientos de auto-crítica, pudiendo llegar incluso a distintos niveles de auto-destrucción, como serían: fugarse de casa, predisposición a accidentes, conducta antisocial y aislamiento social.

En una reciente investigación, Arnold observó que tanto la madre como los hermanos estarán más predispuestos a considerar a un miembro determinado de la familia (hijo o hermano) como cabeza de turco, que el padre. Asimismo, aquellos sujetos que informaron de este tipo de carga familiar, se consideraron menos acreedores de apoyo parental. También

se pudo apreciar que, a medida que se incrementa el número y la intensidad de los conflictos familiares, la sensación de ser el cabeza de turco es más acentuada (Arnold, 1985).

Por último, Estarelles constató que este tipo de percepción estaba íntimamente relacionado con problemas de ajuste en el adolescente (Estarelles, 1987).

#### **4.7.- INDIFERENCIA Y NEGLIGENCIA:**

La percepción de indiferencia parental va a producir una amplia gama de problemas conductuales, incluyendo conductas agresivas, un bajo nivel de auto-estima, autocontrol deficiente, así como cierto deterioro en las relaciones entre padres e hijos (Block, 1971; Egelenad & Sroufe, 1981; Patterson, 1982; Pulkinnen, 1982).

En 1969, Goldin comprobó que los hijos que manifestaban problemas conductuales percibían a sus padres como incapaces de establecer límites. Esta observación tendría bastante que ver con otros resultados obtenidos sobre inconsistencia en la disciplina parental (Bandura & Walters, 1959; McCord, 1959; West & Farrington, 1973).

Generalmente, la ausencia de un acercamiento sistemático de padres a hijos se reflejará en las respuestas a las transgresiones infantiles. Los padres suelen hacer mayor número de peticiones, las cuales, además, serán frecuentemente, vagas e imprecisas, se recurrirá al castigo con cierta asiduidad, mostrando mayor irritabilidad, menor discriminación en las respuestas, así como menor eficacia a la hora de controlar las conductas de sus hijos. Este tipo de disciplina no va a caracterizarse por el grado de control, o por el tono afectivo, sino por ser:

1) - Principalmente, un reflejo del estado de ánimo de los padres, más que de la conducta de los hijos.

2) - Servir para provocar ciclos de intercambios coercitivos.

3) - Conllevar un mensaje difuso de irritación o descontento respecto al hijo como persona, más que un requerimiento para que éste deje de comportarse de una forma determinada.

4) - No suelen ofrecer un modelo con el que el hijo pueda identificarse e imitar.

5) - Se da una pérdida en el poder de influencia, al ser excesivas las conductas del hijo que van a merecer desaprobación.

6) - No logran el sometimiento por falta de seguimiento conductual.

No hay duda de que este estilo, irritable y ambiguo, podría ser la respuesta de un padre desesperado ante la conducta desordenada de un hijo no sensible a la disciplina. No obstante, hay varias razones para pensar que, al menos en parte, este estilo de conducta parental provoca comportamientos agresivos en el hijo. En estudios experimentales, ha podido observarse que los padres de niños "normales" son capaces de hacer que sus hijos se comporten "mal" utilizando más exigencias de lo que cabría esperar (Lobitz & Johnson 1975, a, b). Asimismo, los análisis secuenciales de interacción familiar han demostrado que las acciones coercitivas de padres y hermanos incrementan la probabilidad de que el hijo mantenga actos agresivos u hostiles (Patterson, 1982).

Los padres de jóvenes agresivos parecen estar faltos de las habilidades necesarias para tratar las crisis o problemas familiares. Los conflictos y dificultades incrementarán el nivel de tensión y las disputas no facilitarán resolución alguna (Patterson, 1982). Parece ser que las conductas molestas y difíciles suelen ser más frecuentes cuando los

padres fracasan a la hora de reconocer que existe un problema social que resolver, o bien faltan las habilidades necesarias para encontrar una solución.

Aquellos padres que se encuentran emocionalmente distanciados de sus hijos pueden hacer que éstos se sientan no amados. No estarán disponibles, como recurso, en momentos de stress, por lo cual, difícilmente van a satisfacer la necesidad de dependencia del hijo. Por todo ello, puede suceder que, en algunos casos, el joven responda a la continua frustración de sus necesidades de dependencia con cólera y agresión. Kerfoot (1980) señaló que un funcionamiento familiar problemático junto con el stress que produce una interacción desordenada, van a relacionarse con dificultades conductuales y emocionales en los hijos.

Asímismo, se ha reconocido que el aislamiento, físico o emocional del hijo, durante largos periodos de tiempo, planteará graves problemas sociales. El sentimiento de alejamiento y aislamiento de los demás suele darse en bastantes adolescentes (Bradburn, 1969; Rubinstein et al. 1979). Este sentimiento suele ir acompañado, de ciertas connotaciones negativas, tales como: ansiedad, depresión, sentimientos de desamparo y alienación, auto-depreciación, etc. (Horowitz & French, 1979; Russell et al. 1980). No obstante, existe cierta tendencia a considerar que, el sentimiento de aislamiento va a guardar especial relación con el nivel de interacción con el grupo de pares (Solano et al. 1982; Goswick & Jones, 1982), mientras que la influencia de la escuela y la familia en este aspecto, quizá sea menor.

En algunos trabajos se ha relacionado este sentimiento de aislamiento con el nivel de interacción social, comprobándose que aquellos sujetos más aislados socialmente, salían, con menor frecuencia, con jóvenes de otros sexos, pasaban más tiempo solos y se comprometían en un número menor de actividades sociales (Brennan, 1982; Russell et al. 1980; Jones et al. 1980). Sin embargo, otros estudios no han considerado que el nivel de aislamiento esté reflejado, única y principalmente,



en la cantidad de interacciones que mantiene el sujeto, ya que sería más importante la calidad de sus contactos, y los individuos que elija para intentar establecer cierta relación. Chelune et al. (1980) y McCormack & Kahn (1980) han observado que los sujetos con mayor nivel de aislamiento interactúan, con mayor frecuencia, con conocidos y extraños, que con familiares, amigos y personas afines.

#### **4.8.- NECESIDAD DE APROBACION:**

La necesidad de aprobación va a ser un aspecto íntimamente relacionado con el nivel de aceptación y apoyo parental. Este constructo que desarrollado por Crowne & Mariowe (1964). Estos autores describen a la persona motivada hacia la aprobación como aquel individuo que necesita constantemente conseguir el beneplácito de los demás, que teme el rechazo si se comporta de forma diferente a como piensa que actúan las personas de su entorno, conformándose, por ello, frecuentemente a las presiones del grupo y a las normas culturales.

Allaman y col. (1972) observaron que prácticas severas de disciplina parental y la falta de afectividad por parte de la madre, están bastante relacionadas con la necesidad de aprobación. Asimismo, las críticas y la falta de atención van a incrementar la necesidad de apoyo. Calhoun & Mikesell (1972) comprobaron que aquellos sujetos que están muy motivados hacia la aprobación, suelen describir a sus padres como poco controladores y no excesivamente punitivos.

Crowne & Marlow sugirieron la necesidad de aprobación como la única característica de personalidad que incluiría:

- A) Dependencia de la evaluación de los demás
- B) Evitación de autocrítica.

Otros autores tal como: Jacobson & Ford (1966); Millham (1974); Ramanaiah, Schill & Leung, (1977), sugirieron que el constructo estaba compuesto por dos componentes:

A) Un componente de *atribución o acercamiento*, sería la tendencia a atribuir características deseables a uno mismo;

B) Un componente de *evitación o negación*, sería la tendencia a negar características indeseables de uno mismo.

Estos investigadores consideraron que, es muy posible que, aquellas personas con una fuerte necesidad de aprobación intenten defenderse contra las evaluaciones negativas, aunque podría pensarse que tampoco intentarían ganar valoraciones positivas de los demás. Algunos trabajos han encontrado correlaciones significativamente moderadas entre los dos componentes (Ford, 1964; Millham, 1974; Ramanaiah et al. 1977). En cambio, otros estudios han observado distintas relaciones entre ambos componentes (Rump & Court, 1971). Estos resultados sugerirán que estos componentes pueden ser parcialmente independientes el uno del otro. Por ello es posible, que las variables de socialización estén diferencialmente relacionadas con ellos. Sería razonable asumir que aquellas prácticas de educación parental, que hagan incidencia en la importancia que puede tener la aprobación de los demás, y la conformidad a las normas y conveniencias sociales, tenderán a incrementar la necesidad de apoyo en el adolescente.

Lobel (1982) Observó que la necesidad de aprobación tiene un significado diferente según el sexo. La utilización de la retirada del amor guardará relación con un componente de acercamiento en las hembras. Estas van a responder ante esta conducta, presentándose de forma más positiva, e intentando atribuirse características favorables. Lobel comprobó que si la conducta de la joven no es aprobada por la madre, ésta siente que puede perder su amor e incluso, temporalmente, ser rechazada por el círculo familiar. De esta forma, la necesidad de

aprobación llega a estar relacionada con la falta de afectividad. a través de la percepción de esta carencia, pudiendo surgir también auto-críticas y baja auto-estima, características éstas que van a estar relacionadas con la necesidad de aprobación (Crowne & Marlowe, 1964; Crandall, 1966). El miedo al rechazo llega a generalizarse hacia los demás y la joven puede llegar a comportarse de forma que obtenga la aprobación social a costa de cualquier precio. En lo que respecta a la necesidad de aprobación y el refuerzo de conductas apropiadas con el rol sexual, los datos existentes sugieren que:

A) Los individuos con urgente necesidad de aprobación van a apoyar valores y creencias que reflejen definiciones tradicionales como "masculinidad" y "femineidad", más que aquellos individuos con una baja necesidad de aprobación (Allaman et al. 1972).

B) La agresión es considerada por estos individuos como una conducta masculina (Meyer et al. 1972; Bem, 1974; Spence et al. 1975).

C) Las mujeres con alta necesidad de aprobación estarán poco inclinadas a manifestar conductas agresivas.

Por último, en lo que respecta a las diferencias entre sexos, Crandall concluyó que ciertas respuestas, socialmente deseables, estarán relacionadas con interacción social en mujeres, y con motivación al logro en varones. Existen algunos estudios que sugieren que las mujeres estarán más incentivadas por el deseo de amor, que por el interés hacia el dominio, incluso en situaciones de logro (Hoffman, 1972). Finalmente, Allaman (1972) sugiere que el hecho de que se hayan encontrado solamente relaciones entre variables de disciplina materna y necesidad de aprobación en hembras, puede deberse a la falta de investigaciones que se hayan interesado por la interacción parental, en ambos sexos, a pesar de que los hijos puedan estar más predispuestos a

imitar al padre de mismo género (Perry & Bussey, 1979), y dado que las relaciones entre refuerzos de conductas cross-sexuales y roles no tradicionales en jóvenes, van a darse especialmente, si el padre del mismo sexo exhibe características similares (Kelly & Worrell, 1976).

#### **4.9.- LA CONDUCTA DE LOS HIJOS ANTE LA DISCIPLINA PARENTAL:**

Una vez examinadas las principales técnicas disciplinares que utilizan los padres hacia sus hijos, nos surge el tema principal que es la dirección de los efectos. ¿Las prácticas de los padres modelan la conducta de los niños? o ¿Es la conducta de éstos la que determina las prácticas de socialización que emplean los padres?.

Aunque es evidente que hay una interacción entre los padres y el hijo, y que cada uno modifica la conducta del otro, la gran mayoría de las investigaciones han dado una importancia prioritaria a uno u otro aspecto de esta interacción.

Hoffman (1970) ha argumentado que la elección de los padres de una determinada estrategia disciplinar es el antecedente más que el consecuente de la conducta del niño. Esta elección está determinada por la naturaleza peculiar del padre, de su propia historia personal y de socialización, y por metas y expectativas que se ha trazado a largo plazo para el niño. Hoffman destaca que los padres en su condición de adultos tienen el poder y los recursos para influir sobre los niños, y tienen muchas garantías para obtener éxito en esta empresa. Lo que implica esta aproximación es que los padres tienen varios caminos para reaccionar a las transgresiones de sus hijos y que todo esto hace factible el estudio de las relaciones entre sus prácticas de socialización individual y el posterior desarrollo de la personalidad de sus hijos.

Sin embargo, otros autores han sugerido que los niños tienen una gran influencia en la conducta de sus padres (Bell, 1968; Rheingolg, 1969; Yarrow y otros, 1975). Bell por ejemplo argumenta que los niños difieren entre sí en sus características congénitas, tales como agresividad, hiperactividad y orientación personal, y que responden de manera individual y diferente en las interacciones y a las diversas técnicas de disciplina. a este respecto pues, cada padre utiliza la técnica que le parece más efectiva con sus hijos. Siguiendo en esta línea diremos que existen pruebas de las que se infiere que características como la edad (Clifford, 1959), el sexo (Dion, 1972; Serbin y otros, 1973) y el atractivo físico (Dion, 1974), influyen en las técnicas disciplinares que los adultos deciden utilizar.

Otra variable que puede afectar a las técnicas de socialización utilizadas por los padres, es la naturaleza específica de la falta que el niño comete. Parke (1976) encontró que la respuesta que le niño da, después de haber cometido una falta, influye considerablemente en la cantidad de castigo que el niño recibe. Comprobó que las madres utilizaban más el castigo cuando los niños, después de una falta se comportaban de modo desafiante, en que aquellos casos en que mostraban un intento o voluntad de reparación.

De la misma manera, diferentes tipos de falta pueden producir en los padres distintos tipos de disciplina. Un estudio realizado por Gruseck y colaboradores (1980) demostró esta última afirmación. Estos autores preguntaron a varias madres cómo responderían ante doce situaciones diferentes de disciplina con niños de 4 a 8 años. Las respuestas demostraron que cada situación provocaba una reacción parecida en casi todas las madres a la hora de aplicar una técnica disciplinar. Esto viene a demostrar que la disciplina de la madre estaba determinada más por el tipo de falta cometida, que por una sentencia uniforme de respuesta a lo largo del proceso educativo.

Consideramos, no obstante, que si bien es cierto que una serie de factores relacionados con el niño influyen de forma considerable en la conducta de los padres, y que la situación y la falta son importantes para determinar el tipo de disciplina a ejercer, no es menos cierto, que todas las características de los padres, así como su historia personal, influirán en su estilo educativo.

## 5.- ACTITUDES FAMILIARES Y CONTEXTO ESCOLAR:

### **5.1.- DISCIPLINA FAMILIAR Y LOGRO ACADEMICO:**

En un interesante y clásico artículo referido a las relaciones padres-hijos, Becker (1964) concluyó que un elevado nivel de logros está asociado con un notable apoyo paterno y con un fuerte intento de control, considerando en su estudio el sexo del niño y el sexo del padre.

En un análisis posterior Walters y Stinnett (1971) concluyen que un alto apoyo y un bajo intento de control están asociados con logros elevados. Parcialmente y de acuerdo con Becker (1964) y Baumrind (1972), las conductas paternas asociadas con logros considerables eran elevados niveles de apoyo y control, si bien del tipo inductivo, y acompañado por cierta dosis de poder. No obstante, se advirtió que esto no podía aplicarse a las chicas o a las familias con deficiencias estructurales.

Posteriormente, una revisión publicada por Martin (1975) estuvo fundamentalmente de acuerdo con Becker y Baumrind excepto en lo que respecta a las hijas, concluyendo que existe una relación negativa entre apoyo paterno y éxito académico.

En una revisión de veintún estudios realizada por Rollins y Thomas (1979), se concluye que para los hijos, el logro académico parece estar facilitado por los mismos modelos de conducta parentales que en otros aspectos de la competencia social, es decir, un entorno emocional equilibrado con una disciplina basada en el razonamiento. Sin embargo, existe una clara diferencia en las chicas, en las que el logro

académico parece estar fomentado por un entorno de socialización que lleva a conductas sociales devaluadas en otras áreas.

Para las chicas, un entorno social con bajo apoyo y un relativamente alto contenido de control, parece que facilita el logro académico. La explicación de estos hallazgos parece remontarse a Heilbrum (1968), quien vino a considerar que el valor del apoyo parental en la motivación para el logro académico, esta en función de los efectos sensibilizadores de los intentos de control parental.

De los resultados anteriores se desprende que para las chicas, a menor apoyo paterno mayor es el logro académico, mientras que para los chicos, la relación entre el apoyo parental y el logro académico es contingente con el nivel de intentos de control parental, de tal modo que cuando el control es bajo, tal relación es insignificante, pero cuando el control es alto, a mayor apoyo paterno mayor es el logro académico. Estos resultados como hemos visto, están en la línea de Baumrind (1971) y Martin (1975), pero no en la de aquellos ofrecidos por Walters y Stinnett (1971).

De la revisión de Rollins y Thomas (1979), y en relación en los intentos de control, parece desprenderse como aspecto clarificador, que, para las chicas, cuanto mayor es el intento de control parental, mayor es el logro académico, mientras que para los chicos, cuanto mayores son los intentos de control, mayor es el logro académico, siempre que el apoyo sea suficientemente elevado, mientras que si el apoyo parental es bajo, a mayor intento de control menor es el logro académico.

Finalmente, y en lo que respecta a la coerción parental, parece no existir correlación significativa entre aquella y logro académico para las chicas, mientras que en los chicos, a mayor coerción de los padres menor es el logro académico. También se sugieren explicaciones biológicas, aunque todavía se requiere una investigación más exhaustiva.



De igual modo merece especial atención, por su nexo por cuanto venimos diciendo en este apartado, la relación entre disciplina familiar y desarrollo cognitivo. De la revisión de la literatura disponible (Heilbrun y otros, 1967; Mannino, 1973) se desprende que, cuanto mayor es el apoyo parental mayor es también el desarrollo cognitivo en los niños, así como cuanto mayor sea la coerción paterna más bajo será el desarrollo cognitivo en los niños. Resultados éstos que también son coincidentes con aquellos propuestos por Stressguth y Bee (1972) y con los de Miranda Casas (1985), quienes consideran que los niños de clase media manifiestan un desarrollo cognitivo superior en términos de persistencia, facilidad para generalizar y reflexión cognitiva, que los niños de clase baja.

También concluyen que las madres de clase media son más tolerantes y utilizan menos la coerción que las madres de clase baja. Parece pues que el desarrollo cognitivo es mayor cuando inducción y apoyo son relativamente elevados, y la coerción relativamente baja, conclusión ésta de la que también se beneficia la creatividad (Siegelman, 1973).

## **5.2.- INFLUENCIA DEL SEXO DEL PADRE Y EL SEXO DEL HIJO EN EL LOGRO ACADEMICO:**

En una revisión realizada por Radin (1976) se observa que los padres tienen muy poca influencia en el desarrollo cognitivo de las hijas. Sin embargo, este mismo autor también sugiere que padres muy implicados y afectivos producen un efecto especial y beneficioso en el desarrollo cognitivo de sus hijas (Radin, 1978). Por otra parte, autores como Hoffman (1977) y Block (1979) coinciden en que ambos padres suelen insistir más en la competencia y el logro de sus hijos varones que en el de las hembras.

Otro dato de interés es que la actividad y las expectativas de los padres hacia las hijas pueden influir de forma importante en su desarrollo cognitivo, así como en su competencia académica. En estudios como los de Biller (1974) y Lamb y colaboradores (1979) se demuestra que los padres que desapruaban la actividad intelectual en las mujeres, pueden inhibir el logro de sus hijas.

En otros estudios se han encontrado los efectos contrarios, es decir, las mujeres que destacan en su profesión desarrollan relaciones muy próximas y de apoyo con sus padres (Barnett y Baruch, 1978; Lozoff, 1974; Oliver, 1975). Por otro lado, se ha verificado en diversos estudios que una relación próxima con un padre democrático y dominante, genera en los hijos de ambos sexos una elevada motivación al logro (Bowerman y Elder, 1964; Gil y Spilka, 1962).

Un interesante trabajo llevado a cabo por Lozoff (1974) sobre la relación padre hija y la influencia que tenía esa relación en la competencia de ella encontró en una muestra de clase media, que la relación padre-hija era muy importante en aquellas mujeres brillantes en el desempeño de su profesión. Estas mujeres tenían padres también brillantes, con personalidad segura, vitales y orientados hacia el logro. Los padres trataban a sus hijas con mucho respeto. Estos padres valoraban en ellas la femineidad, pero al mismo tiempo valoraban y animaban su orientación hacia la competencia y eficacia, sin infringir el estereotipo del rol sexual. Esta conducta también se registraba en la historia comportamental de la madre.

Otro grupo de mujeres, igualmente descritas en este estudio, también eran independientes, pero con personalidades más conflictivas y ambivalentes. La conducta de los padres de este grupo se caracterizaba por que éstos tenían también muchas expectativas hacia sus hijos, pero no les proporcionaban el suficiente soporte emocional para que desarrollaran una sólida autoconfianza.

El último grupo de mujeres se caracterizaban porque tenían muy baja autonomía, procedían también de un entorno privilegiado, pero de una situación familiar donde se fomentaba el rol sexual tradicional. Los padres en estas familias, ni fomentaban ni ayudaban a sus hijas para que fueran intelectualmente competentes, y dejaban, exclusivamente, la socialización de la niña en manos de su esposa. Este estudio confirma la idea de que una buena actitud del padre y ciertas expectativas de logro fomentan el desarrollo intelectual.

Por el contrario, en otros estudios se mantiene la hipótesis de que una cierta distancia en la relación padre-hija puede favorecer el desarrollo intelectual de éstas, pero no el de los chicos. Continuando con esta hipótesis. En 1963, Teahan realizó un estudio con chicas y chicos de primer curso de universidad que obtuvieron altos logros en su historial académico y personal. Este autor encontró que los padres eran poco dominantes y mantenían con sus hijas una relación poco dominante, aunque no despreocupada. Sin embargo, los padres de los chicos con altos logros no respondían a este mismo modelo. Otras investigaciones llegaron a resultados similares, con muestras análogas de mujeres universitarias. Por ejemplo las de Heilbrun y colaboradores (1967), quienes encontraron que las chicas realizaban mejor las tareas que requerían un estilo analítico de pensamiento cuando percibían a sus padres como poco controladores. Heilbrum (1973), en otra investigación comprobó que las mujeres no graduadas realizaban tareas cognitivas más pobres cuando percibían que sus padres ejercían sobre ellas control aversivo.

No obstante, hoy en día, dados estos 30 años de distancia, y las diferencias culturales el valor de estos resultados no deja de ser histórico.

El estudio de Solomon y colaboradores (1971) demuestra también que la actitud de los padres hacia los logros académicos no es igual para los chicos que para las chicas. Estos autores llevaron a cabo un estudio

observacional con niños blancos de 5º curso junto con sus padres en una situación de resolución de problemas. Se encontró que una cantidad moderada de apoyo paternal, facilitaba el funcionamiento intelectual de las chicas, en quienes una mínima estimulación del padre, poca hostilidad y un deseo manifiesto de no dominancia, estaba asociado con considerables logros académicos. Para los chicos, esta relación no pudo observarse, ya que parece necesitarse mayor apoyo y dominancia para llegar conseguir resultados satisfactorios.

A pesar de la afirmación de Bronfenbrenner de que " los chicos, en general, están poco socializados y las chicas excesivamente socializadas, por las conductas de apoyo y control de los padres", esto no parece cumplirse en el caso del logro académico. Es decir, los modelos de disciplina como "apoyo" y "control" que parecen favorecer tanto en chicos como en chicas el desarrollo de otras áreas de realización personal y social –autoconcepto, locus de control interno, moralidad, adaptación–, no son eficaces para fomentar el logro académico en las chicas.

Block (1973) constató las dificultades que tenía en ese momento la mujer para obtener la ayuda y el soporte familiar necesario para desarrollar cierta seguridad y competencia. Además este mismo autor comenta los pocos padres que se involucran en la educación de sus hijos y les ayudan para que sean eficaces en sus actividades. La realidad es que los chicos parecen estar más orientados hacia el éxito intelectual y profesional que las chicas, y que éstas se encuentran, con más frecuencia, con posturas ambivalentes por parte de sus padres. No obstante, bien sabemos por lo que hemos comentado anteriormente, que estos resultados no son determinantes, ya que cada vez la educación va siendo más igualitaria y, merced a ella el rol de la mujer se está aproximando cada vez más al del hombre.

### **5.3.- EL AUTOCONTROL ACADEMICO DE LOS NIÑOS:**

El autocontrol es una rúbrica general que pertenece al rol del sujeto para elegir y mantener un comportamiento (Decy y Ryan, 1987). La autorregulación puede presentarse como un paso contínuo, de menor a mayor autonomía (Ryan y otros, 1985; Ryan y Connell, 1988).

Los niños que autónomamente inician comportamientos relacionados con el logro y el aprendizaje son, desde esta perspectiva, más autocontrolados que aquellos que tienen estos comportamientos solo a causa de presión interna y ansiedad, e incluso más que aquellos que dependen directamente de controles externos interpersonales y de premios o castigos. El autocontrol se midió utilizando como instrumento el autoinforme. (Ryan y Connell, 1988)

### **5.4.- LA COMPETENCIA ESCOLAR DE LOS NIÑOS:**

La competencia es un término amplio que se refiere a la capacidad de una persona para relacionarse eficazmente con el medio, (White, 1963). Este concepto conlleva la adquisición de conocimientos y habilidades pertinentes a la adaptación dentro del dominio escolar. En el interior de este dominio, la competencia está fuertemente enlazada con los buenos resultados que se evalúan a través de test estandarizados y notas de clase. Las notas de clase, los resultados de los test estandarizados y los datos ofrecidos por los profesores, proporcionan el índice de la competencia de los niños en la escuela.

La competencia también tiene un aspecto internalizado al que White (1963) , se refiere como "el sentido de la competencia" a través de la acción efectiva e independiente, existiendo un crecimiento de la comprensión sobre cómo usar el control y la confianza en uno mismo para producir éxito.

Asimismo, la teoría de Harter (1982), del dominio específico identifica la capacidad de percibirse competente académicamente como una mayor garantía de resultados positivos en la escuela.

### **5.5.- ADAPTACION DEL COMPORTAMIENTO:**

Una manifestación más amplia de autocontrol y competencia escolar, se refleja en la adaptación del comportamiento de los niños. Pensamos que los niños que tienen problemas de comportamiento o quienes 'no están' en la clase, son menos capaces de autocontrolarse. Igualmente el niño tímido-ansioso manifiesta problemas en la iniciación de relaciones y en la confianza hacia los demás. Estos aspectos de la adaptación del comportamiento de los niños son evaluados con la ayuda de los datos del profesor que abarca tres dimensiones: "el no estar en clase", tímido -ansioso y la comprensión de problemas. Esta última dimensión es un índice de competencia. (Hightower y otros, 1986).

Como resumen, los resultados de los niños se evalúan a través de tres métodos: a) Autoinforme del alumno; b) Datos de los profesores; y c) Índices objetivos de los logros. aunque estos últimos componentes del funcionamiento escolar se pueden separar con fines de medición, están estrechamente interrelacionados. Los logros escolares, en algunos estudios, han sido asociados con la competencia percibida del autoinforme (Harter, 1982) y autocontrol (Grolnick y Ryan, 1987). La evidencia también sugiere que los profesores pueden atribuir los escasos problemas de comportamiento a aquellos niños más hábiles académicamente. (Blechman, Tinsley, Carella y McEnroe, 1985), posiblemente al verse gratamente recompensados en su labor docente.

Según Grolnick y Ryan (1989), la dimensión de apoyo de la autonomía está consistentemente relacionada con el autocontrol, la competencia y las variables de adaptación. Asimismo el apoyo paterno

junto con la autonomía del hijo parecen predecir el logro medido por tests estandarizados y notas de clase.

Los resultados obtenidos para el apoyo de la autonomía son compatibles con la importancia del dominio paterno anotado en la literatura sobre familias y escuelas, (Hess y Holloway, 1985). Sin embargo, la naturaleza correlacional de los hallazgos, deja abiertas, al menos, dos interpretaciones alternativas. Lo más obvio es que por la autonomía adoptada por los hijos, los padres preparan mejor a sus hijos para un ambiente educacional que requiere una dirección independiente y autocontrol.

Una interpretación alternativa es que los niños que exhiben poco autocontrol "empujan" a un control externo, siendo más proclives a ser castigados por parte de los padres, mientras que aquellos que son más independientes llevan a un apoyo de la autonomía más efectivo.

Aunque la dirección de la influencia no puede ser establecida definitivamente por los últimos hallazgos, pensamos que los resultados indican un proceso transaccional y una influencia bidireccional entre padre e hijo. Tal interpretación consiste en un sistema modelo de control (Bell y Chapman, 1986), de los procesos reguladores padre-hijo y con recientes formulaciones que contemplan la dinámica específica del desarrollo de la autonomía. (Grolnick y Ryan, 1987).

Todos estos datos sugieren que un estudio como el presente, pueden llegar a tener un valor predictivo para la adaptación de los chicos en el ambiente educativo. También sugieren que la búsqueda del por qué y cómo aprenden los alumnos, debería proseguir más allá del contexto del aula, hasta lo que es quizá, la influencia social de mayor penetración sobre las funciones escolares de los niños: sus padres.

## 6.- LIMITACIONES OBSERVADAS EN INVESTIGACIONES PRECEDENTES:

Muchos son los estudios realizados acerca de la influencia de la familia en el desarrollo socio-cognitivo de los hijos, aunque también son grandes sus lagunas, sin embargo es importante resumir lo ya sabido sobre el papel de este entorno muy especial, del padre, en el desarrollo cognitivo del niño para revisar algunos mitos:

- El daño invariable que la ausencia del padre causa en el niño.

- La gran cantidad de información sobre la influencia de la madre en el desarrollo intelectual del hijo ha tendido a enmascarar la ejercida por el padre.

- Las escasas discusiones que se han hecho hasta hace poco tiempo sobre la figura paterna, han sugerido que el papel de éste era poco importante.

- Las deficiencias comunes a las investigaciones sobre el rol paterno-materno, vienen causadas normalmente por la naturaleza de la función cognitiva por sí misma, que crea dificultades para cualquiera que se sienta tentado de analizar la influencia de una variable sencillamente individual.

Antes bien, si nos centramos en la ya tradicional discusión influencia genética/medio ambiente, encontraremos en libros como los de Miller (1968) y Lindt (1974) sobre el rol del padre, declaraciones como que la interacción de los factores biológicos y del medio ambiente contribuyen igualmente a la evolución intelectual del muchacho. Ambos autores recomiendan por ello precaución al analizar la influencia que los padres pueden ejercer en los hijos.



Lindt señaló que, incluso cuando no hay similitudes en aspectos particulares, o de estilo de pensar, entre el padre y el muchacho, es difícil determinar en qué medida éstas, o su ausencia, pueden ser atribuidas a la influencia social del padre.

Muchas otras investigaciones sobre el desarrollo de joven tales como las de Bayley (1968), Zigler y Child (1969), Honzik (1963), MacCoby y Jacklin (1974), Munsinger y Douglass (1976), y Wilson (1977, 1978), también han discutido las influencias genéticas sobre el desarrollo cognitivo.

Por ejemplo, Wilson (1977), después de realizar un estudio longitudinal sobre gemelos monocigóticos y dicigóticos, afirmó que las diferencias individuales en inteligencia nunca podían ser abolidas ya que las variaciones codificadas en el genotipo están demasiado profundamente arriesgadas.

Datos de un estudio llevado a cabo en Francia por Dumaret, Stewart, Tomkiewicz y Feingold (1978), con niños adoptados antes de cumplir los seis meses de edad, permitieron afirmar que había importantes diferencias genéticas entre grupos sociales por factores relevantes en relación con el fracaso escolar.

El estudio longitudinal de Heber (1976), con jóvenes de color respaldaba también estas conclusiones.

Quizás un comentario útil sobre estas cuestiones fue realizado por Bane y Jencks (1977), quienes declararon que los genes podrían influir en la capacidad de aprendizaje.

De todas formas, los resultados abarcan todo tipo de posturas, y está claro que de alguna manera ambos factores, tanto los genes como el medio ambiente, influyen, y de momento nadie ha propuesto un método capaz de diferenciar sus efectos.

Otra línea, no carente de limitaciones y dificultades, es el campo de la investigación sobre la interacción padres-hijos, y aquí creemos de interés puntualizar algunos extremos.

Varios estudios en esta temática concluyen que es el padre el que responde al comportamiento del joven más que a la inversa: Osofsky y O'Connell (1972) y Frodi, Lamb, Leavitt, Donovan, Neff y Sherry (1978) observaron que este fenómeno es más frecuente de lo que en principio podía esperarse. Observaron que el muchacho, más que el padre, era el que iniciaba la interacción. Sin embargo en muchos otros estudios las conclusiones son más ambiguas o contrarias.

Existe también la posibilidad de que la influencia sea un sistema cíclico tal como señala Clark-Stewart (1978). Puede ser que las madres influyan sobre los muchachos, estos sobre los padres y a su vez éstos sobre las madres.

Harrington, Block y Block (1978), indicaron al interpretar sus datos que la inhabilidad del muchacho en resolver sus problemas podría despertar la hostilidad y el rechazo del padre hacia el muchacho, y que no se podía sostener que era la hostilidad del padre la que provocaba la incapacidad del muchacho para resolver sus problemas.

Sin embargo, la más severa limitación en la investigación de la incidencia del padre en el desarrollo intelectual del joven sea la ausencia de investigaciones longitudinales sobre el comportamiento del padre, comparable a la realizada en el Berkeley Growth Study, o en el estudio llevado a cabo por el Fels Research Institute, en la que se repitió la observación sobre el comportamiento de la madre y la actuación cognitiva del muchacho.

De alguna manera, no existe ningún estudio que se haya interesado por la correlación entre comportamiento del padre y la habilidad intelectual del joven a lo largo del tiempo, al menos dentro de la amplia revisión bibliográfica realizada previamente, y a lo largo de este trabajo.

Otra importante limitación observada en las investigaciones sobre la figura paterna son los muchos estudios publicados pretendiendo ir orientados hacia los padres pero con datos obtenidos en su totalidad de las madres o de los hijos por su mayor facilidad de acceso.

Tampoco se ha tenido en cuenta cómo se comportan los padres cuando la esposa no está presente. Pocos estudios han analizado la interacción espontánea del padre cuando está solo con sus hijos, y de nuevo, cuando su compañera está presente.

Lamb (1977), estudió el comportamiento de niños de corta edad, por debajo de los dieciocho meses, cuando uno solo de los padres estaba presente, y luego con los dos, pero el objeto de su investigación era distinto al que nos ocupa y no permitía actuar a los padres libremente con sus hijos, por ello no podemos sacar conclusiones válidas del mismo.

El hombre que está desempeñando el rol de marido/compañero y padre simultáneamente puede comportarse de diferente manera que el hombre que está solo asumiendo su rol de padre. Los padres que actúan de cara a sus esposas pueden sentirse obligados a actuar según las demandas, más o menos subliminales, que ellas envían, en lugar de actuar por sí mismos, o de acuerdo con las esperanzas de los muchachos.

Este hecho puede provocar un malestar interno en el padre, que a su vez incidirá de una manera incierta, aunque casi siempre negativa, en el hijo, siendo estos efectos más contraproducentes en la medida en que son menos aceptados por el esposo, ya que su control sobre los mismos será inferior aunque no su presión interna,

De alguna manera puede ser una tendencia a jugar un papel de disciplinario severo, o de padre amoroso, cuando la madre está presente, pero no cuando ella está ausente. (Lytton, 1979; Clark-Stewart, 1978; Lamb, 1979).

Según Lytton (1979), la presencia de la madre implica un mejor comportamiento del padre en relación con el joven. Posiblemente los modos conyugales sean la materialización de los modos de la familia, sobre todo ante casos de adolescentes difíciles.

Otro handicap más en los datos recogidos sobre padres es que muchos estudios sobre paternidad evalúan tanto padres como a madres, así como la interacción de éstos con sus hijos.

Una complicación más que se debería tener en cuenta en este tipo de estudios es la relación de los jóvenes con sus padres dentro del contexto en el cual ocurre el comportamiento. Parsons y Bales (1955), describieron cuál era el papel instrumental del padre en la familia. Y aunque las condiciones están cambiando, la descripción sigue siendo válida: "Es primordialmente el padre quién actúa como vínculo entre la familia y el trabajo y el estatus de la familia depende en gran medida de la habilidad del padre para desempeñar ese rol".

Como Strodbeck (1958), resume en su frase: " El tener el padre una ocupación social y económicamente relevante será fundamental en el desempeño de su rol, ya que si falla en su función de traer el pan a casa, y de adaptarse con éxito fuera, su fuerza en el hogar se verá también reducida".

Sin embargo se sabe muy poco aún sobre el comportamiento paterno como para comprender en qué medida el desarrollo cognitivo del muchacho pudiera verse afectado por el desempleo del padre.

Otro efecto distorsionante en la comprensión de la importancia del padre en el desarrollo cognitivo del joven es el exceso de datos de investigación que han valorado su importancia por su ausencia. Herzog y Sudia (1970), presentaron evidencias de lo poco que se sabe sobre el efecto real de la ausencia del padre por sí misma, ya que otras tantas variables confunden las averiguaciones. Entre estas variables están las reacciones de otros miembros de la familia ante su ausencia; su relación

con la madre y el hijo antes de su salida; la condición económica de la familia; la edad del muchacho cuando el padre abandona el hogar familiar; la razón del abandono y su capacidad para mantener el sistema, así como la medida en que el abandono del hogar familiar supuso para el hijo una menor protección, una liberación no deseada de responsabilidades, una pérdida en la percepción del afecto..., al igual que podríamos citar toda una serie de circunstancias coadyuvantes tales como el reemplazo en un periodo más o menos corto de la figura paterna por otro miembro de la familia o por una posible relación más o menos estable de la madre con otro hombre.

Otras variables mediatizan los efectos del divorcio sobre los muchachos. Son por ejemplo, la disposición de la custodia (Santrock y Wrashak, 1979), y el orden de nacimiento de los hijos, el sexo..., Sutton-Smith, Rosenberg y Landy (1968), y Pederson (1976), llegaron a decir que el paradigma de investigación sobre la presencia - ausencia del padre en las familias ya no tenía razón de ser.

Finalmente diremos que la información con que se cuenta sobre la influencia del padre en la competencia cognitiva del hijo es ciertamente contradictoria diferenciándose los resultados según las diferentes muestras y la metodología empleada. Sears (1965), Bing (1963) y Lytton (1973), entre otros, han subrayado que se han obtenido resultados distintos en el estudio de esta relación en la medida en la que las investigaciones han usado estrategias diferentes, sugerencia con la que estamos plenamente de acuerdo.

INVESTIGACION Y  
RESULTADOS

## 1. - CONSIDERACIONES PREVIAS:

La muestra que nos ha servido de base para la presente investigación está tomada íntegramente del colegio La Salle de Paterna, localidad de los alrededores de Valencia. Si bien reconocemos que esto puede ser una limitación para generalizar nuestras conclusiones, pensamos que puede ser un indicador válido de hasta qué punto nuestras hipótesis tienen una base científica comprobable y que puede ser refrendada por investigaciones llevadas a cabo en otros ámbitos del mapa escolar a los que no hemos podido tener acceso.

Consideramos que la muestra, a pesar de su ámbito reducido de extracción, puede resultar significativa ya que el nivel socioeconómico del Colegio acoge a alumnos de ese estamento mayoritario en nuestra sociedad llamada Clase Media. Pues si bien hace algunos años el Centro era privado, con todo lo que ello supone de elitismo, los alumnos a los que se refiere la muestra pertenecen a una generación en la que el colegio ya tenía establecido un concierto económico con el M. E. C., por lo que resultaba prácticamente gratuito. La llegada al centro de alumnos procedentes de todo el entorno geográfico elimina cualquier posibilidad de selección y lo equipara a cualquier centro urbano no marginal.

Por otra parte, también podríamos considerar al grupo con un buen grado de representatividad ya que los estadísticos correspondientes a la muestra son totalmente equiparables a los del universo ofrecido por la casa encargada del procesamiento de los datos y que trabaja con una muestra constantemente actualizada de más de 10.000 alumnos de toda España en los mismos niveles estudiados en nuestra investigación.

## 2.- OBJETIVOS

Los objetivos de la presente investigación pueden resumirse en los siguientes apartados:

1.- Diferenciación y clasificación de alumnos con bajo y buen rendimiento, según sus calificaciones para las diferentes áreas y cursos, aptitudes, características de personalidad, y percepción de su ambiente familiar.

2.- Propuesta de un modelo apropiado de prevención e intervención ante el bajo rendimiento académico.



### 3. - DESCRIPCION DE LA MUESTRA:

A la hora de seleccionar a los alumnos para realizar la investigación, tomamos los resultados del test de Aptitud, Beta 2 de Juan Antonio Martín, y seleccionamos todos aquellos alumnos cuyos resultados se encontrasen en torno a una desviación típica alrededor de la media.

Se toman solamente a los alumnos situados dentro de la zona "Normal" pues el presente trabajo se apoya en la Tesis de Licenciatura que realicé en su momento, y en la que se estableció que son los alumnos situados entre más/menos una desviación típica de la media, los que tienen un resultado académico más inconsistente con sus datos aptitudinales.

A todos los alumnos que iniciaron 5º de EGB, los fuimos siguiendo a lo largo de cuatro años, de 5º a 8º de E.G. B., viendo su progreso escolar y recabando datos de su situación familiar con entrevistas a los padres, alumnos y profesores. Dado que el Centro en sus orígenes era exclusivamente masculino, el porcentaje de chicos se mantiene superior al de chicas, concretamente, en el curso estudiado el 67% eran alumnos frente a un 33% de alumnas.

Al finalizar 8º distinguimos dos grupos, según los resultados de Junio. Establecimos un grupo de Bajo rendimiento, siendo el criterio un mínimo de tres Insuficientes en cualquiera de las siguientes áreas: Lengua, Inglés, Matemáticas, Naturales y Sociales. Este grupo quedó constituido por 38 alumnos, de los cuales 33 son chicos y 5 chicas.

El grupo de Referencia se pretendió que fuese equiparable en tamaño al grupo de Bajo Rendimiento, y que mantuviese la proporción de chicos y chicas del curso. Mediante una selección aleatoria, se

escogieron 40 alumnos del resto de los estudiantes, siendo 15 chicas y 25 chicos.

## 4. - INSTRUMENTOS EMPLEADOS:

### 4.1.- APTITUD:

Las pruebas utilizadas para medir la aptitud del grupo, tanto en 5º como en 8º, han sido la Batería Española de Tests de Aptitudes "BETA" de Juan Antonio Martín, realizada en el año 1975.

Aunque los niveles de la prueba son diferentes para cada curso: BETA 2 para 5º y BETA 3A para 8º, los aspectos tratados y la forma de estudiarlos es idéntica. Los cuadernillos correspondientes están incluidos en este trabajo en el Apéndice 1. El pase de las pruebas se realizó en el mes de Noviembre correspondiente al curso escolar estudiado, cuidando tanto la motivación como los aspectos ambientales y específicos de cada subprueba.

Los factores tenidos en cuenta en nuestro estudio corresponden a;

**Memoria:** El enfoque de este factor es hacia la memoria «significativa», es decir, la capacidad de recordar conceptos y relaciones entre ellos. En ningún caso investiga el subfactor de memoria «repetitiva». — el recuerdo de las formas percibidas, de los ítems y de los acontecimientos—, pues si bien es cierto que este subfactor de la memoria puede tener alguna influencia sobre aprendizajes puramente mecánicos de la actividad escolar, parece ser por los datos presentados en el Manual, que su valor pronóstico sobre el éxito global y futuro en los estudios es, más bien, escaso. Resulta mucho más poderoso, en este aspecto, el subfactor investigado de Memoria significativa, la cual, a la vez, es de más frecuente utilización en el aprendizaje.

**Verbal:** El aspecto medido por este factor es fundamentalmente el "semántico". También aquí son criterios de efectividad evolutiva y pronóstica los que da el Manual para su elección, ya que señala que el

subfactor "lingüístico" no se ha revelado tan importante en el aprendizaje eminentemente verbal comprensivo como resulta ser en los diversos niveles académicos. En cuanto al subfactor "ideativo" hay que tener en cuenta que, en gran medida, coincide con el Razonamiento, siendo este el motivo, de eficacia y economía, por lo que los autores no incluyen este componente.

El factor Numérico es, eminentemente, un factor de comprensión y razonamiento en que la habilidad del cálculo se hace, desde luego, imprescindible, pero, al mismo tiempo, inseparable de estos otros aspectos señalados.

El Razonamiento investigado por los tests BETA es, fundamentalmente, un razonamiento "inductivo", aunque en la forma correspondiente a 8º ya se introduce un cierto componente de razonamiento "deductivo".

En cuanto al nivel Global puede considerarse como la puntuación conjunta de los factores anteriores, que nos da el nivel alcanzado por el alumno en el total de la Prueba.

Otros aspectos considerados por la Batería no los hemos utilizado al ver que ya el mismo Manual del BETA no los tiene en demasiada consideración, y los resultados que ofrecen de contraste con otras baterías de distintas editoriales presentan una validez muy dudosa. Así pues, no hemos incluido los resultados de Atención, Espacial y Mecánica que también poseemos.

#### **4.2.- PERSONALIDAD:**

Hemos tomado los datos de Personalidad de los resultados del Cuestionario Analítico Psicográfico de Personalidad de Amurrio: «C.A.P.P.A.» de Juan Antonio Martín, cuya primera presentación se

realizó en 1967. Posteriormente se ha ido revisando, siendo la versión utilizada por nosotros la correspondiente al año 1985.

Las formas utilizadas son las correspondientes a los cursos tratados: CAPP A I (5º EGB) en sus dos formas: Niños y Niñas, según el sexo de los alumnos, aunque no se diferencian más que en el enunciado de las preguntas que para los niños utiliza nombres de niños y para las niñas nombres de niñas. Y para 8º el CAPP A S, en su forma A, cuestionarios que hemos incluido en el Apéndice 2. El test fue pasado a los alumnos durante el mes de Noviembre del curso correspondiente, en distinto día al utilizado para las pruebas de Aptitud, motivando especialmente la sinceridad de las respuestas.

Los rasgos de Personalidad analizados han sido los siguientes:

**Emotividad:** Definido como la capacidad de emoción, impresionabilidad interior, facilidad de cambios de humor, superlativismo en la expresión, vehemencia y fervor.

**Actividad:** Rapidez de movimientos, manifestación externa de inquietud, tendencia a la prisa, gusto por la velocidad, tendencia a hablar, caminar, escribir y trabajar con rapidez.

**Resonancia:** Aunque es un rasgo que se presenta de forma polar, su descripción se refiere al nivel de "Secundariedad" alcanzado: Tendencia al conservadurismo y a revivir las situaciones, difícil olvido de los problemas, desagrado por la improvisación.

**Dominancia:** Tendencia a adoptar posturas autoritarias, actitud de aspereza en el trato, combatividad en los actos y creencia en los propios recursos.

**Reflexión:** Gusto por la concentración, tendencia a teorizar, agrado en fantasear, propensión a titubear en las decisiones.

**Sociabilidad:** Trato agradable y ánimo abierto, cultivo de las relaciones sociales, espíritu de colaboración y tendencia a la animación.

**Control Voluntario:** Energía y fuerza de voluntad, responsabilidad en el cumplimiento de los deberes. Control de sí mismo y espíritu tenaz.

#### **4.3.- INVENTARIO DE PERCEPCION FAMILIAR (EMBU):**

Con el fin de poder valorar un factor de tan enorme influencia en el desarrollo emocional de los adolescentes como es el ambiente familiar, a los alumnos de 8º de EGB, y junto con el pase de las pruebas anteriores, se incluyó el Inventario de Percepción Familiar, de Perris y colaboradores (1980).

Este inventario se inspiró en las investigaciones realizadas por Raskin y colaboradores, en 1971, y por Jacobson et al. en 1975, con sujetos de síndromes depresivos. Fue construido por Perris, Jacobson, Lindström & Knorring en 1980 con el fin de valorar la percepción que se tenía de la disciplina y educación familiar. Está compuesto por 81 ítems, que se agrupan en 15 subescalas y dos apartados adicionales que hacen referencia a la severidad y a la coherencia en la disciplina parental. Para cada ítem existen cuatro respuestas alternativas que van desde "Nunca" hasta "Siempre", diferenciándose cada uno de ellos entre padre y madre.

Las las escalas ofrecidas por Perris y colaboradores (1980), tras una rotación ortogonal varimax, fueron: Abuso, privación, castigo, vergüenza, rechazo, sobreprotección, sobreimplicación, tolerancia, afecto, orientación conductual, sentimiento de culpabilidad, estímulo, favoritismo y percepción de predilección hacia otros miembros.

Nosotros, tras los análisis realizados por Estrelles, R. (1987), hemos tenido en cuenta los siguientes factores:

Nosotros, tras los análisis realizados por Estarelles, R. (1987), hemos tenido en cuenta los siguientes factores:

**Afecto:** El significado de este factor está relacionado con la frecuencia con que los padres expresan cariño a sus hijos por medio de manifestaciones afectivas, tanto físicas como verbales, así como alabanzas y aprobación de sus actos.

**Castigo:** A partir de estos ítems podemos entender el grado en que el joven percibe el uso que sus padres hacen de la coerción y las reprimendas como técnicas disciplinarias, así como el nivel de justicia aplicado en tales sistemas. Indican también el mayor o menor nivel de severidad y de coherencia en los sistemas de educación parental.

**Atribución de Culpa:** Los ítems de este factor manifiestan de alguna manera la percepción que los hijos tienen de la culpa que sus padres les atribuyen respecto a ciertos desajustes en el clima familiar, así como la decepción y falta de comprensión entre sus miembros.

**Apoyo:** Detecta el nivel de comprensión y apoyo que los hijos perciben como emitido por los padres en sus relaciones mutuas.

**Sobreprotección:** Determina el grado de "agobio" producido en el hijo por una excesiva preocupación de los padres.

**Orientación Conductual:** Según sea más o menos elevada la puntuación en este factor, así será el grado de percepción que los hijos tienen de las exigencias, control y preocupaciones que los padres manifiestan ante el rendimiento y el porvenir de aquellos.

**Tolerancia-Respeto / Intransigencia:** Este factor sugiere la percepción que los hijos tienen de la permisividad y consentimiento de los padres ante determinadas situaciones, así como la confianza puesta en ellos y en sus acciones. En sentido positivo, una puntuación elevada connotaría un clima de libertad y de desarrollo personal sin demasiadas

privaciones, mientras que una puntuación baja nos induciría a pensar en todo lo contrario.

**Rechazo / Aceptación:** Según la respuesta a los ítems correspondientes, nos situamos ante un aspecto de la educación familiar en que los padres manifiestan cierto grado de rechazo hacia el hijo, a la vez que expresan favoritismos hacia otros miembros de la familia. Esta percepción de rechazo hacia los sujetos será mayor cuanto más elevada sea la puntuación alcanzada en este factor, y menor cuanto más baja sea dicha puntuación.

**Sobreimplicación:** Una alta puntuación en este factor nos indicará que los hijos perciben ciertas órdenes de los padres como originadas por una percepción muy personal de la realidad sin tener en cuenta la perspectiva del hijo.

A la hora de trabajar con estos datos, hemos tenido en cuenta las conclusiones de la Tesis Doctoral de Estarellés, R. (1987), en la que se valoraban los distintos factores del EMBU. Así pues hemos tomado diferenciadas las valoraciones para el padre y la madre en los factores de Afecto, Castigo y Atribución de Culpa, utilizando un único resultado para los demás factores, ya que también en nuestros cuestionarios no existía diferencia entre ambos padres como ya se señalaba en la Tesis aludida.

El cuestionario utilizado se encuentra en el apéndice 3 de este trabajo.

#### **4.4.- OTROS ASPECTOS TENIDOS EN CUENTA:**

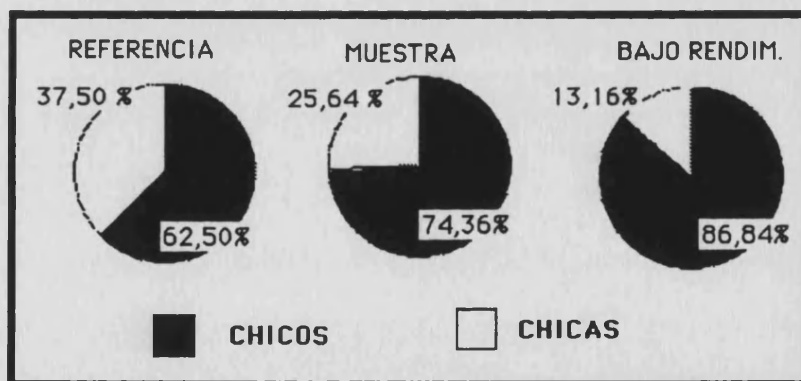
La información que se ha tenido en cuenta en esta investigación se ha complementado mediante la inclusión de algunas variables categóricas. Estas variables se han obtenido de los datos que figuran en el archivo del Centro y de entrevistas individuales con cada uno de los alum-



nos, de los cuales hemos recogido, principalmente, los datos referidos a su situación familiar y trabajo de los padres. Las variables categóricas a que hacemos referencia se incluyen a continuación, presentándose una breve explicación de las mismas para Grupo de Referencia y de Bajo Rendimiento.

#### 4.4.1.- SEXO DE LOS ALUMNOS:

En el nivel del que se tomó la muestra, la proporción entre los sexos era de un 67% de alumnos y un 33% de alumnas. Esta proporción se intentó mantener en el muestra estudiada para evitar distorsiones, tal como se comentó anteriormente.



**GRAFICO N° 1.- SEXO DE LOS ALUMNOS**

Como observamos en el gráfico N° 1 la proporción de alumnas disminuye notablemente en el grupo de Bajo Rendimiento, llegando a ser el número de alumnos de sexo masculino el 86,84% del total.

**TABLA N° 1.- SEXO DE LOS ALUMNOS**

SEXO ALUMNOS	VARON	HEMBRA
REFERENCIA	25 (62,5)	15 (37,5)
BAJO RENDIMIENTO	33 (86,8)	5 (13,2)

Estos datos nos confirman la observación directa en el aula que nos muestra un menor número de chicas con Bajo Rendimiento en cualquiera de los cursos con los que hemos estado trabajando.

#### 4.4.2. - NUMERO DE HERMANOS:

Teniendo conceptualizada la familia como un sistema de interacción, hemos tenido en cuenta tanto la cantidad como el sexo de los hermanos recogiendo las aportaciones de Furman & Buhmester (1982), como señalábamos en nuestra Revisión Teórica. Hemos establecido cuatro categorías: Hijos únicos, dos hermanos o tres hermanos en la familia y más de tres hermanos.

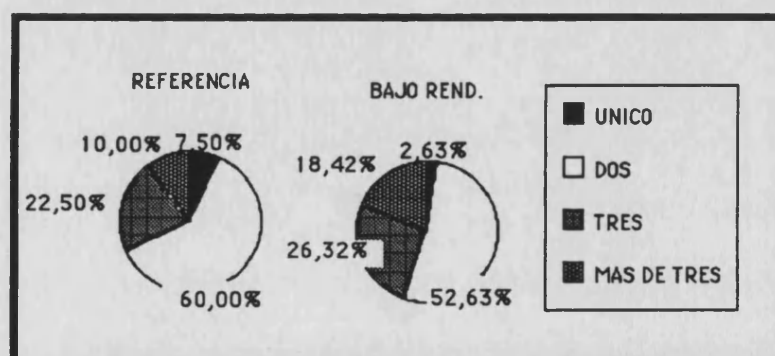


GRAFICO N° 2 : NUMERO DE HERMANOS

NUMERO DE HERMANOS	UNICO	DOS H.	TRES H.	CUATR/+
REFERENCIA	3 (7,5)	24 (60,0)	9 (22,5)	4 (10,0)
BAJO RENDIMIENTO	1 (2,6)	20 (52,6)	10 (26,3)	7 (18,4)

TABLA N° 2 : NUMERO DE HERMANOS

Las categorías determinadas están en función del número de hijos que hay en la familia, siendo muy pocos los padres que tienen más de tres hijos, y casi ninguno los que tienen más de cuatro.

#### 4.4.3.- SEXO DE LOS HERMANOS:

Se han incluido cuatro categorías: hijos únicos, todos los hermanos de igual sexo, el resto de los hermanos de sexo diferente, o bien con hermanos de ambos sexos.

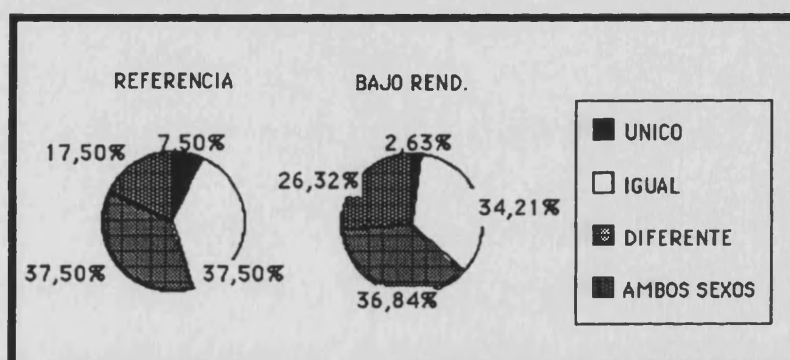


GRAFICO N° 3 : SEXO DE LOS HERMANOS

SEXO HERMANOS	UNICO	DOS IGUA	DOS DIFE	AMBOS SE
REFERENCIA	3 (7,5)	15 (37,5)	15 (37,5)	7 (17,5)
BAJO RENDIMIENTO	1 (2,6)	13 (34,2)	14 (36,8)	10 (26,3)

TABLA N° 3 : SEXO DE LOS HERMANOS

#### 4.4.4.- DIFERENCIA DE EDAD DEL ALUMNO REPECTO A SUS HERMANOS:

Dentro de los datos considerados hemos tenido en cuenta la diferencia de edad del alumno en relación con sus hermanos que analizamos por la importancia de las conductas cooperativas y competitivas entre hermanos señaladas por Minnet y col, (1983) y Bryant & Corockenberg (1980) Tomamos este dato según valores absolutos, ya que la situación

del alumno en la constelación de hermanos es un dato que analizaremos en el siguiente apartado.

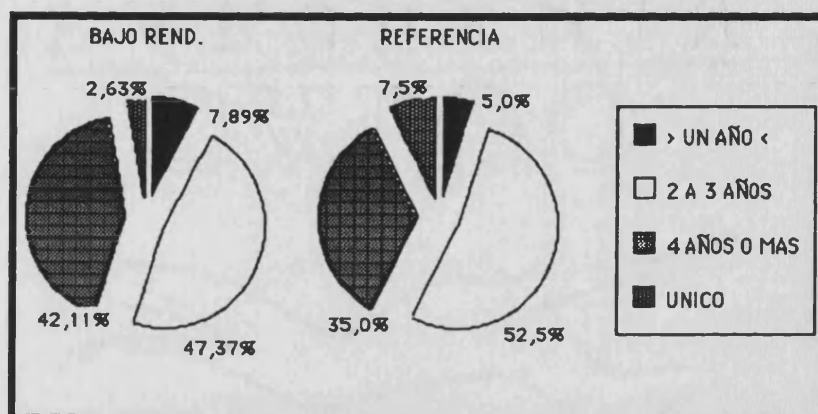


GRAFICO N° 4: DIFERENCIA DE EDAD CON LOS HERMANOS

Establecimos cuatro categorías. En principio tomamos en consideración los hijos únicos quedando los demás enmarcados en tres grupos, según tuvieran una diferencia de edad muy escasa — alrededor de un año —, una diferencia media — dos a cuatro años — y un tercer grupo que incluía alumnos con una diferencia de edad superior a tres años.

DIF. EDAD HERMANOS	UN AÑO	DOS /TRES	> CUATRO	UNICO
REFERENCIA	2 (5,0)	21 (52,5)	14 (35,0)	3 (7,5)
BAJO RENDIMIENTO	3 (7,9)	18 (47,4)	16 (42,1)	1 (2,6)

TABLA N° 4: DIFERENCIA DE EDAD CON LOS HERMANOS

Tal como puede observarse en el Gráfico N° 4 la diferencia de edad de los hermanos, en los grupos de Rendimiento, es muy similar, por lo que no tiene una influencia directa la edad de los hermanos en el rendimiento escolar del alumno, como ya señalaron Raschke & Raschke en 1979.

#### 4.4.5. - LUGAR DEL ALUMNO:

Otra variable que se tuvo en cuenta fue el lugar que ocupa el alumno dentro de la constelación familiar.

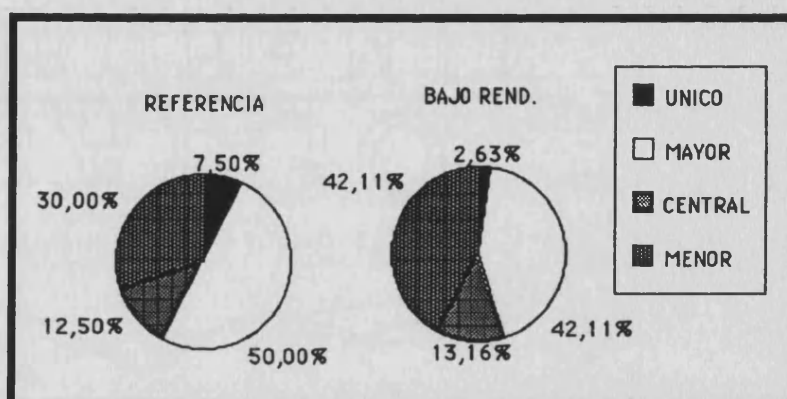


GRAFICO Nº 5. LUGAR DEL ALUMNO

Separando a los que son hijos únicos, establecimos otros tres grupos de alumnos, según fuesen los mayores o los más pequeños, dejando indiferenciado al grupo de "centrales" dado su escaso número.

LUGAR DEL ALUMNO	UNICO	MAYOR	CENTRAL	MENOR
REFERENCIA	3 (7,5)	20 (50,0)	5 (12,5)	12 (30,0)
BAJO RENDIMIENTO	1 (2,6)	16 (42,1)	5 (13,2)	16 (42,1)

TABLA Nº 5. LUGAR DEL ALUMNO

Las variables que pasamos a comentar a continuación no hacen referencia a los alumnos sino a sus padres. Su inclusión nos ha parecido necesaria para una mejor valoración del clima familiar.

#### 4.4.6. - EDAD DE LOS PADRES:

Fue nuestro deseo el valorar si la edad de los padres incidía en el rendimiento académico y para ello tuvimos en cuenta dos aspectos: la

edad de los padres al nacer el alumno, y la diferencia de edad entre los progenitores.

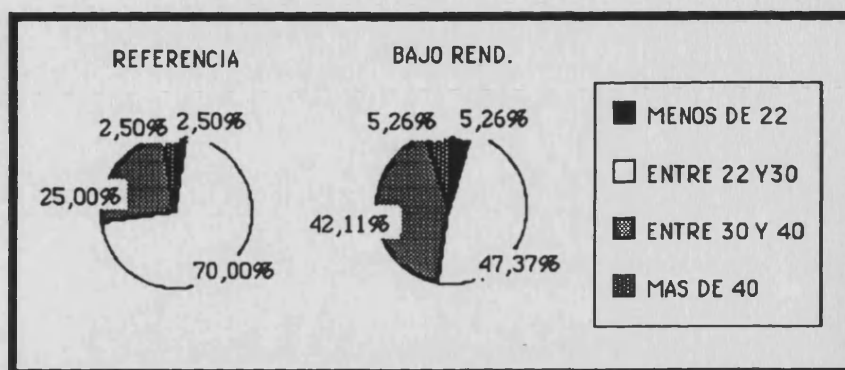


GRAFICO N 6 : EDAD DE LOS PADRES AL NACER EL ALUMNO.

Tomamos como datos la edad del padre en el momento del nacimiento del alumno y establecimos cuatro categorías según los grupos de edad: menores de 22 años; entre 22 y 30 años; entre 30 y 40 años y mayores de 40 .

EDAD PADRES	MEN. 22	HASTA 30	HASTA 40	MAS 40
REFERENCIA	1 (2,5)	28 (70,0)	10 (25,0)	1 (2,5)
BAJO RENDIMIENTO	2 (5,3)	18 (47,4 )	16 (42,1)	2 (5,3)

TABLA N 6 : EDAD DE LOS PADRES AL NACER EL ALUMNO.

Vemos que las categorías extremas tienen escasa relevancia, por tanto a la hora de tener en cuenta esta variable en posteriores análisis, se han tenido únicamente dos categorías: Hasta 30 años y Más de 30 años.

#### 4.4.7.- DIFERENCIA DE EDAD DE LOS PADRES:

En cuanto a la diferencia de edad entre los padres, establecimos tres grupos, según fuese escasa —menos de un año—; sociológicamente normal —entre uno y cuatro años—; y más de tres años.

La representación de esta variable se muestra en el Gráfico N° 7 y en la correspondiente tabla que insertamos a continuación.

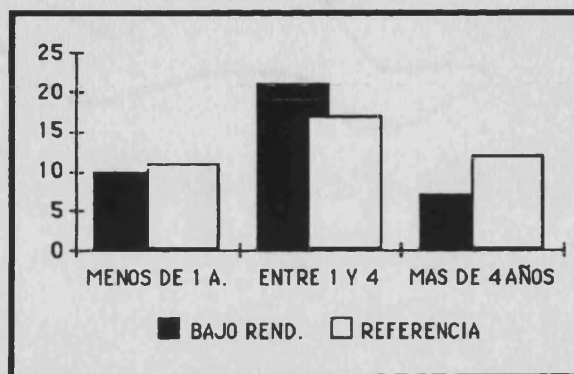


GRAFICO N ° 7 : DIFERENCIA DE EDAD DE LOS PADRES

DIFEREN. EDAD PADRES	CORTA	MEDIA	LARGA
REFERENCIA	11 (27,5)	17 (42,5)	12 (30,0)
BAJO RENDIMIENTO	10 (26,32)	21 (55,26)	7 (18,42)

TABLA N ° 7 : DIFERENCIA DE EDAD DE LOS PADRES

#### 4.4.8.- PROFESION DE LOS PADRES:

Algo que a priori nos pareció podía resultar significativo era el trabajo llevado a cabo tanto por el padre como por la madre, así como la problemática familiar vivida por el adolescente.

En cuanto al trabajo del padre establecimos sólo dos categorías considerando el aspecto más interesante para el desarrollo de nuestro trabajo: la posibilidad de contar o no con un tiempo disponible para atender a los hijos. Así separamos el trabajo del padre según las entrevistas realizadas a los alumnos y su respuesta a algunas preguntas que determinaban la disponibilidad paternas tanto en presencia en el hogar como en atención específica a los hijos.

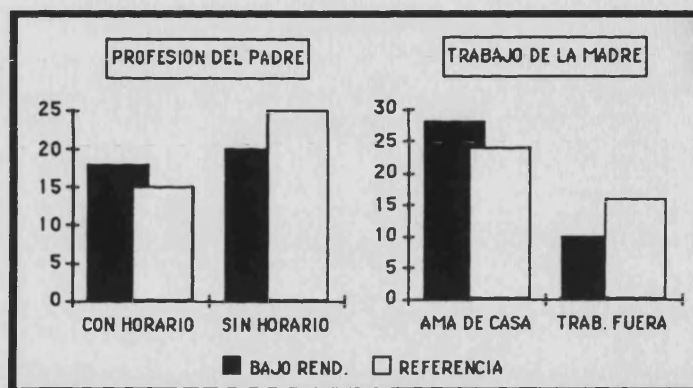


GRAFICO N° 8: PROFESION DE LOS PADRES.

Separamos los resultados según existiera o no la posibilidad de los hijos de relacionarse con el padre, como mínimo una hora al día de media, a lo largo del tiempo escolar. Nos sorprendió la gran cantidad de alumnos, tanto en el Grupo de Referencia como en el de Bajo Rendimiento, que ve muy poco a su padre durante la semana, aspecto que ya señalaron Dares y Paolucci en 1980 para la población americana.

Los resultados están expuestos en el gráfico N° 8, y en los cuadros correspondientes. En ellos vemos que hay mayor proporción de alumnos del Grupo de Referencia que tienen una escasa relación con su padre. Puede ser un dato ciertamente sorprendente y lo retomaremos más adelante.

TRABAJO PADRE	TIEMPO DET.	SIN TIEMPO
REFERENCIA	15 (37,5)	25 (62,5)
BAJO RENDIMIENTO	18 (47,3)	20 (52,6)

TRABAJO MADRE	AMA CASA	TRAB.FUER.
REFERENCIA	24 (60,0)	16 (40,0)
BAJO RENDIMIENTO	28 (73,6)	10 (26,3)

TABLA N° 8: PROFESION DE LOS PADRES



En cuanto al trabajo de la madre, la categorización resultó más sencilla al diferenciar únicamente si su labor era exclusivamente la de Ama de Casa, o bien la compartía con un Trabajo Fuera del hogar, sistema ya utilizado en sus trabajos por Thompson y col. (1982).

La razón de establecer estos dos aspectos era buscar, al igual que en el caso del padre, la teórica disponibilidad de la madre. Los datos señalados también se obtuvieron de la entrevista personal mantenida con cada uno de los alumnos de la muestra y su familia.

Al igual que en el caso del trabajo del padre, observamos que, en el grupo de las madres que trabajan fuera de casa, es mayor el número de alumnos que obtienen mejores resultados escolares. Lo que concuerda con los resultados obtenidos por Pedersen y col., en 1982 y que comentamos en la parte teórica.

#### 4.4.9.- SITUACION FAMILIAR:

Por último, dentro de la familia, también quisimos explorar la incidencia de la problemática familiar en el rendimiento escolar, señalada por Raschke & raschke (1979), y preguntamos a los alumnos por su situación. Ocho alumnos de cada grupo nos dijeron que sus padres estaban separados y que ellos vivían todos con sus madres, desde hacía, al menos tres años.

Los resultados están reflejados en el gráfico N° 9 y en la tabla correspondiente.

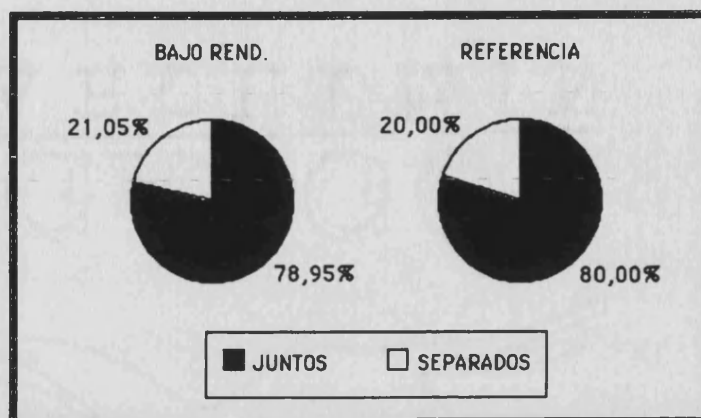


GRAFICO N ° 9: SITUACION FAMILIAR

SITUACION FAMILIAR	JUNTOS	SEPARADOS
REFERENCIA	32 (80,0)	8 (20,0)
BAJO RENDIMIENTO	30 (78,95)	8 (21,05)

TABLA N ° 9: SITUACION FAMILIAR

#### 4.5.- CALIFICACIONES ESCOLARES:

Los datos referidos a las calificaciones escolares se han tomado de los resultados académicos reflejados como Notas Finales de Junio para cada Curso.

Para poder trabajar con variables continuas pedimos a los profesores que nos proporcionaran las notas que ellos poseían de los alumnos antes de transformarlas en conceptos de Evaluación.

Además hemos utilizado estos conceptos cuando el tipo de análisis lo permitía y podía resultar clarificador. Los conceptos de Evaluación se resumen de la forma siguiente:

<b>Sobresaliente.....</b>	<b>5</b>
<b>Notable.....</b>	<b>4</b>
<b>Bien .....</b>	<b>3</b>
<b>Suficiente .....</b>	<b>2</b>
<b>Insuficiente.....</b>	<b>1</b>

## 5. - ANÁLISIS

Los análisis que han ido realizándose a lo largo del presente trabajo de investigación son los siguientes:

1.- Análisis descriptivos / exploratorios de la muestra objeto de estudio.

2.- Antes de proceder a la explicación de análisis más complejos, se realizaron distintos análisis diferenciales con el fin de comprobar la existencia de diferencias estadísticas significativas, debidas a la pertenencia a un grupo de bajo o buen rendimiento, o bien al sexo, tanto en lo referente a las variables categóricas que se estimaron en su momento, como en lo referente a los instrumentos utilizados.

Asimismo, se estimó de interés verificar aquellas variables que se diferenciaban significativamente, desde su medición en 5º curso, a su medición en 8º, teniendo en cuenta la pertenencia a un grupo de rendimiento y el sexo. Con este fin se aplicaron diferentes análisis de Medidas Repetidas.

3.- Antes de poder formular un modelo de prevención e intervención se consideró necesario verificar la existencia de diferencias en las calificaciones a lo largo de los cursos y para las diferentes áreas, aplicándose para ello distintos análisis de Medidas Repetidas en los que, además, se tuvo en cuenta la incidencia de la pertenencia a un grupo de rendimiento y el sexo.

4.- Con el fin de poder ofrecer una clasificación de los alumnos bajo estudio, así como un modelo de prevención e intervención que incluyera el rendimiento académico, se procedió a la realización de un análisis de Componentes Principales, con las calificaciones obtenidas por los sujetos, en las diferentes áreas y cursos, que nos permitieran

reducir este gran número de variables en un número de componentes independientes.

5.- Con el objeto de clasificar a los sujetos de bajo y buen rendimiento, de acuerdo con sus calificaciones, aptitudes, características de personalidad y percepción familiar, se procedió a la utilización de la técnica de Análisis Cluster.

6.- Por último, y para poder ofrecer un modelo para la prevención de resultados académicos deficientes, así como para proponer un modelo de intervención justificada, se estimó la aplicación de la técnica de Regresión Logística.

A continuación, y siguiendo el orden aquí establecido, pasamos a exponer los resultados obtenidos para cada uno de los análisis enumerados.

## 6. - RESULTADOS:

### 6.1.- ESTADISTICOS DESCRIPTIVOS / EXPLORATORIOS:

Para evitar hacer pesada y monótona esta exposición de resultados iniciales, hemos incluido todos los análisis estadísticos descriptivos, de criterios básicos de la muestra, en el Apéndice 4 incorporándose ahí los gráficos de tallo y hoja realizados para cada variable.

Teniendo en cuenta que para la aplicación de gran número de técnicas estadísticas es necesario garantizar determinados supuestos, hemos creído oportuno valorar, desde un primer momento, la normalidad de las observaciones continuas, así como la posible presencia de valores de distorsión, puntuaciones extremas o outliers, que pudieran incidir negativamente en posteriores análisis, llevándose a cabo esta medida con cada una de las variables objeto de nuestro estudio. No obstante, este aspecto de diagnóstico ha sido cuidado a lo largo de toda la investigación, y ha ido complementándose con cada uno de los análisis realizados, de tal manera que la fiabilidad de los resultados quede suficientemente justificada.

### 6.2.- ANALISIS DIFERENCIALES :

#### 6.2.1.- ANALISIS CON VARIABLES CATEGORICAS:

Tras el análisis de nuestros datos categóricos, respecto a la pertenencia o no al Grupo de Bajo Rendimiento, mediante tablas de contingencia, y considerando, tanto el valor para  $\chi^2$  y  $G^2$ , como otras medidas de asociación, se ha observado que no puede sostenerse estadísticamente una dependencia, sin embargo podemos destacar

algunos factores de riesgo tal como son: ser el hijo menor de padres relativamente maduros, sobre todo si la madre es ama de casa, ser hijo varón de padres separados y no trabajar la madre fuera del hogar, los hijos de matrimonios que se casaron muy jóvenes y con poca diferencia de edad entre los progenitores, así como un tiempo excesivo de permanencia de ambos padres en el hogar.

6.2.2.- ANALISIS DIFERENCIALES PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES. VARIABLES MEDIDAS A TRAVES DE LOS INSTRUMENTOS:

Se han realizado diferentes análisis diferenciales respecto a los cuestionarios de Aptitudes, Personalidad y Percepción Familiar, siendo los más relevantes los que distinguen entre grupo de Referencia y Bajo rendimiento y entre sexos.

*6.2.2.1.-DIFERENCIAS ENTRE GRUPO DE REFERENCIA Y BAJO RENDIMIENTO:*

**TABLA N° 10: CUESTIONARIO DE APTITUDES**

APTITUDES	$\bar{x}$ REF.	$\bar{x}$ BAJ R.	Prueb t	Prob.	Est. $\omega^2$
MEMORIA 5º	14,5	14,6	0,124	0,902	
MEMORIA 8º	13,9	14,1	0,182	0,856	
VERBAL 5º	20,7	21,3	0,431	0,668	
VERBAL 8º	15,4	15,8	0,418	0,667	
NUMERICA 5º	16,5	15,7	0,752	0,454	
NUMERICA 8º	12,5	11,2	1,319	0,191	
ABSTRACTA 5º	11,7	14,8	3,953	0,000	0,157**
ABSTRACTA 8º	12,6	13,2	0,410	0,683	
GLOBAL 5º	58,0	59,0	0,524	0,602	
GLOBAL 8º	45,8	45,9	0,044	0,965	

En este primer cuadro observamos que únicamente tenemos como dato significativo el correspondiente a la Aptitud Abstracta en 5º de EGB. La estimación del nivel de asociación sólo se ha calculado para aquellas diferencias que resultaron significativas, ya que para el resto de comparaciones carece de sentido. Vemos que la pertenencia a un Grupo de Alto o Bajo Rendimiento llega a explicar casi un 16% de la variable dependiente, siendo significativamente superior el nivel de Abstracción de los alumnos de bajo rendimiento, contrariamente a lo que cabría esperar. El por qué de esta superioridad en el grupo de Bajo Rendimiento se justifica tras la observación directa en el aula de los alumnos: responde a alumnos que entienden mejor las cosas, son más capaces de relacionar conceptos pero, tal como confirmaremos más tarde, muchos de ellos llegan a aburrirse en el aula, estando cada vez menos motivados, ya que piensan que en cualquier momento pueden ponerse al corriente, resintiéndose con ello su nivel de trabajo en cursos posteriores.

**TABLA N° 11: CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD**

<b>PERSONALIDAD</b>	$\bar{x}$ REFER.	$\bar{x}$ BAJO R.	Prueba t	Prob.	Est. $\omega^2$
EMOTIVIDAD 5º	67,10	64,30	1,039	0,302	
EMOTIVIDAD 8º	74,30	72,70	0,487	0,628	
ACTIVIDAD 5º	68,20	68,70	0,213	0,832	
ACTIVIDAD 8º	85,30	81,10	1,167	0,247	
RESONANCIA 5º	70,50	65,50	0,978	0,331	
RESONANCIA 8º	74,10	74,20	0,019	0,985	
DOMINANCIA 5º	59,30	60,00	0,244	0,808	
DOMINANCIA 8º	60,80	65,60	1,393	0,168	
REFLEXIVIDAD 5º	68,30	65,30	1,510	0,135	
REFLEXIVIDAD 8º	71,70	71,30	0,105	0,916	
SOCIABILIDAD 5º	78,60	75,10	1,587	0,117	
SOCIABILIDAD 8º	90,70	90,00	0,222	0,825	
CONTR. VOLUNT. 5º	78,90	73,30	2,194	0,031	0,175 *
CONTR. VOLUNT. 8º	87,20	72,50	5,649	0,000	0,283 **



En relación con las diferencias entre grupo Referencia y Bajo Rendimiento respecto al Cuestionario de Personalidad, hemos observado diferencias significativas en Control Voluntario, tanto en 5º como en 8º de EGB, si bien, resulta mucho más amplia la diferencia para la segunda variable, ya que nos llega a explicar un 28 % de la variable dependiente, frente al 17 % de explicación para Control Voluntario en 5º de EGB.

**TABLA N° 12: INVENTARIO DE PERCEPCION FAMILIAR**

<b>PERCEP. FAMILIAR</b>	<b>Prueba t</b>	<b>Prob.</b>	<b>Est. <math>\omega^2</math></b>
<b>AFECTO PADRE</b>	<b>5,380</b>	<b>0,000</b>	<b>0,263 **</b>
<b>AFECTO MADRE</b>	<b>3,381</b>	<b>0,001</b>	<b>0,117 **</b>
<b>CASTIGO PADRE</b>	<b>3,042</b>	<b>0,003</b>	<b>0,095 **</b>
<b>CASTIGO MADRE</b>	<b>1,113</b>	<b>0,269</b>	
<b>CULPABIL. PADRE</b>	<b>0,428</b>	<b>0,670</b>	
<b>CULPABIL. MADRE</b>	<b>1,412</b>	<b>0,162</b>	
<b>APOYO</b>	<b>1,981</b>	<b>0,050</b>	<b>0,036 *</b>
<b>SOBREPROTECCION</b>	<b>0,960</b>	<b>0,340</b>	
<b>ORIENT. CONDUCTUAL</b>	<b>1,184</b>	<b>0,240</b>	
<b>TOLERANCIA</b>	<b>1,658</b>	<b>0,102</b>	
<b>RECHAZO/ACEPTACION</b>	<b>1,034</b>	<b>0,305</b>	
<b>SOBREIMPLICACION</b>	<b>1,652</b>	<b>0,103</b>	

Las diferencias más significativas en el Inventario de Percepción Familiar respecto a la pertenencia a un Grupo de Alto o Bajo Rendimiento, corresponden al Afecto, tanto del padre como de la madre, y al Castigo paterno. Si bien la situación varía: La pertenencia a un grupo de Alto/Bajo rendimiento explica un 26% de la dispersión de la variable Afecto Paterno, mientras que sólo explica un 12% respecto a la variable Afecto Materno.

También consideramos importante señalar que la pertenencia a un grupo de Bajo o Alto rendimiento explica un 10% de la variabilidad en

Castigo Paterno, mientras que para la variable Castigo materno no existen diferencias significativas. Para los jóvenes suelen ser habituales las pequeñas y cotidianas reprimendas de que suelen ser objeto por parte de la madre, mientras que las más enérgicas “descargas de agresividad paterna”, tal como ellos las perciben, tendrán una influencia más decisiva en su desarrollo académico y personal.

#### 6.2.2.2.- DIFERENCIAS ENTRE SEXOS:

Aún conociendo el menor número de alumnas que de alumnos en la presente muestra, hemos creído de interés, valorar las diferencias entre sexos, ya que la experiencia nos ha hecho percibir que tales diferencias existen, y que podrían ser consecuencia de la mayor rapidez madurativa de las jóvenes.

**TABLA Nº 13: DIFERENCIAS ENTRE SEXOS EN EL CUESTIONARIO DE APTITUDES**

<b>APTITUDES</b>	$\bar{x}$ Chicos	$\bar{x}$ Chicas	Prueba t	Prob.	Est.	$\omega^2$
MEMORIA 5º	14,65	14,35	0,31	0,76		
MEMORIA 8º	14,31	13,20	0,86	0,39		
VERBAL 5º	21,50	19,75	1,07	0,29		
VERBAL 8º	15,96	14,65	1,16	0,25		
NUMERICA 5º	16,27	15,75	0,42	0,68		
NUMERICA 8º	12,25	10,75	1,34	0,18		
ABSTRACTA 5º	13,93	11,25	2,79	0,01	0,080	**
ABSTRACTA 8º	13,05	12,60	0,30	0,76		
GLOBAL 5º	59,58	55,35	1,94	0,05	0,030	*
GLOBAL 8º	46,51	44,00	1,01	0,32		

Se han observado diferencias significativas en las variables nivel de abstracción de 5º y Aptitud Global para el mismo curso, siendo relativamente baja la estimación del nivel de asociación: un 8 % para nivel de Abstracción, y un 3 % en Aptitud Global.

**TABLA N° 14: DIFERENCIA ENTRE SEXOS EN EL CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD**

<b>PERSONALIDAD</b>	$\bar{x}$	<b>Chicos</b>	$\bar{x}$	<b>Chicas</b>	<b>Prueba t</b>	<b>Prob.</b>	<b>Est.</b>	$\omega^2$
EMOTIVIDAD 5º	66,18		64,50		0,55	0,58		
EMOTIVIDAD 8º	72,48		76,85		1,19	0,24		
ACTIVIDAD 5º	69,27		66,25		1,19	0,27		
ACTIVIDAD 8º	82,93		84,40		0,36	0,72		
RESONANCIA 5º	70,17		67,00		0,96	0,34		
RESONANCIA 8º	73,93		75,00		0,29	0,78		
DOMINANCIA 5º	61,00		55,80		1,64	0,11		
DOMINANCIA 8º	65,86		55,50		2,73	0,008	0,076	**
REFLEXIVIDAD 5º	66,79		67,05		0,11	0,91		
REFLEXIVIDAD 8º	73,60		65,60		2,54	0,01	0,065	**
SOCIABILIDAD 5º	76,12		79,25		1,22	0,23		
SOCIABILIDAD 8º	88,93		94,55		1,64	0,10		
CONT. VOLUNT. 5º	74,79		80,30		-2,14	0,04	0,044	*
CONT. VOLUNT. 8º	78,03		86,05		-2,58	0,01	0,068	**

Pueden observarse diferencias significativas en Control Voluntario en 5º de EGB, y en Control Voluntario, Dominancia y Reflexividad en 8º. No obstante, los niveles de explicación que nos aportan no llegan a ser superiores al 10 %.

Las diferencias según sexos para el Inventario de Percepción Familiar (EMBU) son muy reducidas, por ello, a continuación, reseñamos únicamente los resultados más relevantes, y que al igual que sucedía en el cuestionario anterior, sólo explican porcentajes no superiores al 10%.

**TABLA N° 15: DIFERENCIA DE SEXOS EN EL CUESTIONARIO DE PERCEPCION FAMILIAR**

<b>EMBU</b>	$\bar{x}$	<b>Chicos</b>	$\bar{x}$	<b>Chicas</b>	<b>Prueba t</b>	<b>Prob.</b>	<b>Est.</b>	$\omega^2$
AFECTO MADRE	67,9		72,8		2,096	0,040	0,041	*
CASTIGO PADRE	18,8		16,3		2,240	0,030	0,048	*
ORIENT. CONDOC.	12,7		10,7		2,902	0,005	0,086	**

### 6.2.2.3.- OTRAS DIFERENCIAS DE INTERES:

Por último, y de acuerdo con las aportaciones teóricas al respecto, entre las que cabría destacar la ya clásica de Crandall, Dewey, Kathowsky & Preston (1964), Rutter, en 1983 y Estarelles (1987), es ciertamente posible que diferencias de la situación familiar estén incidiendo en las respuestas ofrecidas ante un inventario de Percepción Familiar. Dado que nuestra experiencia nos ha reafirmado en esta idea, a continuación, y a nivel únicamente informativo, conscientes del escaso número de alumnos con situación familiar de riesgo evidente, ofrecemos los resultados más relevantes:

**TABLA N° 16: DIFERENCIAS EN EL CUESTIONARIO DE PERCEPCION FAMILIAR RESPECTO A PROBLEMAS FAMILIARES**

<b>EMBU</b>	$\bar{x}$ SEPAR.	$\bar{x}$ JUNTOS	Prueba t	Prob.	Est. $\omega^2$
<b>SOBREPROTECCION</b>	3,50	4,30	3,074	0,003	0,097 **

Vemos que el hecho de que los padres vivan juntos o separados apunta diferencias significativas en la percepción de Sobreprotección en el adolescente (Estarelles, 1987).

### 6.2.3.- ANALISIS DIFERENCIALES PARA MUESTRAS DEPENDIENTES:

Hemos creído de interés verificar si existían diferencias en las valoraciones realizadas entre 5º y 8º curso, teniendo en cuenta la pertenencia al Grupo de Alto o Bajo rendimiento y el Sexo.

Las diferencias más relevantes están ubicadas en torno a las variables Control Voluntario y Abstracción.

Respecto a Control Voluntario los resultados obtenidos son los siguientes:

**TABLA N° 17: EFECTO: GRUPO DE RENDIMIENTO**

<b>FUENTE</b>	<b>SC</b>	<b>GL</b>	<b>MC</b>	<b>E</b>	<b>Prob.</b>
<b>HIPOTESIS</b>	4007,432	1	4007,432	23,841	0,000
<b>ERROR</b>	12774,670	76	168,088		

**TABLA N° 18: DIFERENCIAS ENTRE 5° Y 8°**

<b>FUENTE</b>	<b>SC</b>	<b>GL</b>	<b>MC</b>	<b>E</b>	<b>Prob.</b>
<b>HIPOTESIS</b>	552,895	1	552,895	5,937	0,017
<b>ERROR</b>	7077,214	76	93,121		

**TABLA N° 19: EFECTO DE INTERACCION GRUPO & CONT. VOLUNTARIO 5° 8°**

<b>FUENTE</b>	<b>SC</b>	<b>GL</b>	<b>MC</b>	<b>E</b>	<b>Prob.</b>
<b>HIPOTESIS</b>	827,767	1	827,767	8,889	0,004
<b>ERROR</b>	7077,214	76	93,121		

La media en Control Voluntario es inferior en el grupo de Bajo Rendimiento tanto en 5° como en 8°: 73,37 vs. 78,9 y 72,5 vs. 87,3. Además, en el grupo de Referencia el valor medio aumenta de 5° a 8°, mientras que en el Grupo de Bajo Rendimiento disminuye.

Las diferencias entre sexos también son evidentes en Control Voluntario, siendo este efecto significativo a un nivel del 0,01. Los valores medios para cada sexo son los siguientes:

**TABLA N° 20: DIFERENCIAS EN EL CONTROL VOLUNTARIO**

	<b>ALUMNOS</b>	<b>ALUMNAS</b>
<b>CONT. VOL. 5°</b>	74,80	80,30
<b>CONT. VOL. 8°</b>	78,00	86,10

Asimismo, el nivel medio de Abstracción es superior en el Grupo de Bajo Rendimiento que en el de Referencia en 5º (14,9 vs. 11,7), sin embargo, mientras que en el Grupo de Referencia la puntuación media aumenta, en el Grupo de Bajo Rendimiento disminuye (13,2 vs. 12,7) Finalmente, cabe reseñar que, a pesar de que la diferencia entre las puntuaciones en 5º y 8º no es significativa para esta variable, el efecto de pertenencia al grupo de Rendimiento es significativo a un nivel del 0,02, tal como cabía esperar.

### **6.3.- ANALISIS DE LAS CALIFICACIONES SEGUN LAS DISTINTAS AREAS Y CURSOS:**

El rendimiento de los alumnos ha sido valorado, tal como se indicó anteriormente, a través de las calificaciones finales en las diferentes áreas, y a lo largo de cuatro cursos. Partiendo de que entre nuestros objetivos se encuentra el ofrecer un modelo apropiado de prevención e intervención ante resultados académicos deficientes, un punto esencial a verificar será la existencia de cambios a lo largo de los cursos analizados, siendo la pertenencia a un grupo de rendimiento un factor significativo en esta evolución. Para estudiar esta evolución se han aplicado diferentes análisis de medidas repetidas, teniéndose además en cuenta el efecto debido al Grupo y al Sexo de los alumnos.

Dado que en los diseños de medidas repetidas, además de que las observaciones sean independientes y estén normalmente distribuidas, y que la varianza sea la misma para todas las celdillas, hay que tener en cuenta el supuesto de esfericidad, para los siguientes análisis se han verificado cada uno de estos aspectos, en la línea sugerida por distintos autores (Stevens, 1986; Arnau, 1986; Keppel, 1982, entre otros), revisándose las sumas de cuadrados asociados con cada polinomio, la correlación entre los componentes, así como la prueba de esfericidad propuesta por Anderson (1958).

A continuación se analizarán los resultados para cada una de las distintas áreas, diferenciando tres aspectos: la propia variación a lo largo del tiempo, el efecto debido al grupo, así como el efecto de la variable sexo.

### 6.3.1.- AREA DE LENGUA:

#### **1.- Valoración del factor Intra:**

Los resultados para este área, según los diferentes cursos son los siguientes:

Prueba de esfericidad: Prob.: 0,085

Media de las Celdillas:

Lengua 5º = 5,85

Lengua 6º = 5,15

Lengua 7º = 5,36

Lengua 8º = 3,92

Se han tenido en cuenta pruebas estadísticas univariadas y multivariadas, en la línea sugerida por O'Brien & Kaiser (1985) y Barcikowski & Robey (1984), siendo los resultados obtenidos los siguientes:

Prueba univariada:

<u>FUENTE</u>	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>Prob</u>
LENGUA	39,16346	3	15,05449	24,6000	0,000
ERROR	122,58654	231	0,53068		

### Pruebas Estadísticas Multivariadas

	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>Prob.</u>
<b>WILKS' Lambda</b>	0,416	3, 75	0,000
<b>Estadístico F</b>	35,075		
<b>PILLAI Trace</b>	0,584	3, 75	0,000
<b>Estadístico F</b>	35,075		
<b>HOTELLING - LAWLEY Trace</b>	1,403	3, 75	0,000
<b>Estadístico F</b>	35,075		

Una vez se ha comprobado la existencia de diferencias significativas a lo largo de los cursos, con el fin de verificar la tendencia de los datos, se ha procedido a la descomposición de la suma de cuadrados total del factor intra en polinomios ortogonales, y se ha obtenido el componente de error para cada término. Los resultados son los siguientes:

<u>FUENTE</u>	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>Prob.</u>
<b>1</b>	30,185	1	30,185	59,498	0,000
<b>ERROR</b>	39,065	77	0,507		
<b>2</b>	2,696	1	2,696	4,106	0,046
<b>ERROR</b>	50,554	77	0,066		
<b>3</b>	6,283	1	6,283	14,674	0,000
<b>ERROR</b>	32,967	77	0,428		

Tal como puede comprobarse el componente lineal y cúbico son altamente significativos, mientras que el cuadrático sólo lo sería a un nivel del 0,05.

Los resultados obtenidos tras interesarnos por las diferencias entre cada curso y el siguiente son las que a continuación se exponen:



<b><u>EUENTE</u></b>	<b><u>SC</u></b>	<b><u>GL</u></b>	<b><u>MC</u></b>	<b><u>F</u></b>	<b><u>Prob.</u></b>	<b><u>Dif. Adv.</u></b>
1	9,346	1	9,346	8,813	0,004	5 <sup>º</sup> y 6 <sup>º</sup>
<b>ERROR</b>	81,654	77	1,060			
2	0,821	1	0,821	0,798	0,374	6 <sup>º</sup> y 7 <sup>º</sup>
<b>ERROR</b>	79,179	77	1,028			
3	40,205	1	40,205	43,120	0,000	7 <sup>º</sup> y 8 <sup>º</sup>
<b>ERROR</b>	71,795	77	0,932			

Vemos que sólo las diferencias entre 5<sup>º</sup> y 6<sup>º</sup> y entre 7<sup>º</sup> y 8<sup>º</sup> son totalmente significativas

## **2.- Valoración del factor Grupo de Rendimiento:**

Si incorporamos a nuestros análisis la pertenencia o no al grupo de Bajo Rendimiento, los resultados obtenidos son los siguientes:

Prueba de esfericidad: Prob. = 0,076

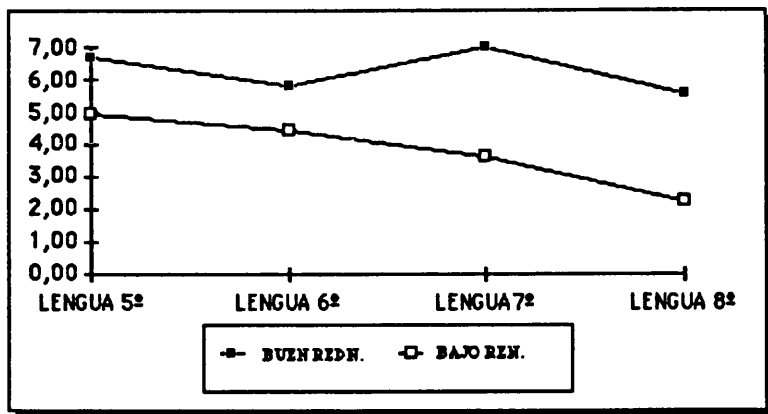
Medias de las celdillas:

	Buen Rendimiento	Bajo Rendimiento
Lengua 5 <sup>º</sup> =	6,70	4,95
Lengua 6 <sup>º</sup> =	5,85	4,42
Lengua 7 <sup>º</sup> =	7,00	3,63
Lengua 8 <sup>º</sup> =	5,55	2,21

### Efecto: Pertenencia a un Grupo de Rendimiento

	<b><u>SC</u></b>	<b><u>GL</u></b>	<b><u>MC</u></b>	<b><u>F</u></b>	<b><u>Prob.</u></b>
<b>HIPOTESIS</b>	119,117	1	119,117	69,241	0,000
<b>ERROR</b>	130,745	76	1,720		

Tal como era de suponer el efecto de pertenencia al grupo de rendimiento es altamente significativo.



**GRAFICO N° 10: CALIFICACIONES MEDIAS EN EL AREA DE LENGUA, PARA LOS DIFERENTES CURSOS Y SEGUN GRUPO DE RENDIMIENTO**

**Efecto Intra:**

Prueba univariada:

	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>Prob.</u>
<b>HIPOTESIS</b>	39,838	3	13,279	28,248	0,000
<b>ERROR</b>	107,184	228	0,470		

Pruebas estadísticas multivariadas:

	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>Prob.</u>
<b>WILKS' Lambda</b>	0,384	3, 74	0,000
Estadístico F	39,504		
<b>PILLAI Trace</b>	0,616	3, 74	0,000
Estadístico F	39,504		
<b>HOTELLING - LAWLEY Trace.</b>	1,601	3, 74	0,000
Estadístico F	39,504		

**Efecto interacción Grupo & Lengua:**

	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>Prob.</u>
<b>HIPOTESIS</b>	15,402	3	5,134	10,921	0,000
<b>ERROR</b>	107,184	228	0,470		

Vemos que tanto los efectos intra como de interacción son totalmente significativos.

### 3.- Valoración del Factor Sexo

En un posterior análisis se consideró la diferencia entre sexos respecto a las calificaciones en el área de Lengua, siendo este factor significativo a nivel de 0.016. Las calificaciones medias de las chicas fueron superiores a las de los chicos en todas las evaluaciones, tal como puede comprobarse a continuación:

	<u>CHICOS</u>	<u>CHICAS</u>
LENGUA 5º	5,54	6,70
LENGUA 6º	4,96	5,70
LENGUA 7º	5,10	6,10
LENGUA 8º	3,50	5,10

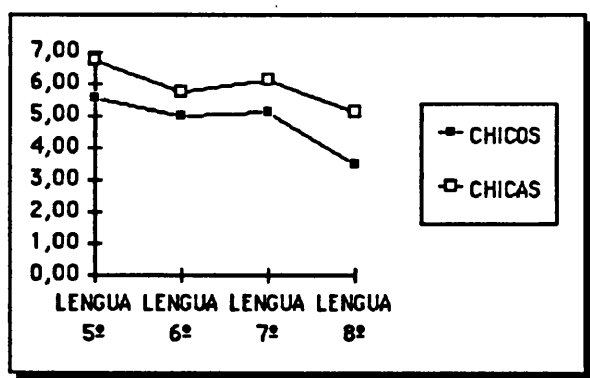
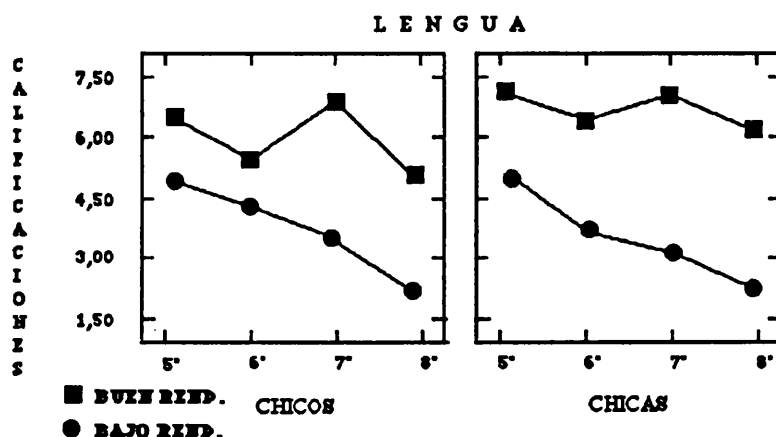


GRAFICO N° 11: CALIFICACIONES MEDIAS EN EL AREA DE LENGUA, PARA LOS DIFERENTES CURSOS Y SEGUN SEXO.

### 4.- Valoración de los factores Sexo y Grupo:

Sin embargo, considerando conjuntamente la pertenencia a cada grupo y el sexo, este último factor no aporta evidencias respecto a su poder diferencial, hecho que no ocurre con la pertenencia al grupo. A nivel informativo se incluyen las medias de las celdillas para cada uno de los conjuntos y explicación gráfica de estos resultados:

	<u>BUEN RENDIMIENTO</u>		<u>BAJO RENDIMIENTO</u>	
	CHICOS	CHICAS	CHICOS	CHICAS
LENGUA 5º	6,32	7,32	4,96	4,80
LENGUA 6º	5,52	6,40	4,54	3,60
LENGUA 7º	6,96	7,06	3,68	3,20
LENGUA 8º	5,20	6,12	2,24	2,00



**GRAFICO N° 12: CALIFICACIONES EN EL AREA DE LENGUA SEGUN SEXO Y GRUPO DE RENDIMIENTO**

Vemos que las calificaciones medias de las chicas con Buen Rendimiento son superiores a las de los chicos, aunque esta situación se invierte para el Grupo de Bajo Rendimiento, ya que serán las chicas las que, a lo largo de todos los cursos, muestran peores calificaciones medias.

### 6.3.2.- AREA DE MATEMATICAS:

Dado que el procedimiento que se ha llevado a cabo con el área de Lengua se ha repetido con el resto de las disciplinas que se han tenido en

cuenta, a continuación pasamos a detallar los resultados obtenidos para el área de Matemáticas:

**1.- Valoración del factor Intra:**

Prueba de esfericidad: Prob: 0.059

Medias de las Celdillas:

Matemáticas 5º = 5.62

Matemáticas 6º = 4.56

Matemáticas 7º = 4.32

Matemáticas 8º = 3.79

Prueba univariada:

<u>EUENTE</u>	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>MC</u>	<u>E</u>	<u>Prob.</u>
MATEMATICAS	34,36859	3	11,45620	29,28	0,0000
ERROR	90,38141	231	0,39126		

Pruebas Estadísticas Multivariadas:

	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>Prob.</u>
WILK'S Lambda	0,486	3, 75	0,000
Estadístico F	26,39		
PILLAI Trace	0,514	3, 75	0,000
Estadístico F	26,39		
HOTELLING-LAWLEY Trace	1,056	3, 75	0,000
Estadístico F	26,39		

Tendencia de los datos:

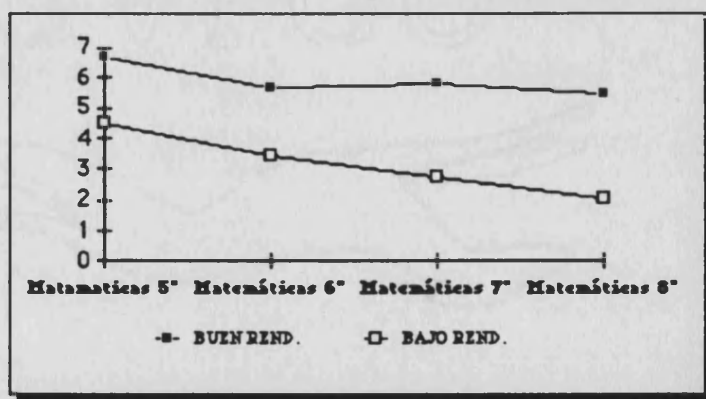
<u>EUENTE</u>	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>MC</u>	<u>E</u>	<u>Prob.</u>
1	31,878	1	31,878	63,967	0,000
ERROR	38,372	77	0,489		
2	1,413	1	1,413	4,056	0,048
ERROR	26,837	77	0,349		
3	1,078	1	1,078	3,296	0,073
ERROR	25,172	77	0,327		

Diferencias adyacentes:

<u>FUENTE</u>	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>MC</u>	<u>E</u>	<u>Prob.</u>	<u>Dif. Adv.</u>
1	21,551	1	21,551	29,928	0,000	5º y 6º
ERROR	55,449	77	0,720			
2	1,282	1	1,282	1,574	0,213	6º y 7º
ERROR	62,718	77	0,815			
3	5,128	1	5,128	9,661	0,003	7º y 8º
ERROR	40,872	77	0,531			

Tal como puede observarse, existen diferencias significativas en el área de Matemáticas, para el periodo de tiempo considerado, apreciándose además una tendencia lineal significativa, siendo su dirección descendente, y diferencias significativas entre los cursos 5º y 6º, y entre 7º y 8º.

**2.- Valoración del Factor Grupo de Rendimiento**



**GRAFICO N° 13: CALIFICACIONES MEDIAS EN EL AREA DE MATEMATICAS, PARA LOS DIFERENTES CURSOS Y SEGUN GRUPO DE RENDIMIENTO**

Se evidencia una disminución en las calificaciones medias para ambos grupos, siendo el efecto de este factor, tal como se especifica a

continuación, significativo, así como lo es el efecto interacción Grupo & Matemáticas.

Prueba de esfericidad: Prob = 0.1480

Medias celdillas:

	<u>Buen rendimiento</u>	<u>Bajo rendimiento</u>
Matemáticas 5º	6,70	4,47
Matemáticas 6º	5,65	3,42
Matemáticas 7º	5,80	2,74
Matemáticas 8º	5,45	2,05

Efecto: Pertenencia a un Grupo de Rendimiento:

<u>FUENTE</u>	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>Prob.</u>
HIPOTESIS	145,124	1	145,124	65,754	0,000
ERROR	167,738	76	2,207		

Efecto Intra:

Prueba univariada:

<u>FUENTE</u>	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>Prob.</u>
HIPOTESIS	34,913	3	11,638	31,139	0,000
ERROR	85,212	228	0,374		

Pruebas estadísticas multivariadas:

	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>Prob.</u>
WILK'S Lambda	0,462	3, 74	0,000
Estadístico F	28,766		
PILLAI Trace	0,538	3, 74	0,000
Estadístico F	28,766		
HOTELLING-LAWLEY T.	1,166	3, 74	0,000
Estadístico F	28,766		

Efecto interacción Grupo & Matemáticas:

<u>FUENTE</u>	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>Prob.</u>
HIPOTESIS	5,170	3	1,723	4,611	0,0037
ERROR	85,212	228	0,374		

### 3.- Valoración de los Factores Sexo y Grupo:

El efecto de la variable sexo no resultó significativo para el área de Matemáticas, no obstante, a nivel informativo creemos interesante incluir las medias de las celdillas para chicos y chicas y según el grupo de pertenencia:

	<u>BUEN RENDIMIENTO</u>		<u>BAJO RENDIMIENTO</u>	
	CHICOS	CHICAS	CHICOS	CHICAS
MATEMATICAS 5º	6,64	6,80	4,61	3,60
MATEMATICAS 6º	5,60	5,73	3,45	3,20
MATEMATICAS 7º	5,84	5,73	2,79	2,40
MATEMATICAS 8º	5,52	5,33	2,06	2,00

Vemos que en el Grupo de Bajo Rendimiento las calificaciones medias de las chicas son siempre inferiores a las de los chicos, mientras que en el Grupo de Referencia esta disminución media sólo se percibe a partir de 7º curso.

Estos resultados quedan representados en el siguiente gráfico:

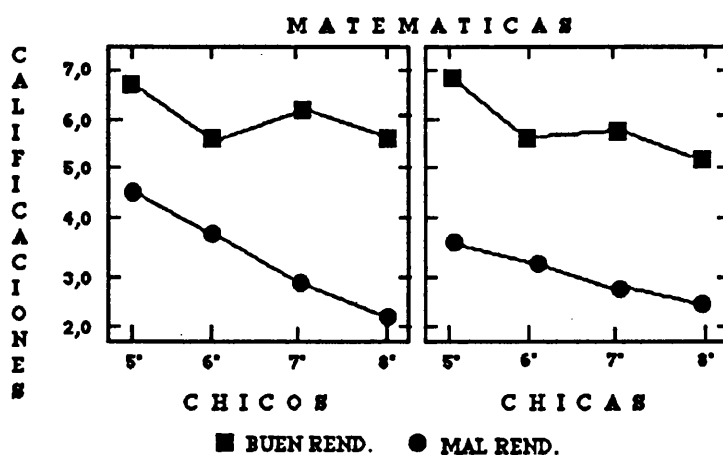


GRAFICO Nº 14: CALIFICACIONES EN EL AREA DE MATEMATICAS SEGUN SEXO Y RENDIMIENTO



### 6.3.3.- AREA DE CIENCIAS SOCIALES

#### **1.- Valoracion del factor Intra:**

Prueba de esfericidad: Prob. = 0,0610

Media de las celdillas:

C. Sociales 5º	6,36
C. Sociales 6º	4,82
C. Sociales 7º	4,62
C. Sociales 8º	4,97

#### Prueba univariada:

<u>FUENTE</u>	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>Prob.</u>
C. SOCIALES	36,65385	3	12,21795	19,15	0,0000
ERROR	147,34615	231	0,65786		

#### Pruebas Estadísticas Multivariadas:

	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>Prob.</u>
WILK'S Lambda	0,548	3, 75	0,000
Estadístico F	20,583		
PILLAI Trace	0,452	3, 75	0,000
Estadístico F	20,583		
HOTELLING-LAWLEY T.	0,823	3, 75	0,000
Estadístico F	20,583		

#### Tendencia de los datos:

<u>FUENTE</u>	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>Prob.</u>
1	18,526	1	18,526	19,574	0,000
ERROR	72,874	77	0,946		
2	17,551	1	17,551	29,096	0,000
ERROR	46,449	77	0,603		
3	0,577	1	0,577	1,585	0,212
ERROR	28,023	77	0,364		



Diferencias Adyacentes:

<u>FUENTE</u>	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>MC</u>	<u>E</u>	<u>Prob.</u>	<u>Dif. Adv.</u>
1	46,154	1	46,154	49,456	0,000	5 <sup>º</sup> y 6 <sup>º</sup>
ERROR	71,846	77	0,933			
2	0,821	1	0,821	0,913	0,342	6 <sup>º</sup> y 7 <sup>º</sup>
ERROR	69,179	77	0,898			
3	2,513	1	2,513	2,162	0,146	7 <sup>º</sup> y 8 <sup>º</sup>
ERROR	89,487	77	1,162			

Al igual que en las áreas anteriores, se observan diferencias significativas en el área de Ciencias Sociales para el periodo bajo estudio, destacándose el cambio producido entre 5<sup>º</sup> y 6<sup>º</sup> curso.

**2.- Valoración del Factor Grupo de Rendimiento:**

Prueba de esfericidad: Prob. = 0,0069

Medias de las celdillas:

	Buen rendimiento	Bajo Rendimiento
C. Sociales 5 <sup>º</sup> =	7,10	5,56
C. Sociales 6 <sup>º</sup> =	5,70	3,88
C. Sociales 7 <sup>º</sup> =	5,90	3,26
C. Sociales 8 <sup>º</sup> =	6,54	3,31

Tal como era de esperar el efecto de pertenencia a un grupo de rendimiento es estadísticamente significativo, al igual que lo son el efecto Intra y el Efecto de interacción.

Efecto Grupo:

<u>FUENTE</u>	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>MC</u>	<u>E</u>	<u>Prob.</u>
HIPOTESIS	103,028	1	103,028	57,538	0,000
ERROR	136,087	76	1,791		

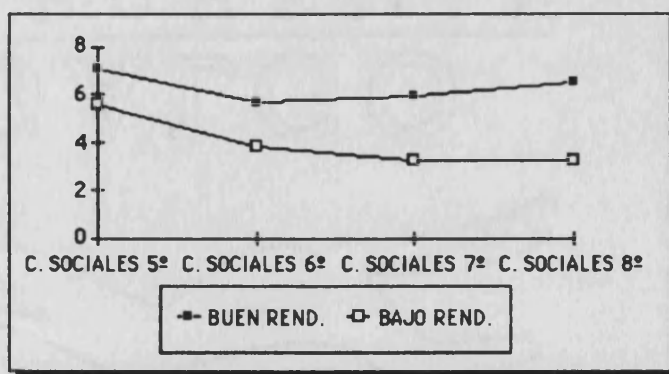
Efecto Intra:

Prueba Univariada:

<b>FUENTE</b>	<b>SC</b>	<b>GL</b>	<b>MC</b>	<b>F</b>	<b>Prob.</b>
<b>HIPOTESIS</b>	37,197	3	12,399	20,427	0,000
<b>ERROR</b>	138,393	228	0,607		

Pruebas Estadísticas Multivariadas:

	<b>SC</b>	<b>GL</b>	<b>Prob.</b>
<b>WILK'S Lambda</b>	0,535	3, 74	0,000
Estadístico F	21,482		
<b>PILLAI Trace</b>	0,465	3, 74	0,000
Estadístico F	21,482		
<b>HOTELLING-LAWLEY T.</b>	0,871	3, 74	0,000
Estadístico F	21,482		



**GRAFICO N° 15: CALIFICACIONES MEDIAS EN EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES, PARA LOS DIFERENTES CURSOS Y SEGUN GRUPO DE RENDIMIENTO**

Efecto Interacción Grupo & Ciencias Sociales

<b>FUENTE</b>	<b>SC</b>	<b>GL</b>	<b>MC</b>	<b>F</b>	<b>Prob.</b>
<b>HIPOTESIS</b>	8,953	3	2,984	4,917	0,020
<b>ERROR</b>	138,393	228	0,607		

### 3.- Valoración de los factores Sexo y Grupo:

A pesar de que el factor sexo no resultó estadísticamente significativo, a continuación se incluyen las calificaciones medias de las celdillas en el área de Ciencias Sociales, para ambos grupos, y según sexos:

		<u>BUEN RENDIMIENTO</u>		<u>BAJO RENDIMIENTO</u>	
		CHICOS	CHICAS	CHICOS	CHICAS
C. SOCIALES	5º	7,28	6,80	5,64	5,20
C. SOCIALES	6º	5,84	5,47	3,88	4,00
C. SOCIALES	7º	5,92	5,87	3,15	4,00
C. SOCIALES	8º	6,16	7,20	3,21	4,00

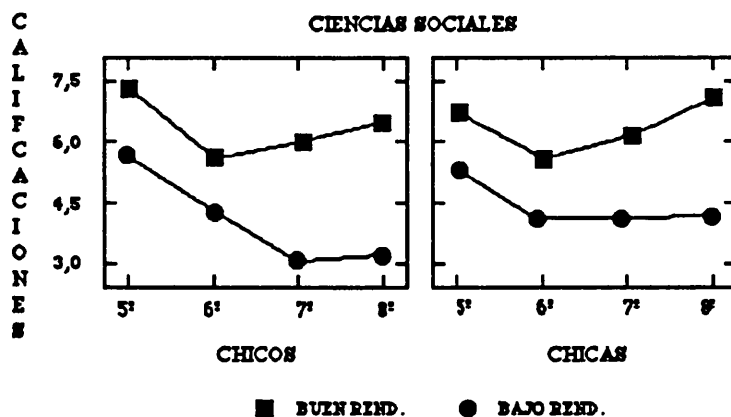


GRAFICO N° 16: CALIFICACIONES EN EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES VS. SEXO Y RENDIMIENTO.

El gráfico N° 16 nos muestra que son las chicas del grupo de Buen Rendimiento, las que se recuperan mejor del descenso de 5º a 6º curso. Incluso consiguen mantener sus resultados las alumnas del grupo de Bajo Rendimiento, frente a sus compañeros, las cuales disminuyen

progresivamente sus resultados hasta llegar a 8º curso, donde mantienen cotas similares a las obtenidas en el curso anterior.

#### 6.3.4.- AREA DE CIENCIAS NATURALES

##### **1.- Valoración del Factor Intra:**

Prueba de esfericidad: Prob. = 0.081

Media de las Celdillas:

C. Naturales 5º	6,64
C. Naturales 6º	4,97
C. Naturales 7º	4,77
C. Naturales 8º	4,41

##### Prueba univariada:

<b>FUENTE</b>	<b>SC</b>	<b>GL</b>	<b>MC</b>	<b>E</b>	<b>Prob.</b>
C. NATURALES	57,26603	3	19,08868	58,18	0,0000
ERROR	115,48397	231	0,49993		

##### Pruebas estadísticas Multivariadas

	<b>SC</b>	<b>GL</b>	<b>Prob.</b>
WILK'S Lambda	0,425	3, 75	0,000
Estadístico F	33,876		
PILLAI Trace	0,575	3, 75	0,000
Estadístico F	33,876		
HOTELLING-LAWLEY Trace	1,355	3, 75	0,000
Estadístico F	33,876		

##### Tendencia de los datos:

<b>FUENTE</b>	<b>SC</b>	<b>GL</b>	<b>MC</b>	<b>E</b>	<b>Prob.</b>
1	54,167	1	54,167	76,064	0,000
ERROR	54,833	77	0,712		
2	0,821	1	0,821	1,000	0,320
ERROR	63,179	77	0,821		
3	2,513	1	2,513	3,147	0,080
ERROR	61,487	77	0,799		

### Diferencias Adyacentes:

<u>FUENTE</u>	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>Prob.</u>	<u>Dif. Adv.</u>
1	46,385	1	46,385	62,154	0,000	5 <sup>º</sup> - 6 <sup>º</sup>
ERROR	57,465	77	0,746			
2	8,337	1	8,337	18,386	0,000	6 <sup>º</sup> - 7 <sup>º</sup>
ERROR	34,913	77	0,453			
3	2,544	1	2,544	8,479	0,005	7 <sup>º</sup> - 8 <sup>º</sup>
ERROR	23,106	77	0,300			

Como vemos existen diferencias significativas a lo largo de los cursos, comprobándose una tendencia lineal descendente, así como diferencias estadísticas significativas entre cada uno de los cursos adyacentes.

### **2.- Valoración del Factor Grupo de Rendimiento:**

#### Efecto de Grupo:

Prueba de esfericidad : Prob. = 0,0931

Medidas Celdillas	Buen Rendimiento	Bajo Rendimiento
C. Naturales 5 <sup>º</sup>	7,55	5,68
C. Naturales 6 <sup>º</sup>	5,95	3,95
C. Naturales 7 <sup>º</sup>	6,50	2,95
C. Naturales 8 <sup>º</sup>	6,35	2,37

#### Efecto: Pertenencia a un Grupo de Rendimiento:

<u>FUENTE</u>	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>Prob.</u>
HIPOTESIS	158,358	1	158,358	97,205	0,000
ERROR	123,812	76	1,629		

Efecto Intra:

Prueba Univariada

<u>FUENTE</u>	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>Prob.</u>
HIPOTESIS	58,450	3	19,483	45,042	0,000
ERROR	98,623	228	0,433		

Pruebas Estadísticas Multivariadas:

	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>Prob.</u>
WILK'S Lambda	0,395	3, 74	0,000
Estadístico F	37,808		
PILLAI Trace	0,605	3, 74	0,000
Estadístico F	37,808		
HOTELLING-LAWLEY Trace	1,533	3, 74	0,000
Estadístico F	37,808		

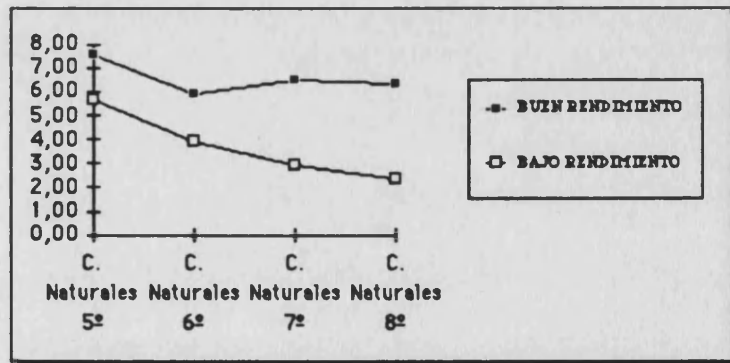


GRAFICO N° 17: CALIFICACIONES MEDIAS EN EL AREA DE CIENCIAS NATURALES, PARA LOS DIFERENTES CURSOS Y SEGUN GRUPO DE RENDIMIENTO

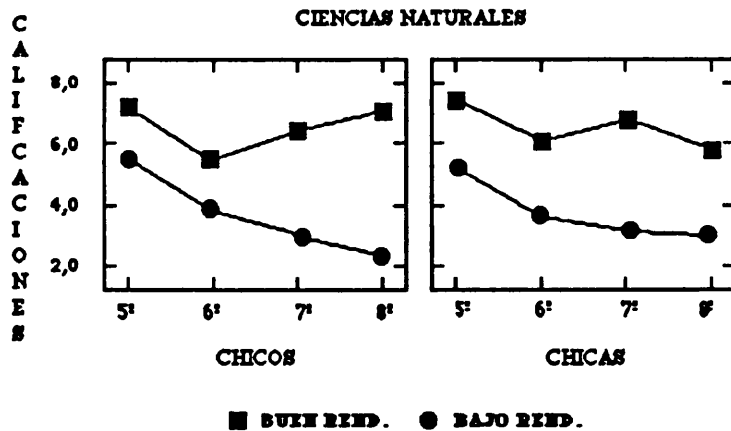
Efecto Interacción Grupo & Ciencias Naturales:

<u>FUENTE</u>	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>Prob.</u>
HIPOTESIS	16,861	3	5,620	12,993	0,000
ERROR	98,623	228	0,433		

Vemos como tanto el efecto de pertenencia a un grupo de rendimiento, como el efecto intra, así como el efecto de interacción son estadísticamente significativos.

### 3.-Valoracion de los Factores Sexo y Grupo:

		<u>BUEN RENDIMIENTO</u>		<u>BAJO RENDIMIENTO</u>	
		CHICOS	CHICAS	CHICOS	CHICAS
C. NATURALES	5º	7,40	7,60	5,76	5,20
C. NATURALES	6º	5,70	6,40	4,00	3,60
C. NATURALES	7º	6,16	7,06	5,50	3,20
C. NATURALES	8º	6,40	6,27	2,30	2,80



**GRAFICO N° 18: CALIFICACIONES EN EL AREA DE CIENCIAS NATURALES VS. SEXO Y RENDIMIENTO**

En este área vemos que, tras la caída de los resultados producida habitualmente en 6º curso, los alumnos que pertenecen al grupo de Buen Rendimiento, especialmente los chicos, van mejorando sus notas, curso a curso. En cuanto a los alumnos que pertenecen al grupo de Bajo Rendimiento, observamos que, tanto en chicos como en chicas, el descenso producido en 6º curso, no sólo no se supera, si no que se agudiza en los cursos siguientes.



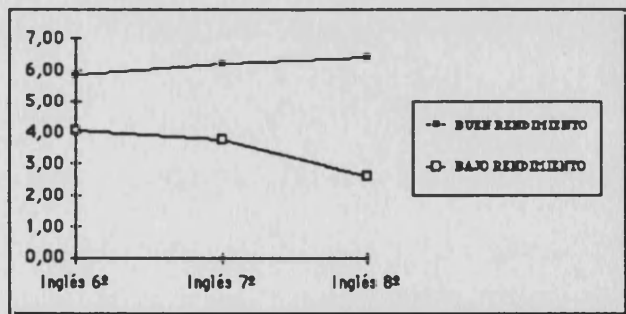
### 6.3.5. - AREA DE INGLES:

En el área de Inglés sólo se cuenta con las calificaciones de los tres últimos cursos, siendo sus resultados menos sobresalientes que en las Areas anteriores. A continuación se incluyen únicamente los hallazgos más relevantes. Por ello, vamos a comenzar considerando la pertenencia a un Grupo de Rendimiento:

#### **1. Valoración del factor Grupo de Rendimiento:**

Prueba de Esfericidad: Prob. = 0,0631

Medidas Celdillas	Buen Rendimiento	Bajo Rendimiento
Inglés 6º	5,85	4,05
Inglés 7º	6,20	3,74
Inglés 8º	6,40	2,63



**GRAFICO N° 19: CALIFICACIONES MEDIAS EN EL AREA DE INGLES PARA LOS DIFERENTES CURSOS Y SEGUN GRUPO DE RENDIMIENTO.**

Efecto: Pertenencia a un Grupo de Rendimiento:

<u>FUENTE</u>	<u>SC</u>	<u>GL</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>	<u>Prob.</u>
HIPOTESIS	104,685	1	104,685	60,999	0,000
ERROR	130,430	76	1,716		

**Efecto Intra:**

**Prueba Univariada:**

<b><u>FUENTE</u></b>	<b><u>SC</u></b>	<b><u>GL</u></b>	<b><u>MC</u></b>	<b><u>E</u></b>	<b><u>Prob.</u></b>
<b>HIPOTESIS</b>	2,565	2	1,282	3,368	0,037
<b>ERROR</b>	57,871	152	0,381		

**Pruebas estadísticas multivariadas:**

	<b><u>SC</u></b>	<b><u>GL</u></b>	<b><u>Prob.</u></b>
<b>WILK'S Lambda</b>	0,933	2, 75	0,070
<b>Estadístico F</b>	2,683		
<b>PILLAI Trace</b>	0,067	2, 75	0,070
<b>Estadístico F</b>	2,683		
<b>HOTELLING-LAWLEY T.</b>	0,072	2, 75	0,070
<b>Estadístico F</b>	2,683		

**Efecto Interacción Grupo & Inglés:**

	<b><u>SC</u></b>	<b><u>GL</u></b>	<b><u>MC</u></b>	<b><u>E</u></b>	<b><u>Prob.</u></b>
<b>HIPOTESIS</b>	9,796	2	4,898	12,864	0,000
<b>ERROR</b>	57,871	152	0,381		

**Diferencias Adyacentes:**

<b><u>FUENTE</u></b>	<b><u>SC</u></b>	<b><u>GL</u></b>	<b><u>MC</u></b>	<b><u>E</u></b>	<b><u>Prob.</u></b>	<b><u>Dif. Adv.</u></b>
<b>1</b>	2,172	2	1,086	1,927	0,153	6 <sup>º</sup> - 7 <sup>º</sup>
<b>ERROR</b>	42,828	76	0,564			
<b>2</b>	12,005	2	6,003	7,479	0,001	7 <sup>º</sup> - 8 <sup>º</sup>
<b>ERROR</b>	60,995	76	0,803			

Tal como se ha verificado tanto el efecto Grupo de Rendimiento, como su interacción con Inglés son estadísticamente significativos, al igual que lo son las diferencias entre los cursos 7<sup>º</sup> y 8<sup>º</sup>.

## 2.- Valoración de los factores Sexo y Grupo:

Dado que el factor sexo no resultó significativo, al igual que para las áreas anteriores, a continuación incluimos las Medias de las celdillas según sexo y grupo de rendimiento, con el fin de completar la información

	<u>BUEN RENDIMIENTO</u>		<u>BAJO RENDIMIENTO</u>	
	CHICOS	CHICAS	CHICOS	CHICAS
INGLES 6º	5,84	5,87	4,06	4,00
INGLES 7º	5,76	6,93	3,70	3,60
INGLES 8º	6,64	6,00	2,61	2,80

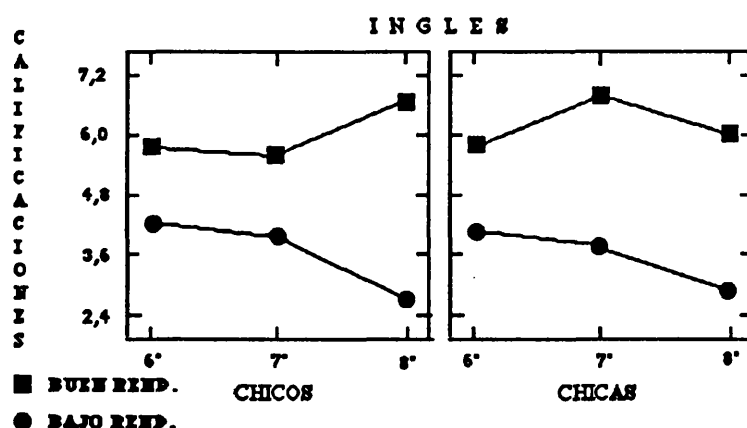


GRAFICO N° 20: CALIFICACIONES EN EL AREA DE INGLES VS. SEXO Y GRUPO DE RENDIMIENTO

Observamos que el aumento de las diferencias entre los grupos de Alto y Bajo Rendimiento, que en los chicos se produce en 8º curso, ocurre, para las chicas en 7º curso.

Tras los diferentes análisis de medidas repetidas que han ido efectuándose, puede concluirse la existencia de diferencias significativas a lo largo de los cursos, y para las diferentes áreas, encontrándose estas

diferencias principalmente ubicadas en el lapso entre 5º y 6º curso, así como entre los cursos séptimo y octavo, y siendo en todas las situaciones el efecto de pertenencia al grupo totalmente significativo.

#### **6.4.- ANALISIS FACTORIAL DE LAS CALIFICACIONES:**

Una vez analizadas las diferencias en las calificaciones para las diferentes áreas, con el fin de resumir toda esta información para posteriores análisis, se procedió a la realización de un análisis de Componentes Principales con todas las notas para las diferentes áreas y cursos.

Se ha seleccionado el procedimiento de extracción de Componentes Principales por ser nuestro objetivo prioritario la reducción de las calificaciones en un número menor de factores independientes que expliquen el mayor porcentaje posible de la varianza de las variables originales, siendo deseable la obtención de una solución única. Asimismo, dada la elevada relación entre las variables, la utilización de esta técnica nos evitaba posibles dificultades consecuencia del grado de colinealidad. La rotación utilizada ha sido Varimax.

Teniendo en cuenta que la muestra con la que estamos trabajando es de 78 sujetos, pero contábamos con idéntica información respecto de todo el curso, se realizaron sendos Análisis de Componentes Principales con una muestra aleatoria de 150 alumnos, y con otra muestra de 85 alumnos que sólo incluía sujetos con rendimiento aceptable. Se observó que las soluciones obtenidas eran totalmente equiparables a las alcanzadas con la muestra objeto de estudio, por lo que a continuación pasamos a comentar estos resultados.

Entre los aspectos preliminares que se tuvieron en cuenta estuvo la consideración de la dispersión para cada una de las variables objeto del análisis, verificándose que éstas eran muy homogéneas. Igualmente se

comprobó si la matriz de correlaciones era factorizable. Se obtuvieron los valores para las correlaciones múltiples al cuadrado de cada variable con el resto, valores que se incluyen a continuación, así como la matriz de correlaciones parciales, verificándose lo elevado, de las primeras junto con los reducidos valores obtenidos para las segundas.

**TABLA N° 21: CORRELACIONES MULTIPLES AL CUADRADO**

<b>AREAS</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>AREAS</b>	<b>R<sup>2</sup></b>
LENGUA 5º	0,56429	MATEMATICAS 8º	0,82859
LENGUA 6º	0,57343	C. NATURALES 5º	0,63862
LENGUA 7º	0,74161	C. NATURALES 6º	0,76688
LENGUA 8º	0,81963	C. NATURALES 7º	0,81377
INGLES 6º	0,68600	C. NATURALES 8º	0,79392
INGLES 7º	0,77456	C. SOCIALES 5º	0,65445
INGLES 8º	0,73371	C. SOCIALES 6º	0,59909
MATAMATICAS 5º	0,76212	C. SOCIALES 7º	0,75246
MATEMATICAS 6º	0,73977	C. SOCIALES 8º	0,65548
MATEMATICAS 7º	0,83454		

Estos resultados se vieron ratificados por el criterio de adecuación de Kaiser, ya que su valor se elevó a 0.743, siendo el Índice de Condicionamiento igual a 117,71.

A continuación se detallan los coeficientes obtenidos para un número de tres componentes:

**TABLA N° 22: COEFICIENTES PARA TRES COMPONENTES**

<b><u>AREAS</u></b>	<b><u>COEFICIENTES</u></b>		
	<b>FACTOR 1</b>	<b>FACTOR 2</b>	<b>FACTOR 3</b>
<b>LENGUA 5º</b>	-0,09948	0,09236	0,14025

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
LENGUA 6º	-0,07479	0,30552	-0,17364
LENGUA 7º	0,23439	-0,05148	-0,11044
LENGUA 8º	0,22349	-0,08212	-0,04349
INGLES 6º	-0,24500	0,38284	-0,01984
INGLES 7º	-0,08266	0,29147	-0,11225
INGLES 8º	-0,00795	0,08947	0,04365
MATEMATICAS 5º	-0,07108	0,00786	0,23966
MATEMATICAS 6º	-0,15060	0,32451	-0,06308
MATEMATICAS 7º	0,10419	0,08351	-0,09018
MATEMATICAS 8º	0,24581	-0,11471	-0,03089
C. NATURALES 5º	-0,09265	-0,15178	0,44163
C. NATURALES 6º	-0,12904	0,13688	0,15776
C. NATURALES 7º	0,11225	0,04153	-0,04690
C. NATURALES 8º	0,31818	-0,21626	-0,00644
C. SOCIALES 5º	-0,08476	-0,17698	0,46305
C. SOCIALES 6º	-0,09839	0,12901	0,10171
C. SOCIALES 7º	0,22241	-0,09206	-0,03905
C. SOCIALES 8º	0,35008	-0,22563	-0,06317

El primer componente explica el 61,17 % de la varianza, mientras que el segundo y el tercero explican el 7,08 % y el 5 % respectivamente. El porcentaje total de varianza explicada es del 73 %. Asimismo, se ha verificado que los valores para la matriz residual son en un 96 % inferiores a 0,05, y ninguno superior a 0,10, siendo la consistencia interna de los factores, según el criterio de Carmines, plenamente satisfactoria ya que su valor asciende a 0,9647.

En el gráfico N° 21, que incluimos a continuación, se representan los coeficientes para los tres componentes extraídos.

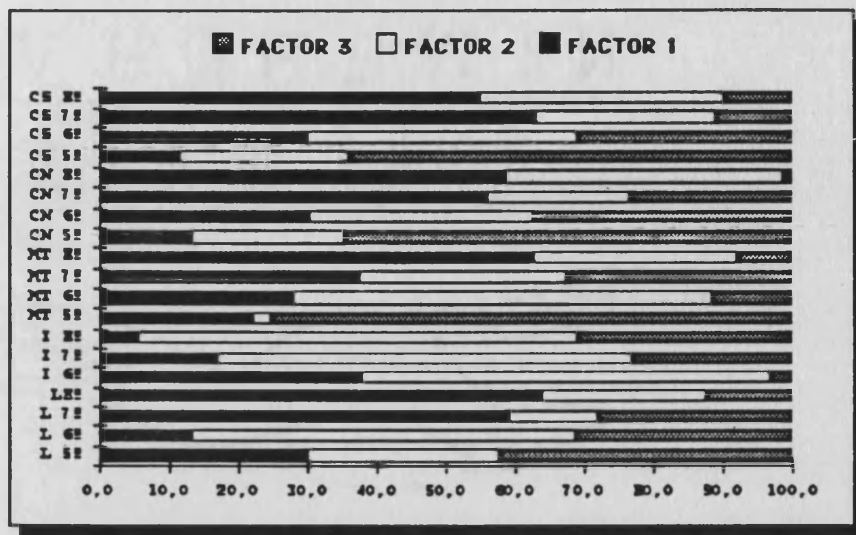


GRAFICO N° 21: COEFICIENTES DE LOS TRES FACTORES

### PESOS

Los pesos ordenados de la matriz rotada para cada uno de los componentes son los siguientes:

AREAS		PESOS FACTORIALES		
		FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
C. NATURALES	8º	0,806	0,268	0,335
C. SOCIALES	8º	0,765	0,000	0,000
MATEMATICAS	8º	0,763	0,388	0,318
LENGUA	8º	0,740	0,416	0,298
LENGUA	7º	0,722	0,419	0,000
C. SOCIALES	7º	0,706	0,376	0,282
C. NATURALES	7º	0,644	0,541	0,300
MATEMATICAS	7º	0,643	0,587	0,000
INGLES	6º	0,000	0,778	0,279
MATEMATICAS	6º	0,352	0,767	0,000
INGLES	7º	0,432	0,750	0,000
LENGUA	6º	0,344	0,674	0,000
C. NATURALES	6º	0,360	0,580	0,559
INGLES	8º	0,469	0,529	0,390
C, SOCIALES	6º	0,321	0,509	0,431
C. SOCIALES	5º	0,000	0,000	0,877

		FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
C, SOCIALES	6º	0,321	0,509	0,431
C. SOCIALES	5º	0,000	0,000	0,877
C. NATURALES	5º	0,000	0,000	0,849
MATEMATICAS	5º	0,385	0,431	0,657
LENGUA	5º	0,279	0,436	0,460

A continuación se incluye el gráfico N° 22, en el que se representan los pesos factoriales.

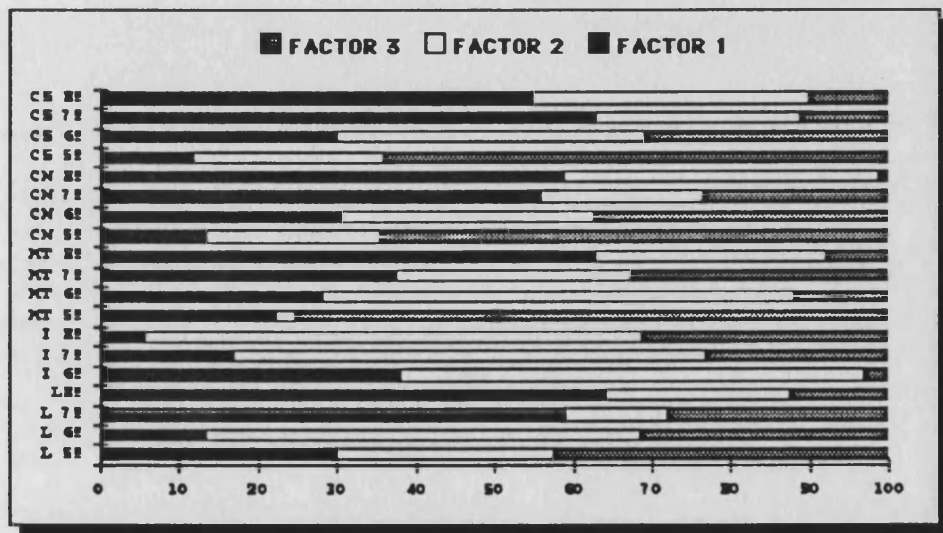
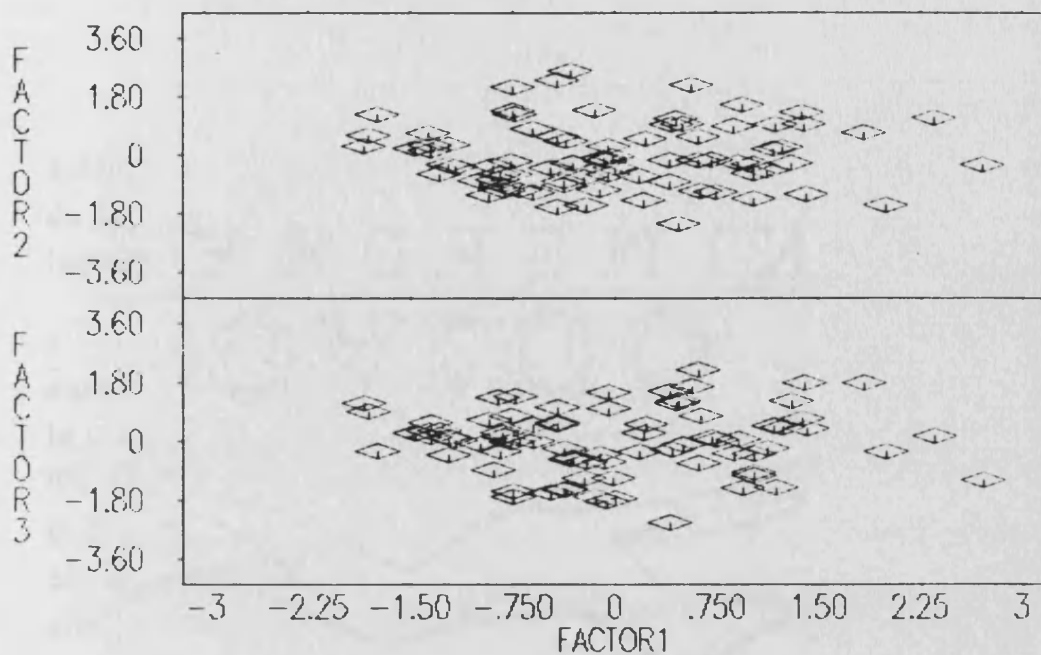


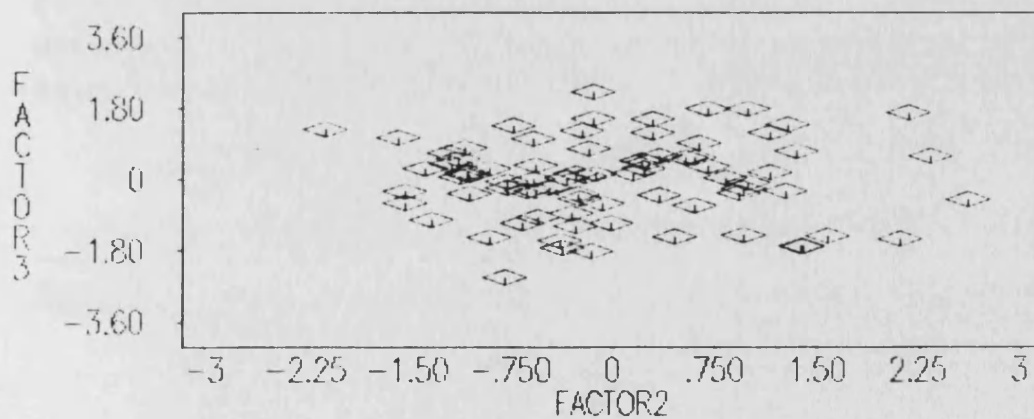
GRAFICO N° 22: PESOS FACTORIALES

Llegado este punto, y para verificar si la solución factorial era adecuada se tuvieron en cuenta los valores resultantes según la distancia de Mahalanobis, estimada como valores  $\chi^2$ , de cada caso al centroide de todas las observaciones para el conjunto original y para las puntuaciones factoriales. No se han detectado puntuaciones poco usuales, aspecto éste que puede apreciarse en los gráficos siguientes:





**GRAFICO N° 23: FACTORES 2 Y 3 RESPECTO AL FACTOR 1**



**GRAFICO N° 24: FACTOR 3 CON RESPECTO AL FACTOR 2**

Según todo lo expuesto vamos a distinguir tres factores claramente definidos. Por un lado tenemos un factor que abarca las calificaciones de 5º curso, lo que responde a la observación de la realidad, ya que cualquier profesor de EGB puede afirmar que hay una notable diferencia entre 5º y 6º, y no solamente a nivel de aspectos psicológicos del alumno, sino también a nivel de conocimientos, pues es el propio Ministerio de Educación quien ha diferenciado los dos cursos,

estableciendo 5º como fin del Ciclo Medio, y marcando 6º como inicio de la Segunda Etapa, (a pesar de que este panorama pretenda cambiarse incluyendo 6º en el nivel de Primaria con la implantación de la LOGSE).

Otro factor lo constituyen las notas de 6º y de Inglés de los tres cursos (6º, 7º y 8º). La sorpresa que puede producirnos el desmarcarse la asignatura de Inglés del resto de Areas, y su inclusión en el Factor de 6º, puede comprenderse con un análisis de la realidad escolar, en la que el Inglés es una asignatura que empieza a estudiarse en 6º, y se mantiene en los otros dos cursos con unos objetivos de conocimientos básicos, similares a los que se plantean para las demás áreas de 6º.

El tercer factor hallado corresponde a las notas de 7º y 8º conjuntamente, lo que hace referencia a la continuidad que se observa en los objetivos para estos dos cursos, diferenciándose de 6º en que ya no predomina la adaptación a nuevas formas de aprendizaje, sino el desarrollo de conocimientos, hábitos y actitudes que llevan al alumno hasta la adolescencia.

#### 6.4.1.- PUNTUACIONES FACTORIALES Y DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS:

Un índice de la validez de las puntuaciones factoriales es el hecho de que evidencien las mismas diferencias entre grupos que las puntuaciones originales. En esta investigación se han observado diferencias significativas entre el Grupo de Referencia y el conjunto de alumnos de Bajo Rendimiento en el factor de 5º Curso, y en el de 7º y 8º mientras que, tal como se observó en algunos resultados del análisis precedente de Medidas Repetidas, en el factor de 6º Curso e Inglés no puede afirmarse que existan diferencias estadísticas significativas

TABLA N° 24:

	<b>f</b>	<b>Prob.</b>	<b>Est. <math>\sigma^2</math></b>
FACTOR 5º CURSO	3,27	0,0016	0,11
FACTOR 6º C. & INGLES	1,88	0,0646	
FACTOR 7º - 8º CURSO	8,43	0,0000	0,47

En lo que se refiere a diferencias entre sexos sólo cabe destacar la mayor puntuación de las chicas en el Factor de 7º / 8º Curso, siendo esta diferencia significativa a un nivel de 0,0125.

#### 6.4.2.- PUNTUACIONES FACTORIALES Y VARIABLES CATEGORICAS:

Al analizar conjuntamente variables categóricas y puntuaciones factoriales para las diferentes áreas y cursos, hemos creído relevante tener en cuenta las siguientes variables: trabajo de la madre (ama de casa vs. trabajo fuera del hogar), situación familiar (padres juntos vs. separados), sexo de los alumnos, así como tiempo disponible del padre (con o sin tiempo disponible):

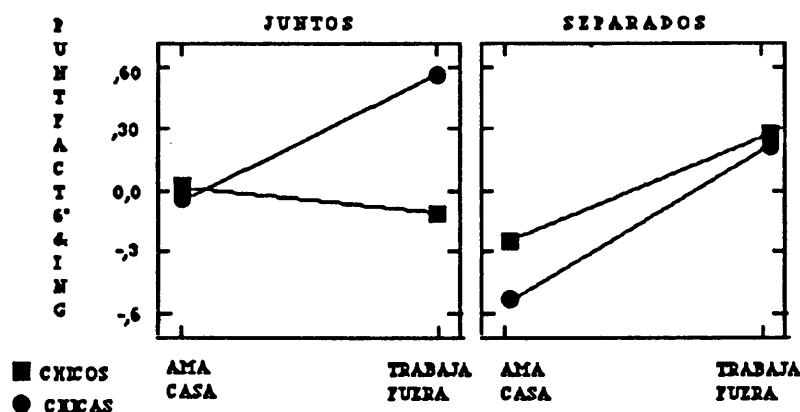
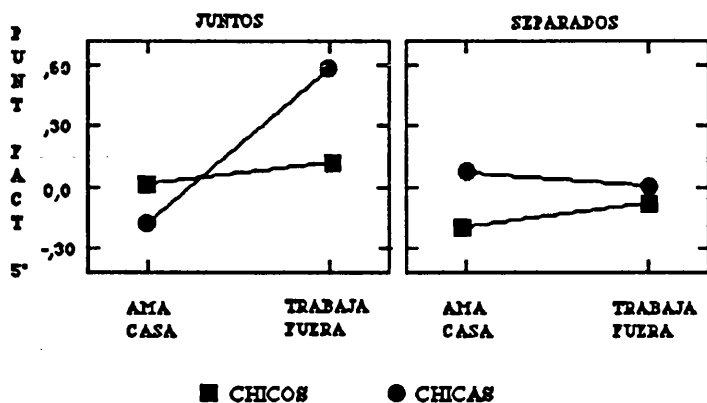


GRAFICO N° 25: PUNTUACION FACTORIAL 6º & INGLES VS. EMPLEO DE LA MADRE SEGUN SEXO Y PROBLEMAS FAMILIARES



**GRAFICO N° 26: PUNTUACION FACTORIAL 5ª VS. EMPLEO DE LA MADRE SEGUN SEXO Y PROBLEMAS FAMILIARES**

Si observamos los cuadros en los que se representan las relaciones entre las puntuaciones factoriales, la profesión de la madre, el sexo de los alumnos y la situación familiar, entendida como padres juntos vs. separados, cuando los padres están separados, si la madre trabaja fuera de casa, los resultados académicos parecen mejorar. Lo que puede suponer que la madre consigue una mayor estabilidad personal con el mayor número de interrelaciones personales que supone el trabajo fuera del hogar.

Este panorama cambia en las chicas de 7º / 8º, que descienden su rendimiento. La explicación de este hecho únicamente podemos apuntarla gracias al conocimiento de las personas implicadas, lo que supone la necesidad de nuevos estudios para confirmar nuestra hipótesis: el despertar sexual de las chicas que se produce en estos momentos, junto con un modelo abierto a las relaciones de la madre, separada y trabajando fuera de casa, lleva a las alumnas a una ampliación de intereses personales que dificultan su rendimiento escolar.

En cambio, cuando los padres permanecen juntos, el trabajo de la madre fuera del hogar favorece el rendimiento escolar de las chicas, ya que tienen un modelo de relaciones familiares más estable, lo que aporta un punto de referencia claro a su propia estabilidad.

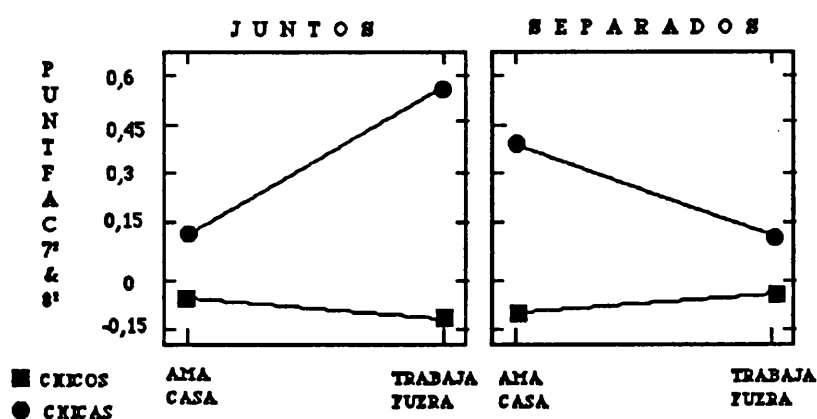
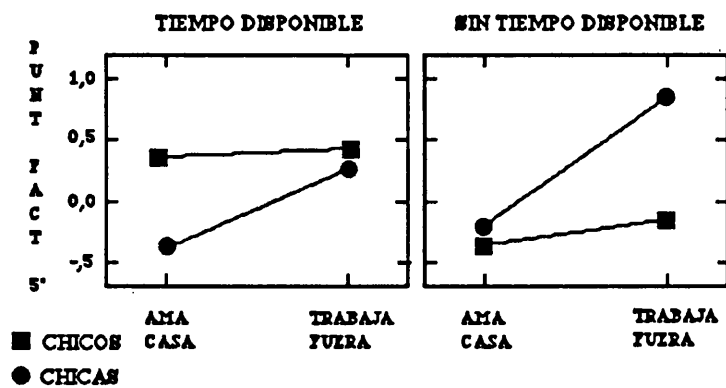


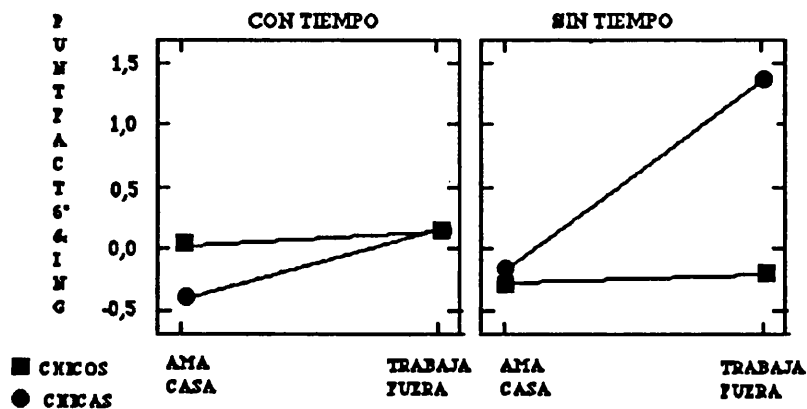
GRAFICO N° 27: PUNTUACION FACTORIAL 7ª & 8ª VS. EMPLEO DE LA MADRE SEGUN SEXO Y PROBLEMAS FAMILIARES

En cuanto a los alumnos, si los padres permanecen juntos, el hecho de que la madre trabaje hace que disminuyan ligeramente los resultados, ya que, tal vez, como sugieren Daves & Paolucci (1980), los chicos precisan de un mayor control externo que las chicas, y el trabajo de la madre fuera de la casa parece incidir negativamente a partir de 6º curso. En cambio, cuando el hogar se ha roto, si la madre trabaja fuera, los resultados académicos medios de estos alumnos son superiores a los de aquellos cuya madre permanece en el hogar, dada posiblemente la mayor presión hacia el logro que ésta inculca a sus hijos, y también a una menor exposición a los mensajes depresivos, y a veces culpabilizadores y de angustia, que son tan frecuentes en una recién separada.

En los gráficos que siguen hemos analizado la relación entre puntuaciones factoriales de las notas y tipo de trabajo de los padres, diferenciando entre sexos.



**GRAFICO N° 28: PUNTUACION FACTORIAL 5ª VS. EMPLEO DE LA MADRE SEGUN SEXO Y TIEMPO DISPONIBLE DEL PADRE**



**GRAFICO N° 29: PUNTUACION FACTORIAL 6ª & INGLES VS. EMPLEO DE LA MADRE SEGUN SEXO Y TIEMPO DISPONIBLE DEL PADRE**

Los gráficos presentados nos hacen intuir que el rendimiento de las chicas no parece verse muy influenciado, hasta 7º curso, por la presencia del padre, ya que sus mejores resultados los obtienen cuando éste no pasa demasiado tiempo en casa, e incluso cuando la madre también trabaja fuera del hogar (siempre que la armonía entre la pareja se mantenga).

Sin embargo, este panorama cambia con relación a los chicos. Los resultados nos indican que éstos obtienen mejores resultados siempre que el padre tiene tiempo libre a su disposición, independientemente de que la madre trabaje o no fuera de casa.

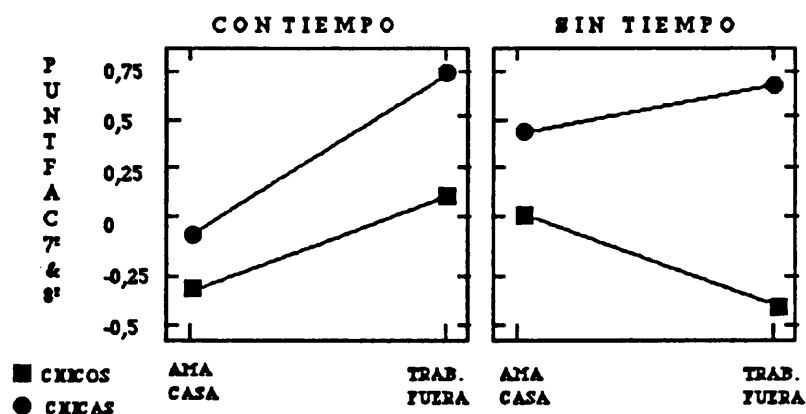


GRAFICO N° 30: PUNTUACION FACTORIAL 7º / 8º VS. EMPLEO DE LA MADRE SEGUN SEXO Y TIEMPO LIBRE DEL PADRE

Si observamos los gráficos que representan las puntuaciones factoriales de 7º / 8º, se puede apreciar claramente la necesidad que tienen los varones de tener alguien cerca de ellos, hecho que no sucede con las chicas. Si el padre dispone de tiempo, el que la madre trabaje fuera de casa, redundará en mejores resultados académicos para los hijos ambos sexos. Para el caso de los varones Pedersen y col. (1982) apuntaban la necesidad de éstos de una interacción positiva padre/hijo sin intromisión femenina. En cambio, cuando la madre está en casa, el

padre compartiría su tiempo con todos los miembros (Thompson y col. 1982), restándole atención a los hijos, e incluso puede suceder que el mayor tiempo disponible de padre/madre facilite las consabidas "pequeñas" discusiones domésticas. Ahora bien, si el padre no está cerca, la ausencia de la madre lleva a los varones a unos resultados mínimos, mientras que para las chicas se aprecia una mejora, en la misma línea apuntada para cursos anteriores.

#### **6.5.- ANALISIS CLUSTER:**

Dado que entre los objetivos fundamentales de esta investigación se encontraban la agrupación y clasificación de los sujetos de bajo y buen rendimiento según sus calificaciones, aptitudes, características de personalidad y percepción del ambiente familiar, hemos creído de interés, antes de sugerir un modelo apropiado de prevención e intervención ante el bajo rendimiento, la aplicación de un Análisis de Conglomerados, quizá más conocido bajo la nomenclatura de Análisis Cluster.

De todos es conocido que, frecuentemente, pueden aplicarse diferentes algoritmos, jerárquicos o no jerárquicos, y que argumentos a priori puede que no sean suficientes como para reducir la elección a un solo método.

En este trabajo hemos aplicado la técnica de partición conocida como K-Means (MacQueen, 1967; Hartigan, 1975). El algoritmo que utiliza esta técnica divide los datos en K clusters iniciales, e intenta minimizar la distancia promedio al cuadrado, ofreciendo los denominados centroides para cada uno de los K clusters o conglomerados.

Ya que esta técnica suele ser muy adecuada con fines fundamentalmente exploratorios, en este estudio se ha estimado su gran



versatilidad considerando diferentes números de posibles conglomerados. Los resultados que se detallan en las páginas siguientes, con el fin de ofrecer una información lo más concisa posible, sólo incluyen aquellos aspectos más relevantes de los análisis finales. Los datos, en todos los análisis, fueron estandarizados teniendo en cuenta la variabilidad dentro del cluster.

A continuación pasamos a exponer los resultados más relevantes obtenidos, que resumiremos en tres análisis. El primero de ellos estuvo centrado en torno a las puntuaciones factoriales para los componentes de 5º y 6º cursos, el segundo en torno a las puntuaciones factoriales para los componentes de 7º y 8º, mientras que el tercero fue un análisis global, en el que se incluyeron las puntuaciones factoriales para las calificaciones para todos los componentes.

#### 6.5.1.- ANALISIS CLUSTER CON LAS PUNTUACIONES FACTORIALES PARA LOS COMPONENTES DE 5º Y 6º CURSO:

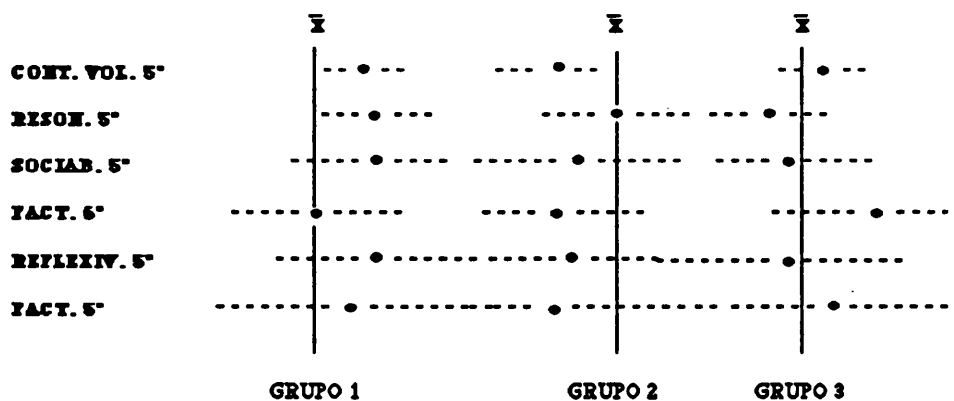
Un primer Análisis Cluster incluía como elementos fijos las puntuaciones factoriales para los componentes 5º y 6º curso. Los alumnos resultaron clasificados en tres grupos. Estos grupos se conformaron de acuerdo con las puntuaciones en las variables: Control Voluntario, Resonancia, Sociabilidad, Reflexividad, todos ellos de 5º curso y, obviamente, las puntuaciones factoriales de los cursos 5º y 6º.

Al valorar la importancia relativa de las variables, a la hora de determinar los clusters, hemos tenido en cuenta la razón F ofrecida por el programa K-Means (BMDP). A pesar de que esta razón no puede considerarse como una prueba de significación real, es de gran utilidad para el objetivo que se pretende.

**TABLA N° 25: IMPORTANCIA RELATIVA DE LAS VARIABLES. ANALISIS CLUSTER CON PUNTUACIONES FACTORIALES DE 5° Y 6° CURSO**

<u>MEDIAS CUADRATICAS</u>	<u>FACT. 5°</u>	<u>FACT. 6°</u>	<u>C. V. 5°</u>	<u>SO. 5°</u>	<u>RE. 5°</u>	<u>RE. 5°</u>
ENTRE	4,337	9,419	3109,092	966,109	1550,625	523,051
INTRA	0,911	0,779	50,247	76,044	44,768	68,285
GRADOS LIBERTAD	2, 75	2, 75	2, 75	2, 75	2, 75	2, 75
RAZON F	4,761	12,092	61,876	12,705	34,637	7,660
VALOR P	0,011	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001

A continuación incluimos gráfico con el perfil para cada cluster. La línea vertical corresponde a la media total, cada pequeño círculo nos indica la media de la variable en aquel cluster, y cada guión representa desviaciones standard.



**GRAFICO N° 31: PERFIL CLUSTERS PARTIENDO DE LAS PUNTUACIONES FACTORIALES PARA LOS COMPONENTES DE 5° Y 6° CURSO**

\* El primer grupo incluye 28 alumnos que poseen las características de: Calificaciones altas en 5° curso, aunque bajan a niveles medios en 6°; un buen Control Voluntario, y puntuaciones altas en Reflexividad, Resonancia y Sociabilidad.

La mayoría de los alumnos de este grupo se encuentran ubicados en los posteriores análisis cluster en grupos que no llegan a desarrollar un Control Voluntario aceptable, y muy pocos son los que conseguirán pasar a BUP, si no es a base de diversas repeticiones, y de una presión familiar que se dió de forma intermitente.

\* En el segundo grupo tenemos 23 alumnos en los que predominan las siguientes características: un escaso rendimiento escolar y niveles por debajo de la media global en todos los demás aspectos, excepto para la variable Resonancia en la que se observan valores medios. Estos alumnos pasan, en posteriores análisis cluster al grupo que, como en el caso anterior, abandona o consigue, gracias a un control familiar muy alto, mantener unos niveles aceptables de resultados académicos. Sin embargo, la mayoría de estos alumnos no han llegado a conseguir autonomía, y en los cursos de BUP han obteniendo unos resultados cada vez más bajos, a la luz de lo observado en el seguimiento que de estos alumnos se ha continuado realizando.

\* El tercer grupo está formado por 27 sujetos que consiguen: unas calificaciones medias en 5º y altas en 6º curso; un Control Voluntario superior a la media; bajas puntuaciones en Reflexividad y medias muy bajas en Resonancia y Sociabilidad. La gran mayoría consiguieron buenos resultados al finalizar el periodo estudiado, y los que no alcanzaron un alto rendimiento fue debido a limitaciones en sus Aptitudes.

#### 6.5.2.- ANALISIS CLUSTER CON LAS PUNTUACIONES FACTORIALES PARA EL COMPONENTE DE 7º / 8º CURSO:

El análisis cluster final , realizado a partir de las puntuaciones factoriales en el componente de 7º / 8º curso, diferencia 4 grupos de alumnos. Los cuatro clusters incluyen las siguientes variables, además de las propias puntuaciones factoriales para las calificaciones de 7º / 8º

curso: Dominancia, Control Voluntario y Emotividad, todas ellas de 8º curso, así como Afecto Padre / Madre y Castigo del Padre. Como vemos las variables que mejor acompañan a las calificaciones son aquellas con vertiente afectivo/emocional y no las de aptitud.

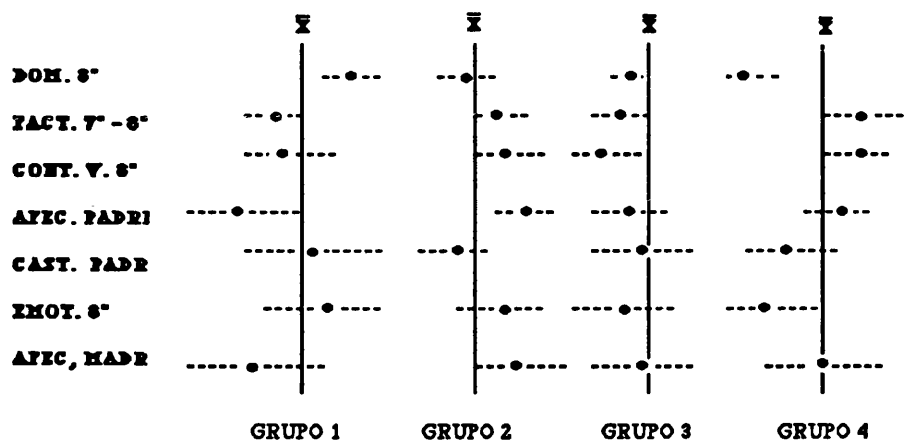
A continuación podemos comprobar la importancia relativa de las variables incluidas en este análisis a la hora de conformar los clusters o conglomerados que comentaremos seguidamente:

**TABLA N° 26: IMPORTANCIA RELATIVA DE LAS VARIABLES. ANALISIS CLUSTER CON PUNTUACIONES FACTORIALES DE 7º Y 8º CURSO**

<u>MEDIAS CUADRATICAS</u>	<u>FACT 7º-8º</u>	<u>DOMIN. 8º</u>	<u>CONT VOL 8º</u>	<u>EMOT. 8º</u>
ENTRE	13,563	3926,103	2184,530	1305,105
INTRA	0,491	82,951	110,092	157,856
GRADOS LIBERTAD	3, 74	3, 74	3, 74	3, 74
RAZON F	27,641	47,330	19,843	14,233
VALOR P	0,000	0,000	0,000	0,000

<u>MEDIAS CUADRATICAS</u>	<u>AFFECT. PADRE</u>	<u>AFFECT. MADRE</u>	<u>CAST. PADRE</u>
ENTRE	1234,123	465,776	159,338
INTRA	86,709	68,277	16,259
GRADOS LIBERTAD	3, 74	3, 74	3, 74
RAZON F	14,233	6,822	9,800
VALOR P	0,000	0,000	0,000

Los perfiles para cada cluster se representan en el siguiente gráfico:



**GRAFICO N° 32: PERFIL CLUSTERS PARTIENDO DE LAS PUNTUACIONES FACTORIALES PARA EL COMPONENTE DE 7º / 8º CURSO.**

\* El primer grupo está compuesto por 16 alumnos, siendo sus características básicas: un bajo rendimiento, altos niveles de dominancia y emotividad, escaso Control Voluntario y bajo afecto parental, unido a una percepción de ser objeto de gran número de castigos por parte del padre.

Prácticamente todos los alumnos de este conglomerado se ubican dentro del grupo de bajo rendimiento.

\* El Segundo Grupo incluye 20 alumnos. Sus características son: calificaciones medidas por encima de la media total, dominancia media, buen control voluntario, alta emotividad y afectividad, así como baja percepción de castigo paterno.

Los alumnos de este grupo, prácticamente, mantienen sus resultados y, dependiendo de sus capacidades, pasarán al grupo de alto rendimiento, o se mantendrán en unos resultados aceptables.

\* El tercer grupo está formado por 32 casos que presentan unas características de: bajo rendimiento, bajo nivel de agresividad o

dominancia, control voluntario muy deficiente, afecto de los padres por debajo de la media global y escasa emotividad.

Los sujetos de este grupo sólo logran mantener niveles académicos aceptables gracias a fuertes controles externos y, a medida que pasan los cursos, son mayores sus dificultades para conseguir unos resultados satisfactorios.

El último grupo incluye 10 alumnos que se caracterizan por: bajos niveles de agresividad y emotividad, así como alto rendimiento y auto-control. Afectivamente se perciben queridos por sus padres, y consideran que son objeto de muy reducido número de castigos o reprimendas, lo que les lleva a conseguir unos óptimos resultados y un buena autoestima.

### 6.5.3.- ANALISIS CLUSTER CONJUNTO:

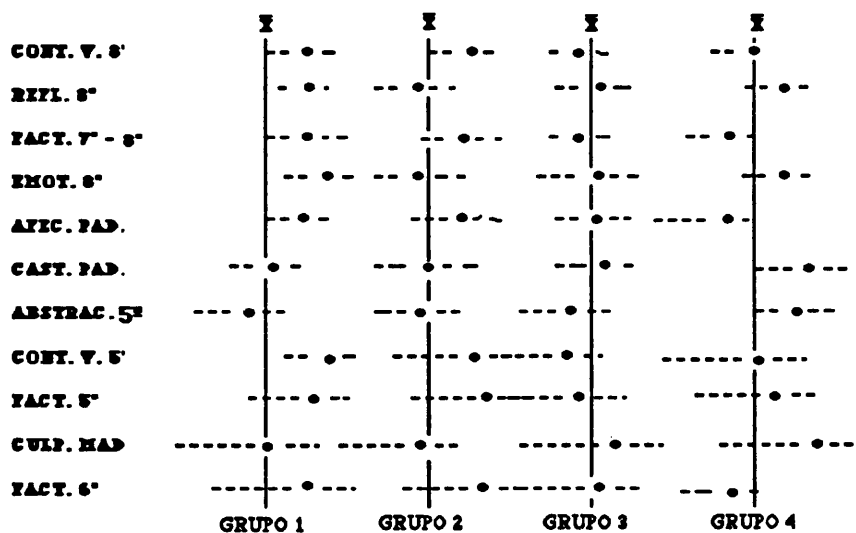
A través de este último análisis cluster hemos diferenciado cuatro grupos, que nos definen claramente a los alumnos objeto de estudio. Las clasificaciones se han realizado de acuerdo con las siguientes variables: Control voluntario, Resonancia y Emotividad, de 8º curso, Afectividad y Castigo Paterno, Aptitud Abstracta y Control Voluntario de 5º curso y Sentimiento de Culpabilización por parte de la Madre, estas últimas variables, tal como podemos comprobar a continuación, con un menor índice de importancia relativa.

**TABLA N° 27: IMPORTANCIA RELATIVA DE LAS VARIABLES. ANALISIS CLUSTER CONJUNTO**

<u>MEDIAS CUADRATICAS</u>	<u>FACT. 5º</u>	<u>FACT. 6º</u>	<u>FACT. 7º-8º</u>	<u>AFFECT. PAD</u>	<u>CAST. PAD</u>
ENTRE	2,868	2,082	11,983	1194,387	183,708
INTRA	0,924	0,960	0,555	88,365	15,243
GRADOS LIBERTAD	3, 74	3, 74	3, 74	3, 74	3, 74
RAZON F	3,103	2,170	21,603	13,517	12,052
VALOR P	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

<u>MEDIAS CUADRATICAS</u>	<u>CONT. VOL. 8º</u>	<u>CONT. VOL. 5º</u>	<u>ABS. 5º</u>	<u>RES. 8º</u>	<u>EMOT. 8º</u>	<u>CULP. MAD</u>
ENTRE	2620,160	513,788	99,052	2798,550	2030,531	36,939
INTRA	92,431	114,126	11,557	101,339	128,447	15,469
GRADOS LIBERTAD	3, 74	3, 74	3, 74	3, 74	3, 74	3, 74
RAZON F	28,347	4,502	8,571	27,616	15,808	2,388
VALOR P	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

A continuación incluimos gráfico de perfiles para cada uno de los clusters:



**GRAFICO Nº 33: PERFIL CUSTERS PARTIENDO DE LAS PUNTUACIONES FACTORIALES PARA LOS COMPONENTES DE 5º; 6º; 7º Y 8º CURSO**

\* El primer grupo está formado por 11 alumnos que se sitúan por encima de la media global en sus resultados académicos de 5º, bajan ligeramente en 6º, y vuelven a subir en 7º y 8º curso. Poseen un buen control voluntario en 5º y en 8º, y puntuaciones elevadas en resonancia y emotividad. El padre les proporciona un afecto alto y poco castigo, a la vez que perciben escasos intentos de culpabilización por parte de la madre. Todos los alumnos forman parte del grupo de Alto Rendimiento,

a pesar de que sus niveles medios de abstracción se encuentran por debajo de la media global.

\* En el Grupo segundo tenemos 24 alumnos con calificaciones altas en todos los cursos. El control voluntario medio de estos alumnos se ha incrementado de 5º a 8º y presentan puntuaciones bajas en emotividad y abstracción. Dentro del ambiente familiar se sienten queridos, poco castigados y escasamente culpabilizados por la madre. Consiguen a la larga buenos resultados académicos, y un buen nivel de autoconcepto, sin problemas familiares ni escolares. Al igual que en el conjunto anterior, todos los sujetos, salvo uno, forman parte del grupo de buen rendimiento. Este caso excepcional corresponde a un alumno muy activo, que realizó a lo largo del curso gran número de actividades extraescolares que dispersaron su atención, y si bien en las calificaciones de Junio suspendió cuatro asignaturas, las recuperó con amplitud en Septiembre.

\* El tercer grupo incluye 27 alumnos con resultados académicos por debajo de la media en 5º, que aumentan en 6º, pero que vuelven a bajar en 7º / 8º curso. Tienen un control voluntario bajo, tanto en 5º como en 8º, y sus puntuaciones en resonancia y emotividad son bajas. Sin embargo, su nivel de abstracción está por encima de la media. Su percepción del castigo, culpabilidad y afecto parental se sitúan en valores medios. Son alumnos que poseen un control externo muy alto, aunque no llegan a desarrollar un adecuado control interno. Suelen tener problemas escolares y familiares, siendo pocos los que llegan a terminar BUP. Todos los sujetos se encuentran ubicados en el grupo de bajo rendimiento salvo cuatro que son alumnos que pasaron de un Insuficiente en 7º, a dos en 8º, y que se mantuvieron en el grupo de buen rendimiento por ser criterio de diferenciación el tener como mínimo tres Insuficientes.

\* En el cuarto grupo nos encontramos con 16 sujetos que podrían definirse como altamente emotivos y con un elevado nivel de resonancia.



Estos alumnos, en general, se perciben poco queridos y receptores de un excesivo número de castigos físicos por parte del padre, así como muy culpabilizados por parte de la madre. Su nivel de abstracción es bueno. Sus resultados escolares se sitúan dentro de la media en 5º, pero bajan en 6º y, aunque, posiblemente gracias a la presión de los padres, mejoran ligeramente en los siguientes cursos no alcanzan un rendimiento plenamente satisfactorio. No llegan a desarrollar un nivel medio de control voluntario, y pocos son los que pasan a BUP. Todos los alumnos de este grupo, excepto dos, se encuentran incluidos en el grupo de bajo rendimiento. En el caso de estos dos alumnos se hace particularmente significativa la presión paterna hacia el logro escolar.

#### **6.6.- ANALISIS LOGIT:**

Considerados los resultados previos, y con el fin de poder predecir la pertenencia al grupo de bajo/buen rendimiento, hemos aplicado un análisis de Regresión Logística.

Dado que tal como señalan algunos autores como Afifi & Clark (1990) las estimaciones derivadas del Análisis Discriminante y del modelo de Regresión Logística suelen diferir escasamente, se cumpla o no la normalidad multivariada aconsejable para la utilización de la 1ª técnica, y cuya violación nos ofrecerá coeficientes sesgados cuando el valor de éstos sea diferente de cero, hemos optado por la utilización del segundo modelo, ya que parece ofrecer estimaciones más robustas. El método de estimación utilizado ha sido el de Máxima Verosimilitud.

Las variables incluidas en el modelo final son: Las calificaciones de 5º Curso y el nivel de Abstracción de los alumnos en este curso, el Control Voluntario que han ido desarrollando a lo largo del periodo estudiado, la percepción del Afecto Parental, y la ocupación laboral de la madre, como ama de casa o fuera del hogar.

La prueba  $\chi^2$  de Ajuste del modelo arroja un valor de 47,681 que, con 70 grados de libertad, ofrece un valor  $p = 0,981$  que nos indicará un alto ajuste del modelo.

A continuación se incluye tabla con los coeficientes, error Standard, Coeficiente/Error Standard (Prueba de Wald), coeficiente exponenciado, así como intervalo para este último estadístico con el 95% de Confianza.

**TABLA N° 28: RESULTADOS ANALISIS LOGIT**

<u>VARIABLE</u>	<u>COEF.</u>	<u>ERROR STAND</u>	<u>COEF/ ER. STAND.</u>	<u>COEF. EXP.</u>	<u>INTERVALO DE CONFIANZA DEL 95% PARA EL COEF. EXP.</u>	
					<u>LIMITE INE.</u>	<u>LIMITE SUP.</u>
P. FACT. 5ª	0,8563	0,431	1,99 *	2,35	0,997	5,56
AFECTO PADRE	0,17404	0,545E-01	3,13 **	1,19	1,06	1,32
CONT. VOL. 8ª	0,7007E-01	0,315E-01	2,22 **	1,07	1,01	1,14
ABSTRAC. 5ª	-0,3774	0,13	-2,90 **	0,686	0,529	0,889
PROF. MADRE	1,583	0,951	1,66 *	4,87	0,731	32,5
CONSTANTE	-12,12	4,11	-2,95	0,546E-05	0,151E-08	0,198E-01

La interpretación de los coeficientes de Regresión Logística, cuando la variable independiente es dicotómica, es simple e intuitiva si utilizamos el estadístico conocido como “odds ratio o  $\psi$ ” que se define como el cociente de la posibilidad de que se dé la respuesta cuando  $x = 1$  respecto a cuando  $x = 0$ , siendo el “log odds” o logit de la diferencia.

$$\ln(\psi) = \beta_1$$

Este estadístico podría interpretarse como el Riesgo Relativo (Breslow & Day, 1980; Rothman, 1986), y nos indicaría en qué medida es más probable que el resultado que estamos prediciendo se encuentre presente cuando  $x$  vale 1 que cuando  $x$  vale 0.

El método de codificación que hemos utilizado ha sido el Método de Codificación Parcial, ya que es el más idóneo si se tiene un grupo de referencia definido, y se desea estimar el "odds ratio" correspondiente.

Cuando la variable es continua, la interpretación de los coeficientes estimados para el modelo de Regresión Logística nos ofrece el cambio en log odds, para un incremento de una unidad en la variable independiente, manteniendo el resto de variables constantes, pudiendo obtenerse el "odds ratio" correspondiente exponenciando el valor logit.

Sin embargo, en la interpretación de estos coeficientes desempeñan un papel importante las unidades específicas en las que se han medido las variables, y a veces tiene una interpretación más clara el considerar el riesgo relativo para un cambio de "c" unidades en la variable independiente. En nuestro estudio se han considerado los cambios para cada lapso de las siguientes "c" unidades en las variables independientes; que se detallan a continuación:

**TABLA N° 29: RESUMEN VARIABLES Y UNIDADES "C" DE CAMBIO**

<u>VARIABLE</u>	<u>MINIMO</u>	<u>MAXIMO</u>	<u>MEDIA</u>	<u>DES. ST.</u>	<u>"C"</u>
P. FACT. 5 <sup>º</sup>	-2,4790	2,2120	-0,0024	1,0127	1
AFECTO PADRE	30,0000	85,0000	65,3553	11,5154	10
CONT. VOLUNT. 8 <sup>º</sup>	40,0000	116,0000	80,0132	13,9919	10
ABSTRACCION 5 <sup>º</sup>	3,0000	23,0000	13,2895	3,9083	5

Considerando cambios de 10 unidades en la escala de percepción de afecto parental, tenemos que  $\beta = 1,704$  lo que nos ofrece un valor de 5,5 para el coeficiente exponenciado, encontrándose el intervalo de confianza para el 95% entre 1,9 y 15,9, lo cual nos indicaría que, un incremento aproximado de 10 unidades en la escala de percepción de afecto parental, como mínimo, estaría duplicando las posibilidades de alcanzar un rendimiento escolar adecuado.

Por tanto, la percepción del afecto parental vemos que tiene una acción muy facilitadora del aprendizaje, lo cual nos deja entrever la importancia de la existencia de un cálido ambiente familiar.

Por otro lado, si tenemos en cuenta un incremento de 10 unidades para la escala de Control Voluntario en 8º vemos que  $\beta = 0,7007$  siendo el coeficiente exponenciado de 2,015, oscilando el intervalo de confianza del 95% entre 1,08 y 3,7. Todo ello nos indicaría que el papel de esta variable puede oscilar desde un simple mantenerse el alumno en el mismo punto, a ser un claro facilitador del rendimiento académico. Este hecho nos hace pensar en la posible existencia de efectos interactivos entre control voluntario y nivel de abstracción, los cuales aún habiéndose verificado, no han llegado a ser estadísticamente significativos, a un nivel de confianza del 95 %, para el presente trabajo, aunque sí lo fueron a niveles inferiores (en este caso con un 87% de confianza) aspecto éste en el que, dada su importancia, se tiene la intención de profundizar en posteriores trabajos.

Por último, respecto al nivel de abstracción, se ha considerado un cambio de cinco unidades. Vemos que  $\beta = -1,887$  siendo el coeficiente exponenciado igual a 0,15, oscilando el intervalo de confianza del 95%, para este último estadístico, entre 0,042 y 0,542.

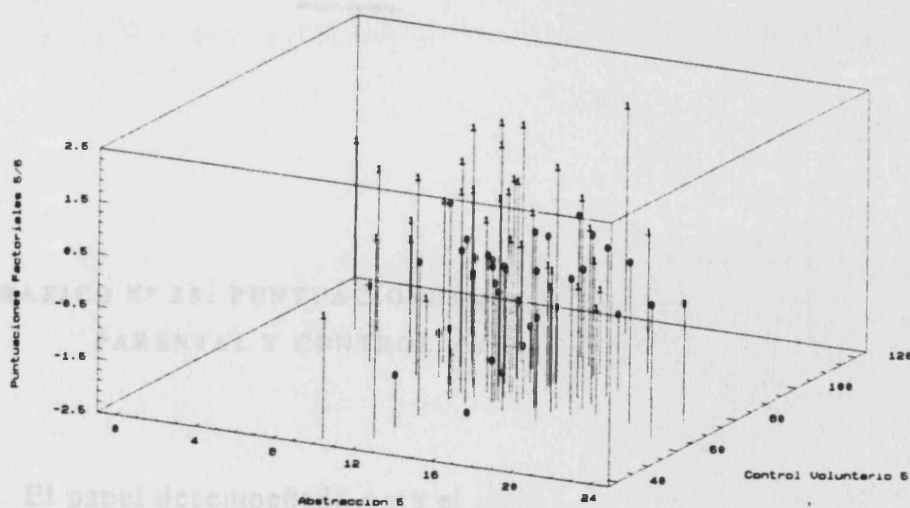
Puede observarse que, incluso desde el punto de vista más favorable, cada incremento de 5 unidades en el nivel de abstracción disminuye las posibilidades de un rendimiento académico adecuado a la mitad, lo cual es un claro índice de que nuestra realidad escolar está a mucha distancia de poder ofrecer un nivel de instrucción o motivación adecuado a los alumnos brillantes, los cuales llegan a aburrirse en las aulas, mientras se intenta potenciar al conjunto de, llamémosle, "alumnos normales"

Por tanto, se ratifican aspectos que ya hemos observado en anteriores análisis, en la medida que las calificaciones obtenidas en 5º curso y el nivel de Abstracción obtenido por los alumnos en este

momento, pueden considerarse ya como factores decisivos a la hora de predecir el éxito escolar, aunque, tal como hemos confirmado anteriormente, la relación entre éxito académico y calificaciones obtenidas en 5º curso es directa, mientras que, para la variable nivel de abstracción esta relación es inversa. Con ello vemos que no sólo fracasan los alumnos con aptitudes deficientes, sino también aquellos otros con niveles bastante por encima de la media, ya que sólo aquellos con elevado nivel de abstracción, que, además, han desarrollado altos niveles de autocontrol, consiguen mantenerse en un buen rendimiento.

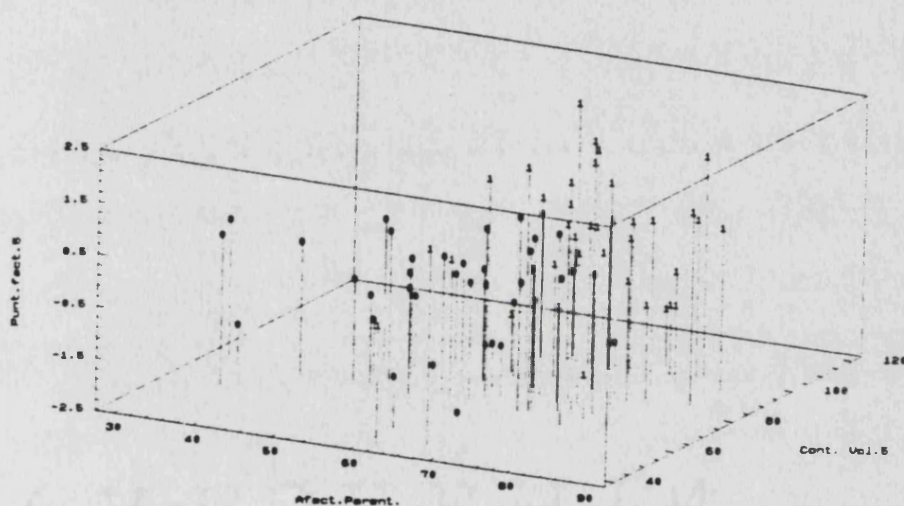
A continuación se incluye representación gráfica tridimensional para los conjuntos: Puntuación Factorial de 5º curso, versus Nivel de Abstracción y Control Voluntario del curso, así como versus Afectividad Parental, pudiendo visualizarse los comentarios que acabamos de realizar respecto a nuestro modelo.

Los ceros de los vértices corresponden a los alumnos de Bajo Rendimiento, mientras que los 1 corresponden a los alumnos con Buen Rendimiento.



**GRAFICO Nº 34: PUNTUACIONES FACTORIALES VS. NIVEL DE ABSTRACCION Y CONTROL VOLUNTARIO DE 5º CURSO.**

En estos gráficos se desglosa la relación entre Puntuaciones Factoriales de 5º respecto a las variables Control Voluntario, así como Nivel de Abstracción y afecto Parental del mismo curso, que no hacen sino ratificar nuestros resultados estadísticos.



**GRAFICO Nº 35: PUNTUACIONES FACTORIALES VS. AFECTIVIDAD PARENTAL Y CONTROL VOLUNTARIO DE 5º CURSO**

El papel desempeñado para el modelo propuesto para las variables Abstracción y Control Voluntario de 5º curso, así como afecto Parental, puede apreciarse gráficamente en los siguientes cuadros:

Histograma Tridimensional

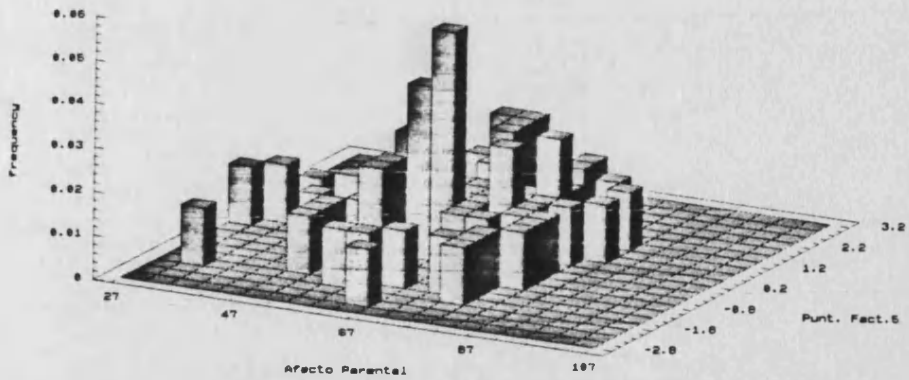


GRAFICO N° 36: AFECTO PARENTAL VS. PUNTUACION FACTORIAL DE 5º CURSO

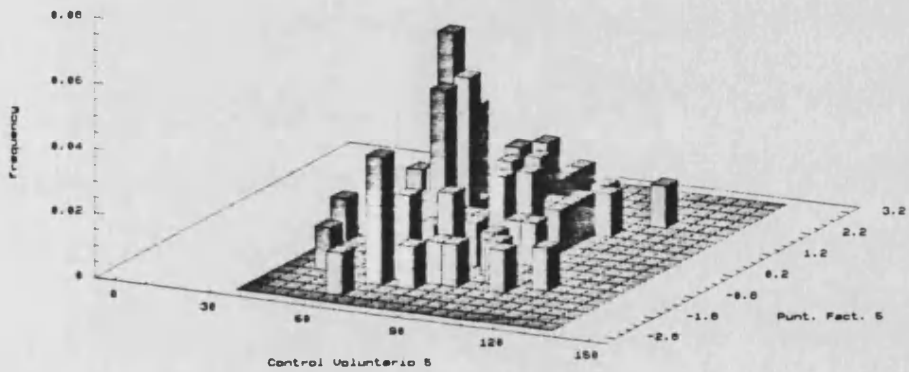


GRAFICO N° 37: CONTROL VOLUNTARIO VS. PUNTUACION FACTORIAL DE 5º CURSO

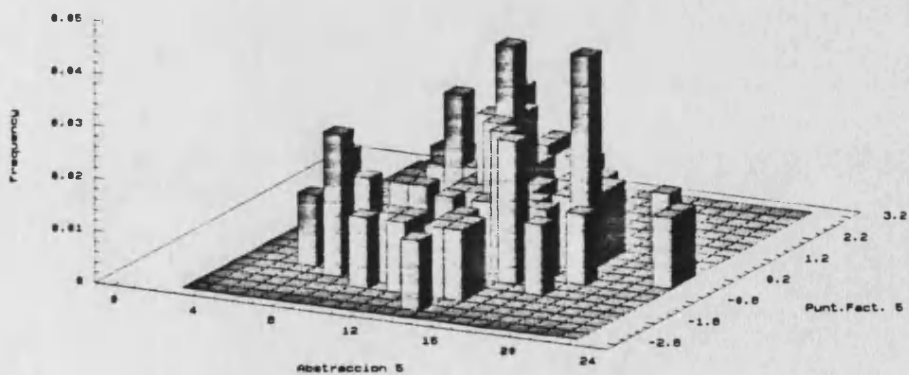


GRAFICO N° 38: NIVEL DE ABSTRACCION VS. PUNTUACION FACTORIAL DE 5º CURSO

Finalmente, destacamos la importancia que tiene para el rendimiento académico la profesión desempeñada por la madre. Hemos observado que el odds ratio ( $\psi$ ) para esta variable alcanza un valor de 4,87, lo cual nos indicaría una clara evidencia de mejores resultados cuando la madre trabaja fuera del hogar, tal como hemos comprobado en análisis anteriores (es casi 5 veces más fácil para los estudiantes tener resultados satisfactorios cuando la madre trabaja fuera de casa). El intervalo de confianza para esta variable es bastante amplio, oscilando entre 0,731 y 32,5 lo cual suele ser un hecho común a medida que el valor de este estadístico se aleja de la unidad, valor para el que la probabilidad sería del 0,5.

Con el fin de complementar los resultados anteriormente expuestos, a continuación incluimos una estimación aproximada de  $R^2$ , para el modelo de regresión logística. Este valor puede obtenerse a partir de:

$$R^2 = 100 ( L_o - L_p ) / L_o$$

siendo

$L_o$  = Log - likelihood para el modelo, habiendo incluido solamente la interceptal.

$L_p$  = Log - likelihood para el modelo, incluidas interceptal y las p variables independientes.

para nuestro modelo, por tanto, tendremos que:

$$R^2 = 54,74$$

es decir, el modelo explicaría en torno al 55%.

## **6.7.- AJUSTE, DIAGNOSTICO Y PREDICCIÓN DEL MODELO:**

Anteriormente se señaló la adecuación del modelo propuesto. Sin embargo, una cuestión es si el modelo es estadísticamente significativo, y otra si la ecuación predice correctamente en la mayoría de las



ocasiones. En primer lugar nos centraremos con mayor profundidad en el ajuste y diagnóstico del modelo.

Una valoración completa del ajuste de un modelo implica, tanto el cálculo de las medidas de resumen de la distancia entre valores observados y predichos, como un examen de los componentes individuales de estas medidas, teniendo en cuenta que el número de covariantes es algo a tener muy en cuenta cuando se valora el ajuste de un modelo. En nuestro caso, partiendo del hecho de que dos sujetos del grupo de control se han desestimado por no tener completos todos sus datos, hemos contado con 38 sujetos en cada grupo, siendo 76 el número total de sujetos y covariantes.

#### 6.7.1.- AJUSTE Y DIAGNOSTICO

En esta investigación hemos tenido en cuenta siete tipos de diagnóstico, que tal como sugirieran Afifi & Clark (1990) dividimos en dos categorías:

1.- *Diagnósticos sencillos*, que son de interés en sí mismos, y que sirven de base para calcular otros diagnósticos más complejos. Entre ellos se encuentran los residuales de Pearson, los residuales de desviación, y los elementos de la diagonal de la matriz "hat".

2.- *Medidas derivadas del efecto de cada covariante para el ajuste del modelo*. Entre ellos se encuentran los residuales estandarizados de Pearson, así como los estadísticos  $\Delta\chi^2_j$ ,  $\Delta D$  y  $\Delta\beta$  que definiremos más tarde. Todos ellos se incluyen en el anexo 5.

##### 1.- Estadísticos básicos de diagnóstico.

Vamos a comenzar considerando dos medidas de la diferencia entre valores observados y predichos: El residual de Pearson y el residual de desviación, que se definen respectivamente como:

$$r(y_j, \hat{\pi}_j) = \frac{(y_j - m_j \hat{\pi}_j)}{\sqrt{m_j \hat{\pi}_j (1 - \hat{\pi}_j)}}$$

siendo:

$$\hat{y}_j = m_j \hat{\pi}_j$$

y el residual de desviación para  $j \equiv n$

$$d(y_j, \hat{\pi}_j) = \sqrt{2|\ln(\hat{\pi}_j)|}$$

Los estadísticos de resumen basados en estos residuales son el estadístico  $\chi^2$  para los residuales de Pearson:

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^j r(y_j, \hat{\pi}_j)^2$$

siendo los grados de libertad  $j - (p + 1)$ , y el estadístico de resumen basado en los residuales de desviación:

$$D = \sum_{j=1}^j d(y_j, \hat{\pi}_j)^2$$

que se distribuye aproximadamente como  $\chi^2$  con  $j - (p + 1)$ .

Ahora bien, antes de aceptar que un modelo se ajusta realmente, será importante examinar otras medidas de diagnóstico que nos confirmen que dicho ajuste se apoya sobre el conjunto total de covariantes. Además de los residuales para cada covariante, otros valores de importancia serán los derivados de la matriz "hat" y de los valores de "leverage" derivados de ella.

En el software utilizado para el análisis de este modelo (BMDP), los índices de diagnóstico se calculan a partir del número de posibles covariantes. En estas condiciones el límite superior de cualquier elemento de la matriz "hat" será la unidad, por tanto al utilizar este paquete, si consideramos sólo las variables del modelo final, los diagnósticos basados en la matriz «hat» usarán la matriz correcta de  $J \times J$  covariantes.

Para interpretar directamente los elementos de la diagonal de la matriz "hat" hay que tener en cuenta que estos valores, a medida que la probabilidad estimada se aleja de 0,5, aumentan hasta llegar a valores inferiores a 0,1 ó superiores a 0,9. A partir de estos valores descienden rápidamente, justo al contrario de lo que ocurre en un modelo de regresión lineal. Por ello, si la probabilidad estimada cae entre 0,1 y 0,9, estos índices de diagnóstico si que pueden considerarse como medidas de distancia, mientras que, si el intervalo de las probabilidades estimadas cae fuera del rango mencionado, el valor que nos den no será una medida de la distancia, en el sentido de que las puntuaciones más alejadas de la media indiquen un valor superior de desviación (Pregibon, 1981; y Lesaffre, 1986).

## 2.- Medidas de diagnóstico derivadas:

En primer lugar pasamos a comentar el residual estandarizado de Pearson, el cual es de especial utilidad, debido a que la varianza de los residuales no estandarizados es diferente a la unidad, siendo por ello más aconsejable sustituirlos por otros índices de diagnóstico. Los residuales estandarizados de Pearson para el covariante  $x_j$  se obtienen a partir de:

$$r_{sj} = r_j / (1 - h_j)^{1/2}$$

siendo  $r_j$  el residual de Pearson, y  $h_j$  el elemento correspondiente de la diagonal de la matriz "hat".

Así mismo, puede demostrarse que, el decremento en el valor del estadístico  $\chi^2$  de Pearson, debido a la eliminación de los sujetos con el comportamiento  $x_j$  en el covariante será:

$$\Delta\chi_j^2 = \frac{r_j^2}{(1 - h_j)}$$

siendo  $r_j$  el residual de Pearson, y  $h_j$  el elemento correspondiente de la diagonal de la matriz "hat".

De forma similar obtendremos el valor para cambios en el estadístico de resumen de los residuales de desviación:

$$\Delta D_j = \frac{d_j^2}{(1-h_j)}$$

siendo  $d_j$  el residual de desviación, y  $h_j$  el elemento correspondiente de la diagonal de la matriz "hat".

Otro estadístico de diagnóstico de gran utilidad es aquel que examina el efecto que tiene eliminar, todos los sujetos con un covariante específico, sobre el valor de los coeficientes estimados, y en las medidas de resumen del ajuste tal como  $\chi^2$  y D. El cambio en el valor de los coeficientes estimados es análogo a la medida de diagnóstico propuesta por Cook (1977, 1979) para regresión lineal. Pregibon (1981) demostró que, para una aproximación lineal, esta cantidad en regresión logística podía obtenerse a partir de:

$$\Delta \hat{\beta}_j = \frac{r_j^2 h_j}{(1-h_j)^2}$$

siendo  $r_j$  el residual de Pearson, y  $h_j$  el elemento correspondiente de la diagonal de la matriz "hat".

Estos estadísticos de diagnóstico son conceptualmente muy atractivos, ya que nos permiten identificar aquellos comportamientos de los covariantes que están pobremente ajustados (grandes valores para  $\Delta \chi^2$ , y/o  $\Delta D_j$ ) y aquellos que tienen una gran influencia sobre los parámetros estimados (grandes valores de  $\Delta \beta_j$ ). Podremos identificar aquellos sujetos con una especial influencia para el modelo observando el rol que desempeñan en el análisis.

Vamos a considerar en primer lugar algunas connotaciones de la medida de ajuste  $\Delta \chi^2_j$ . Esta medida será muy reducida cuando  $y_j$  y  $m_j \pi(x_j)$  estén muy próximos, es decir cuando la distancia entre las puntuaciones observadas y ajustadas sea pequeña. Similarmente  $\Delta \chi^2$  será muy elevado cuando  $y_j$  y  $\pi(x_j)$  estén muy alejados. Respecto a  $\Delta \beta_j$  diremos que cuando  $\pi(x_j) < 0,1$  o  $\pi(x_j) > 0,9$ ,  $\Delta \beta_j = \Delta \chi^2_j h_j$  y  $h_j$  se acercará a cero. Así mismo, el diagnóstico de influencia  $\Delta \beta_j$  será amplio

cuando ambos,  $\Delta \chi^2_j$  y  $h_j$ , sean al menos moderados. Esto es más fácil que ocurra cuando  $0,1 < \pi(x_j) < 0,3$  ó  $0,7 < \pi(x_j) < 0,9$ .

En regresión lineal se utilizarán fundamentalmente dos tipos de acercamientos para interpretar el valor de los índices de diagnóstico, y, frecuentemente, ambos se aplican conjuntamente. El primer tipo de acercamiento es gráfico, mientras que el segundo emplea la teoría de la distribución del modelo de regresión lineal, para desarrollar la distribución del diagnóstico, bajo el supuesto de que el modelo ajustado es el correcto. Sin embargo, en el modelo de regresión logística nos basaremos esencialmente en la valoración visual, ya que la distribución de los diagnósticos, bajo la hipótesis de que el modelo se ajusta adecuadamente, sólo se conoce para contextos limitados o situaciones específicas. No obstante, creemos que una valoración de las distancias deberá basarse tanto en la experiencia, como en el conjunto de datos objeto del análisis.

Entre los gráficos que a continuación vamos a incluir, y que nos van a permitir valorar la contribución de cada puntuación respecto al valor del estadístico de diagnóstico, se encuentran los siguientes:

- \* Gráfico de  $\Delta \chi^2_j$  versus  $\pi_j$
- \* Gráfico de  $\Delta D_j$  versus  $\pi_j$

Dado que en nuestra investigación hemos verificado que el modelo se ajustaba correctamente, en el análisis de diagnóstico sólo se apreciarán aquellos covariantes con ajuste más deficiente, que en nuestro caso se reducen a cuatro.

Análizando gráficamente  $\Delta \chi^2_j$  y  $\Delta D_j$  versus las probabilidades logísticas estimadas se observan los siguientes gráficos:

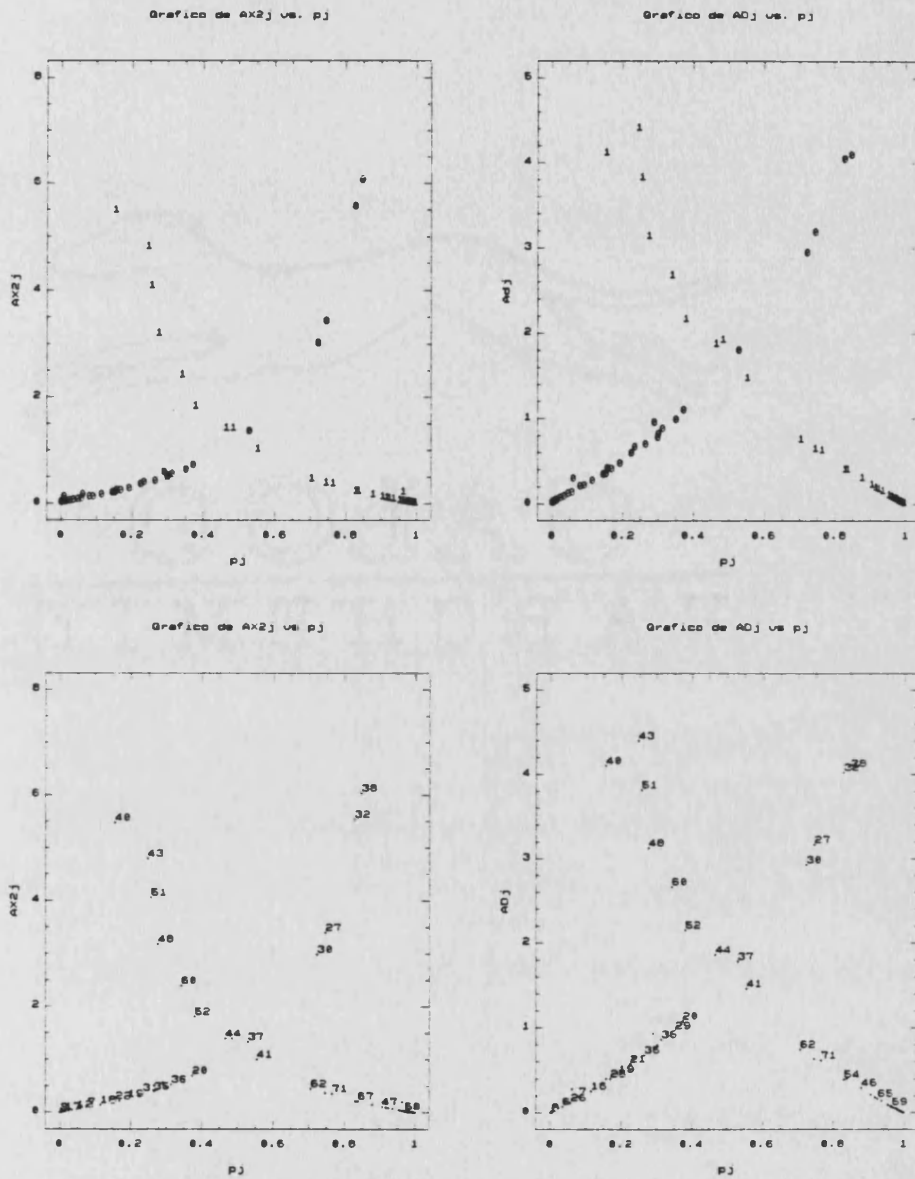


GRAFICO N° 39:  $\Delta\chi_j^2$  vs.  $\pi_j$  Y  $\Delta D_j$  vs.  $\pi_j$

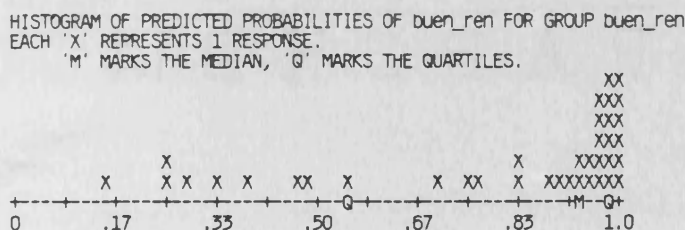
Tal como puede comprobarse, ambos gráficos  $\Delta\chi_j^2$  versus  $\pi_j$  y  $\Delta D_j$  versus  $\pi_j$ ; muestran curvas muy parecidas. En ellas pueden apreciarse con gran claridad aquellos sujetos que tienen un ajuste deficiente respecto al modelo, que son aquellos que se encuentran en el lado izquierdo y derecho superior, y de los que posteriormente se ofrecerá un

comentario. Hemos incluido duplicado de cada grupo con el fin de insertar en el segundo el número de los sujetos con ajuste deficiente.

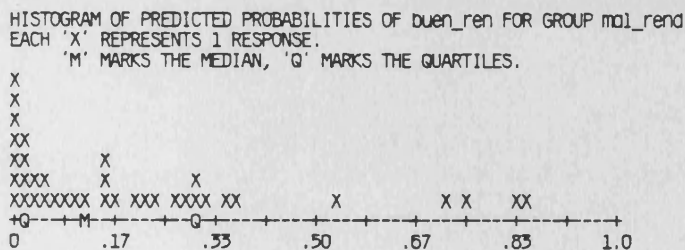
Solamente cuatro sujetos alcanzan un valor superior a 4 que es el valor que se utiliza como aproximación al percentil 95 de la distribución de  $\Delta\chi^2_j$  y  $\Delta D_j$  que se distribuirán aproximadamente como  $\chi^2_{0.95} = 3,84 \approx 4$

### 6.7.2. PREDICCIÓN DEL MODELO:

A continuación incluimos dos histogramas con las probabilidades predichas para los grupos de buen y bajo rendimiento. Dado el escaso solapamiento existente podemos considerar que las variables incluidas en el modelo ajustado son buenos predictores del rendimiento académico:



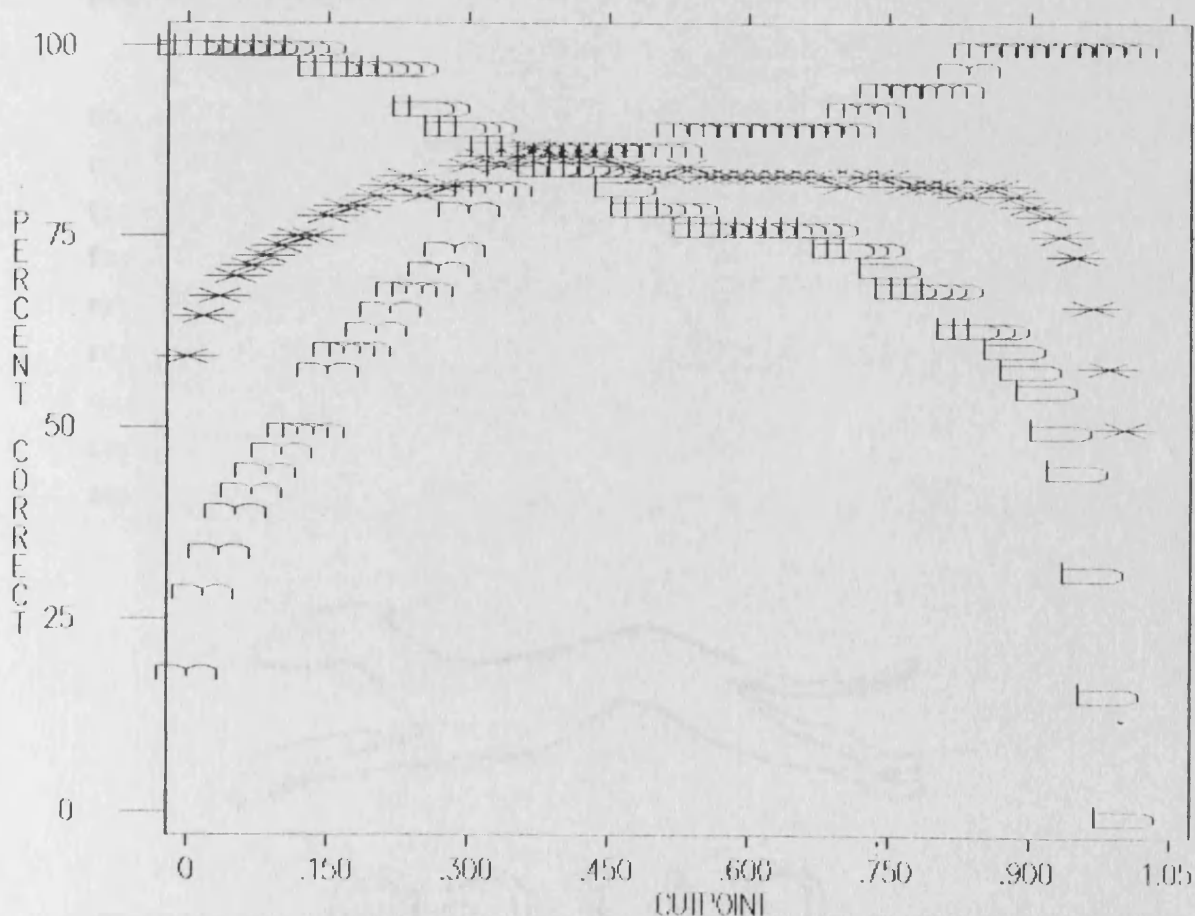
**GRAFICO N° 40: HISTOGRAMA DE PROBABILIDADES PREDICHAS DE BUEN RENDIMIENTO PARA EL GRUPO DE BUEN RENDIMIENTO. CADA X REPRESENTA UN SUJETO, "M" ES LA MEDIANA Y "Q" LOS CUARTILES.**



**GRAFICO N° 41: HISTOGRAMA DE PROBABILIDADES PREDICHAS DE BUEN RENDIMIENTO PARA EL GRUPO DE MAL RENDIMIENTO. CADA X REPRESENTA UN SUJETO, "M" ES LA MEDIANA Y "Q" LOS CUARTILES.**

Con el fin de ubicar a los alumnos objeto de estudio, hemos seleccionado un punto de corte a partir de la matriz de clasificaciones, y el cuadro de asignaciones correctas e incorrectas ( Anexo 6). Asignando igual peso a las clasificaciones incorrectas que se den en ambos sentidos, consideramos que el mejor punto de corte corresponde a un valor de 0,375 que ubica correctamente a 33 sujetos de cada grupo, siendo el porcentaje de predicciones correctas de 86,8%, tanto para el grupo total como para los grupos de buen y bajo rendimiento, siendo la razón de productos cruzados para este punto de corte de 43,57.

A continuación se incluye gráfico en el que se pueden apreciar tres curvas, una para cada grupo y otra para el conjunto total de sujetos y que permite observar una clasificación de los alumnos según el punto de corte seleccionado:



**GRAFICO N° 42: UBICACION DE LOS ALUMNOS SEGUN PUNTO DE CORTE**



Tal como se ha observado en los graficos anteriores, 5 sujetos han sido incorrestamente ubicados, y otros 5 mantienen posiciones intermedias. De estos diez sujetos cuatro corresponden al grupo de Buen Rendimiento y seis al grupo de Bajo Rendimiento. Respecto a los cuatro primeros, dos son chicos y su inclusión errónea ya aparecía en los análisis cluster previamente realizados. Estos alumnos han mostrado niveles muy bajos de Aptitud Abstracta en 8º de EGB, y esto los ha llevado, tal como hemos ido comprobando, en los cursos de BUP, a unos resultados académicos muy deficientes. Los otros dos alumnos son chicas, y su problemática es totalmente diferente, ya que su inclusión errónea puede ser consecuencia de un nivel muy bajo de autoconcepto, que conlleva problemas de afectividad, pero con resultados académicos aceptables.

Los seis alumnos de Bajo Rendimiento que se hallan mal situados corresponden a alumnos que en los análisis cluster anteriormente comentados, se encontraban situados en el primer agrupamiento (correspondiente a las puntuaciones factoriales de 5º y 6º), pasando a formar parte de los grupos tres y cuatro de los sucesivos análisis cluster realizados, es decir, alumnos que parten de buenos niveles tanto de rendimiento como de Control Voluntario en 5º curso, pero que, a medida que van pasando los años, disminuyen su rendimiento académico y su capacidad de autocontrol, y que podría deberse a una conocida escasa atención recibida por parte de los padres en todo ese periodo de tiempo.

## 7. - CONCLUSIONES:

Desde que nos propusimos realizar este trabajo, hemos tenido clara la influencia de la familia en el rendimiento escolar y estamos de acuerdo con Fine y Holt (1983), cuando afirman que observando las relaciones del niño en el hogar y en la escuela, se obtiene una visión más realista del niño y se ofrece una mayor oportunidad para la implicación de la familia en los procesos de intervención preventiva o correctiva. Así pues, pensamos que la comprensión de las relaciones persona-ambiente, es un primer paso necesario para la planificación y modificación de climas que promuevan el desarrollo individual y, obviamente, para la prevención de problemas de conducta y dificultades de aprendizaje (Román, 1988). Por ello empezamos nuestra investigación analizando la realidad en la que se movían nuestros alumnos. Así mantuvimos la proporción de chicos y chicas que se daba en el aula, en nuestra muestra, ya que observamos que, como hemos expuesto ampliamente en los resultados, la diferencia de sexo es un factor importante en el rendimiento escolar (las chicas obtienen habitualmente mejores resultados, Yoder, 1985).

Al igual que Falbo en 1984, comprobamos que, en cuanto a los hermanos, el sexo, la diferencia de edad y el lugar que ocupa el alumno, no tienen relevancia a la hora de pertenecer a un grupo de bajo o alto rendimiento. No obstante, nuestros resultados incluyen como riesgo de bajo rendimiento académico, el ser hijo menor de unos padres relativamente mayores y con cierta diferencia de edad con los demás hermanos.

En cuanto a la edad de los padres, únicamente hemos encontrado una cierta tendencia hacia los conflictos familiares de los padres más jóvenes, al igual que observó Hetherington en 1981.

Siguiendo las ideas de Blanchard y Biller (1971), quienes comprobaron que aquellos hijos que interactuaban más tiempo con sus

padres, obtenían mejores logros que los que tenían un nivel de implicación más bajo, analizamos, en nuestro trabajo, el tiempo del padre disponible para su familia, y si la madre trabajaba, o no, fuera del hogar. Nuestros resultados nos llevan a pensar que los hijos suelen ver poco a su padre durante la semana, y que empieza a ser numeroso el grupo de hijos que permanecen solos en casa, ya que el trabajo mantiene a la madre fuera del hogar. Todo ello, junto con la falta de una percepción positiva del Afecto Parental, nos lleva a hablar de un auténtico Síndrome de Abandono. A pesar de todo, según nuestros datos, el trabajo de la madre fuera del hogar favorece los buenos resultados académicos, sobre todo de las hijas.

Es posible que la afirmación de Nelson (1984), de que en las familias en las que ambos padres trabajan o están activamente implicados en actividades sociales o profesionales, los hijos pueden experimentar trastornos emocionales y sociales similares a los hijos cuyos padres están en conflicto, sea la explicación a nuestros resultados, que nos indican que no hay una clara relación en pertenecer al grupo de Bajo o Alto rendimiento y ser hijo de padres separados o familias intactas.

En resumen, podemos señalar como factores de riesgo, que hacen que un alumno tenga grandes posibilidades de pertenecer al grupo de Bajo rendimiento:

- \* Ser hijo menor de padres relativamente maduros, sobre todo si la madre es ama de casa.
- \* Ser hijo varón de padres separados y no trabajar la madre fuera del hogar.
- \* Ser hijo de un matrimonio que se casó muy joven y con poca diferencia de edad entre los progenitores.
- \* Ser miembro de una familia en la que a diario todos permanecen juntos en el hogar (padre y madre incluidos), durante largos periodos de tiempo.

Si en nuestros objetivos señaláramos como prioritaria la diferenciación y clasificación de los alumnos, podemos afirmar, a la vista de los resultados obtenidos, que las diferencias entre grupos de Alto y Bajo rendimiento a partir del modelo logit final se centran en:

- \* **Aptitud Abstracta:** Los valores son superiores a la media en 5º curso, en los alumnos de Bajo rendimiento, para posteriormente, disminuir en 8º. En cambio, para los alumnos de Buen rendimiento, la Aptitud Abstracta está dentro de la media general en 5º curso, y aumenta de forma notoria al llegar a Octavo. En cuanto a la diferencia de sexos en esta variable, las chicas puntúan ligeramente por debajo de los niveles medios obtenidos por los chicos de su mismo grupo.
- \* **Control Voluntario:** Las puntuaciones medias son inferiores en el grupo de Bajo rendimiento, tanto en 5º, como en 8º curso. Es más, en el grupo de Buen rendimiento aumentan las puntuaciones de 5º a 8º curso, mientras que, en el grupo de Bajo rendimiento, disminuyen, estableciéndose, en 8º curso, una diferencia mayor entre las medias de ambos grupos. Las alumnas tienen unos niveles de Control Voluntario superiores a sus compañeros dentro de cada uno de los grupos.
- \* **Afecto Parental:** El afecto del padre juega un papel más decisivo que el de la madre. Los chicos necesitan a la madre únicamente en el caso de que los padres permanezcan juntos, y el padre no tenga tiempo disponible para el hijo. Las chicas, en cambio, mejoran si la madre trabaja fuera del hogar en cualquier circunstancia familiar.

En general, diremos que el Afecto del padre tiene una gran influencia en el rendimiento escolar, ya que su presencia

mejora tanto los rendimientos de los chicos como los de las chicas.

Como consecuencia de todo ello, es comprensible la gran influencia de la actitud coercitiva del padre la cual puede llegar a minar considerablemente el autoconcepto del hijo, lo que le lleva a tener problemas de rendimiento escolar (Estarelles, 1989), así como en otras muchas facetas que se salen del ámbito de esta investigación.

## §.- PROPUESTA DE UN MODELO DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN:

Tras los seis años de investigación hasta aquí expuestos, y a la vista de las conclusiones obtenidas, hemos elaborado un modelo de Prevención e Intervención que pretende facilitar la optimización del rendimiento del alumno.

En principio sugerimos que, a la vista de las calificaciones finales de 5º curso de EGB, y con los resultados de los tests de Aptitudes y Personalidad, establecer tres grupos de alumnos atendiendo a los siguientes criterios:

- A.- Alumnos que hayan obtenido unos niveles por debajo de la media tanto en las calificaciones de 5º curso, como en Aptitud Abstracta y Control Voluntario.
- B.- Alumnos que hayan obtenido calificaciones por encima de la media en 5º curso, una Aptitud Abstracta superior a la media, pero niveles medios en Control Voluntario, así como puntuaciones altas en Reflexividad, Resonancia y Sociabilidad.
- C.- Alumnos que hayan obtenido unas calificaciones finales de 5º curso alrededor de la media, puntuaciones medias en nivel de Abstracción, Control Voluntario superior a la media y niveles bajos en Reflexividad, Resonancia y Sociabilidad.

Con los alumnos pertenecientes al grupo A se deberá llevar a cabo un programa de enriquecimiento instrumental para mejorar sus capacidades de aprendizaje, con un seguimiento específico por parte del Departamento de Psicología del Centro, ya que son los alumnos con más riesgo de fracaso escolar debido a su propia incapacidad para mantener un ritmo de aprendizaje similar al del resto de los alumnos.

Con los alumnos pertenecientes al grupo B es con quienes la tarea a llevar a cabo es más ardua, ya que su bajo rendimiento dependerá más del entorno que de sí mismos.

Por un lado habría que concienciar a los profesores para que incrementen la motivación del aprendizaje a través de una mayor cantidad de estímulos, dado su mejor nivel perceptivo, así como la evaluación de sus rendimientos de forma continua, de tal manera que se favorezca la labor diaria del alumno, y propiciar así un aumento de su autocontrol.

Con relación a los padres, sería necesario convocar una reunión para presentarles el problema y pedirles una participación específica en el desarrollo del autocontrol por parte de los hijos, además de ofrecerles orientaciones que mejoren los canales de comunicación en la familia, lo cual, a su vez, redundaría en una percepción más positiva del afecto parental, y que sin duda implicarán niveles más elevados de auto-estima, tan imprescindibles, por otro lado, para su adecuado desarrollo.

Estas reuniones deberían realizarse periódicamente para ofrecer soluciones a los problemas planteados por la convivencia diaria entre padres e hijos.

Por último, con los alumnos del grupo C, que, según nuestros datos, pueden llevar un desarrollo adecuado, bastaría con un seguimiento por parte del Departamento de Psicología del Centro, para comprobar que las previsiones se realizan y efectuar los ajustes necesarios.

El análisis de los resultados obtenidos a través de este Modelo de Intervención serán la base de futuros trabajos de investigación que no renunciamos a llevar a cabo.

# BIBLIOGRAFIA



- ABERLE, D. F. & NAEGELE, K. D., (1952)** Middle-class; fathers' occupational role and attitudes toward children. *American Journal of Orthopsychiatry*.
- ABRAMOVITCH, A.; CORTER, C. & LANDO, B. (1979)** Sibling interaction in the home. *Child Development, 50*, (997 - 1003).
- ABRAMOVITCH, A.; CORTER, C. & PEPLER, D. J. (1980)** Patterns of sibling interaction among pre-school age children. In M. E. Lamb & B. Sutton-Smith (Eds.). *Their nature and significance across the lifespan* (pp. 61 - 86). Hillsdale N. J.: Erlbaum.
- ACKERMAN, N. W. (1958)** *The Psychodynamics of Family Life*, New York, Basic Books.
- ACKERMAN, N. W. (1967)** Prejudice and scapegoating in the family. In G. H. Zuck & Boszemenyl-Magy (Eds.). *Family Therapy and Disturbed Families*. Palo Alto, California: Science and behavior Books.
- ADAMS, G. R.; (1979)** Mate selection in the United states: A theoretical summarization. In W. R. Burr; A. Hill; F. I. Hye & J. L. Reles (Eds.). *Contemporary Theories about the Family, (Vol. I)* (pp. 259 -267). New York: The Free Press.
- AFIFI, A. A. & CLARK, V. (1990)** *Computer-Aided Multivariate Analysis*. Van Nostrand Reinhold Company. New York
- AINSWORTH, M.; BLEMAR, M.; WATERS, E. & WALL, S. (1978)** *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange situation*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- AINSWORTH, M.; BELL, S. & STAYTON, D. (1974)** Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals, in M. P.M. Richards (Ed.). *The Integration of a child into a Social World*. Cambridge University Press.
- ALBERT, R. S. (1969)** Early cognitive development among the gifted. *Paper presented at the meeting of the Western Psychological Association*.
- ALDOUS, J. (1975)** The search for alternatives: Parental behaviors and children's original problem solutions. *Journal of Marriage and the Family, 37*, 711-722.

- ALLAMAN, J. D.; JOYCE, C. S. & CRANDALL, Y. C. (1972) The antecedents of social desirability response tendencies of children and young adults. *Child development*, 43, (1135 - 1160).
- ALLOY, L. B. & ABRANSON, L. Y. (1979) Judgment of contingency in depressed and nondepressed students: Sadder but wiser?. *Journal of Experimental Psychology* 108, 9441 - 485)
- AMATO, P. R. (1991) The "Child of Divorce" as a Person Prototype: Bias in the Recall of Information about Children in Divorced Families. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 1., (59 - 68)
- ANDERSLAND, P. B. (1968) Parental rejection and adolescent academic achievement. *Dissertation Abstracts*, 28 11-B,475
- ANDERSON, T. N. (1958) *Introduction to multivariate statistical analysis*. New York: Wiley
- AREND, R. A.; GOVE, F. L. & SROUFE, L. A.; (1979) Continuity of early adaptation: From attachment in infancy to ego-resilency and curiosity at age 5. *Child Development*. 50, 950-959.
- ARNAU GRASS, J. (1986) *Diseños experimentales en psicología y educación*. Trillas, Mexico.
- ARNOLD, D. J. (1985) Adolescents perceptions of family scapegoating: A comparison of parental and sibling involvement. *Journal of Adolescence*, 8, (159 - 165)
- ARONFREED, J. ; (1969) The concept of internalization, in D. A Goslin (Ed) *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago, Rand McNally
- ARTHUR, B. & KEMME, M. (1964) Bereavement in childhood. *Journal Child Psychology and Psychiatry*, 5, (37 - 49).
- AZRIN, N. M. & HOLZ, W. C.; (1966) Punishment, in W. K. Mowrer (Ed), *Operant Behavior: Areas of Research and Application*. New York, Appleton,
- BAAER, D. M. & SHERMAN, J. A. (1964) Reinforcement control of generalized imitation in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1, (37 - 49).

- BACK, K. W. & BOURQUE, L. (1970)** Life graphs: A ging and cohort effects. *Journal of Gerontology, 25*, (249 - 255).
- BACK, K, W. & BOURQUE, L. B. (1970)** Life graphs: Aging and cohort effects. *Journal of Gerontology, 25*, (249 - 255)
- BACHMAN, J. G.;** (1967) *Youth in Transssition*. Ann. Arbor: Institute for social Research University of Michigan.
- BAER, D. M. & SHERMAN, J. A.;** (1969) Reinforcement control of generalized imitation in young children. *Journal of Experimental Child Psychology. 1.* ; (37-49).
- BALDWIN, A. L. (1980)** *Theories of Child Development*, 2nd. edn. John Wiley, New York
- BALSWICK, J. O. & BALKWELL, J. W. (1977)** Self-disclosure to same and opposite sex parents: An empirical test of insights from role theory. *Sociometry, 40*, (282 - 286).
- BALSWICK, J. O. & BALKWELL, J. W. (1977)** Self-diclosure to same and opposite sex parents: An empirical test of insights from role theory. *Sociometry, 40*, (282 - 286).
- BANDURA,A.;** (1962) Social learning through imitation. In M.R. Jones (Ed.) *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press
- BANDURA. A. (1969)** Social-learning theory of identificatory processes. In D. a. Goslin (Ed.) *Handboock of Socialization Theory and Research*, (pp. 213 - 262) Rand McNally,. New York.
- BANDURA, A. (1969)** Social-learning theory of identificatory processes. In D. A Golslin (Ed.). *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand McNally, New York, (pp. 213 - 262).
- BANDURA, A. (1972)** The stormy decade: factor or fiction?, in D. Rovers (Ed.) (2nd. edit.): *Issues in Adolescente Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- BANDURA A.;** (1973) *Aggression: A Social Learning Analysis*, Englewood Clifs, N. J.: Prentice Hall.

- BANDURA, A. (1977a)** *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- BANDURA, A. (1977b)** Self-efficacy: Toward a unifying theory of Behavioral Change .  
*Psychological Review*, 84, ( 191 - 215)
- BANDURA, A.; ROSS, D. & ROSS, S.; (1961)** Transmission of aggression through imitation of aggressive models, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63; (3; 575-82)
- BANDURA, A. & WALTERS, A. H. (1959)** *Adolescents aggression*, New York: Ronald.
- BANDURA, A. & WALTERS, A. H. (1963)** *Social Learning and Personality Development*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BANE, M. (1976)** Here to stay: American Families in the Twentieth Century. New York: Basic Books.
- BANE, M. J. (1976)** *Here to stay: American Families in the Twentieth Century*. New York: Basic Books.
- BANE, M.J., & JENCKS, C.; (1977)** Five myths about your I. Q. In E. M. Hetherington and R. D. Parke (Eds.) *Contemporary readings in child psychology*. New York: McGraw-Hill
- BARCIKOWSKI, R. S.& ROBEY, R. R. (1984)** Decisions in a single group repeated measures analysis: Statistical tests and three computer packages, *The American Statistician*, 38, 248 - 250
- BARNES, H. L. & OLSON, D. H. (1985)** Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56, (438 447).
- BARNES, H. L. & OLSON, D. H. (1985)** Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56, (438 - 447).
- BARNETT, R. C. & BARUCH, G. K. ; (1978)** *The Competent Woman: Perspectives on Development*. New York, Irvington.

- BARRY, W. A. ; (1970)** Marriage research and conflict: An integrative review, *Psychological Bulletin* , 73, 41-54
- BATES, J. E. & BAYLES, K. (1983)** Meanings in parent questionnaires: Meta-analysis of mothers' perceptions from age 6 months to 3 years. *Papaer presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development*. Detroit.
- BAUMRID, D. ; (1971)** Current patterns of parental authority, *Developmental Psych. Monogr.*, 4; 1; 1-102
- BAUMRIND, D. (1967)** Childcare practices antecedent to three patterns of pre-school behaviour. *Genet. Psychology Monogr.*, 75, (43 - 88)
- BAUMRIND, D.; (1971)** Harmonious parents and their preschool children, *Developmental Psych.*; 4; 99-102
- BAUMRIND, D. ; (1972)** Socialization and instrumental competence, in W. Hartup (Ed.). *Research on Young Children*. Washington D. C. National Association for The Education of Young Children.
- BAUMRIND, D. ; (1972)** An exploratory study of socialization effects on black children: Some black white comparison. *Child Development.*, 43. 261-67
- BAUMRIND, D.; (1977)** What research is teaching us about the differences between authoritative and authoritarian child-rearing styles, in D. Hamacheck (Ed). *Human Dynamics in Psychology and Education*. (3 ed, ed.) Boston, Allyn and Bacon
- BAYAN, B. & CROCKENBERG, S. (1980)** Correlates and dimensions of prosocial behavior: A study of female siblings with their mothers. *Child Development*, 51, (529 - 544)
- BAYANT, B. K. & TROCKEL, J. F. (1976)** Personal history of psychological stress related to locus control orientation among college women. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, (266 - 271)
- BAYDAR, N. (1988)** Effects of Parental Separation and Reentry into Union on the Emotional Well-Being of Children. *Journal of Marriage and the Family*, 50, (967 - 981).

- BAYLEY, N. (1968)** Behavior correlates of mental growth: Birth to thirty-six years. *American Psychologist*, 23, (1 - 17)
- BEAVERS, W. A. (1977)** *Psychotherapy and Growth: A Family Systems Perspective*. New York: Brunner Mazel.
- BEAVERS, W. A. (1981)** A systems model of family for family therapist. *Journal of Marriage and the Family Ther.* 7, (299 - 307)
- BEAVERS, W. A. (1981)** A systems model of family for family therapists. *Journal of Marriage and the Family Ther.*, 7, (299 - 307).
- BECK , A. T. (1976)** *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*, International Universities, New York.
- BECKER, W. C.; (1964)** Consequences of different kinds of parental discipline, in J. L. Hoffman & L. W. Hooman (Eds), *Review of Chil Development Research. Vol. 1*, New York, Rusell Sage
- BECKER, W. C. , (1962)** Relations of factors derived from parent-interview ratings to behavior problems of five-years alods, *Child Development*, 33; 509-35
- BECKUITH, L. ; (1976)** Carviger-infant interaction and early cognitive development in preterm infants. *Child Development*; 47, 579-587.
- BELSKY, J. ; (1979)** Mother-father-infant interaction. A naturalistic observacional study, *Developmental Psychology*; 15; 601-607.
- BELSKY, J. ; (1979)** The interaction of parental and spousal behavior during infancy in traditional nuclear families. *Journal of Marriage and the Family*, 41,( 749-755)
- BELSKY, J. (1980)** Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychology*, 35, 320-335
- BELSKY, J. ; (1980)** A Family analysis of parental influence on infant exploratory competence, in F. A. Pedersen (Ed.). *The Father-Infant Relationship: Observacional Studies in the Family Setting*. New York, Praeger.

- BELSKY, J. ; (1981) Early human experience: A family perspective. *Development Psychology.*, 24, 3-23**
- BELSKY, J. ; (1984) The determinants of parenting: A proces model. *Child Development.*, 55, 83-96**
- BELSKY, J.; LERMER, R. & SPANIER, G. (1985) *The Child in the Family.* Reading, Mass: Addison-wesley.**
- BELSKY, J. ; ROBINS, J. & GAMBLE,W. ; (1984) The determinants of parental competence: Toward a contextual theory, in M. Lewis (Ed.) *Beyon the Dyad.* New Yor, Plenum Press**
- BELSKY, J. & TOLAM, W. (1981) Infants as producers of their own development: An ecological perspective. In R. Lerner & N. Buch-Rosnalger (Eds.). *Individuals as Producers of their Development: a Life-Span Perspective.* New York: Academic Press.**
- BELL, R. Q. ; (1968) A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychol. Rev.*, 75, 81-95.**
- BEM, S. L. (1974) The measurement of psychological andragyny. *Journal of Consulting and Clinal Psychology*, 42, (115 - 162)**
- BENNET, S. M. & DICKENSON, W. B. (1980) Student parent rapport and parent involvement in sex, birth control and veneral disease education. *Journal of Sex Research*, 16, (114 - 130)**
- BENNETT, I. (1960) *Delinquent and Neurotic Children: A Comparative Study.* Basic Books, New York.**
- BERKOWITZ, L. ; (1968) Impulse aggression and the gun, *Psych. Today*, 2, 19-22**
- BERKOWITZ, L. ; (1970) The self, selfishness and alturism. In J. Macaulay y L. Berkowitz (Eds.). *Alturism and helping behavior.* New York, Acad. Press.**

- BERKOWITZ, L. ; (1972)** Social norms, feeling, and other factors affecting helping and altruism. In L. Berkowitz (Ed.). *Advances in experimental social psychology*, Vol. 6. New York, Academic Press.
- BERKOWITZ, L. ; (1974 )** *Advances in experimental social psychology*. Vol. 7. New York, Academic Press
- BERKOWITZ, L. ; (1977)** *Advances in experimental social psychology*. Vol. 10. New York, Academic Press
- BERKOWITZ, L. & CONNOR, W. H. (1966)** Success, failure and social responsibility. *Journal of pers. and Soc. Psychology.*, 4; 664-669.
- BERKOWITZ, L. & DANIELS, L. (1963)** Responsibility and dependency. *Journal of abnormal and soc. Psychol.*, 66; 429-436
- BERKOWITZ, L. & DANIELS, L. (1964)** Affecting the salience of social responsibility norm: Effects of post help on the response to dependency relationships. *Jour. of Abn. and Soc. Psychol.*, 68; 275-281
- BERTALANFFY, VON, L. (1969)** *General Systems Theory: Essays in its Foundation and Development*, (Rev. ed.) , New York: Braziller.
- BIJOU, S. W. & BAER, D. M. ; (1967)** *Child Development: Reodings in Experimental Analysis*. New York, Appleton.
- BIJOU, S. W. & BAER, D. M. ; (1978)** *Behavior Analysis of Child Development*. New Jersey, Prentice Hall.
- BILLER, H. B. (1974)** *Paternal deprivation: Family, School, Sexuality and Society*. Lexington, Mass.: Heath (c).
- BILLER, H. B. & BAHM, A. M. (1971)** Father absence, divorce and personality development. In M. E. Lamb (Ed.) *The role of father in Child Development*. New York: Wiley, (2nd. ed.)



- BILLER, H. B. & BAHM, R. M. (1971)** Father absence, perceived maternal behavior and masculinity of self-control among junior high school boys. *Developmental Psychology*, 4, 2, (178 - 181)
- BING, B. (1963)** The effect of childrearing practices on development of differential cognitive abilities. *Child Development*, 34, (631 - 648)
- BLAKAR, A. M. (1984)** *Communication: A Social Perspective on Clinical Issues*. Oslo, Universitets forlaget
- BLALOCK, H. M. Jr. (1969)** *Theory Construction*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- BLANCHARD, R. W. & BILLER, H. B. (1971)** Father availability and academic performance among thirdgrade boys. *Developmental Psych.* 4. 301 - 305
- BLECHMAN, E. A. & McENROE, M. J. (1985)** Effective family problem solving. *Child Development* 56, (429 - 437)
- BLOCK, J. H. ; (1973)** Conceptions of sex role: Some cross cultural and longitudinal perspectives. *Amer. Psychologist*, 28. 512-526
- BLOCK, J. H. ; (1979)** Another look at sex differentiation in the socialization behaviors of mothers and fathers, in F. Denmark (Ed.). *Psychology of women: Future Directions of Research* New York, Psychological Dimensions.
- BLOCK, J. H. ; (1979)** Issues, problems and pitfalls in assessing sex differences: a critical review of the psychology of sex differences. *Merrill-Palmer Quarterly*, 22, 283-308
- BLOCK, J. H. ; BLOCK, J. & GJERDE, P. F. (1986)** *Parental Functioning and the Home Environment in Families of Divorce; Prospective and Concurrent Analysis*, Unpublished Manuscript.
- BLOCK, J. L. ; (1981)** Some enduring and consequential structures of personality, in A. I. Rabin (Eds.) *Further Explorations in Personality* New York Wiley-Interscience.

- BLOOM, B. L. (1985)** *A factor Analysis of Self Report Measures of Family Functioning.* Family Process, Inc.
- BLOOM, B. L.; ASHER, S. J. & WHITE, S. W. (1977)** Marital disruption as a stressor. *Psychological Bulletin*, 85, (867 - 874)
- BLOOM, M. V. (1980)** *Adolescent parental separation.* New York: Gardner Press
- BLUMBERG, M. (1964-65)** When parents hit out. *20th Century* 173, (Winter) : 39-44  
Reprinted in Steinmetz and Straus.
- BMDP STATISTICAL SOFTWARE MANUAL (1990)** Ed. Dixon, W. J.; Engelman, L. & Jennrich, R. I., University of California Press, Berkeley, Los Angeles.
- BOHNER, R. P. & PETTENGILL, S. N. (1985)** Perceived parental acceptance rejection and parental control among Korean adolescents. *Child Development* , 56, (524 - 528).
- BONACICH, P.; GRUSKY, O. & PEYROT, M. (1981)** Coalitions in families: A test of some theories. *Paper presented at the American Sociological Association Meeting.* Toronto.
- BOSSARD, J. H. S. & BOLL, E. H. (1960)** *The Sociology of Child Development,* ( 3<sup>dn</sup>. ed.), New York: Harper
- BOTT, E. ; (1975)** *Family and Social Network.* London. Tavistock
- BOWEMAN, C. E. & DOBASH, R. M. C. (1974)** Structural variations in inter-sibling affect. *Journal of Marriage and the Family*, 36, (48 - 54)
- BOWEN, M. (1960)** The family as the unit of study and treatment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 31, (40 - 60)
- BOWEN, M. (1972)** Toward the differentiation of self in one's family of origin. In Framo (Ed.). *Family Interaction: A Dialogue between Family Researchers and Family Therapists.* Springer, New York.

- BOWERMAN, C. E. & DOBASH, R. M. C. (1974)** Structural variations in inter-sibling affect. *Journal of Marriage and The Family*, 36, (48 - 54)
- BOWERMAN, C. E. & ELDER, G. E. Jr. ; (1964)** Variations in adolescent perception of family power structure. *Amer. Sociol. Rev.* 29, 551-67
- BOWLBY , J. (1980)** *Attachment and Loss, Vol III: Loss, Sandness and Depression*, Basic Books, New York.
- BRADBURN, H. (1969)** *The structure of Psychological Wellbeing*. Chicago: Aldine.
- BRAIKER, H. B. & KELLEY, H. H. (1979)** Conflict in the development of close relationships. In A. L. Burgess & T. L. Huston (Eds.) *Social exchange in developing relationships* New York: Academic Press (pp. 135 - 168).
- BRENNAN, T. (1982)** Loneliness at adolescence, In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.) *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley, (pp. 269 - 290)
- BRENNAN, T.; HUIZINGA, D. & ELLIOT, D. S. (1978)** *The social Psychology of Runaways*. D. C. Heath and Company, Lexington
- BRESLOW, N. E. , & DAY, N. E. (1980).** *Statistical Methods in Cancer Research*. Vol. 1 – The analysis of case-control studies. International Agency on Cancer, Lyon, France
- BRODERICK, C. B. & PULLIAM-KRAGER, H. (1979)** Family process and child out comes. In W. Burr; R. Hill; F. I. Nye & I. L. Reiss (Eds.) *Theories About the Family (Vol. 1)*. New York" MacMillan.
- BRODERICK, C. B. & SMITH, J. (1979)** The general systemic approach to the family, In W. A. Burr; A Hill; F. I. Nye & I. L. Aeiss (Eds.). *Contemporary Theories About The Family, (Vol. 2)*, (112 - 129). New York: The Free Press.
- BRODY, G. H.; STONEMAN, Z. & MacKINNON, C. E. (1982).** Role asymetries in interactions between school-aged children, their younger siblings and their friends. *Child development*, 53, (1364 - 1370).

- BRONFENBRENNER, U. ; (1970).** *Two worlds of Childhood.* New York, Rusell Sage Foundation
- BRONSON, W. ; (1966)** Early antecedents of emotional expressiveness and reactivity control. *Child Dev., 37.* 793-810
- BROWN, G.; HARRIS, T. O. & BIFULCO, A. (1985)** Log-term effects of early loss of parent. In M. Rutter; C. Izard & P. Read (Eds.) *Depression in Childhood: Developmental Perspectives* Guilford Press, New York.
- BROWN, M. & HARRIS, T. (1978)** Social Origins of Depression: *A Study of Psichiatric Disorder in Women,* Tavistock. London.
- BRYAN, H. S. ; GANONG, M. C. & BRYAN, L. (1985)** Counselors' perceptions of stepparents and stepchildren. *Journal os Counseling Psychology, 32;* (279 - 282)
- BRYANT, B. K. & TROCKEL, J. F. (1976)** Personal history of psychological stress related to locus of control orientation among college women. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 44,* (266 - 271)
- BRYANT, B. K. & CROCKENBERG, S. B. (1980)** Correlates and dimensions of prosocial behavior: A study of female siblings with their mothers. *Child Development, 51,* (529 - 544)
- BUCKLEY, W. (1967)** *Sociology and Moder Systemes Theory,* Englewood Cliffs, New Jersey.
- BUCKLEY, W. (1968)** *Modern Systems Research for the Behavioural Scientist,* Alpine Publishing, Chicago
- BUCKLEY, W. (1968)** Society as a complex adaptative system, In W. Buckley (Ed.) *Modern Systems Research for the Behavioural Scientist,* (490 - 513) Alpine Publishing, Chicago
- BURCHINAL, L. G. (1964)** Characteristics of adolescents from unbroken, broken and reconstitued families. *Journal of Marriage and the Family, 26, 1,* (44 - 51).

- BURCHINAL, L. G.; HAWKES, G. R. & GARDNER, B. (1957)** Marriage adjustment, personality characteristics of parents and the personality adjustment of their children. *Marriage and Family Living*, 19, (366 - 372)
- BURR, W. R. Y COL. ; (1979)** *Contemporary Theories About the Family, Vol I y II*. New York, Free Press.
- BURT, A. S. (1980)** Models of network structure. *Annual Review of Sociology*, 6, (79 - 141).
- CAIRNS, A. B. (1979)** Toward guidelines for international research, In R. B. Cairns (Ed.) *The Analysis of Social Interaction: Methods, Issues and Illustration*. Hillsdale, H. J. : Erlbaum.
- CAIRNS, A. B. (1979a)** *Social Development: The Origins and Plasticity of Interchanges*. Freeman, San Francisco
- CALHOUN, L. G. & MIKESELL, R. H. (1972)** Biodata antecedents of the need for approval in male college freshmen. *Developmental Psychology*, 7 (226).
- CAMBOR, C. G. (1973)** Adolescent alienation syndrome. In J. C. Schoolar (Ed.). *Current Issues in Adolescent Psychiatry*. Brunner/Mazel, New York.
- CICCHETTI, D. & SCHNEIDER-ROSEN, K. (1985)** Developmental approach to children depression. In M. Rutter; C. Izard & P. Read (Eds.). *Depression in Childhood: Developmental Perspectives*. Guilford Press, New York.
- CICIRELLI, V. G. (1973)** Effects of sibling structure and interaction on children's categorization style. *Developmental Psychology*, 9 (132 - 139)
- CICIRELLI, V. G. (1977)** Family structure and interaction: Sibling effects on socialization. In M. McMillan & M. Sergio (Eds.) *Child Psychiatry: Treatment and Research*. New York, Brunner/Mazel.
- CICOUREL, A. V. (1980)** Three models of discourse analysis: the role of social structure. *Discourse processes*, 3, (101 - 132)

- CLARKE-STEWART, K. A. ; (1973)** Interaction between mothers and their young children: Characteristics and consequences. *Monographs of the society for Reserch in Child Development*, 38,(6-7 S. N<sup>o</sup> 153)
- CLARKE-STEWART, K. A. ; (1978)** And daddy makes three: The father's impact on mother and young child. *Child. Dev.*, 49, 2, 466-478
- CLARKE-STEWART, K. A. ; (1980)** The father's contribution to children's cognitive and social development in early childhood, in F. A. Pedersen (Ed.) *The Father-Infant Relationship: Observational studies in the Family Setting*. New York. Praeger.
- CLAUSEN, J. A. (1966)** Family structure, socialization and personality. In L. W. Hoffman & M. L. Hoffman (Eds.). *Review of Child Development Research (Vol. 2)*. New York: Russell Sage, (pp. 1 - 53).
- CLIFFORD, E. ; (1959)** Discipline in the home: Acontrolled observtional study of parental practices. *Jour. of Gen. Psych.* 95, 45-82
- CLINGEMPEEL, G. W. & BRAND, E. ; (1985)** Quasi-kin relationships, structural complexity, and marital quality in stepfamilies: A replication, extension, and clinical implications. *Family Relations* 34, (401 - 409)
- CLUM, G. A. (1975)** *Intrapsychic variables and the patient's environment as factors in prognosis*. Psychological.
- COLLINS, R. (1981)** On the microsociological foundations of macrosociology. *American Journal of Sociology*, 86, (984 - 1014).
- CONGER, J. J. (1973)** *Adolescence and Youth*. Harper & Row, New York.
- CONNELL, J. P. (1985)** A new multidimensional meassure of children's perception of control. *Child Development*, 56, (1018 - 1041)
- CONSTROK, M. L. C. (1973)** Effects of percived parental behaviour on self-esteem and adjustment. *Dissertation Abstracts*, 34, (46 - 58)

- COOK, R. (1977)** Detection of influential observations in linear regression. *Technometrics*, **19**, 15 - 18.
- COOK, R. D. (1979).** Influential observations in linear regression. *Journal of the American Statistical Association*, **74**, 169 - 174
- COOPER, C. R.; GROTEVANT, H. D. & CONDON, S. N. (1982)** Methodological challenges of selectivity in family interaction: addressing temporal patterns of individuation. *Journal of Marriage and Family*, **44**, (749 - 754)
- COOPER, J. E. ET AL., (1983)** Self esteem and family cohesion: the child's perspective and adjustment. *Jour. of Marriage and the Fam., (February)*, 153-158.
- COOPERSMITH, S. (1967)** *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: Freeman.
- CORMAN, L. (1980)** *Psicopatología de la rivalidad fraterna*. Barcelona, Herder
- COX, R. D. & COX, M. J. (1984)** Children in contemporary American families: Divorce and remarriage. *Advances in Developmental and Behavioral Pediatrics*, **5**; (1 - 31)
- CRANDALL, DEWEY, KATHOVSKY & PRESTON, (1964)** Parents, attitudes and behaviors and grade-school children's academic achievements. *Journal of Genetic Psychology*. **104**; (53-66)
- CRANDALL, V. C. (1966)** Personality characteristics and social achievement behaviors associated with children's social desirability response tendencies. *Journal of Personalaty and Social Psychology*, **4**, (477 - 486)
- CSIKSZENTMIHALYI, M.; FREEMAN, M. & LARSON, R. (1983)** Immediate and Remembered Differences in Adolescence. *Paper presented at the Society for Research in Child Development Convention*. Detroit.
- CUBER, J. & HAROFF, P. (1955)** *The Significant Americans: A Study of Sexual Behavior Among The Affevent*. New York, appleton-Century.

- CHAMBERLIN, R.W. ; (1974)** Authoritarian and accomodative child-rearing styles: Their relationships with the behavior patterns of two-year-old children and with other variables. *Jour. of Pediat.*, 84 , 2, (287-293)
- CHASE, I. D. .(1980)** Social process and hierarchy formation in small groups: A comparative perspective. *American Sociological Review*, 45, (905 - 924)
- CHELUNE, G. J.; SULTAN, F. G. & WILLIAMS, C. L. (1980)** Loneliness, self-disclosure and interpersonal effectiveness. *Journal of Counseling Psychology*, 27, (462 - 468)
- CHOMSKY, M. (1959)** Review of Skinner's verbal Behaviour, *Language*, 35 (26 - 58).
- CHRISTENSEN , A. Y COL., (1980)** Cost effectiveness in behavioral family therapy. *Behavior Therapy*, 11 , (208-226)
- DALY, M. & WILSON, M. (1981)** Child maltreatment from a sociobiological perspective. *Now Directions for Child Development*, 11, (93 - 112)
- DALLAS, R.;** (1990) *Family belief Systems, Therapy and Change*. Open University Press
- DANIELS, D.; DUNN, J. & FURSTEMBERG, F. F. (1985)** Environmental differences within the family and adjustment differences withins pairs of adolescent siblings. *Child development*, 56, (764 - 774)
- DAVES, A. J. & PAOLUCCI, B. (1980)** Family interactions: A study of shared time and activities. *Family Relations*, 29, (43 - 55)
- DECI, E. L. ; NEZLEK, J. & SHEINMAN, L. (1981)** Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and social Psychology*, 40, (1 - 10)
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1985)** *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1987)** The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, (1024 - 1037)



- DION, K. ; (1972) Physical attractiveness and evaluation of children's transgressions. *Jour. Of Pers. and soc. Psych.* 24, (207-213)**
- DION, K. ; (1974) Children's physical attractiveness and sex as determinants of adult punitiveness. *Developmental Psychol.* 10, (772-778)**
- DIX, T. & GRUSEC, J. E. (1983) Parental influence techniques. An attributional analysis. *Child Development*, 54, (645 - 652)**
- DOLEYS, D. M. Y COL. ; (1976) The effects of social punishment on noncompliance: A comparison with timeout and positive, *Jour. of Applied Behav. Analysis*, 9 (471-482)**
- DORNBUSCH, S. M. ET AL., (1987) The relation of parenting style to adolescent school performance, *Child Development*, 58, (1244 - 1257).**
- DORNBUSCH, S. N.; CARLSMITH, J. N. & GROSS, R. T. (1985) Single parents, extended households and the control of adolescents. *Child Development*, 56, (326 - 341).**
- DORNE, J. A. (1978) Family interaction and communication deviance in disturbed and normal families: a review of research. *Family Proc.* 17, (357 - 376)**
- DUBERMAN, L. (1973) Step-kin relationships. *Journal of Marriage and the Family*, 35, 2, (283 - 295)**
- DUBIN, A. (1969) *Theory Building*, Glencoe, Illinois: The Free Press**
- DUNN, G. D. ; PARISH, T. S. & WORTING, R. J. (1983) Perceptions of personal and familial adjustment by children from intact, single-parent, and reconstituted families. *Psychology in the Schools*, Vol. 20, April.**
- DUNN, J. (1986) *Relaciones entre hermanos*. Madrid, Morata.**
- DUNN, J. & KENDRICK, C. ; (1979) Interaction between young siblings in the context of family relationships, in M. Lewis & L. Roseblum (Eds.) *The Child and its family*. New York, Plenum.**

- DUNN , J. & KENDRICK, C. ; (1981) Interaction between young siblings: Association with the interaction between mother and firstborn. *Developmental Psychol.*, 17, (336-34).
- DUNN, J. & KENDRICK, C. ; (1982) *Siblings: Lore, Envy and Understanding*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- EATON, W. W. (1978) Life events, social supports and psychiatric symptoms: A reanalysis of the New Haven data. *Journal of Health and Social Behaviour*, 9, (230 - 234).
- EGELAND, B. & SROUFE, L. A. (1981) Developmental sequelae of maltreatment in infancy. In R. Rizley & D. Cicchetti, D. (Eds.) *Developmental Perspectives on Child Maltreatment. ( New Directions for Child Development N° 11)*. Jossey- Bass, San Francisco.
- ELDER, G. H. Jr. (1975) Adolescence in the life cycle: An introduction. In S. E. Dragastin & G. H. Elder Jr. (Eds.) *Adolescence in the Life Cycle: Psychological Change in Social context*. New York: Wiley, (pp. 1 - 22)
- ELIAS, J. E. (1978) Adolescence and sex. *The Humanist. March- April*, (29 - 35).
- EMERY, A. E. (1982) Interparental conflict and children of discord and divorce, *Psychological Bulletin*, 92, (310 - 330)
- EPSTEIN, N. B.; BISHOP, D. S. & BALDWIN, L. M. (1982) McMaster model of family functioning: A view of the normal family. In F. Walsh (Eds.). *Normal Family Processes*. New York, Guilford.
- EPSTEIN, N. B.; BISHOP, O.S. & LEVIN, S. (1978) The McMaster model of family functioning. *Journal Marriage and Family Counseling*, 40, (19 - 31).
- ERIKSON, E. H. (1950) *Childhood and Society*, New York: Norton
- ERIKSON, E. H. (1956) The problem of ego identity, *J. Am. Psychoanal. Assoc.*, 4, (56-121).
- ERIKSON, E. H. (1959) Identity and the life-cycle, *Psychological Issues*, 1 (1 - 71)
- ERIKSON, E. H. (1963) *Childhood and Society*, (2nd. ed.), New York: Norton

- ERIKSON, E. H. (1968)** *Identity: Youth and Crisis*, New York: Norton
- ERIKSON, E. H. (1980)** *Identity and the Life Cycle*, New York: Norton
- ERLANGER, H. S. (1974)** Social class and corporal punishment in child rearing: A reassessment, *Amer. Sociological Rev.* 39 , (68-85)
- ERNST, C. & ANGST, J. (1983)** *Birth Order: Its Influence on Personality*. New York: springer-Verlag.
- ERON, L. D. ET AL., (1961)** Comparison of data obtained from mothers and fathers on child-rearing practices and their relation to child aggression. *Child Dev.* 32; (457-472).
- ERON, L. D. et al. (1971)** *Learning of Aggression in Children*. Boston, Little Brown.
- ESTARELLES, R. (1987)** *Clima Familiar y Auto-Concepto en la Adolescencia*. Tesis Doctoral. Dir. G. Musitu. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- ESTARELLES, R. (1989)** . Variables que influyen en el rendimiento escolar. II Simposium Internacional. Infancia y Aprendizaje. Facultad de Psicología. Universidad Complutense. Madrid.
- FALBO, T. (1984)** Only children: a review. *The single-child Family*. Nueva York, Guilford Press, 1 - 24
- FAGOT, B. I. , (1976)** Sex differences in toddlers' behavior and parental reaction. *Developmental Psychology*, 10; (554-558).
- FAIRCHILD, L. & ERWIN, W.M. (1977)** Physical punishment by parent figures as model of aggressive behavior in children. *The Jour. Of Genet. Psychol.*, 130. (279-284)
- FARANOFF, A.; KENNEL, J. & KLAUS, M.; (1972)** Follow-up of low birth weight infants: The predictive value of maternal visiting programs. *Pediatrics*, 49; 287-290.
- FARRINGTON, D.P. (1978)** The family backgrounds of aggressive youths, in Hersov et al (Eds.). *Aggression and Antisocial Behavior in Childhood and Adolescence*. London, Pergamon Press

- FAUBER, R. F.; McCOMBS, A. & WIERON M.** ; (1990) A mediational model of the Impact of Marital Conflict on Adolescent Adjustment in Intact and Divorced Families: The Role of Disrupted Parenting. *Child Development, Vol. 61; N° 4*, (1112 - 1123).
- FELDMAN, H. & FELDMAN, N.** (1975) The effect of father absence on adolescents. *Family Perspective, 10, Fall*, (13 - 16)
- FELDMAN, S. S. & WENTZEL, K.R.,** (1990) Relations Among Family Interaction Patterns, Classroom Self-Restraint, and Academic Achievement in Preadolescent Boys. *Journal of Educational Psychology, 82, 4*, (813 - 819)
- FERRI, E. & ROBINSON, H.** (1976) *Coping Alone*. National Foundation for Educational Research, Windsor.
- FIELD, I.** (1978) Interaction patterns of primary versus secondary caretaker fathers. *Developmental Psychology, 14*; 183-185
- FINE M. J. & HOLT D.** (1983) Intervening with schools problems: a family systems perspective. *Psych, in the Schools, 20* Jann. 59 - 66
- FISCHOFF, B. & BEYTH, R.** (1975) Remembered probabilities of once future things. *Organizational Behavior and Human Performance, 13*, (1 - 16)
- FORD, L. H.** (1964) A forced choice, acquiescence-free, social desirability (defensiveness) scale. *Journal of Consulting Psychology, 28*, (475)
- FOREHAND, R.; McCOMBS, A. & BRODY, G. H.** (1987) The relationships of parental depressive mood states to child functioning: An analysis by type of sample and area of child functioning examined. *Advances in behavior Research and Therapy, 9*, (1 - 20).
- FORMAN, S. G. & FORMAN, B. D.** (1981) Family environment and its relation to adolescent personality factors. *Journal of Personality Assessment, 45*, (163 - 167)
- FOX, G. L.** (1980) The mother-daughter relationship as a sexual socialisation structure: a research review. *Family Relations, 29* (21 - 28)

- FOX, G. L. & IMAZU, J. K. (1982)** The influence of mother's marital history on the mother-daughter relationship in black and white households. *Journal of Marriage and the Family*, 44, (143 - 153)
- FRANKEL, B. G. & TURNER, R. J.; (1983)** Psychological adjustment in chronic disability: The role of social support in the case of the hearing impaired. *Canadian Journal of Sociology*, 8, (273 - 291)
- FREEMAN, D. R.;** (1990) *Couples in conflict. Inside the Counselling Room*. Open University Press.
- FRENCH, J. P. & RAVEN, B.H. (1959).** The bases of social power, in D. Cartwright (Ed.) *Studies in social Power*. Ann Arbor, University of Michigan Press
- FREUD, A. (1936)** *The Ego and the Mechanisms of Defense*, New York: Internacional Universities Press.
- FREUD, A. (1958)** Adolescence, in R. S. Eissler et al (Eds.). *Psychoanalytic Study of the Child*, (vol. 13), New York: Internacional Universities Press.
- FREUD, A. (1966)** *Normality and Pathology in Childhood*, Hogarth Press, London.
- FREUD, S (1905)** *Three Essays on the Theory of Sexuality*, Stendard Edition 7, Hogarth Press, London.
- FREUD, S (1914)** *On Narcissism: An Introduction* Stendard Edition 14, Hogarth Press, London.
- FREUD, S (1920)** *Beyond the Pleasure Principle*. Stendard Edition 18, Hogarth Press, London.
- FREUD, S (1923)** *The Ego and The Id*. Stendard Edition 19, Hogarth Press, London.
- FREUD, S (1926).** *Inhibitions, Symptoms and Anxiety*. Stendard Edition 20, Hogarth Press, London.
- FREUD, S (1933)** *New Introductory Lectures on Psychoanalysis*. New York: Norton

- FREUD, S. (1958)** Introductory lectures on psychoanalysis, in J. Strachey (ed.). *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, London: Hogarth.
- FRODI, LAMB, LEAVITT, NEFF & SHERRY, (1978)**. Fathers' and mothers' responses to the faces and cries of normal and premature infants, *Developmental Psychology*, 14, (490-498)
- FURMAN, E. (1974)** *A Child's Parent Dies*. Yale University Press, New Haven, Connecticut.
- FURSTENBERG, F. F. (1982)** Conjugal succession: re-entering marriage after divorce. In P. B. Baltes & O. G. Brim (Eds.) *Life-Span Development and Behavior (Vol. 4)*. Academic Press. New York. (pp. 107 - 146)
- GARBARINO, J.; SEBS, J. & SCHEDLENBACH, C. (1984)** Families at risk for destructive parent-child relations in adolescence. *Child Development*, 55, (174 - 183).
- GASSNER, S. & MURRAY, E. (1969)** Dominance and conflict in the interactions between parents of normal and neurotic children. *Journal Abnormal Psychology*, 74, (33 - 41).
- GEBHARD, P. H. (1977)** The acquisition of basic sex information. *Journal of Sex Research*, 13, (148 - 169).
- GEORGE, C. & MAIN, M. ; (1979)** Social interaction of young abused children: Approach avoidance and aggression. *Child Dev.* 50; (306-318)
- GEWIRTZ, H. B. & GEWIRTZ, J. L. ; (1968)** Visiting and caretaking patterns for kibbutz infants: Age and sex trends. *American Journal of Orthopsychiatry*, 38; 427-447
- GEWIRTZ J. & BODY E. ; (1986)** Experiments on mother-infant interaction underlying mutual attachment acquisition: The infant conditions the mother. *Attachment behavior: Advances in the study of communication and affect*. T. Alloway, L. Kranes y P. Pilner (Eds.) New York.
- GEWIRTZ, J. L. (1961)** A learning analysis of the effects of normal stimulation, privation and deprivation on the acquisition of social motivation and attachment, In Foss (Ed.) *Determinants of Infant Behaviour*, Methuen, London, (pp. 213 - 299)

- GEWIRTZ, J. L. (1972)** *Attachment and Dependency*, Winston, Washington.
- GILBERT, R.; CHRISTENSEN, A. & MARGOLIN, G. (1984)** Patterns of alliances in nondistressed and multiproblem families. *Family process*, 23, September, (75 -87).
- GILL, L. J. & SPILKA, B. ; (1962)** Some nonintellectual correlates of academic achievement among Mexican-American secondary school students. *Journal of Aduc. Psych.*, 53; 144-149
- GLICK, P. C. & NORTON, A. J. (1977)** Marrying, divorcing and living together in the U. S. today. *Population Bulletin*, 32, 5. Washington, D. C. : Population reference Bureau, Inc.
- GLUECK, S. & GLUECK. E. (1950)** *Unravelling Delinquency*. Oxford: Oxford University Press
- GOFFMAN. E. (1959)** *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday
- GOFFMAN. E. (1967)** *Interaction Ritual*. New York: Doubleday.
- GOFFMAN. E. (1971)** *Relations in Public*. New York: Basic Books
- GOFFMAN. E. ( 1979)** *Gender Advertisements*. New York: Harper and Row.
- GOFFMAN. E. (1983)** The interaction orders. *American Sociological Review*, 43, (1 - 17).
- GOLDIN, P. C. (1969)** A review of children's reports of parent behaviours. *Psychology Bull.*, 71 (222 - 236).
- GOLDSCHIEDER, F. K. & GOLDSCHIEDER, C. (1989)** Family Structure and Conflict: Nest-leaving Expectations of Young Adults and Their Parents. *Journal of Marriage and the Family*, 51, (87 - 97)
- GORDON, D. ; NOWICKI, S. & WICKERN, F. (1981)** Observed maternal and child behavior in a dependency-producing task as a function of children's locus of control orientation. *Merrill Palmer Quarterly*, 27, (43 - 51)

- GOSWICK, R. A. & JONES, W. H. (1982)** Components of loneliness during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, (373 - 383).
- GREEN A. G.; KOLEVZON, M. S. & VOSLER, N. R. (1985)** The Beavers-Timberlawn Model of Family Competence and the Circumplex Model of Family Adaptability and Cohesion: Separate, but equal?. *Fammily Process*, 24, (385 - 398).
- GREENWALD, A. G. (1980)** The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 35, (603 - 618)
- GRIEST, A. L. & WELLS, K. C. (1983)** Behavioral family therapy with conduct disorders in children. *Behavioral Therapy*, 14, (37 - 53)
- GROLNICK, W. S.; FRODI, A. & BRIDGES, L. (1984)** Maternal control style and the mastery motivation of one-year-olds. *Infant Mental Health Journal*, 5, (72 - 82).
- GROLNICK, W. S. & RYAN, R. M. ; (1987a)** Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, (890 - 898).
- GROLNICK, W. S. & RYAN, R. M. (1987b)** Autonomy support in education: Creating the facilitating environment. In N. Hastings & J. Schwieso (Eds.) *New Direstions in educational psychology Vol 2:Behaviour and motivationn* (pp. 213 - 232).London: Falmer Press.
- GROLNICK, W. S. & RYAN, R. M. (1989)** The education of independence: Prenatal influences on children's autonomy and competence in school. In Fisher & S. Rodman Mann (Eds.). *Families: A handbook for school professionals*. New York: Teacher's College Press.
- GROLNICK W. S. & RYAN, R.M. (1989)** Parents styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*, 81, 2, (143 - 154)
- GROTEVANT, H. (1983)** The contribution of the family to the facilitation of identity formation during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 3, (225 - 237)



- GROTEVANT, H. D. & COOPER, C. R. (1985)** Patterns of onteraction in famili relationships and the development of identity formation in adolescence. *Child Development*, 56, (415 - 428)
- GRUSEC, J. E. ; (1981)** Socialization processes and the development of alturism. *Alturism and helping behavior*. Hillsdale, N. J. , Lawrence Erlbaum Associates, Publishers,
- GRUSEC, J. E. ; (1982)** The socialization of alturism. *The development of prosocial behavior*. N. Eisenberg (Ed.). New York, Academic Press
- GRUSEC, J. E. & KUCZYNISKI, L. ; (1980)** Dierction of effect in socialization: A comparison of the parent's versus the child's behavior as determinants of disciplinary techniques. *Developmental Psychology*, 16 ; 1-19
- GRUSKY, O.; BONACICH, P. & PEYROT, M. (1984)** Physical contac in the family. *Journal of Marriage and the Family*, 46, 3, (715 - 723)
- GUIDUBALDI, J. & PERY, J. D. (1985)** Divorce and mental health sequelae for children: A two-year follow-up of a nationwide sample. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* 25; (531 - 537)
- GUTIERREZ, M. (1989)** *Interacción Familiar, Auto-Concepto y Conducta Prosocial*. Tesis Doctoral. Rir. G. Musitu y A. Clemente. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- HAIGH, G. (1976)** *The Reluctant Adolescent*. London: Temple Smith.
- HALEY, J. (1976)** *Problem Solving Therapy*. San Francisco: Jossey Bass.
- HARLOW, H. F. (1958)** *The nature of love*. *The American Psychologist*, 13, (673 - 685).
- HARRINGTON, D. M.; BLOCK, J. H. & BLOCK, J. ; (1978)** Intolerance of ambiguity in preschool children. Psychometric considerations, behavioral manifestations, and parental correlates. *Developmental Psychology*, 14, 242-256.
- HARRIS, I. D. & HOWARD, K. I. (1983)** Correlates of percived parental favoritism. *Journal of Genetic Psychology*, 146, 1, (45 - 56)

- HARTER,S. (1982)** The percived competence scale for childres. *Child Development*, 53, (87 - 97).
- HARTER, S. (1983)** Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.). *Handbook of child psychology: Vol 4. Socialization, Personality, and Social development (4th ed.)* (pp. 275 - 386) New York: Wiley
- HARTER, S. (1983)** Self and self systems, In E. M. Heatherington (Ed.): *Carmichael's Manual of Child Psychology (4th. ed.)*, New York: Wiley, (pp. 275 - 385)
- HARTIGAN, J. (1975)**, *Clustering Algorithms*, Wiley-Interscience, New York.
- HAWKINS, R. P. Y COL. (1966)** Behavior therapy in the home: Amlioration of problem parente-child relations with the parent in a therapeutic role, *Jour. of Exp. Chil Psych*, 4, (99-107)
- HEATH, D. ; (1976)** Competent fathers: Their personalities and marriages. *Human Dev.* 19, (26-39)
- HEATH, D. ; (1978)** What meaning and what effects does fatherhood have on the maturing of professional men?. *Merrill-Palmer Quarterly*, 24, (265-278)
- HEBER, F. R. (1976)** *Sociocultural mental retardation: a longitudinal study*. Paper presented at the Vermont Conference on The Primary Prevention of Psychopathology. Burlington.
- HEILBRUM, A. B. ; (1973)** *Aversive Maternal Control*. New York, Wiley.
- HEILBRUM, A. B. & WATERS, D. B. ; (1968)** Underachievement as related to perceived maternal chilrearing and academic conditions of reinforcement. *Child Dev.* ; 39; (913-21)
- HEILBRUN ET AL., (1967 a)** Perceibed childrearing attitudes of father and cognitive control in daughters. *Journal of Genetic Psychology*, 111; (29-40)
- HELMREICH, R. L. ET AL. ; (1982)** Sex-role attitudes: 1972-1980. *Pers. Soc. Psychol. Bull.*, 8; (656-663)

- HENDERSON, S.; BYANE, D. & STEELE, G. P. (1978)** Social bonds in the epidemiology of neurosis: a preliminary communication. *British Journal of Psychiatry*, 132, (463)
- HENLEY, N. N. (1973)** Status and sex: Some touching observations. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 2,, (19 - 23)
- HERZOG, E. & SUDIA, C. (1970)** *Boys in fatherless families*. Washington, D. C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- HERZOG, E. & SUDIA, C. E. (1971)** *Boys in fatherless families*. D. H. E. W. Publication N<sup>o</sup> (O.C.D.) (77 - 33). Office of Development, U. S. Department Of Health, Education and Welfare. Washington, D. C. U. S. Government Printing Office.
- HESS, R. D. & CAMARA, K. A. ; (1979)** Post-divorce family relationships as mediating factors in the consequences of divorce for children. *Journal Soc. Issues*, 35; (79-96)
- HESS, R.D. & DOLLOWAY, S.D., (1985)** Family and school and educational institutions, in D. Parke (Ed.) *Review of Research in Child Development*, (Vol.7, 179-222) Chicago :University of Chicago Press.
- HETHERINGTON, E. M. (1972)** Effects of father absence on personality development in adolescent daughters. *Development Psychology*, 7, (313 - 326).
- HETHERINGTON, E.M. ; (1981)** *Children and Divorce*. Hess, 1981. 33-58.
- HETHERINGTON, E. M., COX, M. & COX, R. ; (1978 a)** *Family interaction and the social, emotional, and cognitive development of children following divorce*. Johnson and Johnson Conference on the Family, Washington, D. C.
- HETHERINGTON, E. M., COX, M. & COX, R. ; (1978 b)** The aftermath of divorce. In J. H. Stevens, Jr., & M. Matthew (Eds.) *Mother-child, father-child relationships*. Washington, D. C. :National Association for the Education Of Young Children
- HETHERINGTON, E. M.; COX, M. & COX, R. (1982)** Effects of divorce on parents and children. In M. E. Lamb (Ed.). *Nontraditional Families*. Lawrence Erlbaum, Hillside, New Jersey, (pp. 204 - 288).

- HETHERINGTON, E. M. & FRANKIE, G. ; (1967)** Effects of parental dominance, warmth, and conflict on imitation in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6; (119-125)
- HEWITT, L. E. & JENKINS, R. L. (1949)** *Fundamental Patterns of Maladjustment: The Dynamics of Their origin*. Springfield, Illinois.
- HIGHTOWER, A. D. ET AL., (1986)** The teacher-child rating scale: a brief objective measure of elementary children's school problem behaviors and competencies. *School Psychology Review*, 16, (239 - 225)
- HILL, A. & HAUSEN, D. A. (1960)** The identification of conceptual frameworks utilized in family study, *Marriage and Family Living*, 22, November, (299 - 311).
- HILL, R. ; KATZ, A. M. & SIMPSON, A. L. (1957)** An inventory of research in marriage and family behavior: A statement of objectives and progress, *Marriage and Family Living*, 19, February, (89 - 92)
- HOFFMAN, L. W. (1960)** Effects of the employment of mothers on parental power relations and division of labor tasks. *Marriage and Family Living*, 22, February, (27 - 35).
- HOFFMAN, L. W. (1963)** Mother's enjoyment of work and its effects on the child. *Child Development*, 32, (187 - 197)
- HOFFMAN, M. L., (1960)** Power assertion by the parent and its impact on the child. *Child Development* 31, (129 - 143)
- HOFFMAN, M. L. ; (1963 a)** Parent discipline and the child's consideration for others. *Child Development* 34, (573- 588)
- HOFFMAN, M. L. ; (1963 b)** Personality, family structure, and social class as antecedents of parental power assertion. *Child Development* 34 ; (869-884)
- HOFFMAN, M. L., (1970)** Conscience, personality, and socialization techniques, *Human Dev.* 13, (90-126)

- HOFFMAN, M. L. (1970) Moral development. In P. H. Mussen (Ed.). *Carmichael's Manual of Child Psychology*, 2, (3rd. ed.). Wiley: New York, (pp. 261 - 359)
- HOFFMAN, M. L. (1971) Deviation-amplifying processes in natural groups. In J. Haley (Ed.). *Changing Families*. New York, Grune & Stratton.
- HOFFMAN, M. L. (1972) Early childhood experiences and women's achievement motives. *Journal of Social Issues*, 28, 2, (129 - 255)
- HOFFMAN, M. L. (1975) Altruistic behavior and the parent-child relationship. *Jour. of Pers. and Soc. Psychol.*, 31, (937-943)
- HOFFMAN, M. L. (1975) Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation, *Developmental Psychology*, 11, (607 - 622).
- HOFFMAN, M. L. (1975) Sex differences in moral internalization and values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32,, (720 - 729)
- HOFFMAN, M. L. ; (1977) Moral internalization: Current theory and research, in L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. (Vol. 10) New York, Academic Press.
- HOFFMAN, M. L. (1977) Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, (712 - 722).
- HOFFMAN, M. L. ; (1984) Parent discipline, moral internalization, and development of prosocial motivation. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karilowski y J. Reykowski (Eds.) *Development and maintenance of prosocial behavior*. New York, Plenum Press.
- HOFFMAN, Y COL., (1960) Parental coerciveness, child autonomy, and child's role at school. *Sociometry*, 23; (15-22)
- HORWITZ, L. M. & FRENCHARDE, S. (1979) Interpersonal problems of people who describe themselves as lonely. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, (762 - 764)

- HOSMER, D.W. & LEMESHOW, S.**(1989) *Applied Logistic Regression*. John Wiley & Sons, New York.
- HUSTON, A. C.** (1983) Sex-typing. In Hetherington (Ed.) *Socialization, Personality and Social Development*, (Vol. 4). *Handbook of Child Psychology*, (4th, Ed.) Wiley, New York, (pp. 387 - 467)
- JACOB T.** (1974) Patterns of family conflict and dominance as a function of child age and social class. *Developmental Psychology*, 10 , (1 - 12).
- JACOBSON, L. I. & FORD, L. H.** (1966) Need for approval, defensive denial and sensitivity to cultural stereotypes. *Journal of Personality*, 34, (596 - 609).
- JENCKS, et al. ;** (1972) *Inequality*. New York: Basic Books.
- JENKINS, R. L.** (1968) The varieties of children's behavioural problems and family dynamics. *American Journal of Psychiatry* 124, (1440 - 1445)
- JOHNSON, H. C.** (1980) Working with stepfamilies: Principles of practice. *Social Work*, 25, (304 - 308)
- JOHNSON, S. & LOBITZ, G. ;** (1974) The personal and marital adjustment of parents as related to observed child and parenting behaviors. *Journal of Abn. Child Psycho.* ;2; (193-207)
- JONES, E.** (1953 ) *The Life and Works of Sigmund Freud*, (Vol. 1). New York: Basic Books.
- JONES, F. A.; GREEN, V. & KRAUSS, D. R.** (1980) Maternal responsiveness of primiparous mothers during the postpartum period: Age differences. *Pediatrics*, 65, (579 - 583)
- JONES, F. H. & MILLER, W. H.** (1974) The effective use of negative attention for reducing group disruption in special elementary school class rooms, *Psychological Record*, 24, (435-448)
- JOURARD, S. M.** (1971) *Self-Disclosure. an Experimental Analysis of the Transparent Self*. New York: Wiley.

- KAGAN, J. ; (1968)** The concept of identification. *Psychological Review*. 65, ( 296-305).
- KAGAN, J. (1980)** Perspectives on continuity, In O. G. Brim Jr. & J. Kagan (Eds.): *Constancy and Change in Human Development*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, (pp. 26 - 74)
- KAGAN, J. (1981)** *The Second Year: The Emergence of Self- Awareness*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- KALTER, N.; ALPERN, D.; SPENCE, R. & PLUNKETT, J. (1984)** Locus de control in children of divorce. *Journal of Personality Assessment*, 48, 4, ( 410 - 414).
- KALTER, N. & REMBAR, J. ; (1981)** The significance of a child's age at the time of parental divorce. *American Journal of Orthopsychiatry* 51. (85 - 100)
- KANTOR, D. & LEHR, W. (1975)** *Inside The Family*, San Francisco: Jossey-Bass.
- KARPEL, M. (1976)** Individuation: From fusion to dialogue. *Family Process*, 15, (65 - 82).
- KELLAM, S. G.; ENMINGER, M. E. & TURNER, R. J. (1977)** Family structure and the mental health of children: Current and longitudinal community wide studies. *Archives of General Psychiatry*, 34, (1012 - 1022)
- KELLER, P. A. & MURRAY, E. J. (1973).** Imitative aggression with adult male and female models in father absent and father present Negro boys. *The Journal of Genetic Psychology*, 122, (217 - 221)
- KELLY, J. B. & WALLERSTEIN, J. S. (1976)** The effects of parental divorce: Experiences of the child in early latency. *American Journal of Orthopsychiatry*, 46, (20 - 32)
- KEMPE, R. S. & KEMPE, C. H. ; ( 1979)** *Child abuse*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- KENDRICK, C. & DUNN, J. (1983)** Sibling quarrels and maternal responses. *Developmental Psychology*, 19, (62 - 70).

- KENNY, D. A. & LaVOIE, L. (1984)** The social relations model. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*.
- KERFOOT, M. (1979)** Parent-child role reversal and adolescent suicidal behaviour. *Journal of Adolescence*, 2, (337 - 343).
- KERFOOT, M. (1980)** The family context of adolescent suicidal behaviour. *Journal of Adolescence*, 3, (335 - 346)
- KEPPEL, G. (1982).** Design and Analysis. *A researcher's handbook*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs. New Jersey.
- KIMMEL, D. & VAN DER VEEN, F. ; (1974)** Factors of marital adjustment in loke's marital adjustment test. *Journal of Marriage and the Family*, 36; (57-63).
- KLEIN, M. (1932)** *The Psychoanalysis of Children*, Hogarth Press, London
- KLEIN, M. (1948)** *Contributions to Psychoanalysis 1921 - 1945*, Hogarth Press, London
- KOHLBERG, L. & ZIGLER, E. ; (1967)** The impact of cognitive maturity on the development of sex-role attitudes in the years 4 to 8. *Genetic Psychology Monographs*. 75; (89-165)
- KOTELCHUK, M. ; (1972)** *The nature of the child's tie to his father*. Unpublished doctoral dissertation. Harvard University.
- KOVACS, M. & BECK, A. T. (1978)** Maladapttive cognitive structures in depression, *American Journal of Psychiatry*, 135, (525 - 533)
- KREDER, A. G. & MOTTO, J. A. (1974)** Parent-child role reversal and suicidal states in adolescence. *Adolescence*, 9, (365 - 370)
- KUCZYNSKI, L. (1983)** Intensity and orientation of reasoning: Motivatonal determinants of children's compliceance with verbal relationals. *Journal of Experimental Child Psychology*., 44, (201 - 207)



- KURDECK, L. A. (1981)** An integrative perspective on children's divorce adjustment. *American Psychologist* 36. (856 - 866)
- KURDEK, L. A. & SINCLAIR, R. J. (1988)** Relation of Eighth Graders' Family Structure, Gender, and Family Environment with Academic Performance and School Behavior. *Journal of Educational Psychology*, 80, 1, (90 - 94)
- KURDEK, L. & SIESKY, A. E. (1980)** Children's perceptions of their parent's divorce. *Journal of Divorce*, 3, 4 (339 - 378)
- LAMB, M. (1978,a)** Interactions between eighteen-month-olds and their pre-school-aged siblings. *Child development*, 49, (51 - 59)
- LAMB, M. E. ; (1976)** Twelve month olds and their parents: Interaction in a laboratory playroom. *Developmental Psychology*, 12; (237-244).
- LAMB, M. E. ; (1977)** Father-infant and mother-infant interaction in the first year of life. *Child Development*. 48; (167-181)
- LAMB, M. E. ; (1978)** Qualitative aspects of mother and father infant attachments. *Infant Behav. and Dev. l.*, (265-275).
- LAMB, M. E. (1978b)** The development of sibling relationships in infancy: a short-termed longitudinal study. *Child Development*, 49, (118 - 1196).
- LAMB, M. E. et al. ; (1979)** The changing american family and its implications for infant social development: The sample case of maternal employment. *The Child and its Family*. M. Lewis & I. A. Roseblum (Eds.) New York, Plenum Press.
- LAMB, M. E. & LAMB, J. E. ; (1976)** The nature and importance of the father-infant relationship. *The Family Coordinator*, 25; (379-385)
- LAMBERT, L. & STREATHER, J. (1980)** *Children in Changing Families: a study of adoption and illegitimacy*. MacMillan Pres, London.
- LEFCOURT, H. M. (1976)** *Locus of Control: Current Trends in Theory and Research*. New York, Halstead Press.

- LEFKOWITZ ET AL., (1963)** Punishment, identification and aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 9, (147-159)
- LEIFER Y COL., (1972)** Effects of mother-infant separation on maternal attachment behavior. *Child Dev.* 43; (1203-1218)
- LESAFFRE, E. (1986)** Logistic discriminant analysis with application in electrocardiography. Unpublished D. Sc. Thesis, University of Leuven, Belgium.
- LEVY, D. M. (1943)** *Maternal Overprotection*. Columbia University Press. New York.
- LEWIS, H. (1954)** *Deprived Children*. Oxford University Press. London.
- LEWIS, J. M. (1979 b)** *How's Your Family?*. New York: Brunner Mazel.
- LEWIS, J. N. (1979 a)** The interface of family disturbance and individual patienthood. *The American Journal of family Therapy*, 7, (5 - 14)
- LEWIS, M. & COATES, D. ; (1980)** Mother-infant interaction and cognitive development in twelve-week-old infants. *Infant Behav. and Dev.* 3; (95-105).
- LEWIS, M. & FIERING, C. ; (1978)** The child's social world, in R. N. Lerner & G. D. Spanier (Eds.). *Child Influences on Marital and Family Interaction: A life-Sapan Perspectives*. New York, Academic Press.
- LEWIS, M. & WEINRAUB, M. ; (1974)** Sex of parent sex of child: Socioemotional development. In R. C. Friedman, R. M. Richart y B. L. Vande Wiele (Eds.). *Sex differences in behavior*. New York: Wiley.
- LEWIS, M. & WEINRAUB, M. ; (1976)** The father's role in the infant's social neywork. In M. E. Lamb (Ed.) *The role of father in child develoment*. New York: Wiley
- LIFSCHITZ, M.; BERMAN, D.; GALILI, A. & GILAD, D. (1977)** Bereaved children: The effects of mother's perception and social system organization on their short-term adjustment. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 16, (272 - 284).

- LITWIN, L. M. ; (1985) Personality characteristics of parent of children identified as psychologically robust. *Dissertation Abstracts International*, 46, 1-B.(125 - 132).
- LOBEL, Th. E. (1982) Parental antecedents of need for approval. a longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 16, (502 - 510)
- LOBITZ, W. C. & JOHNSON, S. M. (1975) Parental manipulation of the behavior of normal and deviant children. *Child Development*, 46, (719 - 726)
- LOEB, R. C.; HORST, L. & HORTON, P. J. (1980) Family interaction patterns associated with self-esteem in preadolescent girls and boys. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, (203 - 217)
- LOZOFF, M. M. ; (1974) Fathers and autonomy in women. In R. B. Kundersin (Ed.). *Women and Success*. New York, Morrow.
- LYNN, D. B. ; (1974) *The father. His role in child development*. Monterey, Calif. Brooks/Cole.
- LYNN, D. B. ; (1976) Fathers and sex-role development. *The Family Coordinator*, 25; (403-409)
- LYNN, D. B. & CROSS, A. B. ; (1974) Parent preferences of preschool children. *Journal of Marriage and the Family*, 36; (555-559)
- LYTTON, H. ; (1973) Three approaches to the study of parent-child interaction: Ethological, interview, experimental. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 14; (1-17).
- LYTTON, H. ; (1976) The socialization of two-year-old boys: Ecological findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17; (287-304).
- LYTTON, H. ; (1979) Disciplinary encounters between young boys and their mothers and fathers: Is there a contingency system?. *Developmental Psychology*, 15; (256-268)
- LYTTON, H. ; (1980) *Parent-Child Interaction: The Socialization Process in Twin and Singleton Fam*. New York, Plenum Press.

MACCOBY, E. E. (1984) Socialization and developmental change *Child Development*, 55, (317 - 328)

MACCOBY, E. E. & JACKLINS, C. N. ; (1974) *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.

MACCOBY, E. E. & MARTIN, J. A. (1983) Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development* (4th ed. ) (1 - 102). New York: Wiley.

MACQUEEN, J. (1967). Some methods for classification and analysis of multivariate observations, *5Th Berkeley Symp. Math. Statist. Prob.*, edited by L. Le Cam and J. Neyman, Volume 1, pp. 281- 297.

MAHLER, M. (1968) *On Human Symbiosis and the Vicisitudes of Individuation*, International Universities Press, New York

MAHLER, M. (1972) On the first three subphases of the separation-individuation process, *Int. J. Psycho-Anal.* 53, (333 - 338)

MAHLER, M. (1979) Thoughts about development and individuation, (1963), in Mahler (ed.): *Selected Papers. Vol. 2; Separation and Individuation*, Aronson, New York.

MAHLER, M. PINE, S. & BERGMAN, A. (1975) *The Psychological Birth of the Infant*, Hutchinson, London.

MANNINO, J. B. ; (1973) *The relationship of tree maternal-social conditions to boys'level of abstract concept formation* Unpublished Ph. D. Dissertation. Washington University

MARCIA, J. E. (1980) Identity in adolescence, in J. Adelson (Ed.): *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley, (pp. 159 - 187)

MARCIA, J. E. (1983) Some direction for the investigation of ego development in early adolescence, *Journal of Early Adolescence*, 3, (215 - 223)

- MARCIA, J. E. & FRIEDMAN, M. L. (1983) Ege-identity status incollege women, *Journal of Personality*, 38, (249 - 263)
- MARCOEN, A. & BRUMAGNE, M (1985) Loneliness among children and youn adolescents. *Developmental Psychology*, 21, 6, (1025 - 1031)
- MARGOLIN, G. & PATTERSON, G. B. ; (1975) Differential consequences provided by mothers and fathers for their sons and daughters. *Developmental Psychology*, 11, (537-538).
- MARGOLIN, N. L. & TEICHER, J. D. (1986) Thirteen adolescent male suicide attempters. *Journal of the American Academi of Child Psychiatry*, 7, (396 - 415).
- MARJORIBANKS, K. (1980) Family environments, in H. J. Walberg (Ed.) *Educational environments and Effects: Evaluation, Policy and Productivity*. Berkeley: MacCutchan.
- MARSH, H. W. ; (1990) Two-Parent, Stepparent, and Single-Prent Families: Changes in Achievement, Attitudes, and Behaviors During the Last Two Years of High School. *Journal of Educational Psychology*, 82 , 2, (327 - 340)
- MARTIN, B. ; (1975) Parent-child development, in F. D. Horowith (Ed.). *Rev. of Child Dev. Res.. (Vol. 4)*. Chicago: University of Chicago Press
- MARTIN, J. A.; (1981) *Manual Test BETA*. COSPA. Madrid
- MARTIN, J. A.; (1981) *Manual Test CAPP*A. COSPA. Madrid
- MARVIN, R. S. (1977) An ethological-cognitive model for the attenuation of mother-child attachment behavior. In T. M. Alloway; L. Krames & P. Plimner (Eds.). *Advances in the Study of Communication and Affect. (Vol. 3): The Development of Social Attachements*. New York, Plenum Press.
- MATAS, L. ; AREND, R. A. & SROUFE, L. A. ; (1978) Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*. 49; (547-556)

- McCOMBS A. & FOREHAND, R.;** (1989) Adolescent School Performance Following Parental Divorce: Are There Family Factors that Can Enhance Success?. *Adolescence, Vol XXIV, N° 96* (871 - 881)
- McCORD, W. & McCORD, J.** (1959) *Origens of crime*. Columbia University Press, New York.
- McCORD, W. Y COL.** (1976) *Correlatos familiares de la agresión en niños no delincuentes. Dinámica de la Agresión*. Mexico, Trillas, (59-86)
- McCORNACK, S. H. & KAHN, A.** (1980) *Behavioral characteristics of lonely and nonlonely college students*. Paper presented at the meeting of the Midwestern Psychological Association. St. Luis.
- MELITO, R.** (1985) Adaptation in family systems: A development perspective. *Family Process, 24*, (89 - 100).
- MEYER, J. W. & SOLIESZEK, B. J.** (1972) The effect of a child's sex on adult interpretations of its behavior. *Developmental Psychology, 6*, (42 - 48).
- MILLER, B. C.; ROLLINS, B. C. & THOMAS, D. L.** ; (1968) On methods of studying marriages and families. *Journal of Marriage and Family, 44; 4*; (851-873).
- MILLER, P. & INGHAM, J.** (1976) Friends, confidants and symptoms. *Social Psychiatry, 11*, (51 - 58)
- MILLHAM, J.** (1974) Two components of need for approval score and their relationship to cheating folowing success and failure. *Journal of Research in Personality, 8*, (378 - 392).
- MINDE, K. Y COL.,** (1985) Some determinants of mother-infant interaction in the premature nursery. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 19*; (1-21)
- MINNETT, A. M.; VANDELL, D. L. & SANTROCK, J. W.** (1983) The effects of sibling status on sibling interaction: Influence of birth order, age spacing, sex of child and sex of sibling. *Child Development, 54*, (1064 - 1072).

- MINTURN, L. & LAMBERT, W. W. (1964) *Mothers of Six Cultures: Antecedents of Childrearing*. New York, Wiley.
- MINUCHIN, P. ; (1985) Families and individual development: Provocations from the field family therapy. *Child Development*, 56; (289-302)
- MINUCHIN, S. ; (1974) *Families and Family Therapy*. Boston, Harvard University Press
- MINUCHIN, S. & FISHMAN, C. (1981) *Family Therapy Techniques*. Cambridge, mass: Harvard University Press
- MINUCHIN, S.; ROSMAN, B. & BAKER, L. ; (1978) *Psychosomatic Families*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- MIRANDA CASAS, A. ; (1985) *Estrategias familiares educativas, estructura de la familia y características psicosociales de los niños preescolares*. Tesis Doctoral. Dir. Fco. Rivas. Facultad de Psicología, Valencia
- MISCHEL, W. (1970) Sex-typing and socialization. In P. H. Mussen (Ed.). *Carmichael's manual of child psychology, 3rd. ed. Vol 2*. New York: Wiley.
- MORGAN, C. S. & WALKER, A. J. ; (1983) Predicting sex role attitudes. *Soc. Psychol. Q.* 46; (148-151)
- MORRISON, J. R. (1969) Parental divorce as a factor in childhood psychiatric illness. *Comprehensive Psychiatry*, 15, March/April, (95 - 102)
- MOSS, R. (1974) *Family Environment Scale*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- MOWRER, O. H. ; (1950) *Learning theory and personality dynamics*. New York: Ronald Press
- MUIR, R. (1975) The family and internalization. *British Journal of Medical Psychology*, 48, (267 - 272).

- MUNSINGER, H. & DOUGLASS, A. ; (1976) The syntactic abilities of identical twins, fraternal twins and their siblings. *Child Development*, 31; (89-100).
- MUSITU, G. ; (1982) *La agresividad en el contexto escolar*. Resolución de la Subdirección General de Investigación Educativa.
- MUSITU, G. & ESTARELLES, R. ; (1986) *Procesos de socialización, identidad y conducta delictiva en el adolescente*. Actas Jornadas sobre Prevención de la Delincuencia. Valencia.
- MUSITU, G. ; ESTARELLES, R. Y ESCARTI, A.; (1986) La violencia familiar: Un análisis desde el Interaccionsmo Simbólico. *Revista de Psicología*, V, (1-2); 91-104).
- MUSITU, G. ET AL. (1981) Efectos de la visión de una película violenta en el comportamiento agresivo de los niños de 8 y 9 años. *Revista de Psicol. General y Aplicada*, v.36, 3, (561-575).
- MUSITU, G. ET AL. (1983) Autoconcepto e integración social en el aula. *Universitas Tarraconensis*, V 27-36
- MUSITU, G. ET AL. (1983) *Dimensiones de disciplina familiar*. Comunicación presentada al congreso de la Excepcionalidad. Barcelona.
- MUSITU, G. & ROMAN, J. M. ; (1982) Autoconcepto: Una introducción a esta variable intermedia. *Universitas Tarraconensis*, IV (1) , 51-70
- MUSITU, G. ; ROMAN, J. M. Y ESTARELLES, R. ; (1984) Variables psicosociales que discriminan a los escolares bien adaptados de los rechazados. *Universitas Tarraconensis*, V, I, 59-70
- MUSITU Y COL. ; (1983) *Disciplina familiar y autoconcepto*. Comunicación presentada al Congreso de la Excepcionalidad. Barcelona
- MUSSEN, P. & DISTLER, L. ; (1960) Child rearing antecedents of masculine identification in kindergarten boys. *Child Development*, 31, (89-100).



- MUSSEN, P. & RUTHERFORD, E. ; (1963) Parent-child relations and parental personality in relation to young children's sex-role preferences. *Child Development*, 34; (589-607)
- MUTTER, A. Z. & SCHLEIFER, H. J. (1966) The role of psychological and social factors in the onset of somatic illness in children. *Psychosomatic Medicine*, 28, (333 - 343).
- NELSEN, E. A. & MACOBY, E. E. ; (1966) The relationship between social development and differential abilities on the cholastic aptitude test. *Merrill-Palmer Quarterly*, 12, (269-289).
- NELSON G. (1984) The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction and achievement of grade 7 and 8 students. *Journal of Comm. Psychol.* Vol. 12. 276 - 287.
- NOLLER, P. (1984) *Nonverbal Communication and Marital Interaction*. Oxford: Pergamon.
- NOLLER, P. & BAGI, S. (1985) Adolescent and parent perception of family cohesion and adaptability. *Journal of Adolescence*, 9, (97 - 106).
- NOWICKI, S. (1978) Reported stressful events during the developmental periods and their relation to locus of control orientation in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, (1552 - 1553).
- NOWICKI, S. & STRICLAND, B. (1973) A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 10, 1, (148 - 154)
- O'BRIEN, R. & KAISER, M. (1985) MANOVA method for analyzing repeated measures designs: An extensive primer. *Psychological Bulletin*, 316 - 333
- OFFER, D.; OSTROW, E. & HOWARD, K. I. (1981) *The Adolescent: A Psychological Self Portrait*. New York: Basic Books.
- OLIVER, L. W. ; (1975) The relationship of parental attitudes and parent identification to career and homemaking orientation in college women. *Journal of Vocational Behavior*, 7; (1-12)

- OLSON, D. H. (1979)** Circumplex model of marital and family systems. I. Cohesion and adaptability dimensions, family types and clinical applications. *Family Process, 18*, (3 - 28).
- OLSON, D. H.; McCUBBIN H. J.; BARNES, H. L.; LARSEN, A.; MUXEN, M. J. & WILSON, M. A. (1983)** *Families: What Makes them Work*. New York, Sage.
- OLSON, D. H.; RUSSELL, C. S. & SPRENKLE, D. H. (1980)** Circumplex model of marital and family systems: II Empirical studies and clinical intervention. In J. Vincent (Ed.). *Advances in Family Intervention, Assessment and Theory (Vol. 2)*. Greenwich, C. T.: J. A. I. (pp. 129 -179).
- OLWEUS, D. (1980)** Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: a causal analysis. *Developmental Psychology, 16*, (644 - 660).
- OSHMANN, H. & MANSEVITZ, M. (1974)** The impact of the identity crisis on the adjustment of late adolescent males. *Journal of Youth and Adolescence, 3*, (207 - 216),
- OSOFSKY, J. D. & O'CONNELL, E. J. ; 1972** Parent-child interaction: Daughters' effects upon mothers' and fathers' behaviors. *Developmental Psychology, 7*, (157-168)
- OWENS, D. M. & STRAUSS, M. A. (1975)** The social structure of violence in childhood and approval of violence as an adult, *Aggressive Behav. 1, 2*, (139-311).
- PAPERNOW, P. ; (1984)** The stepfamily cycle: An experimental model of stepfamily development. *Family relations 33*. (355 - 363)
- PARDECK J. A. & PARDECK, J. T. (1990)** Family Factors Related to Adolescent Autonomy. *Adolescence, Vol. XXV, 98*, (310 - 319)
- PARDECK, K. A. & PARDECK, J. T. ; (1990)** Family factors related to adolescent autonomy. *Adolescence, 98*, (311 - 321)
- PARISH, T. S. ; (1982)** Locus of control as a function of father loss and the presence of stepfathers. *Journal of Genetic Psychology 140*. (321 - 322)

- PARKE, R. D. (1969)** Effectiveness of punishment as an interaction of intensity, timing, agent, nurturance, and cognitive structuring. *Child Development*, 40. (213 - 235).
- PARKE, R. D. (1976)** Punishment in children: Effects, side effects, and alternative strategies, in H. L. Hom Jr. & P. Robinson (Eds.), *Early Childhood Education. A Psychological Perspective*. New York, Academic Press.
- PARKE, R. D. ; (1978)** Perspective on father-infant interaction. In J. D. Osofsky (Ed.), *The Handbook of Infant Development*. New York, Wiley
- PARKE, R. D. & ASHER, S. R. ; (1983)** Social and personality development. *Ann. Rev. of Psychology*. 34. (465 - 509)
- PARKE, R. D. & SAWIN, D. B. ; (1980)** The family early infancy: Social interactional and attitudinal analyses. In F. A. Pedersen (Ed.). *The Father-Infant Relationship: Observational Studies in the Family Setting*. New York, Praeger.
- PARKER, G. (1983)** *Parental Overprotection: a risk factor in Psychosocial Development*. Grune and Stratton, New York & London.
- PARSON, T. & BALES, R. F. ; (1955)** *Family Socialization and Interaction Process*. New York, Free Press.
- PATTERSON, G. A. (1982).** *A Social Learning Approach: Vol 3. Coercive Family Process*. Eugene, O. R. : Castalia.
- PATTERSON, G. R. (1977)** *Families' Application of Social Learning Theory to Family Life*. Champaign, Illinois: Research Press.
- PATTERSON, G. R. (1981)** Mothers: The unacknowledged victims. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46, (Whole, Nº 5).
- PATTERSON, G. R.; LITTMAN, R. A. & BRICKER, W., (1976)** Assertive behavior in children: A step toward a theory of aggression. *Monographs of the Society for Res. in Child Dev.* 32,5 Ser. 113

- PEDERSEN, F. A. ; (1976)** Does research on children reared in father- basent families yield information on father influences?. *The Family Coordinator*, 25, (459 - 464).
- PEDERSEN, F. A., (1982)** Mother, father and infant as an interactive system. In J. Belsky (Ed).. *In the Beginning: Reading on Infancy*. New York: Columbia Universsity Press.
- PEDERSEN, F. A. ET AL., (1979)** Conceptualization of father influences in the infancy period. In M. Lewis & A. Rosenblum (Eds.). *The Child and its Family: The Genesis of Behavior. (Vol. 2)* (45- 66). New York, Plenum.
- PEDERSEN, F. A. ET AL., (1980)** Parent-infant and husband-wife interaction observed at age five months. In F. A. Pedersen (Ed.). *The Father-Infant Relationships: Observacional Studies in the Family Setting* (162 - 180). New York, Praeger.
- PEPLER, D. J.; ABRAMOVITCH, R. & CORTER, C. (1981)** Sibling interaction in the home: a longitudinal study. *Child Development*, 52, (1344 - 1347).
- PERRIS,C.; JACOBSSON, L.; LINDSTROM, H.; VON KNORRING, L & PERRIS, H. (1980):** Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatry Scandinavian*. 61 265 - 274
- PHILLIPS, R. T. & ALCEBO, A. M. ; (1986)** The effects of divorce on black children and adolescents. *American Journal of Social Psychiatry* 6. (69 - 73)
- PINK, T. E. & WAMPLER, K. S.; (1985)** Problem areas in step families: Cohesion, adaptability, and the stepfather-adolescent relationship. *Family Relations* 34. (327 - 335).
- PINTRICH, P. R. & De GROOT, E. V. (1990)** Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1. (33 - 40)
- PIPP, S.; SHAVER, P.; JENNINGS, S.; LAMBORN, S. & FISCHER, K. W. (1985)** Adolescents' theories about the development of theirrelationships with parents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 4 (991 - 1001).
- POWELL. D. R. (1980)** Personal social networks as a focus for primary prevention of child maltreatment. *Infant Mental Health Journal*, 1, (232 - 239).

- PREGIBON, D. (1981)** *Logistic regression diagnostics*. *annals of Statistics*, 9, 705 - 724
- PRICE, G. ; (1977)** *Factors influencing reciprocity in early mothers-infant interaction*.  
Paperpresented at the Biennal Meeting of the Society for Research in Child Development.  
New Orleans, March
- PRINZ, R. J.; FOSTER, S.; KENT, R. N. & O'LEARY, K. D. (1979)**  
Multivariate assessment of conflict in distressed mother adolescent dyads. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, (691 - 700).
- PRINZ, R. J.; ROSENBLUM, R. S. & O'LEARY, K. D. (1978)** Affective communication differences between distressed and nondistressed mother-adolescent dyads. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6, (373 - 383).
- PULKKINEN, L (1982)** Self-control and continuity from childhood to adolescence. In P. B. Baltes & O. G. Brim (Eds.). *Life-Span Development and Behavior, Vol 4*. Academic Press New York (pp. 64 - 105).
- QUINTON, D. & RUTTER, H. (1984 a)** Parenting behavior of mothers raised. In A. R. Nicol (Eds). *Longitudinal Studies in Child Psychology and Psychiatry: Practical Lessons from Research Experience*. Wiley, Chichester.
- QUINTON, D. & RUTTER, M. (1984 b)** Family pathology and child psychiatric disorder: A four year prospective study. In A. R. Nicol (Ed.) *Longitudinal Studies in Child Psychology and Psychiatry: Pratical Lessons from Research Experience*. Wiley, Chichester.
- RADIN, N. ; (1976)** The role of the father in cognitive, academic and intellectual development. In M. E. Lamb (Ed.) *The role of the Father in Child Development*. New York, Wiley.
- RADIN, N. ; (1978)** *Child rearing fathers in intact families with preschools*. Paper presented to the American Psychological Association. Toronto, September
- RAMANAIAH, N. V.; SCHILL, T. L. & LEUNG, L. S. (1977)** A test of the hypothesis about the twodimensional naure of the Marlow- Crowne social desirability scale. *Journal of Research in Personality*, 11 (251 - 259).

- RAMEY, L. (1978)** Experimental family forms - the family of the future. *Marriage and Family Review*, 1, 1, (3 - 0).
- RANSON, J. W. ; SCHLESINGER, S. & DERDEYDEN, A. P. ; (1979)** A stepfamily in formation. *American Journal of Orthopsychiatry* 49, (36 - 43).
- RAPHAEL, B. (1982)** The young child and the death of a parent. In C. M. Parkes & J. Stevenson-Hinde (Eds.) *The Place of Attachment in Human Behavior*. Basic Books, New York. (pp. 131 - 150).
- RASCHKE, H. J. & RASCHKE, V. J. (1979)** Family conflict and children's self-concepts: A comparison of intact and single-parent families. *Journal of Marriage and the Family*, 41, 2, (367 - 374)
- RASKIN, A. ; BOOTHE, H.H.; REATIG, N.A. & SCHULTERBRANDT (1971):** Factor analysis of normal and depressed patients, memories of parental behaviour. *Psychological Review*, 29, 871 -879
- REISS, D. (1981)** *The Family's Construction of Reality*. Cambridge, Harvard University Press..
- RHEINGOLD, H. L. ; (1969)** The social and socializing infant. In D. A. Goslin (Ed). *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago, Rand MacNally.
- ROBIN, A. L. & CANTER, W. (1984)** A comparison of the marital interaction coding system and community ratings for assessing mother-adolescents problem-solving. *Behavioral Assessment*, 6, (303 - 313)
- ROGERS, C. R. (1951)** *Client-Centred Therapy*. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin.
- ROLLINS, B. C. & THOMAS, D. L., (1975)** Parental support, power and control techniques in the socialization of children, in W. R. Burr et al (Eds.). *Contemporary Theories About the Family, Vol I*. New York: The Free Press, (317 - 364).
- ROLLINS, B. L. & THOMAS, D. L. , (1975)** A theory of parental power and child compliance, in B. Honwell & D. Olson (Eds.). *Power in Families*. Beverly Hills, Laly: Sage Pub.



- ROLLINS, B. L. & THOMAS, D. L. (1979)** A theory of parental power and child compliance, in R. E. Cronwell & D. H. Olson (Eds.) *Power in Families*. New York. Halsted Press. (38-60).
- ROMAN J. M. (1988)** Modelo de programa de intervención preventiva en el ámbito escolar. *II Congreso Nacional de Psicología Social: Sociedad del Bienestar y Psicología Social*. Alicante, 6 al 8 de Abril.
- ROSENBERG, E. L. & HAJAL, F. ; (1985)** Stepsibling relationships in remarried families. *Social Casework*, 66. (287 - 292)
- ROSENBERG, M. (1965)** *Society and the Adolescent Self-Image*. Princentos, N. J.: Princenton University Press.
- ROSENBLATT, P. C. ; (1974)** Behavior in public places: Comparisons of couples accompanied and unaccompanied by children. *Journal of Marriage and the Family*. 36. (750 - 755)
- ROSENTAHAL, M. J.; FINKELSTEIN, M. & ROBERTSON, R. E. (1959)** A study of mother-child relationships in the emotional disorders of children. *Genetic Psychological Monographs*. 60, (65 - 116).
- ROSENTHAL, M. L.; NI, E.; FINKELSTEIN, M. & BERKWITS, G. K. (1962).** Father-Child relationships and children's problems. *Arch. Gen. Psychiat.*, 7 (360 - 373).
- ROTHMAN, K. J. (1986).** *Modern Epidemiology*. Little Brown, Boston
- ROTTER, J. B. (1966)** Generalized expectancies for interval versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, (1 - 28)
- RUBIN, R. H. (1974)** Adult male absence and the self-attitudes of black children. *Child Study Journal*, 4, 1, (33 - 46).
- RUBINSTEIN, C.; SHAVER, P. & PEPLAU, L. A. (1979).** Loneliness. *Human Nature*, 2, (59 -65).

- RUTTER, M. (1966)** *Children of sick Parents: an Environmental and Psychiatric Study*. Institute of Psychiatry Maudsley. Monographs N<sup>o</sup> 16. Oxford University Press, London.
- RUTTER, M. (1980)** *Scientific Foundations of Development Psychiatry*. Heinemann Medical; London.
- RUTTER, M. (1980a)** *Changing Youth in a Changing Society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press..
- RUTTER, M. (1980b)** Stress, coping and development: Some issues and some questions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, (323 - 356).
- RUTTER, M. (1980c)** Social/emotional consequences of day care for pre-school children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 51, (4 - 28)
- RUTTER, M. (1982)** Epidemiological-longitudinal approaches to the study of development, In Collins W. A. (Ed.) *The concept of Development*. Minnesota Symposia on Child Psychology. V. 15. (105 - 144). Lawrence Erlbaum Hillsdale. New Jersey.
- RUTTER, M. (1984 a)** Continuities and discontinuities in socio-emotional development: Empirical and conceptual perspectives. In R. Emde & R. Harmon (Eds.). *Continuities and Discontinuities in Development*. Plenum, New York, (pp. 41 - 68)
- RUTTER, M. (1984 b)** Family and school influences: Meanings, mechanisms and implications. In A. R. Nicol (Ed.) *Longitudinal studies in Child Psychology and Psychiatry: Practical Lessons from Research Experience*. Wiley, Chichester.
- RUTTER, M. (1985)** The developmental psychopathology of depression: Issues and perspectives, In M. Rutter; C. Izard & P. Read (Eds.). *Depression in Childhood: Developmental Perspectives*. Guilford Press, New York.
- RUTTER, M. (1985)** Family and school influences on behavioural development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 3, (349 - 368).
- RUTTER, M. & GARMEZY, H. (1983)** Developmental psychopathology, In E. M. Hetherington (Ed.). *Socialization, Personality and Social Development, Vol. 4, Handbook of Child Psychology, (4th. edn.)* (pp. 773 - 911). Wiley, New York.



- RYAN, R. M. & CONNELL, J. P.** (1988) *Perceived locus of causality and internalization: a reason simplex model*. Unpublished manuscript, University of Rochester, Rochester, N.Y.
- RYAN, R. M. ET AL.,** (1985) A motivational analysis of self-determination in education. In C. Ames & R. E. Ames (Eds.). *Research on motivation in education: The classroom milieu (13 - 52)* New York: Academic Press.
- RYAN, R. M. & GROLNICK, W. S.** (1986) Origins and pawns in the classroom. Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, (550 - 558).
- SAJWAJ, T. ET AL,** (1972) Side effects extinction procedures in a remedial preschool. *Jour. Appl. Behav. Anal*, 5, (163-175).
- SALTZSTEIN, H. D.** (1976) Social influence and moral development: a perspective on the role of parents and peers. In t. Lickons (Ed.). *Moral Development and Behavior*. Holt,Rinehart and Winston, New York.
- SANTROCK, J. W. ET AL.;** (1982) Children's and parents'observed social behavior in stepfather families. *Child development* 53; (472 - 480)
- SANTROCK, J. W. & MADISON, T. D.;** (1985) Three research traditions in the study of adolescents in divorced families: Quasi-experimental developmental; clinical; and family sociological. *Journal of Early Adolescence* 5; (115 - 128)
- SANTROCK, J. W. & WRASHAK, R. A. ;** (1979) Father custody and social development in boys and girls. *Journal Social Issues*, 35, (112 - 125)
- SANTROCK, J. W. Y COL.,** (1982) Children's and parents observed social behavior in stepather families. *Cild Deveelopment*, 53. (472 - 480).
- SCHACHTER, F. F. & STONE, R. K.** (1985) Difficult sibling, easy sibling: Temperament and the within-fmily environment. *Child Development*, 56, (1335 -1344).
- SCHWARZ, J. C.; BARTON-HENRY, M. L. & PRUZINSKY, TH.** (1985) Assessing child-rearing behaviors: a comparison of ratings made by mother, father, child and sibling on the CRPBI. *Child Development*, 56, (462 - 479).

- SEARS, R. S. ; (1953) Child-rearing factors relating of playing sex-typed roles. *American Psychologist*, 8, (431 - 450)
- SEARS, R. S. ; (1961) The relation of early socialization experiences to aggression in middle childhood. *Journal of abn. and Soc. Psychiatry*, 63. (466 -492)
- SEARS, R. S.; MCCOBY & LEVI; (1975) *Patterns of child rearing*. Evanston, Illinois: Row, Peterson.
- SEARS, R. S.; RAU, L. & ALPERT, R.; (1965) *Identification and child-rearing*. Stanford, California: Stanford University Press.
- SELTZER, J. A. & BIANCHI, S. M. (1988) Children's contact with Absent Parents. *Journal of Marriage and the Family*, 50, (633 - 677)
- SERBIN, L. A. ET AL., (1973) A comparison of teacher response to the preacademic and problem behavior of boy and girls. *Child Development*, 44. (796 - 804).
- SHAMSIE, J. S. ; (1985) Family breakdown and its effects on emotional disorders in children. *Canadian Journal of Psychiatry* 30, (281 - 287).
- SHAVER, P.; FURMAN, W. & BUHAMESTER, D. (1985) Transition to college: Network changes, social skills and loneliness. In S. Duck & D. Perman (Eds.). *Sage Series on Personal Relationships (Vol. 1)*. London, sage, (pp. 193 - 219)
- SHEEHY, G. ; (1986) Introducing the postponing generation. *Esquire*, 92(4), (25 - 33).
- SIEGAL, M. & COWEN, J. (1984) Appraisals of intervention: The mother's versus the culprit's behavior as determinants of children's evaluations of discipline techniques. *Child Development*, 55, (1760 - 1766)
- SIEGAL, M. & RABLIN, J. (1982) Moral development as reflected by children's evaluation of maternal discipline. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, (499 - 509)
- SIEGEL, I. E. (1979) Consciousness raising of individual competence in problem solving. In M. W. Kent & J. E. Rolf (Eds.). *Primary Prevention of Psychopathology Vol. 3. social Competence in Children*. Hanover, N. H.: University Press of New England.

- SIEGELMAN, M. ; (1973)** Parent behavior correlates of personality traits related to creativity in sons and daughters. *Journal of Consulting Psychology*, 40, (43 - 47).
- SIMMER, G. (1950)** Fundamental Problems of Sociology. *Sociology of George Simmel*. K. Woff, New York: Free Press, (pp. 3 - 57)
- SKINNER, B. F. (1957)** Verbal Behavior. Prentice- Hall, New Jersey.
- SKINNER, E. A. & CHAPMAN, M. (1987)** Resolution of a developmental paradox: How can perceived internality increase, decrease and remain the same across middle childhood?. *Developmental Psychology*, 23, (44 - 48)
- SMITH, D. M., (1970)** Family composition and adult attitudes towards youth. *Journal of Adolescence*, 3, (209-215)
- SMITH, T. E. (1990)** Parental Separation and the Academic Self-concepts of Adolescents: an Effort to Solve the Puzzle of Separation Effects. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 1, (107 - 118)
- SOLANO, C. H.; BATTEN, P. G. & PARISH, E. A. (1982)** Loneliness and patters of sef-diclosure. *Journal of personality and social Psychology*, 43, (524 - 531).
- SOLOMON, F. Y COL., (1971)** Parent behavior and child academic achievement, achievement striving, and related personality characteristics. *Genetic Psychology Monographs*, 83 (173 - 273).
- SPANIER, G. B. (1976)** Formal and informal sex education as determinants of premarital sexual behaviour. *Archives of Sexual Behaviour*, 5, (39 - 67).
- SPENCE, D. P. (1982)** *Narrative Trurch and Historical Truth: Meaning and Interpretation in Psychoanalysis*. New York: Norton.
- SPENCE, J. T.; HELMEREICH, R. & STAPP, J. (1975)** Ratings of self and peers on sex-role attributes and their relation to sef-esteem and conceptions of masculinity and femininity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, (29 - 39).

- SPITZ, R. (1958)** Hospitalism. In O. Fenichel et al. (Eds.). *The Psychoanalytic Study of the Child (Vol. 1, 3rd. ed.)*. New York: International University Press.
- SPRENKLE, D. & OLSON, D. (1978)** Circumplex model of marital systems IU: Empirical study of clinic and non-clinic couples. *Journal of Marriage and the Family Counsel*, 4, (59 - 74)
- SROUFE, L. A. ; (1982)** *Infant caregives attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence*. Minn. Symp. Child Psychology.
- SROUFE, L. A. (1979)** Socioemotional development, in J. D. Osofsky (Ed): *Handbook of Infant Development*. Wiley: New York, (pp. 462 - 516)
- SROUFE, L. A. ET ALL; (1985)** Generational boundary dissolution between mothers and their preschool children: A relationship systems approach. *Child Development*, 56, (317 - 325)
- SROUFE, L. A. & WATERS, E. (1977)** Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, (1184 - 1199).
- STANLEY, S. (1978)** Family education: a means of enhancing the moral atmosphere of the family and the moral development of adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 25, (110 - 118).
- STARK, R. & McEVOY, I. J. ; (1970)** Middle class violence. *Psychology Today* 4 (November) (52 - 65)
- STAUB, E. (1971)** The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Development*, 42, (805 - 816)
- STAYTON, D. ET AL., (1971)** Infant obedience and maternal behavior: The origins of socialization reconsidered. *Child Development*, 42, (1057 - 1069)
- STEINBERG, L.; CATALANO, A. & DOOLEY, D. (1981)** Economic antecedents of child abuse and neglect. *Child Development*, 52, (975 - 985)

- STEINMETZ, S. K.,** (1971) Occupation and physical punishment: A response to Strauss. *Jour. of Marriage and the Family*, 33, (4) November, (664-666)
- STEINMETZ, S. K.,** (1979) Disciplinary techniques and their relationship to aggressiveness, dependency, and conscience, in Burr et al. (Eds). *Contemporary Theories About the family*. New York, Wiley.
- STEINMETZ, S. K. & STRAUS, M. A.;** (1974) *Violence in the family*. New York, Harper and Row
- STEVENS, J.** (1986). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale.
- STINCHOMBE, A. L.** (1968) *Construction Social Theories*. New York: Harcourt. Brace and World
- STOLZ, L. M.** (1967) *Influences on Parent Behavior*. Stanford, California: Stanford University Press.
- STRAUS, M. & TALLMAN, I.,** (1971) SIMFAM: A technique for observational measurement and experimental study of families, in J. Aldous et al. (Ed.). *Family Problem Solving*. Hillsdale, Ill.: Dryden Press.
- STRESSGUTH, A. P. & BEE, H. L.;** (1972) Mother-child interactions and cognitive development in children. In W. Hartup (Ed.). *Research on Young Children*. Washington, D. C. : National Association for the Education of Young Children.
- STRODTBECK, F. L. ;** (1958) Husband-wife interaction and revealed differences. *American Sociological Review*, 16, (468 - 473)
- SUEJDA, M. J.; PANNABECKER, B. J. & EMDE, R. N.** (1982) Parent- to - infant attachment: A critique of the early Bonding model. In R. N. Emde & R. J. Harmon, (Eds.). *The Development of Attachment and Affiliative Systems*. New York. Plenum Press.
- SUTTON-SMITH, B. & ROSENBERG, B. G. ;** (1968) Sibling consensus on power tactics. *Journal of Genetic Psychology* 12, (63 - 72)

- TAUBER, M. A.;** (1979) Sex differences in parent-child interaction styles during afree-play situation. *Child Development, 50*, (981 - 988)
- TAYLOR,S. E. & FISKE, S. T.** (1978) Saliency, attention and attribution top of the head phenomena. In L. Berkowitz (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology, (Vol. II)* New York: Academic Press.
- TEAHAN, J. E. ;** (1963) Parental attitudes and college success. *Journal of Educ. Psychology, 54*, (105 - 109)
- TEVERMAN, A. & HUMPHREY, M.** (1983) Life stress, family support and adolescent disturbance. *Journal of Adolescence, 6*, (1 - 12)
- THOMAS, A. Y COL.,** (1968) *Temperamental and Behaviour Disorders in Children.* University of London Press. London.
- THOMAS, D. L. ET AL.,** (1974) *Family Socialization and the Adolescent.* Lexington, Mass.; Health Lexington.
- THOMAS, D. L. Y COL.,** (1986) Production and elimination of disruptive clasroom behavior by systematically varying teacher's behavior. *Journal of App. Behav. Analysis, 1*, (35-45)
- THOMPSON, R. A. ET AL.,** (1982) Stability of infant-mother attachment and its relationship to changing life circumstances in an unselected middle-class sample. *Child Development 53*, (144 - 148).
- THORTON, A. ET AL,** (1983) Causes and consequences os sex role attitudes ans attitude change. *American Sociologist Review 48*, (211 -227).
- TIEDJE, L.; WORTMAN, C.; DOWNEY, G.; EMMONS, C.; BIERNAT, M.; LANG, E.** (1990) Women with Multiple Roles: Role-compatibility Perceptions, Satisfaction, and Mental Health. *Journal of Marriage and the Family, 52*, (63 - 72)
- TOLSDORF, C. C.** (1976) Social networks, support, and coping: An exploratory study. *Family Process, 15*, (407- 417)

- TRUCK de, M. A. & MILLER, G. R. (1983)** Adolescent perceptions of parental persuasive message strategies. *Journal of Marriage and the Family*, 45, 3, (543 - 552).
- Van EERDEWEGH, N. N.; BIERI, M. D.; PARRILLA, R. H. & CLAYTON, P. J. (1982)** The bereaved child. *British Journal of Psychiatry* 140, (23 - 29).
- VANDELL, D. I. ; (1976)** *Mother's and Father's social interaction with their toddler sons.* Paper presented at the meetings of the Eastern Psychological Association. New York.
- VOGEL, E. F. & BELL, N. W. (1960)** The emotionally disturbed child as family scapegoat. In N. M. Bell & E. F. Vogel (Eds.). *A Modern Introduction to the Family.* New York: Free Press.
- UCHINICH, S. (1984)** Sequencing and social structure in family conflict. *Social Psychology Quarterly*, 3, (217 - 234)
- WACHS, T. ; (1976)** Utilization of a Piagetian approach in the investigation of early experience effects: A research strategy and some illustrative data. *Merrill-Palmer Quarterly*, 22 (11 - 30).
- WALKER, L. E. (1979)** *The Battered Woman.* New York: Harper and Row.
- WALTERS, J. & STINNETT, N. ; (1971)** Parental-child relationship: A decade review of research. *Journal of Marriage and the Family* 33, (70 - 111).
- WALLERSTEIN, J. S. (1983)** Children of divorce: Stress and development tasks. In N. Garnezy & M. Rutter (Eds.). *Stress, Coping and Development in Children.* McGraw-Hill. New York. (pp. 265 - 302).
- WALLERSTEIN, J. S. (1984)** Parent-Child relations following divorce. In J. Anthony & C. Chiland (Eds.). *Clinical Parenthood. Vol. 8. The Year Book of the International Association of Child and Adolescent Psychiatry.* Wiley. New York.
- WALLERSTEIN, J. S. , (1985)** Children of divorce :Preliminary report of a ten-year follow-up of older children and adolescents. *Journal of the American academy of Child Psychiatry* 24 (545 - 553)

- WALLERSTEIN, J. S. & KELLY, J. B. (1980)** *Surviving the Breakup: How Children and Parents Cope With Divorce*. London: Grant McIntyre.
- WALLERSTEIN, J. S. & KELLY, J. B. ; (1981)** Effects of divorce on the visiting father-child relationship. *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development*, (380 - 391)
- WATERS, E.; WIPPMAN, J. & SROUFE, L. A. (1979)** Attachment positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development*, 50, (821 - 829)
- WATZLAWICK, P.; JACKSON, A. & BEAVIN, J. (1967)** *Pragmatics of Human Communication*. New York: Norton.
- WEBSTER'S, (1972)** *New World Dictionary of the American Language*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- WEINER, N. (1968)** Cybernetics in history, In W. Buckley (Eds): *Modern Systems Research for the Behavioral Scientist*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- WEINRAUB, M. ; (1980)** *The changing role of the father: Implications for sex role development in children*. Paper presented at the Meeting of the American Psychological Association. Montreal.
- WEINRAUB, M. & FRANKEL, J.; (1977)** Sex differences in parent-infant interaction during free play, departure and separation. *Child Development*, 48 (1240 - 1249).
- WEINRAUB, M. & WOLF, B. N. (1983)** Effects of stress and social supports on mother-child interactions in single- and two parent families. *Child Development*, 54, (1297 - 1311).
- WEISS, R. S. (1982)** Attachment in adult life. In C. M. Parkes & J. Stevenson-Hinde (Eds.). *The Place of Attachment in Human Behavior*. New York. Basic Books.
- WEISS, R. S. & DUVEEN, G. (1981)** The provisions of social relationships. In Z. Rubin (Ed.). *In Doing Unto Others: Joining, Molding, Conforming, Helping, Loving*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.



- WEST, D. J. & FARRINGTON, D. P. (1973) *Who Becomes Delinquent*. Heineman Educational. London.**
- WEST, L. W. (1971) A study of the validity of the self-disclosure inventory for adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 33, (91 - 100).**
- WESTMAN, J. C. ; (1983) The impact of divorce on teenagers. *Clinical Pediatrics* 22 (692 - 697).**
- WHITAKER, C. A. & KEITH, D. V. (1981) Symbolic-experiential family therapy. In A. S. Gurman & D. P. Kniskern (Eds.). *Handbook of Family Therapy*. New York: Brunner-Mazel.**
- WHITE, C. L. (1963) *Ego and reality in psychoanalytic theory*. New York: International Universities Press**
- WHITE, H. C.; BOORMAN, S. A. & BREIGER, R. G. (1976) Social structure from multiplenetworks. *American Journal of Sociology*, 81, (730 - 780).**
- WHITE, K. M.; SPEISMAN, J. C. & COSTOS, D. (1983) Young adults and their parents: Individuation to mutuality. In Grotevant & Cooper (Eds.). *Adolescent Development in the Family: New directions for Child Development*. Jossey-Bass. San Francisco. (pp. 61 - 76)**
- WHITE, L. K. & BOOTH, A. ; (1985) The quality and stability of remarriages: The role of stepchildren. *American sociological Review* 50, (689 - 698).**
- WHITING, B. B. & POPE-EDWARDS, C. (1977) *The effects of Age, Sex and Modernity on the Behavior of Mothers and Children*. Report to Ford Foundation.**
- WIEBE, B. & SCOTT, T. B. (1976) Self-disclosure inventory for adolescents. *Psychological Reports*, 34, (355 - 358).**
- WIEBE, B. & WILLIAMS, J. D. (1972) Self-disclosure to parents by high school seniors. *Psychological Reports*, 31, (690 - 695).**

- WIGGENS, J. S. (1979)** A Psychological taxonomy of trait-descriptive terms: The interpersonal domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, (395 - 412).
- WILSON, E. O. ; (1975)** *Sociobiology: a new synthesis*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- WILSON, E. O. ; (1978)** *The genetic evolution of altruism*. In Lauren Wispe (Ed.) New York, academic Press.
- WILSON, H. (1974)** Parenting in poverty. *British Journal of Social Work*, 4 (41 - 254).
- WILSON, R. S. (1977)** Twins and siblings. Concordance for school-age mental development. *Child development*, (211 - 216)
- WILSON, R. S. (1978)** Synchronies in mental development: an epigenetic perspective. *Science*, 202, (939 - 948)
- WINDER, C. L. & RAU, L. (1962)** Parental attitudes associated with social deviance in preadolescent boys. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64, (418 - 424).
- WINNICOTT, D. W. (1957)** *The Child and the Family*. Tavistock Publications, London.
- WINNICOTT, D. W. (1965)** *The maturational Process and the Facilitating Environment*. Hogarth Press, London.
- WINNICOTT, D. W. (1971)** *Playing and Reality*. New York: Basic Books.
- WISH, M. ET AL., (1976)** Perceived dimensions of interpersonal relations. *Journal of Pers. and Soc. Psychiatry* 33, (409 - 420).
- WOLFENSTEIN, M. (1966)** How is mourning possible?. *Psychoanalytic Study Child*, 21, (93 - 123).
- YARROW, L. ET AL., (1975)** *Infant and environment*. New York: Wiley.
- YARROW, M. R. Y COL., (1968)** *Child bearing: An inquiry into research and methods*. San Francisco, Jossey-Bass.

**YODER, J. D. (1985)** An academic woman as a token: A case study. *Journal of Soc. Issues* 41, 4, 61 - 72

**YOGMAN, M. J. Y COL.; (1977)** *The goals and structure of face-to-face interaction between infants and fathers.* Paper presented at the meetings of the Society for research in Child Development. New Orleans.

**ZAHN-WAXLER, C.; RADKE-YARROW, M. & KING, R. (1979)** Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 50, (319 - 330).

**ZETTERBERG, H. L. (1965)** *On Theory and Verification in Sociology, (3rd. ed.).* Totawa. New Jersey: Bedminster Press

**ZIGLER, E. & CHILD, I. L. (1969)** Socialization. In G. Lindzey, & E. Aronsen (Eds.) *The handbook of social psychology, 2nd. ed., Vol 3.* Reading, Mass.: Addison-Wesley.

**ZMMERMAN, B. J. & MARTINEZ PONS M. (1990)** Student Differences in self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, (51 - 59)

# ANEXOS

**ANEXO I**

**TESTS DE APTITUDES**

**TEST  
BETA 2**

# TEST VERBAL

EJEMPLO – El pie no puede ser:

- A. – Grueso
- B. – Largo
- C. – Hondo
- D. – Delgado
- E. – Plano

1. – El balón no puede ser:

- A. – Roto
- B. – Hinchado
- C. – Ligero
- D. – Vacío
- E. – Agotado

2. – La bicicleta no puede ser:

- A. – Grande
- B. – Pequeña
- C. – Higiénica
- D. – Incómoda
- E. – Culta

3. – El libro no puede ser:

- A. – Macilento
- B. – Descolorido
- C. – Aburrido
- D. – Descosido
- E. – Agradable

4. – La casa no puede ser:

- A. – Decorada
- B. – Sensitiva
- C. – Rural
- D. – Distinguida
- E. – Cuidada

5. – El avión no puede ser:

- A. – Confortable
- B. – De pasajeros
- C. – Ricachón
- D. – Bomberdero
- E. – De reconocimiento

6. – El auto no puede ser:

- A. – Moderno
- B. – Arrogante
- C. – Económico
- D. – Cómodo
- E. – Brillante

7. – La moto no puede ser:

- A. – Añeja
- B. – Rápida
- C. – Veloz
- D. – Reciente
- E. – Pinchada

8. – La cartera no puede ser:

- A. – Consistente
- B. – Contundente
- C. – Forrada
- D. – Voluminosa
- E. – Pesada

9. – El cuaderno no puede ser:

- A. – Utilizado
- B. – Encargado
- C. – Demacrado
- D. – Preparado
- E. – Deshojado

10. – El bolígrafo no puede ser:

- A. – Flaco
- B. – Estipulado
- C. – Elegante
- D. – Nuevo
- E. – Práctico

11. – El cuadro no puede ser:

- A. – Sonriente
- B. – Alegre
- C. – Decorativo
- D. – Artístico
- E. – Horroroso

12. – El lápiz no puede ser:

- A. – Resumido
- B. – Metálico
- C. – Gastado
- D. – Usado
- E. – Eficaz

13. – El atlas no puede ser:

- A. – Ilustrado
- B. – Capacitado
- C. – Completo
- D. – Voluminoso
- E. – Informativo

14. – El reloj no puede ser:

- A. – Exacto
- B. – Cumplido
- C. – Atrasado
- D. – Adelantado
- E. – Seguro

15. – La rueda no puede ser:

- A. – Mojada
- B. – Levantada
- C. – Embalsamada
- D. – Maciza
- E. – Montada

16. – La biblioteca no puede ser:

- A. – Diligente
- B. – Interesante
- C. – Famosa
- D. – Numerosa
- E. – Utilizable

17. – El diccionario no puede ser:

- A. – Utilizado
- B. – Famoso
- C. – Sociable
- D. – Importante
- E. – Razonable

18. – La lluvia no puede ser:

- A. – Sana
- B. – Expresiva
- C. – Agradable
- D. – Intensa
- E. – Óptima

19. – El viento no puede ser:

- A. – Hervido
- B. – Caliente
- C. – Frío
- D. – Helado
- E. – Sofocante

20. – El vino no puede ser:

- A. – Embriagador
- B. – Confortante
- C. – Alimenticio
- D. – Dulce
- E. – Deslumbrador

21. – El azúcar no puede ser:

- A. – Agradable
- B. – Comestible
- C. – Nutritivo
- D. – Meloso
- E. – Dulce

22. – La coca cola no puede ser:

- A. – Sabrosa
- B. – Comestible
- C. – Agradable
- D. – Bebida
- E. – Embotellada

23. – El niño no puede ser:

- A. – Inteligente
- B. – Sazonado
- C. – Educado
- D. – Resuelto
- E. – Atento

24. – El anciano no puede ser:

- A. – Viejo
- B. – Quebrado
- C. – Cansado
- D. – Pesado
- E. – Prudente

25. – El cabello no puede ser:

- A. – Rojo
- B. – Negro
- C. – Blanco
- D. – Azul
- E. – Castaño

26. – El toro no puede ser:

- A. – Verde
- B. – Pelirrojo
- C. – Boquinegro
- D. – Blanquinegro
- E. – Negro

# TEST NUMERICO

27.- El león no puede ser:

- A.- Domado
- B.- Amaestrado
- C.- Alfabetizado
- D.- Educado
- E.- Corregido

28.- El cerdo no puede ser:

- A.- Ahogado
- B.- Adulado
- C.- Matado
- D.- Comido
- E.- Muerto

29.- El elefante no puede ser:

- A.- Mamífero
- B.- Cuadrúpedo
- C.- Animal
- D.- Vertebrado
- E.- Ave

30.- El aire no puede ser:

- A.- Fresco
- B.- Sano
- C.- Amable
- D.- Viciado
- E.- Puro

31.- El monte no puede ser:

- A.- Cultivador
- B.- Alto
- C.- Pelado
- D.- Escarpado
- E.- Nevado

32.- El armario no puede ser:

- A.- Artístico
- B.- Moderno
- C.- Chapado
- D.- Maquillado
- E.- Pintado

33.- La cama no puede ser:

- A.- Depitada
- B.- Barnizada
- C.- Montada
- D.- Usada
- E.- Fabricada

34.- El barco no puede ser:

- A.- Veloz
- B.- Rápido
- C.- Cosechado
- D.- Magnífico
- E.- Valioso

35.- El submarino no puede ser:

- A.- Sumergible
- B.- Inteligente
- C.- Útil
- D.- Costoso
- E.- Importante

36.- El zapato no puede ser:

- A.- Largo
- B.- Corto
- C.- Estrecho
- D.- Cómodo
- E.- Condimentado

37.- El pantalón no puede ser:

- A.- Zurcido
- B.- Curado
- C.- Arreglado
- D.- Cosido
- E.- Cortado

38.- La camisa no puede ser:

- A.- Cansada
- B.- Blanca
- C.- Vieja
- D.- Nueva
- E.- Juvenil

39.- La corbata no puede ser:

- A.- Agradable
- B.- Discreta
- C.- Tranquila
- D.- Azul
- E.- Blanca

40.- La mano no puede ser:

- A.- Estrecha
- B.- Resfriada
- C.- Larga
- D.- Corta
- E.- Pequeña

## OPERACIONES

EJEMPLO.- SUMAR

$$\begin{array}{r} 10 \text{ B} \text{ M} \\ 15 \text{ } \text{ } \text{ } \\ \hline 25 \end{array}$$

1.- SUMAR:

$$\begin{array}{r} 79 \\ 34 \\ 56 \\ 29 \\ \hline 198 \end{array}$$

2.- SUMAR:

$$\begin{array}{r} 12 \\ 56 \\ 99 \\ 23 \\ \hline 190 \end{array}$$

3.- SUMAR:

$$\begin{array}{r} 89 \\ 23 \\ 45 \\ 76 \\ \hline 243 \end{array}$$

4.- SUMAR:

$$\begin{array}{r} 87 \\ 89 \\ 56 \\ 65 \\ \hline 297 \end{array}$$

5.- SUMAR:

$$\begin{array}{r} 12 \\ 56 \\ 54 \\ 87 \\ 89 \\ \hline 308 \end{array}$$

6.- SUMAR:

$$\begin{array}{r} 86 \\ 9 \\ 23 \\ 45 \\ 8 \\ \hline 171 \end{array}$$

7.- SUMAR:

$$\begin{array}{r} 45 \\ 89 \\ 6 \\ 7 \\ 12 \\ \hline 140 \end{array}$$

8.- SUMAR:

$$\begin{array}{r} 9 \\ 56 \\ 7 \\ 56 \\ 23 \\ \hline 139 \end{array}$$

9.- SUMAR:

$$\begin{array}{r} 8 \\ 65 \\ 54 \\ 32 \\ 21 \\ \hline 180 \end{array}$$

10.- SUMAR:

$$\begin{array}{r} 7 \\ 89 \\ 45 \\ 56 \\ 23 \\ \hline 220 \end{array}$$

11.- SUMAR:

$$\begin{array}{r} 4 \\ 56 \\ 8 \\ 96 \\ \hline 164 \end{array}$$

12.- SUMAR:

$$\begin{array}{r} 789 \\ 159 \\ 357 \\ \hline 1.085 \end{array}$$

13.- SUMAR:

$$\begin{array}{r} 456 \\ 123 \\ 687 \\ \hline 1.266 \end{array}$$

14.- SUMAR:

$$\begin{array}{r} 753 \\ 989 \\ 895 \\ \hline 2.637 \end{array}$$

15.- SUMAR:

$$\begin{array}{r} 963 \\ 874 \\ 125 \\ \hline 2.762 \end{array}$$



# TEST NUMÉRICO

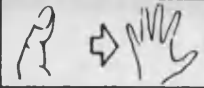











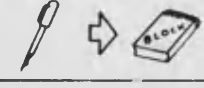





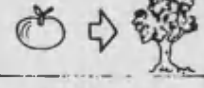





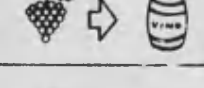





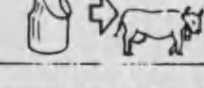





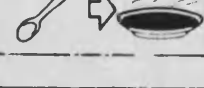





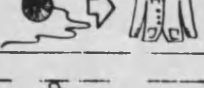





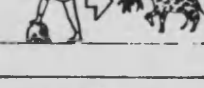





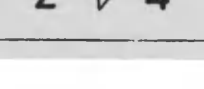






EJEMPLO.- Si Luisita tiene 10 ptas. y gasta 3.  
¿Cuántas pesetas le quedarán?

## PROBLEMAS

- A.- 10  
B.- 7  
C.- 5  
D.- 4

- Luis tiene 1.275 ptas. en la cartilla de ahorros. Su padre le ingresa 589 ptas., su madre 427 y sus abuelos 349. ¿Cuánto dinero tiene ahorrado Luis?  
A.- 2.150  
B.- 2.500  
C.- 2.640  
D.- 2.650
- En una escuela hay 789 personas, 347 son alumnas y 25 son maestros. ¿Cuántos alumnos hay?  
A.- 440  
B.- 417  
C.- 345  
D.- 342
- Fui con mi madre de compras y nos gastamos en total 6.527 ptas. comprando: un traje que costó 4.279 ptas.; una camisa que costó 835; unos zapatos que costaron 678 y una corbata. ¿Qué costó la corbata?  
A.- 735  
B.- 740  
C.- 575  
D.- 650
- En la feria cuesta subir a la noria 5 ptas. y tirar al blanco 3 ptas. ¿Cuántos dinero se han gastado en total Luis, Juan y Pedro, si todos han subido a la noria y tirado al blanco?  
A.- 18  
B.- 20  
C.- 22  
D.- 24
- Ana, Luisa, Sara y Lola se reparten 564 ptas. ¿Cuántas corresponden a cada una?  
A.- 141  
B.- 146  
C.- 14  
D.- 21
- Un tren recorre 85 km. en una hora y tarda 7 en ir desde Alicante a Barcelona. ¿Qué distancia separa a ambas ciudades?  
A.- 595  
B.- 590  
C.- 625  
D.- 459
- En un vagón había 29 personas. En la primera estación bajaron 8 y subieron 5; en la segunda bajaron 13 y subieron 10, y en la tercera bajaron 6 y subieron 12. ¿Cuántas personas viajan ahora?  
A.- 30  
B.- 29  
C.- 23  
D.- 15
- Gasté 19.573 ptas. comprando 37 kg. de cierta mercancía. ¿A cómo me resulta el Kg?  
A.- 492  
B.- 495  
C.- 559  
D.- 529
- Si con 120 ptas. compré 4 pelotas de playa. ¿Cuántas podría comprar con 1.440 ptas.?  
A.- 84  
B.- 54  
C.- 48  
D.- 41
- De Madrid a Alicante hay 420 km. ¿Cuántos días tardaré en hacer dicho trayecto en bicicleta si cada 3 días recorro 105 km.?  
A.- 10  
B.- 12  
C.- 18  
D.- 20

# TEST DE ANALOGÍAS

-  :  →    
-  :  →    
-  :  →    
-  :  →    
-  :  →    
-  :  →    
-  :  →    
-  :  →    
-  :  →    
-  :  →     

# TEST MEMORIA

11 : A B C D

12 : A B C D

13 : A B C D

14 : A B C D

15 : A B C D

16 : A B C D

17 : A B C D

18 : A B C D

19 : A B C D

20 : A B C D

EJEMPLO.- El título de la historia que te han leído era...

- A.- Pablo toma una decisión
- B.- La empresa de Pablo
- C.- Un fin de semana
- D.- La madre de Pablo

1.- ¿Qué lugar ocupaba Pablo en su familia?

- A.- Pertenecía a una familia numerosa
- B.- Era el menor de tres hermanos
- C.- Era hijo único
- D.- Tenía tres hermanos

2.- Pablo residía con su madre en...

- A.- Una pequeña ciudad del norte de España
- B.- En una casita de las afueras de la ciudad
- C.- En una ciudad del norte
- D.- En la ciudad de Torrealevega

3.- Había terminado su carrera...

- A.- Recientemente
- B.- Hacía cuatro años
- C.- Hacía tres años
- D.- Hace bastante tiempo

4.- Aquel día había salido de casa...

- A.- De buen humor
- B.- Contento
- C.- Decidido
- D.- Extrañado

5.- ¿De qué color eran los pantalones de Pablo?

- A.- Azul
- B.- Marrón
- C.- Gris
- D.- Negro

6.- ¿Cómo vestía Pablo?

- A.- Una americana azul
- B.- Una azulada americana deportiva
- C.- Una americana deportiva azul
- D.- Una sencilla americana deportiva

7.- ¿Cómo era su corbata?

- A.- Verde
- B.- Le caía bien
- C.- Hacía juego con la chaqueta
- D.- Muy bonita

8.- El coche lo dejó aparcado. . .

- A.- A veinte metros de su oficina
- B.- A 25 pasos del lugar donde trabajaba
- C.- En la puerta de su oficina
- D.- Delante de otro vehículo rojo

9.- ¿Cuántas plantas tenía el edificio?

- A.- 6
- B.- 2
- C.- 5
- D.- 4

10.- ¿Qué se oía por la puerta entreabierta?

- A.- Una suave música
- B.- Personas hablando a media voz
- C.- El tecleo de las mecanógrafas
- D.- Las mecanógrafas hablando

11.- ¿Cómo se llamaban las mecanógrafas?

- A.- Sara, Mercedes y Rocío
- B.- Sara, Nieves y Carmen
- C.- Nieves, Mercedes y Rocío
- D.- Inés, Merche y Elena

12.- ¿En qué piso estaban las oficinas?

- A.- Quinto
- B.- Cuarto
- C.- Tercero
- D.- Segundo

13.- ¿Cómo lo recibió el Director?

- A.- Cordialmente
- B.- Cntésmente
- C.- Familiarmente
- D.- Afablemente

14.- ¿En qué mes estaban entonces?

- A.- Abril
- B.- Junio
- C.- Septiembre
- D.- Julio

15.- ¿Cuántas empresas de su ramo había en la nación?

- A.- 45
- B.- 67
- C.- 32
- D.- 54

16.- Esta empresa daba empleo a. . .

- A.- 2.120 productores
- B.- 1.880 productores
- C.- 1.600 productores
- D.- 1.420 productores

17.- ¿Cuántas máquinas sacaban al año al mercado?

- A.- 15.600
- B.- 40.350
- C.- 20.210
- D.- 21.400

18.- En la zona sur de España, habían decidido abrir. . .

- A.- Una nueva fabrica
- B.- Una nueva sucursal
- C.- Una factoría
- D.- Nuevas instalaciones

19.- ¿Cómo estaba aquella zona?

- A.- Bastante industrializada
- B.- Poco industrializada
- C.- Muy alejada de su casa
- D.- Con pocas posibilidades industriales

20.- A 300 kilómetros a la redonda. . .

- A.- No había nada igual
- B.- No había otra cosa parecida
- C.- No había ninguna otra empresa del ramo
- D.- No había nadie que les hiciese la competencia

21.- ¿Porqué recordaba Pablo aquella zona?

- A.- En ella había estado algún tiempo
- B.- En ella había pasado unas vacaciones de verano
- C.- Porque había estado otra vez allí
- D.- Porque se la había descrito su madre

22.- ¿Cuántos años tenía cuando la visitó por vez primera?

- A.- 11
- B.- 13
- C.- 9
- D.- 10

23.- ¿Cuántos millones de turistas venían entonces a España?

- A.- Casi cinco millones
- B.- Apenas cuatro millones
- C.- Apenas tres millones
- D.- Unos pocos millones

24.- ¿De qué naciones proceden hoy los turistas?

- A.- Inglaterra, Italia, Polonia, Bélgica y Luxemburgo
- B.- Holanda, Noruega, Turquía, Luxemburgo y Austria
- C.- Inglaterra, Alemania, Francia, Suecia, Holanda
- D.- Portugal, Bélgica, Austria, Suiza, Noruega.

25.- ¿Cómo recordaba Pablo aquel verano?

- A.- Con pena
- B.- Con ilusión
- C.- Con tristeza
- D.- Con nostalgia

26.- ¿Qué sacó a Pablo de sus reflexiones?

- A.- El ruido de las máquinas de escribir
- B.- Una llamada a la puerta del despacho
- C.- La voz del Director
- D.- Las palabras del Director

27.- ¿Qué hizo Pablo al salir del trabajo?

- A.- Condujo el coche lentamente hacia su casa
- B.- Marchó con sus compañeros
- C.- Se quedó pensando en la oficina
- D.- Volvió a casa poco a poco

28.- Aquel día era. . .

- A.- Viernes
- B.- Lunes
- C.- Jueves
- D.- Sábado

29.- A la tarde, sus amigos le esperaban para. . .

- A.- Ir a jugar al tenis
- B.- Ir a pescar
- C.- Ir a remar a la ría
- D.- Marchar de excursión

30.- Sus cavilaciones le impedían. . .

- A.- Pensar en un plan concreto
- B.- Concretarse para tomar una decisión
- C.- Regresar satischo a su casa
- D.- Prepararse para un fin de semana

**TEST 3**  
**BETA 3**

# TEST VERBAL

Se trata de dos palabras que guardan entre sí una determinada relación y una tercera palabra que guarda esa misma relación con alguna de las respuestas. Puede tener relación de alguna forma con otras respuestas, pero sólo con una guarda la misma que tienen entre sí las dos primeras. La solución del primer ejemplo es la B. Intenta hacer el segundo.

**EJEMPLOS.**— Ladrillo es a pared como madera es a: Nuez es a nogal como calor es a:

- |           |                 |
|-----------|-----------------|
| A.— Coche | A.— Frío        |
| B.— Mesa  | B.— Temperatura |
| C.— Libro | C.— Bañador     |
| D.— Rojo  | D.— Sol         |

1.— Delgado es a grueso como oculto es a:

- A.— Brillante
- B.— Longitudinal
- C.— Diáfano
- D.— Amplio

2.— Anciano es a niño como viejo es a:

- A.— Imprudente
- B.— Nuevo
- C.— Alegre
- D.— Pequeño

3.— Añejo es a mosto como viejo es a:

- A.— Sagaz
- B.— Intrépido
- C.— Nuevo
- D.— Sabio

4.— Barbero es a cabello como sastre es a:

- A.— Tejido
- B.— Moda
- C.— Tijeras
- D.— Telón

5.— Crimen es a castigo como hazaña es a:

- A.— Valor
- B.— Esfuerzo
- C.— Premio
- D.— Descanso

6.— Motor es a combustible como árbol es a:

- A.— Madera
- B.— Agricultor
- C.— Salud
- D.— Savia

7.— Lograr es a perder como necesidad es a:

- A.— Ignorancia
- B.— Ingenio
- C.— Torpeza
- D.— Estudio

8.— Motor es a automóvil como hombre es a:

- A.— Avión
- B.— Locomotora
- C.— Autobús
- D.— Bicicleta

9.— Tabaco es a cigarrillos como harina es a:

- A.— Bizcocho
- B.— Panadería
- C.— Trigo
- D.— Saco

10.— Niño es a juego como adulto es a:

- A.— Riqueza
- B.— Esfuerzo
- C.— Trabajo
- D.— Cansancio

11.— Crueldad es a ferocidad como imputar es a:

- A.— Defender
- B.— Condenar
- C.— Computar
- D.— Acusar

12.— Insecticida es a insecto como policía es a:

- A.— Conductor
- B.— Facineroso
- C.— Laborioso
- D.— Comerciante

13.— Gafas es a miope como lazarillo es a:

- A.— Lázero
- B.— Obispo
- C.— Harapiento
- D.— Ciego

14.— Hundir es a vertical como extender es a:

- A.— Esparcir
- B.— Perpendicular
- C.— Colateral
- D.— Horizontal

15.— Sangre es a animal como agua es a:

- A.— Hombre
- B.— Arbol
- C.— Tierra
- D.— Luna

16.— Mojón es a límite como inconveniente es a:

- A.— Dificultad
- B.— Enfadado
- C.— Oposición
- D.— Hostilidad

17.— Inconstante es a inestable como incompleto es a:

- A.— Completo
- B.— Razonable
- C.— Permanente
- D.— Fragmentario

18.— Vislumbrar es a lejos como auscultar es a:

- A.— Observar
- B.— Cerca
- C.— Anterioridad
- D.— Posterioridad

19.— Ocasional es a accidental como obstinado es a:

- A.— Preparado
- B.— Intencionado
- C.— Aferrado
- D.— Dispuesto

20.— Muletas es a cojo como lógica es a:

- A.— Semántico
- B.— Traductor
- C.— Físico
- D.— Científico

21.— Reposar es a descansar como malograr es a:

- A.— Recuperar
- B.— Malcriar
- C.— Perder
- D.— Maltratar

22.— Brújula es a orientación como maestro es a:

- A.— Formación
- B.— Reputación
- C.— Escolaridad
- D.— Comprensión

23.— Nido es a ave como casa es a:

- A.— Contratista
- B.— Promotor
- C.— Albañil
- D.— Ingeniero

24.— Falsificado es a auténtico como oropel es a:

- A.— Oronegro
- B.— Hulla blanca
- C.— Latón
- D.— Oro

25.— Encomendar es a encargar como embarrar es a:

- A.— Edificar
- B.— Entlodar
- C.— Cubrir
- D.— Construir

26.— Granero es a hórreo como borracho es a:

- A.— Vino
- B.— Licor
- C.— Bodegaón
- D.— Ebro

# TEST NUMERICO

EJEMPLO.-  $24 + 10 + 25 =$

- A.- 50
- B.- 59
- C.- 62
- D.- 75

27.- Garantía es a seguridad como mate es a

- A.- Sin brillo
- B.- Incoloro
- C.- Liso
- D.- Pulimentado

34.- Monasterio es a convento como mondar es a

- A.- Pelar
- B.- Pinchar
- C.- Cortar
- D.- Comer

28.- Egoísta es a desprendido como decidido es a:

- A.- Prevenido
- B.- Prudente
- C.- Irresoluto
- D.- Nervioso

35.- Hallazgo es a invención como enojoso es a:

- A.- Colérico
- B.- Malhumorado
- C.- Molesto
- D.- Perspicaz

29.- Divergencia es a conformidad como preparado es a:

- A.- Conveniente
- B.- Despistado
- C.- Distráido
- D.- Incompetente

36.- Médico es a enfermo como medicina es a:

- A.- Enfermedad
- B.- Necesidad
- C.- Remedio
- D.- Salud

30.- Déficit es a superávit como levógiro es a:

- A.- Movimiento
- B.- Salida
- C.- Brazo
- D.- Dextrógiro

37.- Semáforo verde es a vía libre como legalidad es a

- A.- Vida
- B.- Trabajo
- C.- Libertad
- D.- Comportamiento

31.- Buril es a punzón como burla es a:

- A.- Alegría
- B.- Confianza
- C.- Mofa
- D.- Compañía

38.- Factible es a hacedero como fama es a:

- A.- Suerte
- B.- Felicidad
- C.- Fortuna
- D.- Reputación

32.- Temple es a carácter como valor es a:

- A.- Formación
- B.- Preparación
- C.- Capacidad
- D.- Brío

39.- Fatiga es a cansancio como mear es a:

- A.- Falsificar
- B.- Sobornar
- C.- Pervertir
- D.- Maltratar

33.- Peregrino es a romero como parecadero es a:

- A.- Eterno
- B.- Caduco
- C.- Alimentado
- D.- Inactivo

40.- Facultad es a potestad como extinguir es a:

- A.- Apagar
- B.- Morir
- C.- Terminar
- D.- Descansar

1  $3 : 0'25 =$

- A.- 12
- B.- 12
- C.- 120
- D.- 0'12

2  $\frac{1}{4} \times \frac{3}{5} \times \frac{2}{3} =$

- A.-  $\frac{1}{3}$
- B.-  $\frac{1}{10}$
- C.-  $\frac{1}{8}$
- D.-  $\frac{2}{5}$

3 ¿Cuántos segundos son  $\frac{1}{5}$  de hora?

- A.- 600
- B.- 750
- C.- 720
- D.- 500

4 Los dos puntos de la división siguiente hay que sustituirlos por un solo número. ¿Cuál?

$$\begin{array}{r} 35.7 \overline{) 21} \\ 14 \phantom{0} \\ \hline 187 \\ 19 \phantom{0} \\ \hline \end{array}$$

- A.- 6
- B.- 4
- C.- 8
- D.- 2

5 ¿Qué número sigue: 3, 9, 81...?

- A.- 201
- B.- 3.241
- C.- 6.561
- D.- 4.831

6 5 cm. x 100 =

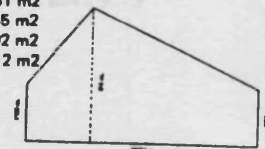
- A.- 5 Hm
- B.- 5 Km
- C.- 5 m
- D.- 5 Dm

7  $\left[2 + \frac{1}{9}\right] : \frac{7}{13} =$

- A.-  $\frac{3}{5}$
- B.-  $\frac{147}{63}$
- C.-  $\frac{15}{19}$
- D.-  $\frac{247}{63}$

8 ¿Cuál es el área de la figura?

- A.- 56,2741 m<sup>2</sup>
- B.- 45,0345 m<sup>2</sup>
- C.- 44,9792 m<sup>2</sup>
- D.- 29,3412 m<sup>2</sup>



9 ¿Qué número sigue? 1, 2, 3, 5, 7, 11, 13, 17...

- A.- 18
- B.- 19
- C.- 23
- D.- 20

10  $\frac{1}{5} + \frac{1}{6} + \frac{1}{15} =$

A.  $-\frac{5}{8}$

B.  $-\frac{14}{15}$

C.  $-\frac{45}{250}$

D.  $-\frac{13}{30}$

11

$14^\circ 18' 40'' : 5 =$

A.  $-2^\circ 51' 44''$

B.  $-2^\circ 37' 59''$

C.  $-3^\circ 14' 2''$

D.  $-2^\circ 44' 23''$

12

$85 \text{ dm}^2 - (32 \text{ dm}^2 4 \text{ cm}^2 83 \text{ mm}^2) =$

A.  $52 \text{ dm}^2 95 \text{ cm}^2 17 \text{ mm}^2$

B.  $45 \text{ dm}^2 98 \text{ cm}^2 84 \text{ mm}^2$

C.  $23 \text{ cm}^2 17 \text{ mm}^2$

D.  $247 \text{ mm}^2$

13

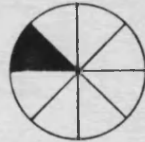
¿Qué tanto por ciento de área está rayada?

A.  $-10\%$

B.  $-12,5\%$

C.  $-5\%$

D.  $-20\%$



14

Hallar x, si  $\frac{3}{4} = \frac{18}{x}$

A.  $-24$

B.  $-9$

C.  $-12$

D.  $-14$

15

$\frac{4}{10} : \frac{1}{5} =$

A.  $-200$

B.  $-0,10$

C.  $-2$

D.  $-\frac{3}{4}$

16

$\frac{4}{5}$  de 40 =

A.  $-32$

B.  $-50$

C.  $-35$

D.  $-60$

17

¿Cuánto valdrán 3 cajas de lápices si cada caja contiene 1 docena de lápices y cada docena vale 10'75 ptas.?

A.  $-25'50$

B.  $-32'25$

C.  $-32'75$

D.  $-40'25$

18

$\left[ \frac{3}{5} - \frac{2}{7} \right] : \frac{1}{3} =$

A.  $-\frac{31}{35}$

B.  $-\frac{34}{35}$

C.  $-\frac{33}{35}$

D.  $-\frac{37}{35}$

19

En una factura de 840 ptas. me han rebajado 46'2 ptas. ¿Cuál ha sido el tanto por ciento rebajado?

A.  $-5,5\%$

B.  $-6\%$

C.  $-10\%$

D.  $-4\%$

20

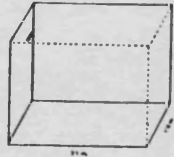
¿Cuál es el volumen de la figura?

A.  $-9'548 \text{ m}^3$

B.  $-10,201 \text{ m}^3$

C.  $-8,450 \text{ m}^3$

D.  $-21,903 \text{ m}^3$



21

Compré por valor de 1.900 pesetas, vendí ganando el 5% sobre el precio de compra. ¿En cuánto vendí?

A.  $-3.450$

B.  $-2.015$

C.  $-1.995$

D.  $-1.789$

22

La tercera parte de una tarta, se dividió en 5 trozos iguales. ¿Qué porción de tarta es cada trozo?

A.  $-\frac{1}{8}$

B.  $-\frac{1}{5}$

C.  $-\frac{1}{15}$

D.  $-\frac{1}{9}$

23

0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, ...  
¿Qué número sigue?

A.  $-15$

B.  $-21$

C.  $-6$

D.  $-11$

24

$\frac{2}{3} \times \frac{4}{5} \times \frac{3}{4} =$

A.  $-\frac{1}{3}$

B.  $-\frac{2}{7}$

C.  $-\frac{2}{5}$

D.  $-\frac{4}{11}$

25

Los dos puntos de la multiplicación siguiente hay que sustituirlos por un solo número. ¿Cuál?

$$\begin{array}{r} 36 \cdot 2 \\ \times 57 \\ \hline 2.794 \\ 17710 \\ \hline 201894 \end{array}$$

A.  $-2$

B.  $-6$

C.  $-4$

D.  $-8$

26

$\left[ 2 - \frac{1}{5} \right] \times \left[ 6 - \frac{2}{3} \right] =$

A.  $-\frac{44}{3}$

B.  $-\frac{22}{9}$

C.  $-56$

D.  $-\frac{24}{5}$

27

¿Qué número de los que siguen es el mayor?

$\frac{5}{8}, \frac{15}{55}, \frac{25}{102}, \frac{16}{24}$

A.  $-\frac{5}{8}$

B.  $-\frac{16}{24}$

C.  $-\frac{15}{55}$

D.  $-\frac{25}{102}$

28

$\frac{2}{x} = \frac{x}{50}$ . Hallar x

A.  $-24$

B.  $-25$

C.  $-15$

D.  $-10$

29

Hallar el valor numérico de:

$x^3 - 4x^2 + 7x + 1$  para  $x = -3$

A.  $-46$

B.  $-83$

C.  $-64$

D.  $-48$

30

Al comprar una bicicleta, rebajaron 252 ptas. que representaban el 15% de su importe. ¿Cuánto valía la bicicleta?

A.  $-1.620$

B.  $-2.000$

C.  $-1.600$

D.  $-1.680$





# TEST MEMORIA

EJEMPLO.- La historia leída trata de:

- A.- Las carreras de coches
- B.- La subida a la luna
- C.- Ciclismo
- D.- Los motores

1.- Importancia del ciclismo en la vida del hombre:

- A.- Pequeña
- B.- Excelente
- C.- Considerable
- D.- Formidable

2.- ¿Qué otros vehículos conoce distintos de la bicicleta? :

- A.- Carro, barco, helicóptero
- B.- Motocicleta, autobús, autogiro
- C.- Submarino, portaviones, autogiro
- D.- Motocicleta, automóvil, avión

3.- La bicicleta es como...

- A.- Un buen libro para disfrutar
- B.- Una buena piscina para hacer deporte
- C.- Un buen amigo en el que se puede confiar
- D.- Un trabajo que apetece realizar

4.- De cuando data, aproximadamente, el moderno uso de la bicicleta? :

- A.- 1.850
- B.- 1.825
- C.- 1.800
- D.- 1.790

5.- El uso de una rueda grande y otra pequeña en la bicicleta vino en el año...

- A.- 1.900
- B.- 1.866
- C.- 1.850
- D.- 1.828

6.- ¿Qué vehículos producen gases cuando funcionan?

- A.- El barco, el helicóptero y el tren
- B.- El submarino, el portaviones y el motocarro
- C.- La motocicleta, el automóvil y el avión
- D.- El camión, el autobús y el avión

7.- El ciclista no está obligado a circular:

- A.- Por carreteras habitualmente polvorientas y llenas de gases malos
- B.- Por carreteras habitualmente llenas de tráfico y de gases irrespirables
- C.- Por caminos habitualmente llenos de circulación y repletos de polvo
- D.- Por parajes normalmente intransitables y enrarecidos por gases

8.- ¿Cómo están habitualmente las carreteras?

- A.- Polvorientas y llenas de gases malos
- B.- Llenas de tráfico y de gases irrespirables
- C.- Llenas de circulación y repletas de polvo
- D.- Intransitables y enrarecidas por gases

9.- ¿Qué puede escoger el ciclista? :

- A.- Vías silenciosas y estrayentes
- B.- Montes escarpados y regiones polares
- C.- Caminos tranquilos y de gran belleza
- D.- Caminos solitarios y pintorescos

10.- El ciclista puede conocer y explorar con calma:

- A.- La paz y belleza de las distintas latitudes del Planeta
- B.- El silencio y atractivos todos de la Naturaleza
- C.- La rica fauna de los mares
- D.- Las aldeas más pintorescas y desconocidas

11.- ¿Cuándo fue adoptado el nombre de bicicleta? :

- A.- Al unir los pedales con la rueda
- B.- Al incorporar el piñón libre
- C.- Al incorporar los neumáticos
- D.- Al incorporar material más ligero

12.- ¿A qué nos obliga el deporte del ciclismo? :

- A.- A una atención constante
- B.- A una mirada incesante
- C.- A un cuidado infatigable
- D.- A un esfuerzo constante

13.- Los primeros tipos de bicicleta moderna de seguridad se presentaron en...

- A.- 1.800
- B.- 1.850
- C.- 1.870
- D.- 1.880

14.- Las bicicletas pudieron marchar con mucha mayor velocidad...

- A.- Al construir carreteras más llanas
- B.- Al incorporar neumáticos
- C.- Al unir los pedales con la rueda
- D.- Al construirlas más ligeras y con nuevos sistemas de engranaje

15. – Debido a la actividad de los músculos del abdomen, ¿qué favorece notablemente la bicicleta?
- A. – La salud
  - B. – La buena asimilación de los alimentos
  - C. – La digestión
  - D. – El metabolismo general
16. – ¿Qué estimula este deporte?
- A. – El desarrollo muscular
  - B. – La habilidad manual
  - C. – El dominio de nuestro espíritu
  - D. – La oxigenación de las células
17. – ¿Cuál es el principio fundamental de la moderna bicicleta?
- A. – El manillar recto
  - B. – La igualdad aproximada entre ambas ruedas
  - C. – El piñón libre
  - D. – La unión de los pedales con la rueda trasera
18. – ¿Cuál es la característica de la bicicleta moderna de seguridad?
- A. – Tener las dos ruedas iguales
  - B. – La incorporación del freno al manillar
  - C. – El empleo de neumáticos
  - D. – El uso de ruedas supletorias
19. – ¿Cuántos ejercicios de extensión somos capaces de realizar con una sola pierna sin bicicleta al día?
- A. – 2.000
  - B. – 200
  - C. – 15
  - D. – 85
20. – Puesto que ocupa el ciclismo en los países desarrollados:
- A. – Soberbio
  - B. – Estimado
  - C. – Privilegiado
  - D. – Fantástico
21. – ¿Cuántos ciclistas tiene Alemania?
- A. – Más de 60 millones
  - B. – Más de 25 millones
  - C. – Más de 15 millones
  - D. – Más de 15 mil
22. – ¿Cuántas bicicletas fabrica anualmente Alemania?
- A. – Más de dos millones
  - B. – Más de 1.500
  - C. – Más de 2.000
  - D. – Más de 755
23. – ¿De qué elementos consta la bicicleta?
- A. – Dos ruedas iguales, pedales, sillín y manillar
  - B. – Dos ruedas iguales, armazón, pedales, sillín y manillar
  - C. – Dos ruedas iguales, radios, pedales y armazón
  - D. – Dos ruedas iguales, armazón, pedales y manillar.
24. – ¿Entre qué años podemos situar la aparición de las primeras muestras y los logros ya completos del ciclismo?
- A. – Entre 1700 y 1850
  - B. – Entre 1790 y 1889
  - C. – Entre 1212 y 1547
  - D. – Entre 1000 y 1600
25. – H. E. Linthout, entre otros, ha observado que los holandeses son, en general:
- A. – Más altos que los alemanes
  - B. – Más bajos que los alemanes
  - C. – Más desarrollados que los ingleses
  - D. – Más fuertes que los alemanes
26. – Uso que los holandeses hacen de la bicicleta:
- A. – Todavía más constante que los alemanes
  - B. – Todavía más cuidado que los turcos
  - C. – Todavía más elevado que los alemanes
  - D. – Todavía más elevado que los suizos
27. – Además, y por fortuna, es un vehículo:
- A. – Al alcance de cualquier individuo
  - B. – Al alcance de todos
  - C. – A la vuelta de una esquina
  - D. – A la orden del día
28. – ¿Cuánto cuesta una bicicleta?
- A. – Mucho más que una caja de cerillas
  - B. – Mucho menos que lo que un bebedor gasta en licores y bebidas
  - C. – Mucho menos que lo que la gente gasta en cigarrillos, licores y espectáculos
  - D. – Mucho menos que lo que la gente gasta en viajes, vestidos y diversiones
29. – ¿Cómo considera la reina de Holanda a la bicicleta?
- A. – Entre sus deportes más frecuentes y apreciados
  - B. – Entre sus deportes favoritos y habituales
  - C. – Entre sus diversiones más completas y saludables
  - D. – Entre sus actividades menos ponderadas y recomendables
30. – ¿Cómo se llaman las vueltas ciclistas nacionales de Italia, Francia y España?
- A. – Giro, Tournee y Vuelta, respectivamente
  - B. – Giro, Tournelle y Carrera, respectivamente
  - C. – Giro, Tour y Vuelta respectivamente
  - D. – Napolitana, Parisina y Valenciana, respectivamente

**ANEXO II**  
**TESTS DE**  
**PERSONALIDAD**

## ELEMENTOS (items) DEL TEST CAPPA I

### Forma niñas

- 1.- Rosa se suele poner roja cuando se encuentra en una dificultad.
- 2.- Pilar se impresiona si ha visto una escena desagradable.
- 3.- Inés se asusta por cosas de poca importancia.
- 4.- María se pone nerviosa cuando ve que se fijan en ella.
- 5.- Pilar sufre mucho por no ser comprendida.
- 6.- Inés tiene que estar siempre moviéndose.
- 7.- A María se le ocurren muchas cosas para hacer.
- 8.- Rosa hace las cosas con mucha rapidez.
- 9.- Inés siempre tiene cosas en qué entretenerse.
- 10.- María tiene mucha fuerza.
- 11.- Rosa está siempre dándole vueltas a cosas en su cabeza.
- 12.- Pilar piensa a menudo en los mismos problemas.
- 13.- María está siempre preocupada por las cosas que ha de hacer.
- 14.- Rosa se consuela difícilmente si ha perdido una amiga.
- 15.- A Pilar le disgusta hacer las cosas de repente.
- 16.- A Inés le disgusta que le manden.
- 17.- María suele dominar y reñir a las demás.
- 18.- A Pilar le desagrada que alguien le de un aviso o advertencia.
- 19.- Inés lleva con frecuencia la contraria.
- 20.- María se juzga capaz de hacerlo todo.
- 21.- Carmen cuando estudia, está siempre muy atenta a lo que hace.
- 22.- A Irene apenas se le ve hablar con las demás.
- 23.- Anita es una chica muy estudiosa.
- 24.- A Rosa le agrada pensar en cosas fantásticas.
- 25.- Inés piensa mucho las cosas.
- 26.- Pilar cae simpática a la gente.
- 27.- María resulta agradable en su trato con los demás.
- 28.- Carmen enseguida se hace amiga de todas las compañeras.
- 29.- Irene prefiere estar con muchas amigas.
- 30.- Anita se interesa por el bien de las demás.
- 31.- María siempre se esfuerza por prestar atención a las explicaciones de clase.
- 32.- Inés se aguanta cuando está de malhumor.
- 33.- Pilar es una chica de mucha voluntad.
- 34.- Rosa hace siempre lo que tiene que hacer, aunque le cueste.
- 35.- Carmen siempre se hace totalmente responsable de lo que encargan.
- 36.- Anita se impresiona mucho cuando ve algunas películas en el cine o en la TV.
- 37.- Irene si oye un ruido enseguida se sobresalta.
- 38.- Pilar cuando va por un lugar solitario tiene miedo.
- 39.- Inés se enfada y desespera cuando no consigue lo que quiere.
- 40.- Rosa se altera en su estado de ánimo cuando ve que no consigue agradar a las demás.
- 41.- Carmen siempre está ocupada haciendo alguna cosa.
- 42.- María parece que siempre tenga prisa.
- 43.- Anita es de las primeras que terminan los trabajos.
- 44.- Irene hace cada día sus deberes, sin dejar nada para el día siguiente.
- 45.- Inés es de las compañeras más fuertes.
- 46.- María quisiera vivir siempre en el mismo sitio.
- 47.- Anita se preocupa con facilidad de su salud.
- 48.- Rosa sospecha de cualquier gesto o mirada que ve en otras personas.
- 49.- Irene suele recordar las cosas malas o tristes que le han sucedido.

- 50.- Pilar cuando va a hacer un trabajo calcula todos los detalles.
- 51.- A Carmen le disgusta que otras le manden hacer cosas.
- 52.- Rosa suele ser exigente y dura con los demás.
- 53.- Pilar protesta y se queja de todo.
- 54.- A Inés le cuesta reconocer que se ha equivocado.
- 55.- María tiene excesiva confianza en sus propias facultades.
- 56.- A Carmen le agrada estar sola.
- 57.- A Anita casi siempre se la encuentra estudiando.
- 58.- A Irene le gusta leer libros serios en vez de cuentos o tebeos.
- 59.- A María le gustan los cuentos de hadas.
- 60.- Inés duda cuando tiene que pedir algo a otra.
- 61.- Pilar sabe hacer chistes y bromas graciosas.
- 62.- A Rosa sus amigas le cuentan todas sus cosas porque confían en ella.
- 63.- A Irene le gusta tratar con la gente.
- 64.- Anita está deseando poder visitar a sus amistades.
- 65.- Carmen es servicial con las compañeras.
- 66.- Rosa se esfuerza mucho por corregir sus defectos.
- 67.- Pilar se esfuerza mucho en los estudios.
- 68.- Inés apenas tiene pereza.
- 69.- María sigue con su trabajo, sin entretenerse, hasta que lo termina.
- 70.- Carmen hace las cosas bien sin que tengan que decírselo.
- 71.- Anita se entusiasma intensamente cuando lee una cosa interesante.
- 72.- Irene se asusta mucho con las películas de miedo.
- 73.- Pilar suele ponerse de malhumor.
- 74.- Rosa se enfada con mucha facilidad.
- 75.- Anita se angustia pensando en lo que le puede ocurrir.

- 76.- Carmen es de las primeras que empieza un trabajo.
- 77.- Irene es rápida en sus acciones.
- 78.- María es de las primeras en llegar a clase.
- 79.- Inés tiene que estar siempre haciendo alguna cosa.
- 80.- Irene aguanta mucho el frío.
- 81.- A Anita le gusta hacer siempre las mismas cosas.
- 82.- Carmen cree que alguien le tiene manía.
- 83.- A María le cuesta olvidar las ofensas.
- 84.- Inés cuando una amiga le hace una mala jugada se la tiene guardada.
- 85.- Pilar piensa siempre las cosas antes de hacerlas.
- 86.- A Rosa le cuesta obedecer las órdenes de los demás.
- 87.- María responde con dureza a las otras compañeras.
- 88.- Carmen cree que siempre tiene razón.
- 89.- Irene suele discutir.
- 90.- Anita se considera capaz de mejorar lo que hagan las demás.
- 91.- A Rosa le gusta estar separada de las otras compañeras.
- 92.- Inés es de las más estudiosas de la clase.
- 93.- Carmen goza pensando en lo que va a ser cuando sea mayor.
- 94.- Irene tiene mucha imaginación.
- 95.- A Pilar le gusta decidirse a hacer algo.
- 96.- María divierte a las demás con facilidad.
- 97.- Anita si las demás tienen un problema acuden a ella para que se lo solucione.
- 98.- A Rosa le apasionan las fiestas y reuniones.
- 99.- Pilar casi siempre tiene invitación para una fiesta de amigos.
- 100.- Inés ayuda siempre a las que lo necesitan.
- 101.- María está siempre de buen humor.
- 102.- Carmen trabaja todo lo que puede.

- 103.- Anita difícilmente abandona una tarea.
- 104.- Irene cuando se propone algo lo termina siempre.
- 105.- Rosa cumple siempre con su deber.
- 106.- Inés a veces se emociona de tal forma que no le salen las palabras.
- 107.- Pilar tiembla de miedo cuando se ve en peligro.
- 108.- Carmen suele coger algunas rabietas.
- 109.- María pone a veces cara de tener algún dolor o pena interior
- 110.- Pilar en ocasiones tiene un aspecto triste.
- 111.- Anita cuando las demás compañeras no saben qué hacer, ella propone algo interesante.
- 112.- Irene suele hacer las cosas deprisa.
- 113.- Rosa lo primero que hace son sus deberes.
- 114.- María es una buena deportista.
- 115.- Inés parece que nunca se cansa cuando realiza algún esfuerzo.
- 116.- A Carmen le gusta tener siempre el mismo horario.
- 117.- Anita teme que se burlen de ella.
- 118.- Irene cuando se ha enfadado con alguien tarde en hablarse con él.
- 119.- A Rosa le disgusta hacer una cosa que no esperaba.
- 120.- Irene antes de salir para el colegio se detiene a pensar si lleva todo lo que va a necesitar.
- 121.- Pilar suele ser rebelde.
- 122.- A Anita le desagrada que le gasten bromas.
- 123.- Inés suele ser testaruda y difícil de convencer.
- 124.- Carmen cree que es una persona que vale bastante.
- 125.- María, aunque a veces falla, piensa que es de las mejores en todo.
- 126.- A Rosa le desagrada tener gente alrededor de ella.
- 127.- A Pilar le gustan los juegos serios, como el ajedrez, etc.
- 128.- A Inés le gusta soñar estando despierta, pensar qué haría si tuviera mucho dinero, etc.
- 129.- María cuando tiene una dificultad se queda pensando sin saber qué hacer.

- 130.- A Carmen se la ve casi siempre pensativa.
- 131.- A Irene le gusta armar juerga.
- 132.- A Anita le desagrada estar sola.
- 133.- Rosa ríe y habla con todas.
- 134.- A Pilar le gusta organizar juegos y se esfuerza porque participen las demás.
- 135.- María colabora en los trabajos de grupo.
- 136.- Carmen vence fácilmente las distracciones.
- 137.- Anita es cuidadosa y ordenada en sus cosas.
- 138.- Irene aunque le vengan ganas de dejar un trabajo, ella continúa hasta el fin.
- 139.- Pilar cuando le encargan una cosa lo hace lo antes posible.
- 140.- Inés de ordinario cumple con sus obligaciones.

#### ELEMENTOS (items) DEL TEST CAPP A I

##### Forma niños

- 1.- Juan se suele poner rojo cuando se encuentra en una dificultad.
- 2.- Pedro se impresiona si ha visto una escena desagradable.
- 3.- Luis se asusta por cosas de poca importancia.
- 4.- Tomás se pone nervioso cuando vé que se fijan en él.
- 5.- Pedro sufre mucho por no ser comprendido.
- 6.- Luis tiene que estar siempre moviéndose.
- 7.- A Tomás se le ocurren muchas cosas para hacer.
- 8.- Juan hace las cosas con mucha rapidez.
- 9.- Luis siempre tiene cosas en qué entretenerse.
- 10.- Tomás tiene mucha fuerza.
- 11.- Juan está siempre dándole vueltas a cosas en su cabeza.
- 12.- Pedro piensa a menudo en los mismos problemas.
- 13.- Tomás está siempre preocupado por las cosas que ha de hacer.
- 14.- Juan se consuela difícilmente si ha perdido un amigo.

- 15.- A Pedro le disgusta hacer las cosas de repente.
- 16.- A Luis le disgusta que le manden.
- 17.- Tomás suele dominar y reñir a los demás.
- 18.- A Pedro le desagrada que alguien le dé un aviso o advertencia.
- 19.- Luis lleva con frecuencia la contraria.
- 20.- Tomás se juzga capaz de hacerlo todo.
- 21.- Javier cuando estudia está siempre muy atento a lo que hace.
- 22.- A Jesús apenas se le ve hablar con los demás.
- 23.- Jaime es un chico muy estudioso.
- 24.- A Juan le agrada pensar en cosas fantásticas.
- 25.- Luis piensa mucho las cosas.
- 26.- Pedro cae simpático a la gente.
- 27.- Tomás resulta agradable en su trato con los demás.
- 28.- Javier enseguida se hace amigos.
- 29.- Jaime prefiere estar con muchos amigos.
- 30.- Jesús se interesa por el bien de los demás.
- 31.- Tomás siempre se esfuerza para prestar atención a las explicaciones.
- 32.- Luis se aguanta cuando está de malhumor.
- 33.- Pedro es un chico de buena voluntad.
- 34.- Juan hace siempre lo que tiene que hacer, aunque le cueste.
- 35.- Javier siempre se hace totalmente responsable de lo que le encargan.
- 36.- Jesús se impresiona mucho cuando ve películas en el cine o en la TV.
- 37.- Jaime si oye un ruido enseguida se sobresalta.
- 38.- Pedro cuando va por un lugar solitario tiene miedo.
- 39.- Luis se enfada y desespera enormemente cuando no consigue lo que quiere.
- 40.- Juan se altera en su estado de ánimo cuando ve que no consigue agradar a los demás.

- 41.- Javier siempre está ocupado haciendo alguna cosa.
- 42.- Tomás parece que siempre tenga prisa.
- 43.- Jesús es de los primeros que terminan los trabajos.
- 44.- Jaime hace cada día sus deberes, sin dejar nada para el día siguiente.
- 45.- Luis es de los compañeros más fuertes.
- 46.- Tomás quisiera vivir siempre en el mismo sitio.
- 47.- Jesús se preocupa con facilidad de su salud.
- 48.- Juan sospecha de cualquier gesto o mirada que ve en otras personas.
- 49.- Jaime suele recordar las cosas malas o tristes que le han sucedido.
- 50.- Pedro cuando va a hacer un trabajo calcula todos los detalles.
- 51.- A Javier le disgusta que otros le manden hacer cosas.
- 52.- Juan suele ser exigente y duro con los demás.
- 53.- Pedro protesta y se queja de todo.
- 54.- A Luis le cuesta reconocer que se ha equivocado.
- 55.- Tomás tiene excesiva confianza en sus propias cualidades.
- 56.- A Javier le agrada estar solo.
- 57.- A Jesús casi siempre se le encuentra estudiando.
- 58.- A Jaime le gusta leer libros serios en vez de cuentos o tebeos.
- 59.- A Tomás le gustan los cuentos de aventuras espaciales.
- 60.- Luis duda cuando tiene que pedir prestado algo a otro.
- 61.- Pedro sabe hacer chistes y bromas graciosas.
- 62.- A Juan sus amigos le cuentan todas sus cosas porque confían en él.
- 63.- A Jaime le gusta tratar con la gente.
- 64.- Jesús está deseando poder visitar a sus amistades.
- 65.- Javier es servicial con sus compañeros.
- 66.- Juan se esfuerza mucho por corregir sus defectos.

- 67.- Pedro se esfuerza mucho en los estudios.
- 68.- Luis apenas tiene pereza.
- 69.- Tomás sigue con su trabajo, sin entretenerse, hasta que lo termina.
- 70.- Javier hace las cosas bien sin que tengan que decírselo.
- 71.- Jesús se entusiasma intensamente cuando lee una cosa interesante.
- 72.- Jaime se asusta mucho con las películas de miedo.
- 73.- Pedro suele ponerse de malhumor.
- 74.- Juan se enfada con mucha facilidad.
- 75.- Jesús se angustia pensando en lo que le puede ocurrir.
- 76.- Javier es de los primeros que empieza un trabajo.
- 77.- Jaime es rápido en sus acciones.
- 78.- Tomás es de los primeros en llegar a clase.
- 79.- Luis tiene que estar siempre haciendo alguna cosa.
- 80.- Jaime aguanta mucho el frío.
- 81.- A Jesús le gusta hacer siempre las mismas cosas.
- 82.- Javier cree que alguien le tiene manía.
- 83.- A Tomás le cuesta olvidar las ofensas.
- 84.- Luis cuando un amigo le hace una mala jugada se la tiene guardada.
- 85.- Pedro piensa siempre las cosas antes de hacerlas.
- 86.- A Juan le cuesta obedecer las órdenes de los demás.
- 87.- Tomás responde con dureza a los otros compañeros.
- 88.- Javier cree que siempre tiene razón.
- 89.- Jaime suele discutir.
- 90.- Jesús se considera capaz de mejorar lo que hagan los demás.
- 91.- A Juan le gusta estar separado de los otros compañeros.

- 92.- Luis es de los más estudiosos de la clase.
- 93.- Javier goza pensando en lo que va a ser cuando sea mayor.
- 94.- Jaime tiene mucha imaginación.
- 95.- A Pedro le cuesta decidirse a hacer algo.
- 96.- Tomás divierte a lo demás con facilidad.
- 97.- Jesús si los demás tienen un problema acuden a él para que se lo solucione.
- 98.- A Juan le apasionan las fiestas y reuniones.
- 99.- Pedro casi siempre tiene invitación para una fiesta de amigos.
- 100.- Luis ayuda a los que le necesitan.
- 101.- Tomás está siempre de buen humor.
- 102.- Javier trabaja todo lo que puede.
- 103.- Jesús difícilmente abandona una tarea.
- 104.- Jaime cuando se propone hacer algo lo termina siempre.
- 105.- Juan cumple siempre con su deber.
- 106.- Luis a veces se emociona de tal forma que no le sale ni una palabra.
- 107.- Pedro tiembla de miedo cuando se ve en peligro.
- 108.- Javier suele coger algunas rabietas.
- 109.- Tomás pone a veces cara de tener algún dolor o pena interior.
- 110.- Pedro en ocasiones tiene un aspecto triste.
- 111.- Jesús cuando los demás compañeros no saben qué hacer, él propone algo interesante.
- 112.- Jaime suele hacer las cosas deprisa.
- 113.- Juan en cuanto tiene un rato libre hace sus deberes.
- 114.- Tomás es un estupendo deportista.
- 115.- Luis parece que nunca se cansa cuando realiza algún esfuerzo.



- 116.- A Javier le gusta tener siempre el mismo horario.
- 117.- Jesús teme que se burlen de él.
- 118.- Jaime cuando se ha enfadado con alguien tarde en hablarse con él.
- 119.- A Juan le disgusta hacer una cosa que no se esperaba.
- 120.- Jaime antes de salir para el colegio se detiene a pensar si lleva todo lo que va a necesitar.
- 121.- Pedro suele ser rebelde.
- 122.- A Jesús le desagrada que le gasten bromas.
- 123.- Luis suele ser testarudo y difícil de convencer.
- 124.- Javier cree que es una persona que vale bastante.
- 125.- Tomás, aunque a veces falla, piensa que es de los mejores en todo.
- 126.- A Juan le desagrada tener gente alrededor de él.
- 127.- A Pedro le gustan los juegos serios, como el ajedrez, etc.
- 128.- A Luis le gusta soñar estando despierto, pensar qué haría si tuviera mucho dinero, etc.
- 129.- Tomás cuando tiene una dificultad se queda pensando sin saber qué hacer.
- 130.- A Javier se le ve siempre pensativo.
- 131.- A Jaime le gusta armar juerga.
- 132.- A Jesús le desagrada estar solo.
- 133.- Juan ríe y habla con todos.
- 134.- A Pedro le gusta organizar juegos y se esfuerza porque participen los demás.
- 135.- Tomás colabora en los trabajos de grupo.
- 136.- Javier vence fácilmente las distracciones.

- 137.- Jesús es cuidadoso y ordenado en sus cosas.
- 138.- Jaime aunque le vengan ganas de dejar un trabajo, él continúa hasta el fin.
- 139.- Pedro cuando le encargan una cosa lo hace lo antes posible.
- 140.- Luis de ordinario cumple con sus obligaciones.

**ELEMENTOS (items) DEL TEST CAPPA S,  
Forma A**

- 1.- ¿Te sueles poner pálido cuando te ves en peligro?.
- 2.- ¿Te entusiasmas al leer una novela o cuento?.
- 3.- ¿Cualquier cosa que ocurra es suficiente para que te sobresaltes?.
- 4.- ¿Sueles temblar de miedo ante una situación difícil?.
- 5.- ¿Depende mucho de como vayan las cosas para que tú estes triste o contento?.
- 6.- ¿Sientes muy perturbado tu ánimo si no van las cosas como tú quieres?.
- 7.- ¿Sientes amarguras en tu interior?.
- 8.- ¿Sientes una urgente necesidad de poner en práctica tus planes?.
- 9.- ¿Siempre te encuentras con ganas de hacer algo?.
- 10.- ¿Te gusta hacer las cosas deprisa?.
- 11.- ¿Acudes con diligencia al trabajo?.
- 12.- ¿Te gusta hacer ejercicios físicos frecuentemente?.
- 13.- ¿Superas fácilmente las dificultades en trabajo?.
- 14.- ¿Piensas a menudo en las mismas cosas y lugares?.
- 15.- ¿Te resulta molesto tener que cambiar de lugar u ocupación?.
- 16.- ¿Cuando te ha salido mal una cosa te es difícil olvidarla?.
- 17.- ¿Crees que cierta persona te tiene manía?.
- 18.- ¿Te cuesta hacer las paces después de un acceso de mal-humor?.
- 19.- ¿Aunque haya pasado cierto tiempo sientes en tu interior una sensación de revancha involuntaria?.
- 20.- ¿Calculas con el mínimo detalle los "Pros" o "Contras" que se te presentarán cuando te has propuesto hacer un trabajo?.
- 21.- ¿Cuando estás reunido con grupo sueles ser tu quien toma las decisiones?.
- 22.- ¿Cuando ves que tienes razón impones tu opinión a los demás?.
- 23.- ¿Te cuesta transigir o ceder a lo que dicen los demás?.
- 24.- ¿Intentas impedir que alguien se te adelante en una cola?.
- 25.- ¿Sueles ser violento?.
- 26.- ¿Te consideras superior a los demás en bastantes cosas?.
- 27.- ¿Te sonrojas sin poderlo evitar?.
- 28.- ¿Notas que apenas puedes hablar cuando te emocionas?.
- 29.- ¿Alguna vez que otra suele entrar una especie de pánico?.
- 30.- ¿Al ir por un sitio desconocido sientes miedo?.
- 31.- ¿Sueles tener mal genio?.
- 32.- ¿Te turbas cuando observas que no consigues agradar a los demás?.
- 33.- ¿Acometes con espíritu decidido tus proyectos?.
- 33.- ¿Te sueles meter en asuntos que requieren rápida ejecución?.
- 35.- ¿Si emprendes un trabajo en grupo, ¿lo sueles realizar antes que los demás?.
- 36.- ¿Te desagrada diferir o aplazar tus compromisos u obligaciones?.
- 37.- ¿Te agrada el esfuerzo físico?.
- 38.- ¿Cuando has hecho un gran esfuerzo físico, te repones pronto?.
- 39.- ¿Piensas frecuentemente en los mismos problemas?.

- 40.- ¿Te molesta cambiar de horario?
- 41.- ¿Si has tenido un fracaso, tardas en reponerte?
- 42.- ¿Sueles pensar con frecuencia que la gente está en contra tuya?
- 43.- ¿Te cuesta por algún tiempo olvidar las ofensas aunque ya las hayas perdonado?
- 44.- ¿Te disgusta se te presente un asunto imprevisto?
- 45.- ¿Te cuesta someterte a la disciplina?
- 46.- ¿Te cuesta aceptar que alguien te supere?
- 47.- ¿Cuando alguien te molesta le respondes con dureza?
- 48.- ¿Te enfrentas sin muchas contemplaciones con quien se oponga a tu criterio?
- 49.- ¿Buscas como instintivamente la competencia y la rivalidad?
- 50.- ¿Eres tu por lo común quien ha de decir la "última palabra" en las discusiones?
- 51.- ¿Te estremeces con el relato de un hecho heroico?
- 52.- ¿Te sobresaltas cuando oyes un ruido inesperado?
- 53.- ¿Sientes miedo ante el peligro?
- 54.- ¿Sueles ser una persona nerviosa?
- 55.- ¿Pasas rápidamente del sinsabor a la alegría según la marcha de los acontecimientos?
- 56.- ¿Te angustias por lo que pueda ocurrir?
- 57.- ¿Cuando se te está acabando un trabajo te inquietas por buscar algo nuevo en qué entretenerse?
- 58.- ¿Eres hombre de iniciativas?
- 59.- ¿Te gusta ir deprisa sin perder tiempo al hacer tus cosas?
- 60.- ¿Te resulta molesto aplazar tus compromisos?
- 61.- ¿Allí donde te encuentras sueles hacer transformaciones y arreglos útiles?
- 62.- ¿Te gusta más practicar un deporte que ver como lo practican los demás?
- 63.- ¿Cuando se trata de una cosa en la que es necesario mostrar fuerza allí estás tú?

- 64.- ¿Te ocurre que no logras desechar fácilmente de tu mente una idea molesta?
- 65.- ¿Cuando te has formado una opinión es difícil convencerte de otra cosa?
- 66.- ¿Sueles recordar o evocar disgustos pasados?
- 67.- ¿Suelen venirte sospechas sobre si los demás te están engañando?
- 68.- ¿Cuando has sufrido una ofensa, te resistes a hacer las paces?
- 69.- ¿Te desagrade decidir rápidamente conforme se presentan las cosas?
- 70.- ¿Sueles imponerte a los demás?
- 71.- ¿Te resulta dificultosa la obediencia?
- 72.- ¿Al que se pone por delante de ti buscas la forma de ponerlo en evidencia ante los demás?
- 73.- ¿Actúas sin contemplaciones con quien te juega una mala pasada?
- 74.- ¿Te gusta la discusión y la polémica?
- 75.- ¿Desatiendes los consejos de los demás?
- 76.- ¿Te consideras capaz de mejorar lo que hace la mayoría?
- 77.- ¿Te entusiasmas cuando hablas?
- 78.- ¿Te asustas con facilidad?
- 79.- ¿Te impresionan los sustos imprevistos?
- 80.- ¿Te pones tan nervioso que te cuesta parar quieto?
- 81.- ¿Te indignas con facilidad?
- 82.- ¿Sufres si no logras ponerte de acuerdo con los demás?
- 83.- ¿Notas en ti un impulso irresistible a actuar a hacer algo?
- 84.- ¿Improvizas soluciones?
- 85.- ¿Ordinariamente te mueves con rapidez?
- 86.- ¿Cumples con el refrán "lo que puedas hacer hoy no lo dejes para mañana"?
- 87.- ¿Sueles ser eficiente y práctico en tu trabajo?

- 88.- ¿Si la tarea exige esfuerzo físico te resulta fácil terminarla?.
- 89.- ¿Tienes tendencia a insistir sobre los mismos problemas e ideas?.
- 90.- ¿Sueles ser testarudo y difícil de convencer?.
- 91.- ¿Te consuelas difícilmente después de perder personas queridas?.
- 92.- ¿Cuando vas a hablar tienes en cuenta lo que los demás estarán pensando?.
- 93.- ¿Mantienes una especie de actitud adversa contra aquel que te ha molestado?.
- 94.- ¿Te molesta la improvisación?.
- 95.- ¿Eres autoritario y mandón?.
- 96.- ¿Crees que los demás te deben obedecer cuando tu ves las cosas muy claras?.
- 97.- ¿Eres severo al exigir a los demás?.
- 98.- ¿Protestas en público cuando se cometen injusticias?.
- 99.- ¿"Caiga quien caiga", te enfrentas con quien te ha hecho una ofensa?.
- 100.- ¿Opinas que con frecuencia tienes razón?.
- 101.- ¿Prefieres resolver tus problemas por ti solo?.
- 102.- ¿Te parece que cuando estas solo te encuentras más a gusto?.
- 103.- ¿Eres de esas personas que se encuentran en su elemento rodeadas de libros?.
- 104.- ¿Te suelen considerar tus compañeros como una persona muy estudiosa?.
- 105.- ¿Sientes que no puedes evitar el pensar continuamente en cosas relacionadas con tu vida?.
- 106.- ¿Titubeas antes de pedir prestado alguna cosa a otro?.
- 107.- ¿Caes en la cuenta de que eres una persona pensadora?.
- 108.- ¿Te suelen considerar los demás como persona amiga del jolgorio o la animación?.
- 109.- ¿Sueles caer simpático rápidamente a la gente?.

- 110.- ¿Íntimas fácilmente?.
- 111.- ¿Tomas parte activa en una fiesta?.
- 112.- ¿Las fiestas y reuniones sociales suelen ser tu mayor ilusión?.
- 113.- ¿Te esfuerzas seriamente por el bien común?.
- 114.- ¿Eres capaz de concentrar tu atención cuando lo necesitas?.
- 115.- ¿Tu humor suele ser igual, sin demasiados altibajos?.
- 116.- ¿Te muestras siempre cortés y educado con todos?.
- 117.- ¿Mantienes a raya tus caprichos?.
- 118.- ¿Eres perseverante en lo que te has propuesto hacer?.
- 119.- ¿Te sientes plenamente responsable de tus obligaciones?.
- 120.- ¿De ordinario cumples con tu deber?.
- 121.- ¿Juegas siempre sin cometer trampas o incorrecciones?.
- 122.- ¿Tu comportamiento en la mesa, cuando estás en casa es tan cortés y correcto, como cuando estás en casa extraña?.
- 123.- ¿Has hecho alguna vez algo que te hayan prohibido?.
- 124.- ¿Cuando no te encuentras bien, sueles tener malhumor?.
- 125.- ¿Te gustan los trabajos que exigen concentración?.
- 126.- ¿Te resulta desagradable hablar de tus cosas?.
- 127.- ¿Sientes inclinación por la investigación científica?.
- 128.- ¿Te sucede quedarte pensando en cosas ajenas a lo que se está diciendo?.
- 129.- ¿Sueles soñar despierto?.
- 130.- ¿Te distingues por lo mucho que reflexionas antes de hablar?.
- 131.- ¿Te resulta fácil divertir a los demás?.
- 132.- ¿Eres de ánimo abierto y franco?.
- 133.- ¿Tus amigos suelen contarte sus problemas?.
- 134.- ¿Si te invitan a una fiesta, vas a gusto aunque haya mucha gente desconocida?.
- 135.- ¿Te entusiasma la idea de poder asistir a una reunión de amigos?.

- 136.- ¿Colaboras espontáneamente en el éxito de una tarea?.
- 137.- ¿Dominas tus primeros movimientos e impulsos?.
- 138.- ¿Vences fácilmente las distracciones en el trabajo?.
- 139.- ¿Tu actividad va dirigida ordinariamente por una resolución libre y voluntaria?.
- 140.- ¿La indolencia o flojera de voluntad tratas eficazmente de eliminarla de ti?.
- 141.- ¿Continúas hasta el fin lo que razonablemente empezaste?.
- 142.- ¿Ordinariamente eres cumplidor con tu trabajo?.
- 143.- ¿Siempre que estas solo actúas exactamente igual que cuando te puede ver alguien?.
- 144.- ¿De vez en cuando coges una rabieta?.
- 145.- ¿A veces te vienen ganas de soltar "tacos"?.
- 146.- ¿A veces te parece más agradable vivir retirado?.
- 147.- ¿Eres tímido con personas de otro sexo?.
- 148.- ¿Tienes tendencia a teorizar, a razonar tus ideas?.
- 149.- ¿Te parece que ninguno te comprende?.
- 150.- ¿Te distingues por ser un individuo abstraído en sus ideas?.
- 151.- ¿Te ocurre que por considerar demasiado los detalles te quedas sin lo que a ti te gusta?.
- 152.- ¿Sueles caer bien a la gente?.
- 153.- ¿Contigo la gente suele pasarlo "la mar de divertido"?.
- 154.- ¿Te haces fácilmente amigos?.
- 155.- ¿Disfrutas mucho charlando con unos y otros?.
- 156.- ¿Te molesta permanecer en segundo término en las reuniones?.
- 157.- ¿Buscas con agrado la compañía de otros que pertenecen a tu grupo social?.
- 158.- ¿Colaboras con tu grupo en todo lo que habéis decidido?.
- 159.- ¿Atiendes, aunque te cueste, a las lecciones de clase?.
- 160.- ¿Contienes las emociones fuertes?.
- 161.- ¿Eres una persona de carácter firme?.
- 162.- ¿Eres constante con las resoluciones tomadas?.
- 163.- ¿"Cueste lo que cueste", lo que te propones, lo llevas adelante?.
- 164.- ¿Obras de un modo consecuente con tus principios?.
- 165.- ¿Aprendes siempre las lecciones?.
- 166.- ¿Obedeces siempre en casa?.
- 167.- ¿Si no sabes algo buscas la forma de poder copiar un poco?.
- 168.- ¿Entre las personas que conoces tienes alguna que te resulte antipática?.
- 169.- ¿Te molesta, en ocasiones, tener gente alrededor de ti?.
- 170.- ¿Gustas de dar explicaciones personales a todo lo que te sorprende?.
- 171.- ¿Orientas tus conversaciones sobre temas abstractos y científicos?.
- 172.- ¿Sientes la impresión de que las cosas no son reales?.
- 173.- ¿Piensas mucho las cosas antes de decidirte?.
- 174.- ¿Te agradan las cosas en las que es necesario hacer un ejercicio mental?.
- 175.- ¿Tus amigos te consideran simpático?.
- 176.- ¿Te consideras a ti mismo como una persona agradable?.
- 177.- ¿Consigues entablar fácilmente nuevas amistades?.
- 178.- ¿Te gusta hacer visitas a tus amistades?.
- 179.- ¿Cultivas con frecuencia las relaciones sociales?.
- 180.- ¿Te gusta intervenir en la organización de fiestas, reuniones, etc?.

- 181.- Si sientes un impulso de ira o de cólera, ¿te contienes?.
- 182.- ¿Corriges con facilidad las distracciones en el estudio?.
- 183.- ¿Obras porque estás convencido de que tienes que obrar así?.
- 184.- ¿Eres constante en el cumplimiento de tus propósitos?.
- 185.- ¿De ordinario tu opinión es irrevocable?.
- 186.- ¿Cuando tienes una obligación que cumplir lo haces cuanto antes?.

- 187.- ¿Te portas bien cuando el profesor está ausente?.
- 188.- ¿Siempre que te han pedido algo lo has prestado?.
- 189.- ¿Cuando se retrasan te fastidia tener que esperar en una cita?.
- 190.- ¿Te agrada conocer algunas personas importantes, porque tienes de este modo la sensación de ser importante también tú?.

**ANEXO III**

**INVENTARIO DE  
PERCEPCION  
FAMILIAR**

## **INVENTARIO DE PERCEPCION FAMILIAR E.M.B.U.**

- 1.- ¿Has tenido la impresión de que tus padres ponían impedimentos a todo lo que hacías?
- 2.- ¿Te han demostrada con palabras y gestos que te querían?
- 3.- ¿Has sido mimado por tus padres en comparación con tu (s) hermano (s)?
- 4.- ¿te has sentido querido por tus padres?
- 5.- ¿Han dejado tus padres de dirigirte la palabra durante mucho tiempo si hacías algo que les molestaba?
- 6.- ¿Ha ocurrido que tus padres te castigaran incluso por cometer pequeñas faltas?
- 7.- ¿Han tratado tus padres de influirte para que seas una persona bien situada?
- 8.- ¿Te has sentido decepcionado en alguna ocasión porque tus padres no te concedían algo que tú deseabas conseguir?
- 9.- ¿Crees que tu padre o tu madre deseaban que tú fueras diferente en algún aspecto?
- 10.- ¿Te han permitido tener cosas que no podían tener tus hermanos?
- 11.- ¿Piensas que tus padres te han castigado merecidamente?
- 12.- ¿Crees que tu padre o tu madre han sido demasiado severos contigo?
- 13.- Si hacías una trastada, ¿podías remediar la situación pidiéndoles perdón a tus padres?
- 14.- ¿Han querido siempre tus padres decidir cómo debías vestirte o qué aspecto debías tener?
- 15.- ¿Te han mentido tus padres?
- 16.- ¿Has tenido la sensación de que tus padres te querían menos que a tus hermanos?
- 17.- ¿Te han tratado tus padres injustamente(mal) en comparación a como trataban a tus hermanos?



- 18.- ¿Ha ocurrido que tus padres te prohibieran hacer cosas que otros niños de tu edad podían hacer, por miedo a que te sucediera algo?
- 19.- ¿Te han reñido o pegado tus padres en presencia de otras personas?
- 20.- ¿Se han preocupado tus padres de saber qué hacías por las noches?
- 21.- Si las cosas te iban mal, ¿has tenido la sensación de que tus padres trataban de comprenderte y animarte?
- 22.- ¿Se han preocupado a menudo tus padres, innecesariamente, por la salud que tenías?
- 23.- ¿Se han enfadado tus padres si no ayudabas en las labores de la casa tanto como ellos deseaban?
- 25.- Si a tus padres les ha parecido mal lo que hacías, ¿se han entristecido hasta el punto de que te has sentido culpable por lo que habías hecho?
- 26.- ¿Te han permitido tus padres tener cosas que ya tenían tus amigos en la medida en que pudieran pagarlas?
- 27.- ¿Has tenido la sensación de que era difícil acercarse a tus padres?
- 28.- ¿Ha ocurrido que tus padres contaran algo que habías dicho o hecho, delante de otras personas, de forma que te sintieras avergonzado?
- 29.- ¿Has sentido que tus padres te querían menos que al resto de tus hermanos?
- 30.- ¿Ha ocurrido que tus padres no quisieran concederte cosas que tú realmente necesitabas?
- 31.- ¿Han demostrado tus padres interés en que sacaras buenas notas?
- 32.- ¿Has sentido que tus padres te ayudaban cuando te enfrentabas a una tarea difícil?
- 33.- ¿Has sido tratado como “la oveja negra” o “el chivo expiatorio” de la familia?
- 34.- ¿Deseaban tus padres que te parecieras a alguna otra persona?
- 35.- ¿Ha ocurrido que tus padres te dijeran: “Tú que eres tan mayor o tú que eres un chico o una chica, no deberías comportarte de esa forma”?
- 36.- ¿Han criticado tus padres a tus amigos más íntimos?
- 37.- Cuando tus padres han estado tristes, ¿has tenido la impresión de que ellos pensaban que tú eras el causante de su estado?
- 38.- ¿Han intentado tus padres estimularte para que fueras el mejor?

- 39.- ¿Te han demostrado tus padres que estaban satisfechos contigo?
- 40.- ¿Has tenido la sensación de que tus padres confiaban en ti de tal forma que te permitían actuar bajo tu propia responsabilidad?
- 41.- ¿Crees que tus padres han respetado tus opiniones?
- 42.- Si tú tenías pequeños secretos, ¿han querido tu padre o tu madre que hablaras de estos secretos con ellos?
- 43.- ¿Has tenido la sensación de que tus padres querían estar a tu lado?
- 44.- ¿Crees que tus padres han sido algo “tacaños” y “cascarrabias” contigo?
- 45.- ¿Han utilizado tus padres expresiones como: “Si haces eso voy a ponerme muy triste”?
- 46.- Al volver a casa, ¿has tenido que darles siempre a tus padres explicaciones de lo que habías estado haciendo?
- 47.- ¿Crees que tus padres intentan que tu adolescencia sea estimulante, interesante y atractiva (por ejemplo, dándote a leer buenos libros, animándote a salir de excursión, etc...)?
- 48.- ¿Tus padres han alabado frecuentemente tu comportamiento?
- 49.- ¿Han empleado tus padres expresiones como esta: “Así nos agradeces todo lo que nos hemos esforzado por ti y todos los sacrificios que hemos hecho por tu bien”?
- 50.- ¿Ha ocurrido que tus padres no te dejen tener cosas que tú necesitabas, diciéndote que podías convertirte en un niño mimado?
- 51.- ¿Has podido llegar a tener remordimientos (culpa) por haberte comportado de un modo que no fuera del agrado de tus padres?
- 52.- Cuando entraste en el colegio, ¿crees que tus padres tenían grandes esperanzas de que sacases buenas notas, destacases como buen deportista, etc...?
- 53.- ¿Han ignorado tus padres si tu eras descuidado o si tenías un comportamiento parecido?
- 54.- Si te has encontrado triste, ¿has podido buscar ayuda y comprensión en tus padres?
- 55.- ¿Se ha dado el caso de que fueras castigado por tus padres sin haber hecho nada?

- 56.- ¿Te han dejado tus padres hacer las mismas cosas que podían hacer tus amigos?
- 57.- ¿Te han dicho tus padres a menudo que no estaban de acuerdo con tu forma de comportarte en casa?
- 58.- ¿Ha sucedido que tus padres te obligaban a comer más de lo que podías?
- 59.- ¿Te han criticado tus padres con frecuencia o te han dicho que eras vago o inútil delante de otras personas?
- 60.- ¿Se han interesado tus padres por el tipo de amigos con el que ibas a menudo?
- 61.- De tus hermanos, ¿has sido tú aquel al que tus padres han echado las culpas de cuanto pasaba?
- 62.- ¿Te han aceptado tus padres tal como eras?
- 63.- ¿Han sido bruscos tus padres contigo?
- 64.- ¿Te han castigado tus padres con dureza, incluso por cosas que no tenían importancia?
- 65.- ¿Ha ocurrido que tus padres te pegasen sin motivo?
- 66.- ¿Has deseado que tus padres se preocuparan menos de las cosas que hacías?
- 67.- ¿Tus padres han participado activamente en tus diversiones y tus hobbies?
- 68.- ¿Te han pegado tus padres con frecuencia?
- 69.- ¿Has podido ir a donde quisieras sin que tus padres se preocuparan demasiado por esto?
- 70.- ¿Te han puesto tus padres limitaciones estrictas a lo que podías y no podías hacer y te han obligado a respetarlas rigurosamente?
- 71.- ¿Te han tratado tus padres de una manera que te sentías avergonzado?
- 72.- ¿Les han permitido tus padres a tus hermanos tener cosas que a ti no te dejaban tener?
- 73.- ¿Crees que ha sido exagerado el miedo que tenían tus padres a que a ti te pasara algo?
- 74.- ¿Has tenido la sensación de que había cariño y ternura entre tú y tus padres?

75.- ¿Han respetado tus padres el hecho de que tú tuvieras opiniones diferentes a las suyas?

76.- ¿Recuerdas si tus padres han estado a veces enfadados o amargados contigo sin que te dijeran el por qué?

77.- ¿Has tenido la impresión de que tus padres estaban orgullosos de ti cuando conseguías algo que te habías propuesto?

79.- ¿Han mostrado tus padres predilección por ti en comparación con tus hermanos?

80.- ¿Le han echado tus padres las culpas a tus hermanos aunque tú fueras el responsable de lo que había ocurrido?

81.- ¿Te han manifestado tus padres que estaban satisfechos contigo mediante expresiones físicas cariñosas como darte palmadas en la espalda?

82.- Creo que mis padres, en relación con mi educación, han sido:

... Muy rígidos en la aplicación de las normas y disciplina educativos

... Coherentes, a lo largo del tiempo, en la aplicación de estos principios educativos.

... Bastante incoherentes

... Muy incoherentes, modificaban estos principios de día en día

(Elige una)

83.- Creo que mis padres, en relación con mi educación, han sido:

... Muy duros, a veces he llegado a sentirme aterrorizado.

... En conjunto, severos.

... No especialmente severos.

... En absoluto severos, me han permitido hacer lo que quería

(Elige una)

## **ANEXO IV**

**RESUMEN ESTADISTICOS  
DESCRIPTIVOS Y EXPLORATORIOS**

APTITUDES	MEMORIA		VERBAL		NUMERICA		ABSTRACTA		GLOBAL	
	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º
EDAD DE PADRES										
MUESTRA < DE 23	x 15,6	16,3	24,6	21,3	17	9,3	12,3	9,6	62,3	45
	o 5,5	5,1	3,7	5	2,6	6,5	1,5	4,5	2	11,5
ENTRE 23 Y 30	x 14,5	14,1	20,5	16	16,1	12,4	13	13,5	58,7	47,1
	o 3,8	4,5	5,7	4	4,8	4,5	4,2	5,7	7,5	9,7
ENTRE 31 Y 40	x 13,9	13,1	21,3	14,3	15,9	11,5	13,4	12,3	56,9	43,8
	o 3,5	5,2	7,5	4,6	4,6	3,8	2,9	5,4	6,3	8,9
MAS DE 40	x 18,6	16,3	21,6	15	17,3	8,6	15	12,6	47,3	44,6
	o 2,5	8,7	5,5	2,6	5	2	7,5	8,5	29,2	14,4
BAJO REN < DE 23	x 12,5	13,5	22,5	19	18,5	6	13	9,5	62	39,5
	o 0,7	2,1	0,7	4,2	0,7	4,2	1,4	6,3	2,8	9,1
ENTRE 23 Y 30	x 15,1	14,2	21	16,3	15,7	12,1	15,3	14,6	59,8	48
	o 4	4,9	6,6	4,1	4,5	3,8	3,3	6,4	5,6	8,7
ENTRE 31 Y 40	x 13,6	13,6	21,4	14,8	15,2	11,3	14,1	12,5	59,6	45
	o 3,4	5,8	7,1	4,4	4,2	3,8	3	5,6	4,8	9,1
MAS DE 40	x 20	17,5	23	16,5	17	7,5	16,5	9,5	43,5	41
	o 1,4	12	7	0,7	7	0,7	6,3	9,1	4,3	18,3
REFEREN < DE 23	x 22	22	29	26	14	16	11	10	63	56
	o									
ENTRE 23 Y 30	x 14,2	14,1	20,3	15,8	16,3	12,6	11,6	12,8	57,9	46,5
	o 3,7	4,4	5,1	4	5	4,9	4,1	5,3	8,4	10,4
ENTRE 31 Y 40	x 14,4	12,4	21,3	13,6	17	11,8	12,3	11,9	57,9	42,1
	o 3,8	4,2	8,6	5,2	5,1	4,1	2,4	5,4	8,3	8,8
MAS DE 40	x 16	14	19	12	18	11	8	19	55	52
	o									

APTITUDES	MEMORIA		VERBAL		NUMERICA		ABSTRACTA		GLOBAL	
	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º
DIF. EDAD PADRES										
MUESTRA < DE 1 AÑO	x 13,5	14,6	20,3	14,1	16,6	11,4	13,2	12,8	58,7	45,8
	o 2,7	4,5	5,1	3,9	4,1	3,9	3	6,2	5,7	8,4
DE 1 A 4 AÑOS	x 15,6	14,4	20,4	16	16,5	12	13,5	12,8	58,6	46,1
	o 3,7	5	6,6	4,2	4,6	4,5	4,1	5,3	10,1	9,6
MAS DE 4 AÑOS	x 13,2	12,5	23	16,5	14,7	12	12,5	13,1	58	45,4
	o 4,1	5	6,5	4,9	4,8	4,6	4,2	6	8,2	11,1
BAJO REN < DE 1 A	x 13,8	13,9	20,9	15,8	17,4	10	15	15,2	61,9	47,9
	o 2,7	4,4	5,9	3,9	2,6	3,8	3	6,8	4,4	9,4
DE 1 A 4 AÑOS	x 15,8	15	20,6	15,8	15,7	11,6	15,1	12,4	58	45,2
	o 3,9	5,6	7	4,4	4,5	4,3	3,8	5,8	11,5	10,1
MAS DE 4 AÑOS	x 12,2	11,8	24,1	15,8	13,4	11,7	13,7	12,7	57,8	45
	o 3,6	6	5,5	4,1	4,9	2,7	1,9	6,2	3,8	6,8
REFEREN < DE 1 A	x 13,2	15,3	19,9	12,6	16	12,8	11,7	10,7	55,9	43,9
	o 2,6	4,6	4,3	3,3	5,2	3,5	2	4,9	5,4	7,4
DE 1 A 4 AÑOS	x 15,6	13,7	20,1	16,1	17,5	12,5	11,5	13,4	59,2	47,1
	o 3,5	4,3	6,3	4,1	4,7	4,8	3,5	4,7	8,2	9,2
MAS DE 4 AÑOS	x 13,7	12,9	22,4	16,9	15,5	12,1	11,8	13,4	58	45,7
	o 4,5	4,5	7,2	5,5	4,6	5,5	5,1	6,2	10,1	13,3

APTITUDES	MEMORIA		VERBAL		NUMERICA		ABSTRACTA		GLOBAL	
	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º
PROFESION MADRE										
MUESTRA T. FUERA	x 14,6	15,6	21	16,9	15,3	13,2	13,8	12,7	59	48,1
	o 4,1	4,6	6,1	5,1	4,8	3,8	3,6	5,4	7,3	8,9
AMA DE CASA	x 14,5	13,2	21	14,9	16,5	11,1	12,9	13	58,2	44,7
	o 3,6	4,9	6,4	3,8	4,4	4,4	3,9	5,8	9,1	9,8
BAJO REN. T. FUERA	x 14,5	14,3	20,6	16,5	15,2	12,7	15,7	13,5	59,6	47,6
	o 3,4	5,2	8	4,6	4,6	4,6	2,9	6,2	5,3	9,4
AMA DE CASA	x 14,6	14	21,5	15,6	15,9	10,6	14,5	13,1	58,8	45,2
	o 3,9	5,6	6	4	4,2	3,6	3,4	6,2	10,1	9,3
REFEREN T. FUERA	x 14,6	16,5	21,2	17,1	15,4	13,5	12,6	12,3	58,7	46,3
	o 4,6	4,1	5	5,5	5,1	3,4	3,6	4,9	8,5	9
AMA DE CASA	x 14,4	12,2	20,4	14,2	17,2	11,7	11	12,9	57,5	44,1
	o 3,2	3,9	6,8	3,6	4,6	5,2	3,7	5,6	8	10,5

APTITUDES	MEMORIA		VERBAL		NUMERICA		ABSTRACTA		GLOBAL	
	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º
PROFESION PADRE										
MUESTRA T. NO DIS.	x 14,4	13,3	20,6	15,5	16,2	12	12,8	12,5	57,3	44,9
	o 3,9	4,7	6,1	4,3	4,6	4,8	3,7	5,8	10,2	9,9
MUESTRA T. DISPON.	x 14,7	14,9	21,5	15,7	15,9	11,6	13,7	13,4	60	47
	o 3,5	5,1	6,5	4,5	4,6	3,7	3,9	5,5	5,3	9,1
BAJO REN. T. NO DIS.	x 14,7	13,7	21,5	16	16	11,2	14,3	10,9	57,5	43,1
	o 4,3	5,7	6,3	4,5	3,8	4,4	3,2	5,9	11,1	10
BAJO REN. T. DISPON.	x 14,5	14,6	21,1	15,6	15,3	11,1	15,5	15,7	6,6	49
	o 3,2	5,1	6,8	3,7	4,9	3,5	3,4	5,5	6	7,3
REFEREN T. NO DIS.	x 14,2	13	20	15,1	16,4	12,6	11,6	13,8	57,2	46,4
	o 3,7	3,9	6	4,1	5,3	5	3,8	5,5	9,7	9,7
REFEREN T. DISPON.	x 15	15,3	22	15,8	16,6	12,2	11,7	10,8	59,2	44,8
	o 4	5,1	6,2	5,4	4,3	3,8	3,6	4,3	4,3	10,7

APTITUDES	MEMORIA		VERBAL		NUMERICA		ABSTRACTA		GLOBAL	
	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º
SITUACION FAMILIAR										
MUESTRA SEPARADOS	x 14,6	14,4	24,9	17,6	14,4	11,4	13,1	13,4	59,6	47,5
	o 4,5	4,9	4,9	5,1	5,6	4	4,1	4,8	8,8	8
MUESTRA JUNTOS	x 14,5	13,9	20	15	16,5	11,9	13,2	12,8	58,1	45,4
	o 3,6	4,9	6,2	4	4,2	4,4	3,8	5,9	8,5	9,9
BAJO REN. SEPARADOS	x 14,2	13,6	25,6	17,7	12,6	10,2	14,1	13,5	58,2	46,5
	o 3,1	4,6	5	4,1	5,5	4,5	3,7	5,5	3,9	7
BAJO REN. JUNTOS	x 14,7	14,2	20,2	15,3	16,5	11,4	15	13,1	59,2	45,7
	o 3,9	5,9	6,4	4	3,6	3,8	3,2	6,4	10	9,8
REFEREN SEPARADOS	x 14,2	13,5	19,8	14,8	16,5	12,4	11,5	12,5	57,2	45,1
	o 3,2	4,2	6,1	4,1	4,8	4,9	3,5	5,5	6,9	10,2
REFEREN JUNTOS	x 15,5	15,2	24,2	17,6	16,2	12,6	12,2	13,3	61,1	48,5
	o 5,6	5,3	5	6,3	5,4	3,4	4,5	4,4	12,1	9,3

APTITUDES	MEMORIA		VERBAL		NUMERICA		ABSTRACTA		GLOBAL	
	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º
SEXO ALUMNOS										
MUESTRA CHICOS	x 14,6	14,3	21,5	15,9	16,2	12,2	13,9	13	59,5	46,5
	o 3,9	5	6,6	4,3	4,5	4,3	3,9	5,5	8,9	9,9
MUESTRA CHICAS	x 14,3	13,2	19,7	14,6	15,7	10,7	11,2	12,6	55,3	44
	c 3,2	4,5	5,1	4,4	4,9	4,3	3	6,3	6,7	8,5
BAJO REN CHICOS	x 14,5	14,9	21,4	15,9	16,2	11,2	15,1	12,7	59,5	45,7
	o 4	5,2	6,3	3,9	4	4	3,4	6,1	9,6	9,7
BAJO REN CHICAS	x 15	9	20,8	15,2	12,6	11	13,2	16,4	55,4	47
	o 2,2	4,3	8,3	5,8	5,1	3,6	1,9	5,8	2,1	5,5
REFEREN CHICOS	x 14,7	13,5	21,5	16	16,3	13,6	12,3	13,4	59,6	47,5
	o 3,9	4,8	7	4,9	5,1	4,3	3,9	4,6	8,1	10,3
REFEREN CHICAS	x 14,1	14,6	19,4	14,4	16,8	10,6	10,6	11,3	55,3	43
	o 3,5	3,7	3,9	4	4,5	4,6	3,1	6,1	7,7	9,2

APTITUDES	MEMORIA		VERBAL		NUMERICA		ABSTRACTA		GLOBAL	
	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º
DIFERENCIA EDAD H										
MUESTRA < DE 1 AÑO	x 13,8	17,4	19	19	18	11,2	12,4	14	59,4	51
	o 5,2	4,2	4,6	3,1	5,6	5,4	3,5	7,1	7	12
DE 1 A 3 AÑOS	x 15,3	14,1	21,1	15,4	16,1	11,1	13,4	13,1	56,2	45,5
	o 3,4	5,2	6,6	4,7	5,1	4,6	4,3	6,2	10,5	10,4
MAS DE 3 AÑOS	x 13,7	13,3	21,2	15,3	15,8	12,7	13,1	12,5	58,6	45,5
	o 3,7	4,5	6,1	3,9	3,6	3,7	3,4	4,9	6,1	6,2
BAJO REN < DE 1 AÑO	x 10,6	16	17,3	18,6	14,6	10,6	13,3	14,6	55,3	49,6
	o 2,5	4	5,6	4,1	4,5	7	4,1	9,5	4,1	15,2
DE 1 A 3 AÑOS	x 16,4	14,5	23,1	15,4	15,2	9,5	15,4	13,3	58,6	45
	o 3	6,3	6	4,6	5,2	3	3,6	6,7	12,5	9,6
MAS DE 3 AÑOS	x 13,4	13,4	20,2	15,7	16,4	13	14,5	12,8	60,1	46,2
	o 3,8	4,7	6,9	3,5	3,2	3,6	2,9	5,3	4,1	7,9
REFEREN < DE 1 AÑO	x 18,5	19,5	21,5	19,5	23	12	11	13	65,5	53
	o 4,9	4,9	0,7	2,1	1,4	4,2	2,6	4,2	6,3	9,8
DE 1 A 3 AÑOS	x 14,4	13,8	19,4	15,4	16,9	12,5	11,7	12,9	58	45,9
	o 3,6	4,2	6,8	4,9	5	5,4	4,2	5,9	8,7	11,2
MAS DE 3 AÑOS	x 14,1	13,3	22,2	14,9	15,2	12,5	11,7	12,3	57,1	44,8
	o 3,8	4,5	5,2	4,3	4,4	3,8	3,2	4,8	7,5	8,6



APTITUDES		MEMORIA		VERBAL		NUMERICA		ABSTRACTA		GLOBAL	
LUGAR ALUMNO		5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º
MUESTRA UNICO	x	14,7	16	22,2	15,2	13	12,5	13	12	58	48,2
	σ	1,2	5,7	2,5	2,6	2,1	1,2	1,8	3,5	4	5,5
MAYOR	x	14,5	14,4	20,6	16,3	16,1	12,3	13	12,6	58,6	46,1
	σ	3,7	4,9	6,4	4,4	4,7	4,4	3,7	5,8	6,3	10
CENTRO	x	14,5	13,7	20	14,1	16,7	11,5	12,3	13,4	58	44,9
	σ	3,9	3,5	6	1,6	4,4	4,9	4,1	6,4	4,1	9,5
MENOR	x	14,6	13,3	21,5	15,2	16,3	11,3	13,8	13,3	58,5	45,5
	σ	4,1	5,3	6,6	5	4,7	4,3	4,2	5,7	12,2	9,9
BAJO REN UNICO	x	16	11	21	13	12	12	12	7	55	50
	σ										
MAYOR	x	15,7	15	21,1	17,5	15,6	11,5	14,5	14	59,9	47,8
	σ	3,3	5,5	6,9	4	4,7	3,9	3	6,4	5	8,6
CENTRO	x	12	14,2	19	14,8	14,4	12,4	15,6	15,2	57,4	47,2
	σ	4,3	3,4	7,5	1,7	4,5	4,7	2,3	7,3	4,7	7,5
MENOR	x	15,7	15	21,1	17,5	15,6	11,5	14,5	14	59,9	47,8
	σ	3,3	5,5	6,9	4	4,7	3,9	3	6,4	5	8,6
REFEREN UNICO	x	14,3	17,6	22,6	16	13,3	12,6	13,3	13,6	59	51
	σ	1,1	5,7	2,6	2,6	2,5	1,5	2	1,5	4,3	1
MAYOR	x	13,6	13,9	20,6	15,4	16,5	12,9	11,9	11,5	57,6	44,8
	σ	3,8	4,4	6,2	4,6	4,8	4,8	3,8	5,1	7,1	11
CENTRO	x	17	13,2	21	13,4	19	10,6	9	11,6	58,6	42,6
	σ	1	4	4,9	1,3	3,3	5,5	2,3	5,6	3,7	11,5
MENOR	x	15	13,2	20,3	16	16,3	12,5	12	14,8	58,1	47,5
	σ	4,4	4,5	7,3	5,9	5,8	4,7	4,1	5,7	11,7	9,1

APTITUDES		MEMORIA		VERBAL		NUMERICA		ABSTRACTA		GLOBAL	
SEXO HERMANOS		5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º
MUESTRA UNICO	x	14,7	16	22,2	15,2	13	12,5	13	12	58	48,2
	σ	1,2	5,7	2,5	2,6	2,1	1,2	1,8	3,5	4	5,5
IGUAL	x	15	13,8	21,5	15,5	15,9	11,7	14	10,4	58,4	43,1
	σ	4,1	4,3	6,3	4	4,9	4,7	4	5,9	11,4	9,5
DIFERN	x	14,3	13,9	19,7	16,3	16,6	12,4	12,9	14,9	58,3	48,4
	σ	4	5,3	6,6	5	4,6	4,3	4,1	4,9	8	9,5
AMBOS	x	14,2	14	22,1	14,5	16,2	11	12,4	13,7	58,8	45,4
	σ	3,1	5,3	5,7	4,3	4,5	4,1	3,5	5,7	4,2	10
BAJO REN UNICO	x	16	11	21	13	12	12	12	7	55	40
	σ	3,4	5,6	6,5	4,3	4,4	3,7	3,1	5,7	5,2	7,5
IGUAL	x	14,7	13,1	21,7	15,3	14,9	10,1	15,6	10,3	57	41,7
	σ	4,5	5,3	7,1	3,9	4,6	4,5	3,7	5,9	14	9,2
DIFERN	x	15,2	14,6	20,7	17	15,4	11,6	15	15,2	60,7	49,2
	σ	3,4	5,6	6,5	4,3	4,4	3,7	3,1	5,7	5,2	7,5
AMBOS	x	13,4	15	21,8	15,1	16,2	11,6	13,9	14,8	59,7	47,2
	σ	3,5	5,8	6,6	4,2	3,7	3,8	3,1	5,9	5	10,4
REFEREN UNICO	x	14,3	17,6	22,6	16	13,3	12,6	13,3	13,6	59	51
	σ	1,1	5,7	2,6	2,6	2,5	1,5	2	1,5	4,3	1
IGUAL	x	15,2	14,4	21,4	15,7	16,8	13,1	12,6	10,6	59,7	44,2
	σ	4	3,3	5,8	4,1	4,9	4,7	3,8	6,1	8,9	9,8
DIFERN	x	13,4	13,2	18,8	15,7	16,9	12,9	11	14,7	56,2	47,6
	σ	4,4	5,1	7,2	5,6	4,9	4,9	4	4,2	9,6	11,2
AMBOS	x	15,5	12,5	22,7	13,8	16,4	10,1	10,2	12,2	57,7	43
	σ	2,2	4,4	4,5	4,5	5,8	4,5	3	5,4	2,8	9,6

APTITUDES NUM. HERMANOS	MEMORIA		VERBAL		NUMERICA		ABSTRACTA		GLOBAL	
	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º
MUESTRA UNICO x	14,7	16	22,5	15,2	13	12,5	13	12	58	48,2
o	1,2	5,7	2,5	2,6	2,1	1,2	1,8	3,5	4	5,5
DOS x	14,5	13,9	20,8	16,4	16,4	12,2	13,4	13,1	59	46,3
o	4,2	5	6,6	4,7	4,9	4,3	4,1	5,6	8,2	9,9
TRES x	15,2	14,7	20,4	14,7	15,5	12,3	13,2	12	59,4	45,6
o	3	4,1	6,8	2,9	4,4	4,5	3,3	5,4	5,7	9,1
CUATRO x	13,7	12,4	22,3	13,8	17	9,3	12,6	14,1	54,7	43,4
o	3,5	5,8	4,8	5	3,9	4,3	4,4	6,4	13,8	10,8
BAJO REN UNICO x	16	11	21	13	12	12	12	7	55	40
o										
DOS x	15,5	13,6	21,8	16,9	15,5	11,4	15,1	13,4	60,6	46
o	3,9	5,5	6,7	4	4,8	3,7	3,3	6,6	5,8	9,3
TRES x	13,5	16,5	19,8	15,1	15,3	12,3	15,3	13,3	60,3	48,2
o	3,1	4	7,2	3,4	3,5	4	2	4,2	5,1	7,4
CUATRO x	13,4	12,5	22,4	14,2	17,4	9	13,8	13,4	53,2	42,4
o	4,3	6,6	5,8	5,1	3,9	4,5	5	7,7	17,5	11,8
REFEREN UNICO x	14,3	17,6	22,6	16	13,3	12,6	13,3	13,6	59	51
o	1,1	5,7	2,8	2,6	2,5	1,5	2	1,5	4,3	1
DOS x	13,6	14,1	20,1	16,1	17,2	12,9	12	12,8	57,7	46,3
o	4,4	4,6	6,6	5,2	5	4,7	4,2	5,2	9,7	10,5
TRES x	17,1	12,8	21,1	14,4	15,7	12,4	10,6	10,5	58,5	42,8
o	1,4	3,4	6,7	2,6	5,5	5,3	3,1	6,3	6,5	10,4
CUATRO x	14,2	12,2	22,2	13	16,5	10	10,5	15,5	57,2	45,2
o	2	4,2	3,4	5,5	4,3	4,6	2,3	3,8	2,6	10,2

PERSONALIDAD	EDAD DE LOS PADRES	EMOTIVIDAD		ACTIVIDAD		RESONANCIA		DOMINIO		REFLEXIVIDAD		SOCIABIL.		CONT. VOLU.	
		5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º
MUESTRA < DE 23	x	65	82	70,3	93	76,6	84,6	70,6	76	62,6	85,3	78	81,3	61,6	73,3
	o	9	16,8	3	13,8	3,2	10	12,7	11,5	6,5	3,5	10,5	14	10,5	22
ENTRE 23 Y 30	x	65,8	73,4	68,3	84,4	69,8	74,6	56,6	63,2	68	72,9	75,6	89,4	78	82,3
	o	11,2	13,2	10,2	13,4	8,5	14,6	11,4	16,5	9,4	11,6	9,7	13	9	15,3
ENTRE 31 Y 40	x	66	73,3	68,1	81	68,4	73,2	59,5	61,5	65,6	68,1	78,8	93,4	75,8	77,5
	o	13,2	16,2	11,2	19,4	10,6	14,2	14,9	13,3	8,2	13,7	10,2	13,7	11,8	9,3
MAS DE 40	x	63	69	71,3	75,6	68,3	65	66	64,6	63	66	78,6	86,3	65	74
	o	12,2	10,5	18	17,8	8,5	11,2	1	13,5	9,1	10,5	11,6	13	26,6	12,4
BAJO REN < DE 23	x	69,5	91,5	70	86,5	76,5	88,5	78	82	62,5	83,5	83,5	88,5	56,5	62,5
	o	6,3	4,9	4,2	16,2	0,7	10,6	1,4	7	9,1	2,1	6,3	9,1	7,7	16,2
ENTRE 23 Y 30	x	66,7	76	67,6	82	70	77	59,3	67,3	67	73,7	73,1	86,7	73,9	73,8
	o	10,6	14,8	11,5	13,4	9,2	15,8	9,1	16,9	7,3	14,8	10,2	12,5	7,3	6,5
ENTRE 31 Y 40	x	60,5	66,8	69	80,5	65,1	70,8	57,6	60,8	64,1	67,2	75	95,1	75,6	72,9
	o	12,4	15,6	9,3	21,9	6,7	15,8	13,5	12,6	6,3	16	9,3	14,7	10,5	5,6
MAS DE 40	x	67,5	73	75,5	70,5	72,5	61,5	66,5	72,5	62	71	85	79,5	66,5	67
	o	13,4	11,3	23,3	21,9	6,3	13,4	0,7	0,7	12,7	8,4	5,6	7,7	34,4	4,2
REFEREN < DE 23	x	56	63	71	102	73	77	56	64	63	89	67	67	72	95
	o														
ENTRE 23 Y 30	x	65,2	71,6	66,8	86	69,7	73,1	56,1	60,5	68,7	72,4	77,2	91,2	80,7	87,7
	o	11,7	12,1	9,4	13,4	8,2	13,9	12,8	15,9	10,6	9,3	9,3	13,2	9	16,9
ENTRE 31 Y 40	x	74,8	83,9	66,8	81,8	73,7	77	62,4	62,6	68,1	69,5	84,9	90,7	76,2	85
	o	9,5	11,3	14,2	15,4	13,6	11	17,2	15	10,4	9,7	8,9	12,1	14,4	9,4
MAS DE 40	x	54	61	63	86	60	72	65	49	65	56	66	100	62	88
	o														

PERSONALIDAD	DIF. EDAD PADRES	EMOTIVIDAD		ACTIVIDAD		RESONANCIA		DOMINIO		REFLEXIVIDAD		SOCIABIL.		CONT. VOLU.	
		5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º
MUESTRA < DE 1 AÑO	x	67,8	77,2	67	85,7	71,7	75,2	60,8	63,1	64	72,1	78,6	92,4	76,4	82,6
	o	11,2	10,1	8,9	13,5	6,4	12,1	12	15,3	6,3	10,7	9	9,4	12,5	15
DE 1 A 4 AÑOS	x	65,6	72,8	70,4	81,3	69,9	72,9	59,7	62,4	66,8	72,2	77,1	90,1	75,7	78,2
	o	12,3	15,5	9,6	17,6	8,2	16	11,5	15,5	8,5	12,8	10,6	14,2	11,3	14,7
MAS DE 4 AÑOS	x	63,7	71	66,1	84,5	66,4	75,5	58,1	64,6	66	69,4	74,5	88,4	76,9	80,8
	o	11,2	15,2	13,2	14,4	11,1	13,5	15,7	15,1	11,3	14,3	9,5	15,2	10,7	10,1
BAJO REN < DE 1 A	x	65,5	78,4	65,5	85	69	77,2	58,3	67,6	62,5	72,5	74,9	89,2	70,8	70,1
	o	11,7	11,1	10,9	14,1	8,1	11,2	13,1	11,2	5,7	12,8	9,4	8,4	11,4	7,6
DE 1 A 4 AÑOS	x	65	72,9	71,1	78,6	69,5	73,3	60,8	66,7	66,7	72,9	76,6	90,5	73,7	73,5
	o	11,3	16,6	10,1	20,3	8,4	18,4	10,9	16,9	7,8	14,8	10,4	13,8	11,8	6,9
MAS DE 4 AÑOS	x	60,5	64,4	66,2	83,2	65	72,7	60,1	59,5	65,1	65,1	70,7	89,5	75,8	73
	o	12,4	16,1	11,9	12,7	9	14,8	12,7	13,9	6,3	18,8	8,2	20,2	10,6	5,7
REFEREN < DE 1 A	x	69,9	76,1	68,5	86,3	74,2	73,4	63,1	59,1	65,4	71,9	82	95,4	81,5	94
	o	10,9	9,6	6,6	13,6	8,3	13,1	11	17,9	6,7	9	7,5	9,7	11,7	9,9
DE 1 A 4 AÑOS	x	66,3	72,8	69,6	84,7	70,4	72,5	58,5	57,1	71,4	71,4	77,7	89,7	76,1	84,1
	o	13,7	14,4	9,3	13,3	8	12,9	12,4	12,2	8,9	10	11	15,1	10,4	19,3
MAS DE 4 AÑOS	x	65,5	74,9	66	85,2	67,3	77,1	56,9	67,6	66,5	71,9	76,8	87,7	77,5	85,4
	o	10,5	14	14,5	15,7	12,5	13,1	17,6	15,6	13,6	11,1	9,9	12,5	11	9,4

PERSONALIDAD	EMOTIVIDAD		ACTIVIDAD		RESONANCIA		DOMINIO		REFLEXIVIDAD		SOCIAL		CONT. VOLU.		
	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	
PROFESION MADRE															
MUESTRA T. FUERA	x	67,5	73,3	67	84,8	71,3	74,9	60,6	66	68,1	73,3	76	90,4	76,9	81,9
	o	9,2	14,2	7,8	15,8	9,6	16,3	11	15,3	7,4	13,2	9,4	14,4	10,3	14,5
AMA DE CASA	x	64,8	73,7	69,2	82,5	68,7	73,8	59,1	61,7	66,2	70,6	77,3	90,3	75,8	79,1
	o	12,7	14,3	11,6	15,8	8,8	13,4	13,4	15,1	9,6	12,2	10,2	12,8	11,9	13,5
BAJO REN. T. FUERA	x	67,3	72,6	65	83,5	69,8	75,9	60,1	72,5	66,7	74,4	74,4	93	70,9	75
	o	10,8	20,3	8,8	15,9	10,3	22,7	11	17,5	8,6	18,5	8	16,1	8,6	6,1
AMA DE CASA	x	63,2	72,8	70,1	80,3	68,1	73,6	60	63,2	64,8	70,3	75,3	88,9	74,2	71,6
	o	11,7	14	11,1	18,3	7,8	13,2	12	13,5	6,6	13,8	10,5	12,8	12,2	7
REFEREN T. FUERA	x	67,6	73,8	66,2	85,6	72,3	74,3	60,9	62	69	72,6	77	86,8	80,6	86,2
	o	8,4	9,3	7,1	16,2	9,4	11,5	11,4	12,7	6,6	9,3	10,4	13,5	9,6	16,6
AMA DE CASA	x	66,7	74,7	68,2	85,1	69,4	74	58,2	60	67,8	71	79,7	91,9	77,7	87,9
	o	13,9	15	12,3	12,3	10	13,9	15,1	17	12,1	10,4	9,5	12,9	11,6	13,9

PERSONALIDAD	EMOTIVIDAD		ACTIVIDAD		RESONANCIA		DOMINIO		REFLEXIVIDAD		SOCIAL		CONT. VOLU.		
	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	
PROFESION PADRE															
MUESTRA T. NO DI	x	66	73,1	68,3	80,7	69,2	71,3	60,6	61,2	67,1	70	76,3	88,6	74,9	79
	o	12,4	13,9	10,9	13,8	8,4	13,6	13,1	16	9,7	11,9	9,9	14,2	12	15
MUESTRA T. DISPON	x	65,4	74,2	68,6	86,8	70	78	56,3	65,9	66,4	73,5	77,7	92,7	77,8	81,5
	o	10,9	14,8	10	17,7	10,2	14,6	12	13,8	7,8	13,3	10	11,7	10,3	12
BAJO REN. T. NO DIS.	x	64,3	72,6	70,6	80,8	69,3	72,5	61	68	65,5	71,7	76,1	87,4	73,2	71,3
	o	12,3	16,3	10,1	13,7	9,7	16,5	13	16,5	8,5	15,4	11,2	15,5	12,6	8,4
BAJO REN. T. DISPON.	x	64,3	73	66,7	81,5	67,7	76,1	58,9	63	65,1	71	73,9	92,9	73,5	73,8
	o	10,7	15,2	11,3	21,4	6,9	15,4	10	13	5,3	14,9	8,2	10,9	10,2	4,6
REFEREN T. NO DIS	x	67,3	73,5	66,6	80,6	69,2	70,4	60,3	55,8	68,5	68,7	76,4	89,6	76,4	85,2
	o	12,5	11,9	11,4	14,1	7,3	11	13,5	13,7	10,5	8,3	9	13,3	11,6	16,3
REFEREN T. DISPON	x	66,6	75,7	71	93,2	72,8	80,4	57,6	69,3	68	76,6	82,2	92,4	83	90,7
	o	11,3	14,7	8,1	9	12,8	13,6	14,3	14,3	10,1	10,6	10,4	13,1	8,1	11,8

PERSONALIDAD	EMOTIVIDAD		ACTIVIDAD		RESONANCIA		DOMINIO		REFLEXIVIDAD		SOCIAL		CONT. VOLU.		
	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	
SITUACION FAMILIAR															
MUEST SEPARADOS	x	64,2	74,9	67,5	86,3	66,1	74,5	64,2	66,7	66,8	69,3	72,6	89,3	69,8	77,3
	o	10,1	15,3	7	10,7	8,1	11,8	13,1	14	7,3	13,8	8,7	13,4	10,4	11,6
MUEST JUNTOS	x	66,1	73,2	68,7	82,5	69,9	74,1	58,4	62,2	66,8	72,1	78	90,6	77,8	80,8
	o	12,1	14	11,2	16,8	9,4	15	12,3	15,5	9,3	12,2	10	13,3	11,1	14,3
B. REN SEPARADOS	x	61	75,2	65,6	89,3	66,1	77,1	60,1	67,2	63,2	65,2	71,3	92,7	65,2	70,3
	o	11,1	20,6	9,4	7,7	10,2	14,8	13,8	18,7	7,1	17,4	9,4	15,5	8,6	10,3
BAJO REN. JUNTOS	x	65,2	72,1	69,6	78,9	69,2	73,4	60	65,2	65,8	73	76,1	89,3	75,5	73,1
	o	11,6	14,3	11	18,8	7,9	16,3	11,2	14,2	7,1	14,2	9,8	13,3	11,1	5,8
REFEREN SEPARAD	x	67	74,3	67,9	85,8	70,6	74,7	57	59,5	67,7	71,2	79,6	91,9	80	86
	o	12,7	13,8	11,6	14,1	10,7	13,8	13,3	16,4	11	10,3	9,9	13,5	10,7	16,1
REFEREN JUNTOS	x	67,5	74,6	69,3	83,3	70,1	71,8	66,3	66,2	70,5	73,5	74	85,6	74,5	84,2
	o	8,6	8,7	3,2	12,9	5,1	7,9	11,7	8,3	5,9	8,4	8,4	10,9	10,5	8,4

PERSONALIDAD	EMOTIVIDAD		ACTIVIDAD		RESONANCIA		DOMINIO		REFLEXIVID.		SOCIABIL.		CONT. VOLU.	
	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º
SEXO ALUMNOS														
MUESTRA CHICOS	x 66,1	72,4	69,2	82,9	70,1	73,9	61	65,8	66,7	73,6	76,1	88,9	74,7	78
	o 10,9	14,2	9,7	16,7	9,1	14,9	12	14,6	8,7	12,5	10,5	13,4	11,7	14,1
MUESTRA CHICAS	x 64,5	76,8	66,2	84,4	67,9	75	55,8	55,5	67	65,6	79,2	94,5	80,3	86
	o 14	13,9	12,5	12,7	9	12,9	12	14,8	9,6	10,8	7,9	12,3	9,1	11,1
BAJO REN CHICOS	x 65,5	72,7	68,9	80,3	69,6	73,4	60,6	66,1	65,1	72,6	74,6	89,2	72,9	72,2
	o 11,1	15,9	10,9	18,6	8,3	16,9	11,6	15,7	7,4	15,4	9,9	14,2	11,6	7,3
BAJO REN CHICAS	x 56,6	72,8	67,4	86,2	61,4	79,6	56	62,4	66,6	62,8	76,8	95,2	76	74,4
	o 11,7	14,7	10,1	6,6	4,7	4,3	11,7	9,4	4,8	8,2	9,8	8,4	9,9	2,3
REFEREN CHICOS	x 67	72	69,6	86,2	70,8	74,6	61,4	65,4	69	74,8	77,8	86,5	77,2	85,6
	o 10,7	12	8	13,6	10,2	12	14,1	13,2	10	7,3	11,1	12,5	11,7	17,1
REFEREN CHICAS	x 67,1	76,2	65,8	83,6	70	73,4	55,7	53,2	67,2	66,5	80	94,3	81,7	69,9
	o 14	13,8	13,6	14,3	9,2	14,5	12,5	15,7	10,8	11,6	7,3	13,6	8,8	10

PERSONALIDAD	EMOTIVIDAD		ACTIVIDAD		RESONANCIA		DOMINIO		REFLEXIVID.		SOCIABIL.		CONT. VOLU.	
	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º
DIFERENCIA EDAD H														
AUESTRA < DE 1 AÑO	x 72	79,2	70	84	74,4	79	65,2	63,3	66	75,2	79,4	93,6	74	75,8
	o 6,2	18,1	9,9	14,6	4,3	22,9	16,4	21,3	12,8	18,9	9,9	8,2	18,4	14,3
DE 1 A 3 AÑOS	x 66,3	71	67,5	82,4	68,9	72,9	59,5	62,1	67,7	69,8	74,1	87,7	75	76,9
	o 10,1	14,1	11,4	14,4	7,6	12,6	6,9	12,5	7,6	11,3	9,6	13	11	15,5
MAS DE 3 AÑOS	x 64,1	75,6	69,4	84,1	69,5	74,9	59	64,4	65,9	72,9	79,7	92,8	77,9	82
	o 13,7	13,6	9,7	17,7	11	14,8	15,6	17,4	9,6	13	9,4	13,8	10,7	11,5
BAJO REN < DE 1 AÑO	x 70	84	70	80	77,3	85,3	71,6	73,3	56,6	80,6	75	91,3	64	74
	o 5,2	19,3	12,7	19,2	2	27,7	6,3	21,7	1,1	24	8,7	10	17,5	18,5
DE 1 A 3 AÑOS	x 64,5	67,9	67,9	80,3	68	69,6	58,7	63,3	66,6	66,4	72,6	87,5	71,6	71,3
	o 10,2	14,2	11,5	13,9	7,6	12,8	9,2	11,5	6,2	11	10,2	11,8	11,7	5,9
MAS DE 3 AÑOS	x 63,1	75,9	69,4	82,1	67,5	77,1	59,3	66,7	65,4	75	77,7	92,4	76,8	73,8
	o 15,5	15,5	10,1	21,3	9,3	16,1	13,7	17,4	7,7	16,1	9,4	16,1	9	5,1
REFEREN < DE 1 AÑO	x 75	72	70	89,5	70	69,5	55,5	49	80	67	86	97	89	81,5
	o 8,4	19,7	8,4	4,9	1,4	16,2	26,1	12,7	1,4	7	9,6	5,6	0	4,9
DE 1 A 3 AÑOS	x 68	73,7	67,1	84,3	69,7	75,8	60,2	61	68,6	72,8	75,3	88	77,9	85,4
	o 10	13,8	11,6	14,8	7,7	12,4	8,7	13,5	8,7	11	9,5	14,3	9,7	16,2
MAS DE 3 AÑOS	x 65	75,4	69,4	86,1	71,6	72,7	58,6	62,1	66,5	70,8	81,8	93,2	78,9	90,1
	o 14,2	11,8	9,5	13,5	12,4	13,6	17,7	17,6	11,8	8,8	9,2	11,7	19,4	10,3

PERSONALIDAD LUGAR ALUMNO	EMOTIVIDAD		ACTIVIDAD		RESONANCIA		DOMINIO		REFLEXIVID.		SOCIAL.		CONT. VOLU.	
	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º
MUESTRA UNICO	x 60,2	77	71,5	92,5	70	71,5	59,5	58,7	67,5	76,5	77,2	94,2	81,2	88,5
	o 2,7	5	7,7	6,1	8,7	8,6	6,4	9,2	2,3	3,1	11,2	6,8	7,9	12,2
MAYOR	x 67	72,6	66,2	83,6	69,1	74,5	59	63,5	66,8	71,8	76,5	86,3	75,9	79
	o 11	13,5	10,9	13,4	9,1	13,1	12,4	17,2	10,2	11,6	10,6	13,5	10,3	14,9
CENTRO	x 57,9	73,3	68,1	88,3	68,7	80,8	60,7	64,2	66,4	68,4	73,4	99,4	73,2	85,6
	o 13	22,3	13,5	11,1	9,8	22,2	12,2	20,8	7,2	21,3	11,3	12	9,8	11,4
MENOR	x 67,7	74,4	71,1	79,7	70,4	71,8	60,1	63,1	66,8	71,5	76,6	89,1	76,8	76,3
	o 11,9	12,8	8,8	19,9	9,3	12,9	14,2	10,9	8,5	10,6	8,3	13,2	13,5	12
BAJOREN UNICO	x 63	79	83	87	73	73	69	63	70	78	83	97	79	73
	o													
MAYOR	x 66,8	75,8	67,3	84,6	68,8	76,9	61,7	68,8	66,1	71,6	74,6	90,1	71,5	72,1
	o 10,7	15,1	10,6	10,2	10,1	13,1	10	16,6	7,2	13,5	10,8	13	9,3	7,8
CENTRO	x 57,8	69,4	63,2	86,8	66,2	80,4	59,6	63,2	61,2	65,6	67,8	101,4	70,6	77
	o 10,1	26	15,8	14,9	9,2	27,4	11	23,3	4,8	27	8,7	10,9	10,3	7,5
MENOR	x 66,8	75,8	67,3	84,6	68,8	76,9	61,7	68,8	66,1	71,6	74,6	90,1	71,5	72,1
	o 10,7	15,1	10,6	10,2	10,1	13,1	10	16,6	7,2	13,5	10,8	13	9,3	7,8
REFEREN UNICO	x 59,3	76,3	67,6	94,3	69	71	56,3	57,3	66,6	76	75,3	93,3	82	93,6
	o 2,5	6	1,5	6	10,3	10,5	1,1	10,7	2	3,6	13	8	9,5	18,4
MAYOR	x 67,2	70,1	69,3	82,8	69,4	72,6	56,9	59,2	67,5	72	76	86,9	79,5	84,4
	o 11,5	11,9	11,4	15,7	8,5	13	13,9	16,8	12,3	10,3	10,5	14	9,8	17,1
CENTRO	x 58	77,2	73	89,8	71,2	81,2	61,8	65,2	71,6	71,2	79	97,4	75,8	94,2
	o 16,6	20,3	10	7	10,8	19	14,5	20,6	5,2	16,6	11,6	14	9,6	7,1
MENOR	x 72,6	79,8	71,2	85,4	72,6	74,6	63	62,6	66,7	70,2	80,4	93,5	78,4	87,5
	o 9,1	10,8	9,5	13,5	11,9	10,5	15	11,8	9,6	7,2	7,9	11,4	13,7	12,2

PERSONALIDAD SEXO HERMANOS	EMOTIVIDAD		ACTIVIDAD		RESONANCIA		DOMINIO		REFLEXIVID.		SOCIAL.		CONT. VOLU.	
	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º
MUESTRA UNICO	x 60,2	77	71,5	92,5	70	71,5	59,5	58,7	67,5	76,5	77,2	94,2	81,2	88,5
	o 2,7	5	7,7	6,1	8,7	8,6	6,4	9,2	2,3	3,1	11,2	6,8	7,9	16,2
IGUAL	x 68,2	75,1	68,2	81,7	70,8	72	61,3	61,9	66,2	70,8	77,2	86,6	75,3	79,9
	o 10,5	12,3	11,3	12,6	6,1	4,310,4	16,9	8,5	11,3	9,5	11	13,2	14,3	
DIFERN	x 65,3	72,6	68,8	84,3	68,7	75,2	57	65,7	67,6	72,6	77,1	90,5	77,4	78,8
	o 12,5	15,2	9,7	15,1	10,8	13,2	13,5	14,1	8,3	11,6	10,2	14,5	9,3	14,4
AMBOS	x 63,4	71,8	67,5	81,9	68,7	76,5	61,4	62	63	69,7	75,8	95,2	74,3	80,4
	o 13,2	17	11,6	22,1	10,7	17,4	14,9	15,7	11	17	10,6	14,5	12,1	11,1
BAJOREN UNICO	x 63	79	83	87	73	73	69	63	70	78	83	97	79	73
	o													
IGUAL	x 69,5	78,5	70,3	80,8	72,5	77	64,2	70,2	65,6	77,3	75,3	81,6	70,5	69,6
	o 7	12,7	10,4	13,3	4,6	16,2	9	12,8	8	12,1	11,2	10,4	14,5	8,9
DIFERN	x 63,1	73	67,8	83,7	67,4	75,5	57	66,7	67	69,7	76,2	91,8	75,9	74,6
	o 12	17,2	10,8	13,2	10	16,2	11,8	16,5	6,4	14,6	8,6	13,3	9,1	4,3
AMBOS	x 59,4	64,3	66,6	77,3	64,5	68,8	57,8	58,5	62	65,4	72,3	97,6	72,9	73,3
	o 14,1	14,9	11,2	27,2	8,6	16,3	13,7	14,7	6,7	17,9	10,1	13,8	10,1	6,6
REFEREN UNICO	x 59,3	76,3	67,6	94,3	69	71	56,3	57,3	66,6	76	75,3	93,3	82	93,6
	o 2,5	6	1,5	6	10,3	10,5	1,1	10,7	2	3,6	13	8	9,5	18,4
IGUAL	x 67,1	72,2	66,5	82,4	69,4	67,7	58,8	54,7	70,5	65,2	78,9	90,8	79,4	88,9
	o 12,9	11,5	12,1	12,3	6,9	11,4	12	17	8,4	7,1	7,8	10	10,8	11,9
DIFERN	x 67,4	72,2	69,7	84,9	70	74,9	57	64,8	66,2	75,3	77,9	89,4	78,8	82,7
	o 13	13,6	8,9	17,2	11,7	10,3	15,3	11,9	9,9	7,6	11,7	16	9,6	19,1
AMBOS	x 69,7	82,7	69	88,8	74,7	87,7	66,5	67	64,5	75,8	81	92	76,4	90,7
	o 9,8	14,4	13	10,4	11,2	12,8	16	16,9	15,8	14,5	9,7	15,9	15,1	7,5

PERSONALIDAD NUM. HERMANOS	EMOTIVIDAD		ACTIVIDAD		RESONANCIA		DOMINIO		REFLEXIVIDAD		SOCIAL		CONT. VOLU.	
	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º	5º	8º
MUESTRA UNICO x	60,2	77	71,5	92,5	70	71,5	59,5	58,7	67,5	76,5	77,2	94,2	81,2	85,5
σ	2,7	5	7,7	6,1	8,7	8,6	6,4	9,2	2,3	3,1	11,2	6,8	7,9	18,2
DOS x	67,7	73,6	66,5	83,6	69,9	73,3	59,2	63,4	66,7	71,6	77,2	88,5	77,6	80,2
σ	10,7	13,6	11,3	12,9	9,3	12,7	12,2	16,1	8,2	10,8	9,8	13	9,2	12,6
TRES x	63,2	76	69,3	84,4	70,2	79,7	59	65,6	66,5	75,2	75,7	95,5	75,6	81,2
σ	13,5	16,5	8,3	22,7	9,2	17,8	13,1	15,9	7,3	16,5	11,4	15,4	11	15,9
CUATRO x	64	67,9	65,6	76,4	66,7	96	62,7	59,5	59,5	62,9	77,2	87,2	68,8	74,4
σ	13,5	14,4	11,9	13,1	8,8	14,2	15,8	12,1	12,1	10	8,1	10,3	17,6	12,8
BAJO REN UNICO x	63	79	83	87	73	73,69	63	70	76	85	97	79	79	73
σ														
DOS x	66,2	73,9	69,3	82,6	70,3	75,1	60,9	67,5	68,4	71,8	75,4	86,3	75,3	73,3
σ	9,8	14,9	11,5	12,5	8,6	13,6	9,6	15,3	6,1	12,7	10,5	13,8	8,2	5,7
TRES x	61,3	76,7	67,5	84	66,7	80,7	54,5	65,3	62,6	70	72,2	96,6	73,5	74,5
σ	11,8	17,7	8,9	27,3	8,2	19,9	12,3	17,8	6,7	19,5	9,5	13,4	11,2	6
CUATRO x	63,5	63,1	66,8	72	65,5	62,7	64	61,1	59,5	61,2	77,1	87	66,8	67,4
σ	16,4	13,3	11,2	12,3	8,6	12,4	14,8	11,4	6,2	11	8,9	9,2	18,1	9,9
REFEREN. UNICO x	59,3	76,3	67,6	94,3	69	71	56,3	57,3	66,6	76	75,3	93,3	82	93,6
σ	2,5	6	1,5	6	10,3	10,5	1,1	10,7	2	3,6	13	6	9,3	18,4
DOS x	69	73,5	67,9	84,5	69,7	71,9	57,7	60	69	71,5	78,8	90,4	79,9	86
σ	11,5	12,6	11,4	13,3	10,1	11,9	14,1	16,3	9,8	9,1	9,1	12,3	9,5	13,9
TRES x	65,3	75,2	71,3	85	74,2	78,6	64	66,1	71	73,3	79,7	91,8	76	86,6
σ	15,5	16,2	7,5	17,9	9,1	16,4	12,8	14,5	5,3	13,3	12,6	17,4	10,9	20,2
CUATRO x	65	76,2	63,5	84,2	66,7	80	60,5	56,7	59,5	65,7	77,5	87,7	72,2	86,7
σ	8,4	13,8	14,6	11,8	10,1	10,8	19,6	14,7	20,3	6,6	7,8	13,7	19	5,7

EMBU	EDAD DE PADRES	AFECTO		CASTIGO		CULPABIL		APOYSOBR	ORIEITOLE	RECHSOBR	SOBR		
		PADRE	MADRE	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE						
MUESTRA < DE 23	x	68,3	74,3	21	17	18,3	18	7,6	3,3	12,6	13	6,6	7,3
	o	14,4	14,1	7,5	2	4,5	3,4	1,1	5	1,1	1	0,5	3
ENTRE 23 Y 30	x	66,2	69,2	18,8	17,8	18,3	18,5	7,1	4,1	12,2	13	6,4	7,2
	o	11,2	8,8	4,4	3,7	4	3,9	2,3	1,2	2,6	2,2	2,3	2,1
ENTRE 31 Y 40	x	65	66,7	18	18,3	16,6	18,3	7,4	4,3	12,3	12,5	6,4	7,4
	o	11,5	9,7	5	4,5	3,6	3,9	2,4	1,5	3,2	2,6	2,1	2,4
MAS DE 40	x	53	68	17	15,6	13,6	19,6	6,3	5	10,3	12,3	5,6	7
	o	10,5	4,5	2,6	3	2,8	7,7	2	1	4	3	1,5	1
BAJO REN < DE 23	x	60	70	25	18	20,5	19	8	3,5	12	13,5	7	9
	o	10	16,9	4,2	1,4	3,5	4,2	1,4	0,7	0,6	0,7	0,6	1,4
ENTRE 23 Y 30	x	59,3	65,7	19,5	17,8	18,6	19,4	6,5	4,2	11,6	12,6	6,5	7,7
	o	12,3	9,4	5,1	3,7	3,9	3,7	2,8	1,4	3,1	2,3	2,2	2,5
ENTRE 31 Y 40	x	60,4	65,2	19,5	19,5	16,1	18,9	6,8	4,5	12	12	6,9	7,5
	o	12	9,5	5,6	4,8	3,6	4,2	2,5	1,8	3,5	2,8	2,2	2,5
MAS DE 40	x	49	67,5	18	14	12	18,5	5,5	5	11,5	12	6,5	7,5
	o	11,3	6,3	1,8	1,4	0	10,6	2,1	1,4	4,9	4,2	0,7	0,7
REFEREN < DE 23	x	85	83	13	15	14	16	7	3	14	12	6	4
	o												
ENTRE 23 Y 30	x	70,9	71,5	17,2	17,7	18	17,9	7,5	4	12,5	13,2	6,4	6,9
	o	7,4	7,7	3,7	3,7	4,2	4	2	1,1	2,1	2,1	2,4	1,9
ENTRE 31 Y 40	x	72,3	74,4	15,7	16,3	17,4	17,4	8,4	4	12,9	13,4	5,7	7,2
	o	5,9	7,3	2,6	3,3	3,7	3,5	2,2	0,9	2,5	2	1	2,4
MAS DE 40	x	61	69	15	19	17	22	8	5	8	13	4	6
	o												

EMBU	DIF. EDAD PADRES	AFECTO		CASTIGO		CULPABIL		APOYSOBR	ORIEITOLE	RECHSOBR	SOBR		
		PADRE	MADRE	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE						
MUESTRA < DE 1 AÑO	x	65,5	69,7	19,2	18,1	18,4	18,9	6,9	4,1	12	12,8	5,8	8
	o	11,6	9,1	4,7	3,6	4,5	3,8	2	1	2,3	2,4	1,5	1,9
DE 1 A 4 AÑOS	x	64,9	67,3	17,8	17,6	17,6	18,6	7	4,2	12,1	12,9	6,5	6,8
	o	11,1	9,2	4,5	3,9	3,6	4,2	2,2	1,4	2,9	2,1	2,2	1,9
MAS DE 4 AÑOS	x	65,9	72,4	17,8	18	16,5	17,6	7,9	4,1	12,5	12,5	6,8	7,5
	o	12,5	8,3	5	4,3	3,9	3,9	2,7	1,4	3	2,7	2,6	2,9
BAJO REN < DE 1 A	x	58,7	67,9	21,8	19	17,7	18,9	5,9	4	11,1	12,6	5,4	8,6
	o	10,9	10	4,6	3,5	3,9	2,6	1,8	1,4	2	2,9	1	2,1
DE 1 A 4 AÑOS	x	59,8	63,6	18,2	17,3	17,1	19	6,2	4,2	12	12,7	6,8	6,9
	o	10,5	8,5	4,7	4,1	4	4,8	2,4	1,5	3,3	2,2	2	1,9
MAS DE 4 AÑOS	x	58,5	69,4	21,2	20,4	17,5	19,8	9,1	5,1	12,2	11,1	8,1	9
	o	17,3	10,5	6,7	4,9	4,7	4,1	2,5	1,6	4,4	2,8	2,6	3,2
REFEREN < DE 1 A	x	73,1	71,4	15,4	17,4	19,3	18,9	7,8	4,2	12,8	13	6,2	7,4
	o	7,4	8,4	2,9	3,6	5,3	4,8	1,8	0,6	2,4	1,9	1,9	1,6
DE 1 A 4 AÑOS	x	71,3	71,8	17,3	17,8	18,1	18,2	8	4,2	12,3	13,2	6,1	6,7
	o	8,3	6,1	4,3	3,6	3,2	3,2	1,6	1,3	2,5	2	2,4	2
MAS DE 4 AÑOS	x	70,2	74,1	15,8	16,5	15	15,4	7,2	3,5	12,6	13,4	6,1	6,6
	o	6	6,7	2,3	3,3	3,5	3,4	2,6	0,9	2,1	2,3	2,4	2,4



EMBU PROFESION MADRE	AFECTO		CASTIGO		CULPABIL		APOYSOBR	ORIE	TOLE	RECHSOBR	TEC. CON RESP	ACEP. PLICA
	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE						
MUESTRAT. FUERA	x 65,9	70,4	19	17,8	18	18,3	7,8	4	12,5	12,2	6,5	7,5
	o 13,2	10,6	5,5	3,8	3,9	3	2,3	0,9	2,6	2	2,3	2,2
AMA DE CASA	x 65	66,6	17,6	17,8	17,3	16,5	6,9	4,2	12	13,1	6,4	7,2
	o 10,7	8,3	4,2	3,9	4	4,4	2,3	1,4	2,9	2,4	2,1	2,2
BAJO REN T. FUERA	x 56	67	21,6	16,7	17,6	16,4	7,3	4	12,2	11,8	6,7	6,3
	o 12,1	11,7	6,3	4,6	4,1	2,7	3	1,1	3,2	1,9	1,7	2,3
AMA DE CASA	x 60,4	65,4	19,1	16,2	12,7	19,4	6,4	4,4	11,6	12,6	6,7	7,5
	o 11,6	8,6	4,7	4,1	4	4,5	2,3	1,6	3,2	2,7	2,2	2,4
REFERENT FUERA	x 73	72,5	17,1	17,3	16,2	18,3	8,1	4	12,8	12,5	6,3	7
	c 8,9	9,7	4,2	3,3	3,8	3,4	1,8	0,8	2,2	2	2,7	2,1
AMA DE CASA	x 70,5	72,3	16,3	17,3	17,4	17,5	7,4	4	12,4	13,7	6	6,8
	o 6,2	6,2	3	3,8	4,1	4,1	2,1	1,1	2,3	1,9	1,8	2

EMBU PROFESION PADRE	AFECTO		CASTIGO		CULPABIL		APOYSOBR	ORIE	TOLE	RECHSOBR	TEC. CON RESP	ACEP. PLICA
	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE						
MUESTRAT. NO DIS.	x 66,6	69,5	17,6	17,4	17,1	18,4	7,3	4,3	12,2	12,9	6,4	7,1
	o 12,4	9,9	4,7	3,9	4,1	4,2	2,3	1,4	2,9	2,1	2,3	2,2
MUESTRAT. DISPON.	x 63,6	66,8	16,9	16,4	18	16,6	7	4	12,2	12,6	6,4	7,5
	o 10,1	8,1	4,5	3,9	3,7	3,8	2,3	1,1	2,6	2,6	2	2,2
BAJO REN T. NO DIS.	x 59,3	64,6	20,1	16,4	17,3	19,7	6,8	4,6	11,9	12,7	7,1	7,7
	o 13,5	10,6	5,6	4,5	4,7	4,5	2,8	1,6	3,4	2,3	2,1	2,4
BAJO REN T. DISPON.	x 59,2	67,2	19,3	16,2	17,4	18,5	6,5	4	11,7	12	6,2	7,7
	o 9,8	7,9	4,8	4	3,1	3,6	2,3	1,3	3	2,8	2	2,3
REFERENT. NO DIS.	x 73	73,4	15,4	16,6	17	17,3	7,7	4	12,4	13,1	5,8	6,6
	o 6,7	7,3	2,2	3,2	3,6	3,6	1,9	1,1	2,5	2	2,3	2
REFERENT. DISPON.	x 68,9	70,7	16,5	16,6	16,8	16,6	7,6	4	12,8	13,4	6,6	7,2
	o 7,6	8,2	4,2	3,9	4,4	4	2,2	0,9	2	2,2	2	2

EMBU SITUACION FAMILIAR	AFECTO		CASTIGO		CULPABIL		APOYSOBR	ORIE	TOLE	RECHSOBR	TEC. CON RESP	ACEP. PLICA
	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE						
MUEST SEPARADOS	x 62,5	71,1	16,4	18	17	19	7	3,5	12	13,2	5,6	6,5
	o 19	11,4	6	3,8	4,3	4	1,6	0,8	3,6	2	1,6	1,8
MUEST JUNTOS	x 65,9	66,7	16,1	17,8	17,6	18,3	7,2	4,3	12,2	12,7	6,5	7,5
	o 9,1	8,5	4,3	3,9	3,9	4	2,5	1,3	2,5	2,4	2,2	2,3
B. REN SEPARADOS	x 51,1	67,6	21,2	16,6	16,8	20,2	6,2	3,2	10,1	13	6	7,1
	o 17,2	12,9	6,6	4,5	5,1	4,8	1,5	1	4,3	2,2	0,9	2,1
BAJO REN JUNTOS	x 61,4	65,3	19,3	16,3	17,5	16,6	6,6	4,6	12,2	12,2	6,9	7,9
	o 9	8,4	4,8	4,2	3,7	3,9	2,7	1,5	2,6	2,6	2,3	2,4
REFEREN SEPARAD	x 70,2	71,8	17	17,3	17,8	17,9	7,6	4,1	12,2	13,2	6,3	7,1
	o 6,9	7,3	3,5	3,7	4,1	4,1	2,2	1,1	2,4	2,1	2,2	2,1
REFEREN JUNTOS	x 77,6	74,7	14,6	17,5	17,3	17,7	7,8	3,7	14	13,5	5,7	5,6
	c 6,4	9	2	3,3	3,4	2,6	1,2	0,7	1,3	2	2,1	1,3

EMBU SEXO ALUMNOS	AFECTO		CASTIGO		CULPABIL		APOYSOBR	ORIEITOLE	RECHSOBR	TEC. CON RESP	ACEP.PLICA	
	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE						
MUESTRA CHICOS	x 64,5	67,9	18,8	18,2	17,9	18,8	7	4,2	12,7	12,9	6,6	7,4
	σ 10,6	8,8	4,7	4	4	4	24	1,4	2,6	2,4	2,3	2,2
MUESTRA CHICAS	x 67,6	72,6	16,3	16,7	16,3	17,5	7,6	4,1	10,7	12,6	5,7	6,6
	σ 13,8	9,2	4	3,4	3,5	4	1,9	1,1	2,8	2,1	1,5	2,1
BAJO REN CHICOS	x 60,5	65,9	20	16,5	17,8	19,5	6,6	4,3	12,3	12,4	6,8	7,7
	σ 11	9	4,9	4,1	3,9	3,8	2,7	1,5	3	2,4	2,2	2,3
BAJO REN CHICAS	x 51	65,4	18,2	17,2	14,4	16,6	6,6	4	8,6	11,8	5,8	7,6
	σ 14,6	12,6	7,1	4,7	3	5,5	1,1	1,8	2,9	3,4	0,4	2,7
REFEREN CHICOS	x 70,1	70,7	17,2	17,8	16,2	17,9	7,06	4	13,2	13,4	6,4	7,1
	σ 7,2	7,6	3,9	3,9	4,2	4	2	1,1	1,8	2,3	2,4	2,1
REFEREN CHICAS	x 73,5	75,3	15,6	16,6	17	17,8	7,9	4,1	11,4	12,9	5,7	6,5
	σ 7,3	6,7	2,3	3	3,5	3,5	2	0,8	2,5	1,6	1,8	1,9

EMBU DIFERENCIA EDAD H	AFECTO		CASTIGO		CULPABIL		APOYSOBR	ORIEITOLE	RECHSOBR	TEC. CON RESP	ACEP.PLICA	
	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE						
MUESTRA < DE 1 AÑO	x 68,2	68,2	20,4	18,4	13,2	17,6	7,8	4,6	11,4	13,4	6	7
	σ 10,4	10,8	4,3	3,3	3,1	2,7	1,9	1,1	2,5	2	1,8	1,7
DE 1 A 3 AÑOS	x 63,4	68	18	16,2	17,3	18,2	6,5	3,9	11,8	12,6	6,5	7,3
	σ 12,1	6,2	4,1	3,8	3,6	4,1	2	1,3	2,9	2,4	2,2	2,1
MAS DE 3 AÑOS	x 67,1	70,7	18	17,3	17,8	18,8	7,8	4,4	12,7	13	6,4	7,3
	σ 10,8	9,6	5,3	4	4,5	4,1	2,5	1,2	2,6	2,3	2,1	2,4
BAJO REN < DE 1 AÑO	x 61,3	61	19,6	17,3	16,3	17	7	4	11	12	6,3	7,3
	σ 1,1	2,6	2,5	1,5	2	1	2	1	1,7	1	2	2,3
DE 1 A 3 AÑOS	x 55,7	64,5	19,4	18,6	17	18,8	5,8	3,8	11	11,6	6,1	7,7
	σ 11,4	7,6	4,4	3,9	4,1	4,9	1,7	1,5	3,3	2,6	1,6	2
MAS DE 3 AÑOS	x 62,6	68	20,1	18,2	17,8	19,8	7,4	4,8	12,7	13,2	7,4	7,6
	σ 12,4	11,4	6,4	4,9	4,2	3,6	3,1	1,5	3,1	2,4	2,4	2,8
REFEREN < DE 1 AÑO	x 78,5	79	21,5	20	18,5	18,5	9	5,5	12	15,5	5,5	6,5
	σ 9,1	8,4	7,7	5,6	4,9	4,9	1,4	0,7	4,2	0,7	2,1	0,7
DE 1 A 3 AÑOS	x 70,3	71	16,8	17,9	17,6	17,7	7,1	3,9	12,4	13,5	6,9	7
	σ 8	7,6	3,4	3,9	3,2	3,3	2,1	1,2	2,4	1,9	2,6	2,2
MAS DE 3 AÑOS	x 71,9	73,4	15,8	16,4	17,8	17,9	8,2	4	12,7	12,7	5,4	6,6
	σ 6	7,4	2,5	2,8	4,9	4,5	1,8	7	2,1	2,1	1,2	2

EMBU LUGAR ALUMNO	AFECTO		CASTIGO		CULPABIL		APOYSOBR	ORIEITOLE	RECHSOBR	TEC. CON RESP	ACEP. PLICA	
	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE						
MUESTRA UNICO x	72	71,7	15	15	16,3	18	6,5	4,2	12,5	13,2	5,2	5,7
o	11,3	10,9	2	1,6	4	2,9	2,5	0,9	2,8	2,8	1,8	2
MAYOR x	65,4	69,8	19,1	18,2	18	16,4	7	3,9	11,7	12,9	6,6	7,3
o	12,1	9,7	5,2	3,9	4,4	4,3	2,2	1,2	2,7	1,9	2,3	2
CENTRO x	62,6	66	17,2	20	16,2	21,3	6,9	4,5	11,9	12	6,5	6,5
o	12,7	6,3	3,3	4,2	3,3	3,9	1,5	1,1	3,7	3	1,9	1,8
MENOR x	65,3	69,2	17,7	17	16,8	17,6	7,6	4,3	12,8	12,9	6,3	7,6
o	10,5	9,1	4,3	3,6	3,5	2,7	2,7	1,5	2,5	2,5	2,1	2,5
BAIOREN UNICO x	77	80	15	13	14	18	3	5	9	17	4	4
o												
MAYOR x	17,3	66	20,6	16,6	17,8	18,7	6,6	3,6	11,3	12,7	6,6	7,8
o	11,7	11	6	4	4,4	4,3	2,4	1,1	3,2	1,8	2	1,7
CENTRO x	60,2	65,2	18	20,2	18	23,4	7	5,2	11,2	10,8	6,2	6,8
o	18,4	8,7	4,6	5,2	4,3	4,1	1,4	1	4,6	3,5	1,7	2,4
MENOR x	57,3	66	20,6	16,6	17,8	18,7	6,6	3,6	11,3	12,7	6,6	7,6
o	11,7	11	6	4	4,4	4,3	2,4	1,1	3,2	1,8	2	1,7
REFEREN UNICO x	69,5	69	15	15,6	17,5	18	7,6	4	13,6	12	5,6	6,3
o	14,8	11,5	2,8	1,1	4,9	3,6	1,1	1	2	1,7	2	2
MAYOR x	72,3	72,9	17,8	17,9	18,2	18,2	7,4	4,2	12,1	13,1	6,6	6,8
o	7,4	7,5	4,3	3,9	4,6	4,4	2	1,2	2,3	2,1	2,5	2,2
CENTRO x	65,4	66,8	16,4	19,8	16,4	19,2	6,8	3,8	12,6	13,2	6,8	6,2
o	3,2	3,7	1,3	3,5	2,6	2,6	1,7	0,8	3	2,2	2,1	1
MENOR x	72,8	74,9	15,1	15,8	16,7	16,7	8,6	3,9	13	13,9	5,4	7,4
o	6,8	7,6	1,9	2,8	3,5	3,3	2,1	0,7	2,1	2	1,6	2,1

EMBU SEXO HERMANOS	AFECTO		CASTIGO		CULPABIL		APOYSOBR	ORIEITOLE	RECHSOBR	TEC. CON RESP	ACEP. PLICA	
	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE						
MUESTRA UNICO x	72	71,7	15	15	16,3	18	6,5	4,2	12,5	13,2	5,2	5,7
o	11,3	10,9	2	1,6	4	2,9	2,5	0,9	2,8	2,8	1,8	2
IGUAL x	66	69,7	17,4	17,1	17,8	18,3	7,1	4,2	12,6	13,4	6,7	7,3
o	12	8,5	4,3	3,9	3,5	3,8	2,1	1,4	2,4	2,1	2,1	2,1
DIFERN x	65,3	68,5	19,1	18,7	17,7	17,9	7,6	4,1	12,2	12,5	6,5	7,5
o	9,3	10	5,3	3,9	4,2	4,1	2,5	1,2	2,7	2,3	2,4	2,3
AMBOS x	63,1	68,8	18,4	18,2	16,8	19,7	6,7	4,1	11,4	12,2	6,1	7,1
o	14	8,9	4,2	3,9	4,4	4,4	2,3	1,4	3,5	2,5	1,9	2,2
BAIOREN UNICO x	77	80	15	13	14	18	3	5	9	17	4	4
o												
IGUAL x	58	65	19,3	16,8	17,8	18,6	6,9	4,8	12	12,4	7,1	7,7
o	11,5	7,7	5,3	3,7	4,4	4,6	2,6	1,6	2,9	2,3	2,3	2,6
DIFERN x	60,2	65,9	20,5	19,5	17,9	18,7	7,2	4	12,5	12	6,7	8,2
o	8,6	11	5,8	4,2	3,6	3,5	2,6	1,3	3	2,2	2,1	2,1
AMBOS x	57,8	65,4	19,6	19,3	16,3	20,5	5,9	4,1	10,8	12,4	6,3	7,3
o	15,6	9,1	4,6	4,3	4,2	4,3	1,7	1,7	3,9	3	1,6	2,3
REFEREN UNICO x	69,5	69	15	15,6	17,5	18	7,6	4	13,6	12	5,6	6,3
o	14,8	11,5	2,8	1,1	4,9	3,6	1,1	1	2	1,7	2	2
IGUAL x	72,9	73,8	15,7	17,4	17,9	18,1	7,4	3,7	13	14,3	6,3	7
o	7,4	7	2,4	4,1	2,8	2,8	1,7	0,9	1,9	1,5	1,9	2,7
DIFERN x	70,4	71	17,7	18	17,6	17,2	8	4,3	11,9	13	6,3	6,8
o	7,1	8,5	4,5	3,7	4,6	4,6	2,2	1,2	2,4	2,4	2,6	2,4
AMBOS x	70,7	73,8	16,8	16,7	17,7	18,7	7,8	4,1	12,4	12,1	5,8	7
o	6,7	6,2	3	2,6	5	4,6	2,6	0,9	2,8	1,5	2,1	2,2

EMBU NUM. HERMANOS	AFECTO		CASTIGO		CULPABIL		APOY	SOBR	ORIE	ITOLE	RECH	SOBR
	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE						
MUESTRA UNICO	x 72	71,7	15	15	16,3	18	65	42	125	13,2	5,2	5,7
	o 11,3	10,9	2	1,6	4	2,9	25	0,9	2,8	2,8	1,8	2
DOS	x 65,6	70	18,4	17,8	18	18,4	7,4	4,1	12,8	13	6,5	7,3
	o 11,4	9,2	5,2	3,9	4	4,1	2,4	1,3	2,7	2,1	2,1	2,1
TRES	x 65,6	67,9	16,3	18,7	17,4	19,3	7,2	4,5	13,2	12,8	7,1	7,6
	o 10,6	8,7	4,3	4,3	3,4	3,4	1,9	1,4	2,1	2,4	2,6	2,3
CUATRO	x 61,1	67,3	18	17,1	16	17,6	6,6	3,8	10	11,7	5,4	7,1
	o 13,5	9,3	3,4	3,3	4,5	5	2,7	1	3,2	2,7	1,1	2,5
BAIOREN UNICO	x 77	80	15	13	14	18	3	5	9	17	4	4
	o											
DOS	x 56,7	66,4	20,2	18,3	18,6	19,5	7,1	4,2	12,4	12,3	6,9	7,8
	o 11,1	10,1	6	4,1	4,2	4,2	2,7	1,6	3,2	2,2	2,6	2
TRES	x 61,8	66	19,4	19	16,2	19,5	7,3	5,1	12,8	12,6	7,2	8,3
	o 12,7	9,6	5,1	5	3,2	3,7	2,2	1,5	2,7	2,6	2,4	2,7
CUATRO	x 54,7	61,8	19,7	18,2	16	17,7	5,1	3,5	9,1	11,7	5,7	7,1
	o 11,6	5,6	3	3,4	3,9	5	1,7	1,1	2,9	3,2	1,1	2,5
REFEREN. UNICO	x 69,5	69	15	15,6	17,5	18	7,6	4	13,6	12	5,6	6,3
	o 14,8	11,5	2,8	1,1	4,9	3,6	1,1	1	2	1,7	2	2
DOS	x 71,9	73	16,9	17,5	17,6	17,4	7,6	4	12,2	13,7	6,1	6,6
	o 7,5	7,5	3,9	3,8	4	3,8	2,1	1,1	2,3	1,9	2	2,1
TRES	x 70	70,1	17,1	16,5	16,8	19,1	7,2	4	13,6	13,1	7,1	7
	o 5,9	7,6	2,9	3,7	3,1	3,3	1,7	1	1,4	2,3	2,9	1,6
CUATRO	x 72,5	77	15	15,2	16,2	17,5	9,2	4,2	11,5	11,7	5	7,2
	o 6,3	5,7	0,6	2,5	6,1	5,9	2,2	0,9	3,5	2	1,1	2,9

STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: M5 , N = 78

MINIMUM IS: 6.000  
 LOWER HINGE IS: 12.000  
 MEDIAN IS: 15.000  
 UPPER HINGE IS: 17.000  
 MAXIMUM IS: 22.000

```

6  00
7  00
8  00
9  00
10 0000
11 00
12 H 0000000000
13 00000
14 0000000
15 M 000000000000
16 0000000000
17 H 0000
18 0000000
19 00000
20 000
21 00
22 00
    
```

STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: M8 , N = 76

MINIMUM IS: 3.000  
 LOWER HINGE IS: 11.000  
 MEDIAN IS: 14.000  
 UPPER HINGE IS: 18.000  
 MAXIMUM IS: 26.000

```

0  3
0  5
0  667777
0  888999
1 H 00000111111
1  222222233333
1 M 444444444555
1  666666777
1 H 8888999
2  00111111
2  223
2  4
2  6
    
```

STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: V5 , N = 78

MINIMUM IS: 6.000  
 LOWER HINGE IS: 17.000  
 MEDIAN IS: 21.000  
 UPPER HINGE IS: 27.000  
 MAXIMUM IS: 35.000

```

0 6
0 99
1 0111
1 2233
1 44445
1 H 67777
1 8999999999
2 M 0000111111
2 22222223333
2 455
2 H 66677777777
2 88999
3 00001
3 2
3 5
    
```

STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: V8 , N = 78

MINIMUM IS: 5.000  
 LOWER HINGE IS: 13.000  
 MEDIAN IS: 15.000  
 UPPER HINGE IS: 19.000  
 MAXIMUM IS: 26.000

```

0 5
0 7
0 899
1 0001111
1 H 22222233333333
1 M 4444444455555555
1 66666666777
1 H 888899999
2 000111111
2 2223
2
2 666
    
```

STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: N5 , N = 78

MINIMUM IS: 4.000  
LOWER HINGE IS: 13.000  
MEDIAN IS: 17.000  
UPPER HINGE IS: 20.000  
MAXIMUM IS: 24.000

```
0 4
0 7
0 8889
1 000111
1 H 22222233333
1 4444444555
1 M 66667777777
1 8888888999
2 H 000000011
2 22223333
2 444
```

STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: N8 , N = 78

MINIMUM IS: 3.000  
LOWER HINGE IS: 9.000  
MEDIAN IS: 12.000  
UPPER HINGE IS: 15.000  
MAXIMUM IS: 22.000

```
0 3
0 55555
0 66666777
0 H 88889999999
1 000000011111
1 M 22223333
1 H 4444445555555
1 66666666677
1 889
2 001
2 2
```

STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: A5 , N = 78

MINIMUM IS: 3.000  
LOWER HINGE IS: 11.000  
MEDIAN IS: 14.000  
UPPER HINGE IS: 15.000  
MAXIMUM IS: 23.000

```
3 00
4 0
***OUTSIDE VALUES***
6 0
7 0
8 000
9 000
10 00000
11 H 0000
12 000000000000
13 0000000
14 M 000000000000000
15 H 00000000
16 0000
17 0000
18 000000
19 0
20
21 0
***OUTSIDE VALUES***
23 00
```

STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: AB , N = 78

MINIMUM IS: 3.000  
LOWER HINGE IS: 9.000  $Q_1$   
MEDIAN IS: 13.000  
UPPER HINGE IS: 16.000  
MAXIMUM IS: 24.000

```
0 33
0 4555555
0 666667777
0 H 99999
1 0000000111
1 M 2222333
1 444444555555
1 H 6666666777
1 888999
2 1
2 222333
2 444
```



STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: 65 , N = 78

MINIMUM IS: 15.000  
LOWER HINGE IS: 55.000  
MEDIAN IS: 59.000  
UPPER HINGE IS: 63.000  
MAXIMUM IS: 77.000

```
      1  5  
      3  7  
      4  0  
***OUTSIDE VALUES***  
      4  3  
      4  
      4  
      4  9  
      5  0  
      5  2223  
      5 H 444444444555555  
      5  66667777  
      5 M 88889999999  
      6  0000000111  
      6 H 222223333  
      6  444455  
      6  
      6  89  
      7  001  
      7  222  
      7  4  
***OUTSIDE VALUES***  
      7  7
```

STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: 68 , N = 78

MINIMUM IS: 24.000  
LOWER HINGE IS: 38.000  
MEDIAN IS: 47.500  
UPPER HINGE IS: 53.000  
MAXIMUM IS: 68.000

```
      2  4  
      2  88  
      3  00133444  
      3 H 55556777899  
      4  00001123334  
      4 M 5666778899999  
      5 H 0000011112223334444  
      5  556677888  
      6  0034  
      6  8
```

STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: EMS , N = 78

MINIMUM IS: 33.000  
LOWER HINGE IS: 58.000  
MEDIAN IS: 67.500  
UPPER HINGE IS: 74.000  
MAXIMUM IS: 87.000

```
  3  3  
***OUTSIDE VALUES***  
  3  7  
  4  
  4  57788999  
  5  01344  
  5 H 5567899  
  6  112223344444  
  6 M 566678888899  
  7 H 0002222234444  
  7  57777788899  
  8  111134  
  8  57
```

STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: EMB , N = 78

MINIMUM IS: 38.000  
LOWER HINGE IS: 63.000  
MEDIAN IS: 73.000  
UPPER HINGE IS: 85.000  
MAXIMUM IS: 106.000

```
  3  8  
  4  
  4  688  
  5  014  
  5  558  
  6 H 011113333344  
  6  567777888  
  7 M 00001223344  
  7  566677889  
  8  011224  
  8 H 556666778889  
  9  23  
  9  5558  
 10  11  
 10  6
```

STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: AC5 , N = 78

MINIMUM IS: 38.000  
LOWER HINGE IS: 63.000  
MEDIAN IS: 68.000  
UPPER HINGE IS: 75.000  
MAXIMUM IS: 92.000

3 8  
4 3  
\*\*\*OUTSIDE VALUES\*\*\*  
4 69  
5 24  
5 668899  
6 H 111122233444444444  
6 M 5566777788999  
7 000111112233334  
7 H 5556679  
8 01112334  
8 779  
9 22

STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: AC8 , N = 78

MINIMUM IS: 10.000  
LOWER HINGE IS: 75.000  
MEDIAN IS: 86.000  
UPPER HINGE IS: 93.000  
MAXIMUM IS: 111.000

1 0  
4 7  
\*\*\*OUTSIDE VALUES\*\*\*  
5 57  
6 22233  
6 567  
7 0012334  
7 H 5567888  
8 0011234  
8 M 566666667888899  
9 H 0000022223344  
9 555689  
10 00011123  
10 69  
11 1

STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: RE5 , N = 78

MINIMUM IS: 44.000  
 LOWER HINGE IS: 63.000  
 MEDIAN IS: 69.000  
 UPPER HINGE IS: 75.000  
 MAXIMUM IS: 94.000

```

    4  4
***OUTSIDE VALUES***
    4  9
    5  34
    5  5689
    6 H 000111222233344
    6 M 56677777888899999
    7  00001223333444
    7 H 5555567777888899
    8  1114
    8  68
    9  0
***OUTSIDE VALUES***
    9  4
    
```

STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: RE8 , N = 78

MINIMUM IS: 45.000  
 LOWER HINGE IS: 66.000  
 MEDIAN IS: 74.000  
 UPPER HINGE IS: 82.000  
 MAXIMUM IS: 115.000

```

    4  589
    5  1122
    5  57899
    6  00004
    6 H 55666778999
    7 M 0000122233444
    7  5556677788
    8 H 011111122234
    8  777799
    9  2
    9  66679
    10
    10  5
***OUTSIDE VALUES***
    11  15
    
```

STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: D05 , N = 78

MINIMUM IS: 24.000  
LOWER HINGE IS: 53.000  
MEDIAN IS: 60.000  
UPPER HINGE IS: 69.000  
MAXIMUM IS: 88.000

```
  2  4  
***OUTSIDE VALUES***  
  3  24  
  3  799  
  4  112  
  4  5557899  
  5 H 022333334444  
  5  56677789  
  6 M 00001133  
  6 H 556666666788889999  
  7  002224  
  7  557777899  
  8  
  8  8
```

STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: D08 , N = 78

MINIMUM IS: 32.000  
LOWER HINGE IS: 53.000  
MEDIAN IS: 63.000  
UPPER HINGE IS: 72.000  
MAXIMUM IS: 113.000

```
  3  223  
  3  79  
  4  023  
  4  557899  
  5 H 0001334  
  5  5567788  
  6 M 011112222233444  
  6  55566688899  
  7 H 011123333  
  7  567889  
  8  234  
  8  67  
  9  334  
***OUTSIDE VALUES***  
 11  3
```

STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: RF5 , N = 78

MINIMUM IS: 34.000  
LOWER HINGE IS: 61.000  
MEDIAN IS: 67.000  
UPPER HINGE IS: 73.000  
MAXIMUM IS: 84.000

```
      3  4  
***OUTSIDE VALUES***  
      5  01  
      5  23  
      5  4  
      5 . 666667  
      5  899  
      6 H 0011111  
      6  233  
      6  444555555  
      6 M 666777  
      6  8889999  
      7  0001111  
      7 H 223333  
      7  4555  
      7  6667777  
      7  99  
      8  01  
      8  33  
      8  4
```

STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: RF8 , N = 78

MINIMUM IS: 32.000  
LOWER HINGE IS: 62.000  
MEDIAN IS: 72.000  
UPPER HINGE IS: 80.000  
MAXIMUM IS: 106.000

```
      3  2  
***OUTSIDE VALUES***  
      4  8  
      5  44  
      5  56666889999  
      6 H 01222344  
      6  5555777789  
      7 M 00122233334  
      7  555667777889  
      8 H 001222224  
      8  55556789  
      9  1  
      9  5  
     10  4  
     10  6
```

STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: S05 , N = 78

MINIMUM IS: 50.000  
LOWER HINGE IS: 70.000  
MEDIAN IS: 76.000  
UPPER HINGE IS: 85.000  
MAXIMUM IS: 96.000

5 0  
5 599  
6 1224  
6 5566778999  
7 H 001222233444444  
7 M 555556689999999  
8 11122222333  
8 H 556677888899  
9 011134  
9 56

STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: S08 , N = 78

MINIMUM IS: 60.000  
LOWER HINGE IS: 82.000  
MEDIAN IS: 91.500  
UPPER HINGE IS: 98.000  
MAXIMUM IS: 119.000

6 02  
6 7889  
7 0344  
7 56789999  
8 H 022344444  
8 55666788  
9 M 0011223344  
9 H 55555667778889  
10 0111223  
10 56677  
11 3  
11 55699

STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: CV5 , N = 78

MINIMUM IS: 40.000  
LOWER HINGE IS: 68.000  
MEDIAN IS: 77.500  
UPPER HINGE IS: 84.000  
MAXIMUM IS: 97.000

```
4 0  
***OUTSIDE VALUES***  
5 11  
5 799  
6 01122  
6 H 666667778  
7 00111233444  
7 M 55666777889999  
8 H 00000011233344444  
8 668999  
9 01222333  
9 57
```

STEM AND LEAF PLOT OF VARIABLE: CV8 , N = 78

MINIMUM IS: 40.000  
LOWER HINGE IS: 71.000  
MEDIAN IS: 79.000  
UPPER HINGE IS: 88.000  
MAXIMUM IS: 116.000

```
4 04  
***OUTSIDE VALUES***  
5 1  
5 9  
6 24  
6 5789  
7 H 00000001111222223444  
7 M 55667778999  
8 122223333  
8 H 5566666789  
9 00133  
9 566789  
10 00133  
***OUTSIDE VALUES***  
11 56
```



## **ANEXO V**

**VARIABLES INCLUIDAS EN EL  
MODELO LOGIT E INDICES DE  
DIAGNOSTICO**

2 0 0.8303	0.1288	-2.3548	1.5877	-2.2119	-1.8835	0.1177	0.740	70	71	0.14	13	2	5.5452	-2.3
55 4.0208														
1 0 0.3002	0.1107	-0.6749	-0.8465	-0.6549	-0.8449	0.0583	0.028	70	72	-0.49	14	1	0.4554	-0.6
75 0.7580														
2 0 0.3013	0.1467	-0.6931	-0.8410	-0.6567	-0.8468	0.1022	0.055	71	77	0.67	18	1	0.4803	-0.6
93 0.7987														
2 0 0.2641	0.1358	-0.6297	-1.0245	-0.5991	-0.7832	0.0948	0.042	74	74	0.10	18	1	0.3965	-0.6
30 0.6776														
2 0 0.3128	0.1668	-0.7231	-0.7871	-0.6747	-0.8662	0.1294	0.078	76	65	0.28	17	1	0.5229	-0.7
23 0.8618														
2 0 0.5303	0.1961	-1.1555	0.1215	-1.0626	-1.2294	0.1544	0.244	76	83	-1.46	14	1	1.3353	-1.1
55 1.7874														
2 0 0.8485	0.0971	-2.4583	1.7229	-2.3665	-1.9428	0.0733	0.478	77	73	0.15	12	1	6.0433	-2.4
58 4.0730														
2 1 0.9788	0.0393	0.1530	3.8314	0.1472	0.2071	0.0744	0.002	59	115	1.79	14	2	0.0234	0.1
53 0.0463														
1 1 0.1543	0.1082	2.4540	-1.7014	2.3413	1.9334	0.0897	0.594	60	70	0.14	17	2	5.4817	2.3
41 4.1064														
1 1 0.5551	0.2189	0.9972	0.2212	0.8953	1.0850	0.1940	0.239	61	88	-1.41	08	1	0.9945	0.9
97 1.4605														
1 1 0.9837	0.0243	0.1311	4.1011	0.1287	0.1812	0.0368	0.001	61	98	0.54	04	1	0.0172	0.1
31 0.0341														
1 1 0.2467	0.2602	2.1921	-1.1165	1.7476	1.6732	0.3644	2.755	62	40	-0.21	10	2	4.8051	2.1
92 4.4046														
1 1 0.4665	0.2131	1.1828	-0.1343	1.0695	1.2350	0.1824	0.312	62	77	1.52	14	1	1.3990	1.1
83 1.8655														
2 1 0.9897	0.0179	0.1036	4.5667	0.1019	0.1438	0.0314	0.000	62	116	-1.03	03	1	0.0107	0.1
03 0.0213														
1 1 0.8801	0.1207	0.3975	1.9935	0.3691	0.5054	0.1381	0.025	64	85	1.55	15	2	0.1581	0.3
98 0.2964														
1 1 0.9059	0.0849	0.3369	2.2646	0.3223	0.4446	0.0846	0.010	64	101	-0.24	09	1	0.1135	0.3
37 0.2160														
1 1 0.2768	0.1889	1.7832	-0.9605	1.6165	1.6028	0.1783	0.690	65	96	0.17	18	1	3.1801	1.7
83 3.1264														
1 1 0.9175	0.0722	0.3108	2.4089	0.2999	0.4150	0.0689	0.007	66	89	-0.37	07	1	0.0966	0.3
11 0.1850														
1 1 0.9893	0.0157	0.1053	4.5255	0.1041	0.1468	0.0233	0.000	66	103	1.40	08	1	0.0111	0.1
05 0.0221														
1 1 0.2572	0.2349	2.0154	-1.0606	1.6994	1.6480	0.2889	1.650	67	44	1.26	12	1	4.0613	2.0
15 3.8193														
1 1 0.3807	0.1549	1.3458	-0.4866	1.2755	1.3898	0.1018	0.205	68	91	-0.35	16	1	1.8113	1.3
46 2.1505														
1 1 0.9552	0.0450	0.2218	3.0602	0.2165	0.3027	0.0474	0.002	69	86	1.36	10	1	0.0492	0.2
22 0.0962														
1 1 0.8309	0.0919	0.4654	1.5919	0.4512	0.6087	0.0602	0.014	70	90	0.44	13	1	0.2166	0.4
65 0.3942														
1 1 0.9997	0.0008	0.0187	7.9641	0.0186	0.0264	0.0018	0.000	70	97	1.05	03	2	0.0003	0.0
19 0.0007														
1 1 0.9639	0.0383	0.1978	3.2838	0.1936	0.2713	0.0412	0.002	72	78	1.24	09	1	0.2021	0.4
50 0.0768														
1 1 0.9916	0.0126	0.0930	4.7699	0.0921	0.1300	0.0191	0.000	72	86	1.79	12	2	0.0086	0.0
93 0.0172														
1 1 0.9720	0.0345	0.1736	3.5463	0.1698	0.2384	0.0436	0.001	72	86	2.21	12	1	0.0301	0.1
74 0.0594														
1 1 0.9651	0.0330	0.1933	3.3202	0.1901	0.2665	0.0323	0.001	72	87	0.54	09	1	0.0373	0.1
93 0.0734														
1 1 0.3409	0.2084	1.5481	-0.6593	1.3905	1.4671	0.1932	0.574	73	72	-0.52	19	2	2.3965	1.5
48 2.6678														
1 1 0.9545	0.0499	0.2248	3.0439	0.2183	0.3051	0.0573	0.003	73	96	0.08	15	2	0.0506	0.2
25 0.0987														
1 1 0.7062	0.1166	0.6673	0.8768	0.6451	0.8342	0.0655	0.031	74	76	0.40	14	1	0.4453	0.6
67 0.7447														
1 1 0.9746	0.0306	0.1645	3.6483	0.1614	0.2267	0.0378	0.001	75	103	-1.42	08	1	0.0271	0.1
64 0.0534														
1 1 0.4858	0.2468	1.1832	-0.0569	1.0289	1.2017	0.2439	0.451	77	70	-1.68	12	1	1.4001	1.1



$\Delta\chi_1^2$	$r_{s1}$	$\Delta D_1$	$\Delta\chi_1^2$	$r_{s1}$	$\Delta D_1$
0,0014	-0,037	0,0027	0,0234	0,153	0,0463
0,0011	-0,034	0,0023	5,4817	2,341	4,1064
0,0020	-0,044	0,0039	0,9945	0,997	1,4605
0,0043	-0,065	0,0000	0,0172	0,131	0,0341
0,0269	-0,164	0,0530	4,8051	2,192	4,4046
0,0378	-0,194	0,0743	1,3990	1,183	1,8655
0,0994	-0,315	0,1904	0,0107	0,103	0,0213
0,0041	-0,064	0,0089	0,1581	0,398	0,2964
0,5574	-0,747	0,9351	0,1135	0,337	0,2160
0,1452	-0,381	0,2812	3,1801	1,783	3,1264
0,0083	-0,091	0,0165	0,0966	0,311	0,1850
0,0514	-0,227	0,1004	0,0111	0,105	0,0221
0,0014	-0,037	0,0027	4,0613	2,015	3,8193
0,1821	-0,427	0,3348	1,8113	1,346	2,1505
0,1026	-0,320	0,0206	0,0429	0,222	0,0962
0,1060	-0,325	0,2019	0,2166	0,465	0,3942
0,0157	-0,125	0,0312	0,0003	0,019	0,0007
0,1355	-0,368	0,2548	0,2021	0,450	0,0768
0,2537	-0,504	0,4551	0,0086	0,093	0,0172
0,6877	-0,829	1,0798	0,0301	0,174	0,0594
0,3298	-0,574	0,5793	0,0373	0,193	0,0734
0,2168	-0,466	0,3976	2,3965	1,548	2,6678
0,0143	-0,120	0,0285	0,0506	0,225	0,0987
0,1783	-0,422	0,3292	0,4453	0,667	0,7447
0,2175	-0,466	0,3962	0,0271	0,164	0,0534
0,0631	-0,251	0,1225	1,4001	1,183	1,9099
3,3984	-1,843	3,1648	0,0848	0,291	0,1648
0,0128	-0,113	0,0255	0,0200	0,141	0,0400
0,6071	-0,779	0,9704	0,2165	0,465	0,3962
2,9801	-1,726	2,9306	0,3668	0,606	0,6318
0,3697	-0,608	0,6447	0,0028	0,052	0,0055
5,5452	-2,355	4,0208	0,0738	0,272	0,1428
0,4554	-0,675	0,7580	0,3552	0,596	0,6197
0,4803	-0,693	0,7987	0,0405	0,201	0,0795
0,3965	-0,630	0,6776	0,0064	0,080	0,0107
0,5229	-0,723	0,8618	0,0005	0,023	0,0010
1,3353	-1,155	1,7874	0,0002	0,050	0,0050
6,0433	-2,458	4,0730	0,0010	0,031	0,0020

## **ANEXO VI**

**CUADRO DE ASIGNACIONES  
CORRECTAS E INCORRECTAS**

2	0	0.0014	0.0029	-0.0371	-6.5956	-0.0370	-0.0523	0.0060	0.000	30	75	0.07	13	1	0.0014	-0.0
37	0.0027															
1	0	0.0011	0.0023	-0.0340	-6.7684	-0.0339	-0.0479	0.0046	0.000	33	70	-1.73	14	2	0.0011	-0.0
34	0.0023															
2	0	0.0019	0.0036	-0.0444	-6.2380	-0.0442	-0.0625	0.0068	0.000	35	59	0.36	12	1	0.0020	-0.0
44	0.0039															
1	0	0.0042	0.0066	-0.0652	-5.4698	-0.0649	-0.0917	0.0105	0.000	41	70	0.04	14	1	0.0043	-0.0
65	0.0000															
1	0	0.0252	0.0304	-0.1639	-3.6552	-0.1608	-0.2260	0.0376	0.001	47	72	-0.60	15	2	0.0269	-0.1
64	0.0530															
1	0	0.0342	0.0456	-0.1945	-3.3399	-0.1883	-0.2639	0.0630	0.003	47	82	0.27	18	2	0.0378	-0.1
94	0.0743															
2	0	0.0807	0.0928	-0.3152	-2.4323	-0.2964	-0.4103	0.1160	0.013	48	76	-1.46	11	2	0.0994	-0.3
15	0.1904															
2	0	0.0041	0.0057	-0.0642	-5.4983	-0.0640	-0.0904	0.0080	0.000	49	72	-0.86	16	1	0.0041	-0.0
64	0.0089															
1	0	0.2896	0.2351	-0.7466	-0.8972	-0.6385	-0.8270	0.2686	0.205	51	82	-1.11	06	1	0.5574	-0.7
47	0.9351															
1	0	0.0616	0.0563	-0.2635	-2.7240	-0.2562	-0.3565	0.0548	0.004	53	68	0.58	13	1	0.1452	-0.3
81	0.2812															
1	0	0.0081	0.0098	-0.0911	-4.8042	-0.0905	-0.1278	0.0120	0.000	54	72	-0.61	17	1	0.0083	-0.0
91	0.0165															
1	0	0.0467	0.0460	-0.2267	-3.0166	-0.2213	-0.3092	0.0475	0.003	55	70	0.04	18	2	0.0514	-0.2
27	0.1004															
1	0	0.0014	0.0023	-0.0369	-6.6039	-0.0368	-0.0520	0.0040	0.000	57	64	-0.01	23	1	0.0014	-0.0
37	0.0027															
1	0	0.1533	0.0882	-0.4389	-1.7089	-0.4255	-0.5769	0.0600	0.012	58	77	-0.40	12	1	0.1821	-0.4
27	0.3348															
1	0	0.0101	0.0123	-0.1019	-4.5829	-0.1011	-0.1426	0.0151	0.000	59	67	-1.82	15	1	0.1026	-0.3
20	0.0206															
1	0	0.0920	0.0606	-0.3255	-2.2896	-0.3183	-0.4393	0.0440	0.005	59	70	0.17	14	1	0.1060	-0.3
25	0.2019															
1	0	0.0151	0.0192	-0.1254	-4.1780	-0.1238	-0.1744	0.0248	0.000	60	51	-1.56	12	1	0.0157	-0.1
25	0.0312															
1	0	0.1147	0.0667	-0.3681	-2.0435	-0.3600	-0.4936	0.0438	0.006	60	74	-0.06	14	1	0.1355	-0.3
68	0.2548															
1	0	0.1926	0.0965	-0.5037	-1.4334	-0.4884	-0.6541	0.0599	0.016	60	81	-0.37	13	1	0.2537	-0.5
04	0.4551															
1	0	0.3723	0.1792	-0.8292	-0.5223	-0.7702	-0.9651	0.1374	0.109	62	71	-0.29	14	2	0.6877	-0.8
29	1.0798															
2	0	0.2247	0.1454	-0.5743	-1.2386	-0.5383	-0.7134	0.1214	0.046	62	79	-1.69	10	1	0.3298	-0.5
74	0.5793															
2	0	0.1566	0.1376	-0.4656	-1.6837	-0.4309	-0.5836	0.1434	0.036	62	86	-1.11	18	2	0.2168	-0.4
66	0.3976															
1	0	0.0138	0.0186	-0.1198	-4.2705	-0.1182	-0.1666	0.0255	0.000	64	62	-2.48	14	1	0.0143	-0.1
20	0.0285															
1	0	0.1460	0.0717	-0.4223	-1.7663	-0.4135	-0.5618	0.0412	0.008	64	71	-0.29	14	1	0.1783	-0.4
22	0.3292															
1	0	0.1684	0.0984	-0.4664	-1.5971	-0.4500	-0.6073	0.0691	0.016	64	71	0.79	16	1	0.2175	-0.4
66	0.3962															
1	0	0.0570	0.0478	-0.2512	-2.8068	-0.2458	-0.3425	0.0425	0.003	65	74	-1.51	15	1	0.0631	-0.2
51	0.1225															
1	0	0.7469	0.1578	-1.8434	1.0821	-1.7178	-1.6577	0.1317	0.515	66	82	0.33	15	2	3.3984	-1.8
43	3.1648															
1	0	0.0124	0.0169	-0.1133	-4.3786	-0.1120	-0.1579	0.0232	0.000	67	75	-0.30	23	1	0.0128	-0.1
13	0.0255															
1	0	0.3514	0.1574	-0.7796	-0.6131	-0.7360	-0.9305	0.1088	0.074	68	79	0.93	17	1	0.6071	-0.7
79	0.9704															
1	0	0.7231	0.1572	-1.7263	0.9601	-1.6162	-1.6027	0.1235	0.420	69	69	1.18	12	1	2.9801	-1.7
26	2.9306															
1	0	0.2349	0.1746	-0.6080	-1.1810	-0.5541	-0.7317	0.1696	0.076	70	70	0.52	21	2	0.3697	-0.6

CUT- POINT	CORRECT PRED			% CORRECT			INCORRECT PRED			CR.PROD. RATIO	GAIN OR LOSS
	buen_	mal_r	TOTAL	buen_	mal_r	TOTAL	buen_	mal_r	TOTAL		
0.008	38.	7.	45.	100.0	18.4	59.2	0.	31.	31.	UNDEFINED	-31.00
0.025	38.	11.	49.	100.0	28.9	64.5	0.	27.	27.	UNDEFINED	-27.00
0.042	38.	13.	51.	100.0	34.2	67.1	0.	25.	25.	UNDEFINED	-25.00
0.058	38.	15.	53.	100.0	39.5	69.7	0.	23.	23.	UNDEFINED	-23.00
0.075	38.	16.	54.	100.0	42.1	71.1	0.	22.	22.	UNDEFINED	-22.00
0.092	38.	17.	55.	100.0	44.7	72.4	0.	21.	21.	UNDEFINED	-21.00
0.108	38.	18.	56.	100.0	47.4	73.7	0.	20.	20.	UNDEFINED	-20.00
0.125	38.	19.	57.	100.0	50.0	75.0	0.	19.	19.	UNDEFINED	-19.00
0.142	38.	19.	57.	100.0	50.0	75.0	0.	19.	19.	UNDEFINED	-19.00
0.158	37.	22.	59.	97.4	57.9	77.6	1.	16.	17.	50.88	-17.00
0.175	37.	23.	60.	97.4	60.5	78.9	1.	15.	16.	56.73	-16.00
0.192	37.	23.	60.	97.4	60.5	78.9	1.	15.	16.	56.73	-16.00
0.208	37.	24.	61.	97.4	63.2	80.3	1.	14.	15.	63.43	-15.00
0.225	37.	25.	62.	97.4	65.8	81.6	1.	13.	14.	71.15	-14.00
0.242	37.	26.	63.	97.4	68.4	82.9	1.	12.	13.	80.17	-13.00
0.258	35.	26.	61.	92.1	68.4	80.3	3.	12.	15.	25.28	-15.00
0.275	35.	27.	62.	92.1	71.1	81.6	3.	11.	14.	28.64	-14.00
0.292	34.	28.	62.	89.5	73.7	81.6	4.	10.	14.	23.80	-14.00
0.308	34.	30.	64.	89.5	78.9	84.2	4.	8.	12.	31.88	-12.00
0.325	34.	31.	65.	89.5	81.6	85.5	4.	7.	11.	37.64	-11.00
0.342	33.	31.	64.	86.8	81.6	84.2	5.	7.	12.	29.23	-12.00
0.358	33.	32.	65.	86.8	84.2	85.5	5.	6.	11.	35.20	-11.00
0.375	33.	33.	66.	86.8	86.8	86.8	5.	5.	10.	43.56	-10.00
0.392	32.	33.	65.	84.2	86.8	85.5	6.	5.	11.	35.20	-11.00
0.408	32.	33.	65.	84.2	86.8	85.5	6.	5.	11.	35.20	-11.00
0.425	32.	33.	65.	84.2	86.8	85.5	6.	5.	11.	35.20	-11.00
0.442	32.	33.	65.	84.2	86.8	85.5	6.	5.	11.	35.20	-11.00
0.458	32.	33.	65.	84.2	86.8	85.5	6.	5.	11.	35.20	-11.00
0.475	31.	33.	64.	81.6	86.8	84.2	7.	5.	12.	29.23	-12.00
0.492	30.	33.	63.	78.9	86.8	82.9	8.	5.	13.	24.75	-13.00
0.508	30.	33.	63.	78.9	86.8	82.9	8.	5.	13.	24.75	-13.00
0.525	30.	33.	63.	78.9	86.8	82.9	8.	5.	13.	24.75	-13.00
0.542	30.	34.	64.	78.9	89.5	84.2	8.	4.	12.	31.88	-12.00
0.558	29.	34.	63.	76.3	89.5	82.9	9.	4.	13.	27.39	-13.00
0.575	29.	34.	63.	76.3	89.5	82.9	9.	4.	13.	27.39	-13.00
0.592	29.	34.	63.	76.3	89.5	82.9	9.	4.	13.	27.39	-13.00
0.608	29.	34.	63.	76.3	89.5	82.9	9.	4.	13.	27.39	-13.00
0.625	29.	34.	63.	76.3	89.5	82.9	9.	4.	13.	27.39	-13.00
0.642	29.	34.	63.	76.3	89.5	82.9	9.	4.	13.	27.39	-13.00
0.658	29.	34.	63.	76.3	89.5	82.9	9.	4.	13.	27.39	-13.00
0.675	29.	34.	63.	76.3	89.5	82.9	9.	4.	13.	27.39	-13.00
0.692	29.	34.	63.	76.3	89.5	82.9	9.	4.	13.	27.39	-13.00
0.708	28.	34.	62.	73.7	89.5	81.6	10.	4.	14.	23.80	-14.00
0.725	28.	35.	63.	73.7	92.1	82.9	10.	3.	13.	32.67	-13.00
0.742	28.	35.	63.	73.7	92.1	82.9	10.	3.	13.	32.67	-13.00
0.758	27.	36.	63.	71.1	94.7	82.9	11.	2.	13.	44.18	-13.00
0.775	26.	36.	62.	68.4	94.7	81.6	12.	2.	14.	39.00	-14.00
0.792	26.	36.	62.	68.4	94.7	81.6	12.	2.	14.	39.00	-14.00
0.808	26.	36.	62.	68.4	94.7	81.6	12.	2.	14.	39.00	-14.00
0.825	26.	36.	62.	68.4	94.7	81.6	12.	2.	14.	39.00	-14.00
0.842	24.	37.	61.	63.2	97.4	80.3	14.	1.	15.	63.43	-15.00
0.858	24.	38.	62.	63.2	100.0	81.6	14.	0.	14.	UNDEFINED	-14.00
0.875	24.	38.	62.	63.2	100.0	81.6	14.	0.	14.	UNDEFINED	-14.00
0.892	23.	38.	61.	60.5	100.0	80.3	15.	0.	15.	UNDEFINED	-15.00
0.908	22.	38.	60.	57.9	100.0	78.9	16.	0.	16.	UNDEFINED	-16.00
0.925	21.	38.	59.	55.3	100.0	77.6	17.	0.	17.	UNDEFINED	-17.00
0.942	19.	38.	57.	50.0	100.0	75.0	19.	0.	19.	UNDEFINED	-19.00
0.958	17.	38.	55.	44.7	100.0	72.4	21.	0.	21.	UNDEFINED	-21.00
0.975	12.	38.	50.	31.6	100.0	65.8	26.	0.	26.	UNDEFINED	-26.00
0.992	6.	38.	44.	15.8	100.0	57.9	32.	0.	32.	UNDEFINED	-32.00

0.775	26.	36.	62.	68.4	94.7	81.6	12.	2.	14.	39.00	-14.00
0.792	26.	36.	62.	68.4	94.7	81.6	12.	2.	14.	39.00	-14.00
0.808	26.	36.	62.	68.4	94.7	81.6	12.	2.	14.	39.00	-14.00
0.825	26.	36.	62.	68.4	94.7	81.6	12.	2.	14.	39.00	-14.00
0.842	24.	37.	61.	63.2	97.4	80.3	14.	1.	15.	63.43	-15.00
0.858	24.	38.	62.	63.2	100.0	81.6	14.	0.	14.	UNDEFINED	-14.00
0.875	24.	38.	62.	63.2	100.0	81.6	14.	0.	14.	UNDEFINED	-14.00
0.892	23.	38.	61.	60.5	100.0	80.3	15.	0.	15.	UNDEFINED	-15.00
0.908	22.	38.	60.	57.9	100.0	78.9	16.	0.	16.	UNDEFINED	-16.00
0.925	21.	38.	59.	55.3	100.0	77.6	17.	0.	17.	UNDEFINED	-17.00
0.942	19.	38.	57.	50.0	100.0	75.0	19.	0.	19.	UNDEFINED	-19.00

0.958	17.	38.	55.	44.7	100.0	72.4	21.	0.	21.	UNDEFINED	-21.00
0.975	12.	38.	50.	31.6	100.0	65.8	26.	0.	26.	UNDEFINED	-26.00
0.992	6.	38.	44.	15.8	100.0	57.9	32.	0.	32.	UNDEFINED	-32.00