

Jóvenes y competencia social: un programa de intervención

María Jesús López Latorre*, Vicente Garrido Genovés*,
Francisco J. Rodríguez Díaz**, Susana G. Paíno Quesada***
*Universidad de Valencia, **Universidad de Oviedo, ***Universidad de Huelva

Desde hace más de diez años, la investigación sobre el modelo cognitivo (llamado en la adaptación española «el pensamiento prosocial») ha mostrado resultados sustanciales en la prevención y el tratamiento de la conducta antisocial. Los estudios en EEUU, Canadá, Gales, Escocia y España (así como también en otros países en los que partes esenciales de este programa se han validado) indican que el hecho de mejorar las capacidades y habilidades sociocognitivas es una buena manera de ayudar a evitar la desadaptación personal y social. Nuestra investigación se centra en 275 estudiantes de secundaria en situación de riesgo, y pretende estudiar el impacto del modelo de pensamiento prosocial en su adaptación a jóvenes en la prevención del fracaso social y escolar. Presentamos los primeros resultados de esta investigación en una muestra de jóvenes valencianos, asturianos y onubenses.

Youth and social competence: An intervention programme. During more than ten years the research about the cognitive model (called in the Spanish adaptation «the prosocial thinking») has shown substantive results in the prevention and treating of antisocial behavior. Studies in USA, Canada, Wales, Scotland and Spain (as well as other countries in which some substantive parts of this program have been tested) have indicated that improving socio-cognitive abilities and skills is a good mean to help avoiding personal and social deviation. Our research focuses in at-risk secondary school students, and pretend to study the impact of an adapted youth version of prosocial thinking program in the prevention of school and social failure. We offer the first results of this research in a sample of Valencian, Asturian and of Huelva youths.

La competencia social es el concepto que actualmente engloba las perspectivas educativas más modernas relativas al ámbito de la integración social, y por consiguiente, en lo relativo a la prevención del fracaso personal y social. Con el término «competencia» nos referimos, generalmente, a un patrón de adaptación efectiva al ambiente. En un sentido amplio, tal adaptación se define como el éxito razonable en alcanzar las metas del desarrollo propias a la edad y a su género en una cultura determinada. En un sentido más restringido se refiere al éxito en un dominio del desarrollo determinado, tal como el rendimiento escolar, la buena integración social entre los compañeros, etc.

Pero la competencia resulta de una serie de complejas interacciones entre un individuo y su entorno (Catalano y Hawkins, 1996; Hawkins, Von Cleve y Catalano, 1991; McCord y Tremblay, 1992). Tal ambiente, qué duda cabe, puede favorecer o disminuirlo. «Lo que una persona hace no puede aislarse significativamente de las condiciones en las cuales lo hace» (Mischel, 1980, p. 335) Por ejemplo, se puede mejorar el funcionamiento de un niño hasta el límite superior a través del apoyo y orientación proporcionados por un adulto. Contrariamente, un niño capaz puede que fracase si su medio no le permite las suficientes oportunidades para

la acción. Es el caso, por ejemplo, de aquellos padres que no se preocupan por desarrollar las capacidades de sus hijos, o bien lo someten a una privación emocional —o incluso física— que produce retrasos en su proceso madurativo (López y Garrido, 2000).

De lo anterior se desprende que el desarrollo de la competencia requiere de múltiples niveles de intervención, como los esfuerzos dirigidos a mejorar o adecuar las competencias del niño, del escolar a un contexto determinado; las oportunidades de los contextos o lugares en los que el niño se desarrolla, en especial el ambiente de la familia y de la escuela; o el logro de un mejor ajuste entre un niño y su contexto (Gracia y Musitu, 2000; Huxley, 1999; Musitu, 2000).

Lo cierto es que la competencia social ayuda al individuo a desarrollarse en aquellas áreas que aseguran un adecuado ajuste personal y social. De esta manera, la adaptación surgirá como resultado de poseer y poner en práctica un conjunto de características consideradas social y culturalmente como positivas: ser tolerante, autónomo, seguro emocionalmente, solidario, respetar las normas y valores sociales... en definitiva, conductas prosociales de cooperación.

Lo contrario de esto, es decir, carecer de estas dimensiones básicas, sitúa a la persona en una posición de clara desventaja académica, vocacional y social, lo que a su vez incrementa el riesgo de futuros desajustes personales y sociales. De hecho, al revisar la literatura sobre los factores de riesgo del comportamiento violento y el fracaso escolar, encontramos que muchos de ellos están relacionados con un retraso en el desarrollo sociocognitivo (Reiss y Roth, 1993; Rodríguez y Paíno, 1994; López y Garrido, 2000).

Sin embargo, más que asumir que el retraso cognitivo sea la causa directa del fracaso y la conducta antisocial, planteamos que *la capacidad cognitiva sirve de protector contra los mismos*, tal y como han demostrado los estudios sobre factores protectores (Garrido y López, 1995): hay niños que consiguen evitar la delincuencia y otros comportamientos desajustados a pesar de los condicionantes adversos que les rodean, y parte de esta «resistencia» parece estar relacionada con poseer un conjunto de habilidades de cognición social (planificación, generación de soluciones alternativas a los problemas, y pensamiento de medios-fines). Las habilidades cognitivas, por tanto, pueden ayudar a los individuos a enfrentarse a presiones ambientales o personales hacia el comportamiento antisocial, y a relacionarse con su ambiente de forma más adaptada.

Así pues, junto al concepto de competencia destaca con insistencia otra idea que ha ayudado de modo extraordinario en los últimos años de investigación a perfilar el contenido y dirección de los programas preventivos. Se trata del fenómeno de los «niños resistentes» o «niños invulnerables». La importancia para la prevención de los niños resistentes radica en que si somos capaces de aislar los aspectos más esenciales que cualifican la resistencia, podríamos elaborar programas de prevención en ambientes hostiles al desarrollo (incidencia elevada de fracaso escolar, consumo de drogas, altas tasas de delitos, pobres servicios sociales, etc.) intentando inocular en las personas y en los medios aquellos aspectos considerados críticos para promover la resistencia ante la violencia y la delincuencia.

Sin duda, ninguna institución tiene un lugar más destacado a la hora de promocionar la resistencia que la escuela. La protección que ésta puede ofrecer la entendemos como *vínculo social*. Sería el resultado de la interacción entre el desarrollo del niño y el ambiente escolar, donde cabe resaltar, por un lado, el grado en que ofrece oportunidades para ordenar el proceso de aprendizaje, y por otro, la utilización conductual, cognitiva e interpersonal de habilidades significativas en su medio para dar respuestas adaptadas a las exigencias de éste (Goleman, 1995; Motimore, 1995). Entendemos, pues, que la competencia tiene lugar siempre dentro, aunque tal vez muchas veces no exclusivamente, de una determinada cultura; y es aquí en donde el individuo tiene que aprender a comportarse de una forma competente (Musitu, 2000). Hoy en día los individuos más que socializarse dentro de una única cultura, lo tienen que hacer dentro de un sistema multicultural. El concepto de aprendizaje que aquí defendemos es el de considerarlo como «un cambio de las disposiciones o capacidades humanas, que persiste durante cierto tiempo y que no es atribuible solamente a los procesos de crecimiento» (Gagné, 1979, pp. 2-3).

La escuela, debemos admitirlo, se trata de una institución que ha sido duramente criticada. Por ejemplo, Goodman (1973) habla de 'La deseducación obligatoria', Illich (1974) de la 'Sociedad desescolarizada' y Reimer (1981) de que 'La escuela ha muerto',... Más que fomentar la autonomía personal, la motivación intrínseca hacia un desarrollo óptimo e integral, la institución escolar lo que haría sería adaptar al niño a la dinámica social, aceptar, generalmente de una forma acrítica, los valores, conocimientos y destrezas dominantes en la sociedad de tal forma que no se rompa el equilibrio social. Habría que argumentar, pues, que una de las funciones prioritarias de la institución escolar sería mantener, reproducir y legitimar las desigualdades sociales. Reimer (1981, p. 153), por ejemplo, llega a escribir: «Se escolariza a la gente con el fin de que acepte una sociedad. Se la educa para crear o recrear una sociedad».

Entre otros muchos aspectos a destacar, pues, la escuela fomentaría y propagaría la estratificación social, en tanto las opciones son más limitadas cuanto menos favorecido es el medio social a que pertenecen los estudiantes. Frente a ello, actualmente son varias las investigaciones longitudinales que demuestran el papel efectivo que tanto escuela como profesores eficaces pueden jugar en el ajuste a largo plazo de los individuos, incluyendo los chicos que experimentan múltiples estresores vitales y aquellos que tienen un ambiente familiar inestable durante la mayor parte de su infancia. Los profesores son modelos importantes para los escolares en el ámbito social, y las escuelas juegan un papel muy significativo en la adaptación del niño a la sociedad.

Por ello es importante que la escuela desarrolle las habilidades cognitivas, la inteligencia, pero también la confianza, el respeto a la diversidad, la convivencia y la conducta prosocial. De hecho, y ante la evidencia de que existe una relación positiva entre la competencia académica y social, así como la importancia de ambas dimensiones tanto para el ajuste personal como para el desarrollo de la autoestima, es lógico que se entienda lo importante que es tener estrategias en el ámbito escolar para facilitar ambos tipos de competencia.

A nuestro modo de ver, la escuela tiene una alternativa si quiere parecer una agencia de socialización y no únicamente una agencia fundamental de transmisión de contenidos académicos: *ha de ocuparse de la competencia social*. La escuela siempre ha tratado de dar respuesta a esta demanda pero, generalmente, tenía pocos espacios específicos para su aplicación pues se entendía que la actividad educativa en sí misma, aun en los contenidos de instrucción, transmitía de manera espontánea esta educación prosocial. Siendo esto lógico y necesario, para que ciertos contenidos se transmitan es necesario, no obstante, llevar a cabo una enseñanza explícita y directa de los mismos, especialmente de los implicados en el área interpersonal, es decir, las *habilidades sociocognitivas* (Durlak, 1995; Bloom, 1996). Los jóvenes necesitan aprender no sólo el pensamiento inferencial y crítico que les permita ser competentes en las matemáticas, ciencias y otras asignaturas del currículum escolar, sino también las estrategias cognitivas para una adecuada integración social. Y qué duda cabe, que saber detectar y generar soluciones ante los problemas, prever las consecuencias de los actos, saber ponerse en el lugar del otro ante la toma de una decisión, o poner en práctica pautas de conducta adecuadas para la relación social, se hallan entre las habilidades más importantes de la competencia social.

Del resultado de poseer y aplicar este conjunto de características consideradas social y culturalmente como positivas, surgirá la adaptación de la persona a su entorno. Un individuo responsable y comprometido con su ambiente y aceptado por él, es una persona con altas probabilidades de estar socialmente ajustado. No debemos olvidar que la persona con todos sus atributos debe aprender a serlo, no nace adaptada o desadaptada socialmente, el resultado final puede considerarse como el éxito o fracaso del proceso de socialización.

Desde este punto de vista puede postularse el gran valor de un programa orientado hacia el desarrollo de la competencia social que promueva la adquisición temprana de habilidades sociocognitivas en el marco de la LOGSE, la cual pone el énfasis en la educación social de los individuos, es decir, reconoce la importancia del éxito en las relaciones sociales como factor de protección y prevención y la necesidad de una escuela que proporcione un ambiente abierto, seguro, estable, que permita participar y, en conse-

cuencia, integrarse. Precisamente en esta línea de intervención preventiva se enmarca nuestro proyecto de investigación: *Programa Jóvenes Competentes: Un modelo estructurado para la prevención del fracaso escolar y social en jóvenes de enseñanza secundaria* (Proyecto subvencionado por el Ministerio de Educación y Cultura a través de la Secretaría de Estado de Universidades, Investigación y Desarrollo y FICYT, por el Principado de Asturias).

El objetivo general de esta investigación, todavía en curso, es lograr que el clima escolar y la comunidad se vean beneficiados por la aplicación de un programa que incremente la competencia y autoestima de chicos en situaciones difíciles, previniendo la adaptación personal y social. Este programa consta a su vez de dos partes o subprogramas de intervención:

- (1) *El Programa del Pensamiento Prosocial para Jóvenes*, diseñado a partir del Modelo del Pensamiento Prosocial de Ross, Fabiano, Garrido y Gómez (1996) y adaptado a la población juvenil en riesgo de desajuste escolar y social; y
- (2) *El Proyecto de Apoyo en la Comunidad*, con el que se pretende favorecer la generalización de habilidades y competencias aprendidas en el programa del pensamiento prosocial y ofrecer la posibilidad de trabajar con las familias de los chicos en riesgo; si bien en el presente trabajo ofrecemos las primeras conclusiones que se derivan de la aplicación del *Programa del Pensamiento Prosocial para Jóvenes* (Cano, López, Garrido y López, 1998).

Durante el curso 1998-1999 se puso en marcha el proyecto en tres ciudades (Oviedo, Huelva y Valencia) con el propósito de prestar apoyo educativo especializado a chicos en situación de riesgo social. Esta variable se entendió operativizada mediante dos criterios: primero, un rendimiento escolar deficiente; segundo, un comportamiento en el aula (al menos) disruptivo (esta información fue recabada de los informes procedentes de los distintos centros académicos).

La idea general era ocuparnos de aquellos chicos que tenían la mayor probabilidad de fracasar en sus estudios obligatorios, llegando a la edad máxima permitida (18 años) sin haber logrado graduarse en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En esta primera fase, el objetivo era lograr disminuir las conductas problemáticas y favorecer el rendimiento escolar a través de la participación de los alumnos seleccionados en el *Programa del Pensamiento Prosocial para Jóvenes*.

Aunque somos conscientes de que no existe una única vía para inhibir la conducta violenta y desajustada, y que gran parte de la eficacia de los programas depende de las creencias, percepciones y expectativas de la familia y del profesorado, la idea que nos ha motivado a desarrollar este programa de prevención es que el entrenamiento prosocial es capaz de potenciar la responsabilidad y competencia que necesitan nuestros jóvenes para acceder más satisfactoriamente a los recursos sociales que el ambiente les proporciona. La tarea formativa que proponemos no es otra que el *desarrollo integral de la persona*, con objeto de posibilitar ciudadanos competentes cuyos recursos les permitan ser autónomos e independientes. Es decir, personas que sean capaces de adaptarse, controlar y dirigir las circunstancias, además de promover cambios positivos en la sociedad. Reconociendo la influencia familiar, del medio físico y del contexto socioeconómico, ello implica dar respuesta a las múltiples necesidades de la persona ofreciendo tan-

to una clara eliminación de barreras sociales y actitudes negativas para la integración, como servicios coherentes, accesibles y fáciles; en otras palabras, necesita la tecnología de la competencia (Rodríguez, Grossi y otros, 1999).

A continuación ofrecemos una breve descripción de lo que consideramos una primera respuesta a un objetivo más ambicioso: poner un *Programa de Desarrollo de la Competencia Prosocial* en manos de la Comunidad Escolar.

Procedimiento y materiales

El Programa del Pensamiento Prosocial para Jóvenes se ha impartido a cuatro grupos de alumnos de 4º de ESO pertenecientes a tres Institutos de Enseñanza Secundaria valencianos (IES Jordi de Sant Jordi, IES de Alfafar e IES Ballester Gozalbo), a cinco grupos de estudiantes de cinco Institutos de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias agrupados en dos categorías por el núcleo principal de alumnado que reciben (*Urbanos*: IES de la Ería e IES Cerdeño ambos de Oviedo, y Emilio Alarcos de Gijón; y *Semiurbanos*: IES Batán de Mieres e IES de Pola de Siero), y a cuatro Institutos de la ciudad de Huelva (La Ría, Alto Conquero, Fuentepiña y la Rábida).

El Programa del Pensamiento Prosocial para Jóvenes consta de dos manuales, uno para el educador, donde se especifican las instrucciones a seguir en la aplicación de los diferentes módulos del programa, y uno para el alumno, en el que se describen todas las actividades a realizar en cada uno de los módulos que dan forma a este programa. En concreto, las diferentes unidades que lo componen son las siguientes: (1) *Solución de problemas*, cuyo objetivo es enseñar a los escolares a reconocer situaciones problemáticas —especialmente los problemas interpersonales— y generar soluciones a las mismas; (2) *Habilidades sociales*, útiles para la interacción más exitosa de los individuos con su entorno social (para ello se emplean técnicas de modelado, *role-play*, *feedback* y práctica estructurada), se les enseña un amplio número de habilidades sociales que les ayudarán a conseguir refuerzo positivo antes que rechazo en las situaciones sociales; (3) *Habilidades de comunicación*, en donde se enseña a negociar como estrategia alternativa a la confrontación; (4) *Control emocional*, módulo en el que se aprende a anticipar situaciones que provocan ira, ansiedad..., y a utilizar habilidades cognitivas para evitarlas; (5) *Creatividad*, programa en el que se procura desarrollar el pensamiento creativo —cómo pensar en alternativas de respuesta prosociales— para solucionar problemas y favorecer una visión del mundo más abierta y tolerante; (6) *Desarrollo de valores*, técnica en la que mediante el trabajo sobre 'dilemas morales' se enseña a los individuos a tomar una perspectiva social, poniéndose en el papel de los otros; y, (7) *Pensamiento crítico*, mediante el que se enseña a los sujetos a pensar reflexiva y críticamente sobre su propia conducta y la de los demás, sin deformar los hechos o externalizar la culpa.

Este programa pretende que el adolescente adquiera destrezas en su pensamiento, pero también en el conocimiento y gobierno de sus emociones y en las conductas de relación social y de negociación. Creemos que el programa es válido para este fin, dado que la investigación que existe apoyándolo es muy prometedora. Ahora bien, tan importante como su contenido es *su forma de enseñarse*. Y en este sentido tal y como aparece descrito en la *Presentación del Programa* del «Manual para el Educador», el educador debe atender a que se cumplan una serie de directrices como las siguientes: ninguna sesión del programa debe asemejarse a una cla-

se ordinaria; el alumno ha de percibir la sesión como «algo diferente», muy dinámico, donde se requiere constantemente de su participación; y, el educador ha de prepararse bien la sesión mostrando que domina lo que va a enseñar.

El programa está pensando para que dure entre unas 40 y 48 sesiones, de aproximadamente una hora o hora y media de duración. Se recomienda que se impartan entre dos y tres sesiones a la semana, aunque en realidad no habría mayor dificultad en que se diera una hora todos los días, siempre que se hiciera correctamente y siguiendo un esquema variado. Finalmente, vale la pena señalar que si no se puede dar todo el programa, al menos debería darse Solución de problemas o Pensamiento Creativo, Habilidades Sociales y Desarrollo de Valores, que consideramos la columna vertebral del programa.

Los educadores que aplicaron el programa en cada uno de los Centros que han colaborado en este estudio, tuvieron que adaptarse a los horarios y días prefijados por los mismos, de tal manera que la implementación del programa ha tenido una media de cuatro meses y medio, y el número de sesiones ha oscilado entre 42 y 48.

Descripción de la Muestra

Inicialmente, el total de escolares que componían la muestra de estudio ascendió a 294 estudiantes, pero la falta de motivación, en algunos casos, el abandono del centro escolar (por cambio de centro o interrupción de la escolarización) y la falta de realización del retest, en otros, hizo que algunos de ellos tuvieran que ser excluidos necesariamente de los análisis finales. De este modo, la muestra final ha quedado conformada por 275 escolares (171 asturianos -con un claro predominio del habitat urbano frente al no urbano-, 66 valencianos, y 38 onubenses).

En lo que respecta al género, y confirmando que puede tratarse de un factor de riesgo estático para el desarrollo de la conducta antisocial, se advierte un claro predominio de los varones en la muestra asturiana (el 65% frente al 35%), y de mujeres en la valenciana y onubense (el 59.09 frente al 40.91% y el 63% frente al 36%, respectivamente). Con respecto a las edades de los jóvenes, están comprendidas entre los 15 y los 19 años, por lo que el agrupamiento por edad no se corresponde con el curso de escolarización, en tanto el grueso de la muestra tiene una edad superior a 17 años.

Todos los sujetos completaron, junto a la batería de pruebas descrita en el apartado siguiente, un 'registro autobiográfico' que abarcaba diferentes aspectos relativos a la familia (tanto en relación al funcionamiento como a la estructura familiar), la escuela (calificaciones, incidencias...) y los ámbitos legal y de salud. En base a la información recogida en el registro biográfico, podemos destacar como características generales las siguientes:

Historia Familiar. La unidad familiar está conformada normalmente por los padres y los hijos/as, y en un porcentaje superior al 60% los padres refieren estudios elementales. La condición socioeconómica de la población que conforma la muestra se sitúa en ingresos medios o medios-bajos, pues en torno a un 40% de los diferentes núcleos familiares tiene unos ingresos inferiores a 150.000 pts. por mes. Los datos, a pesar de referirse a entornos diferenciados, no se corresponden con una preocupante problemática sociofamiliar. Esta afirmación viene apoyada por los insignificantes porcentajes referidos al consumo de drogas de los familiares, contactos con el sistema de justicia

por la comisión de algún delito, o problemas de maltrato en el seno familiar.

Historia Escolar. De forma diferente se nos presenta la situación escolar de nuestra muestra. Esta parece ser más preocupante a nivel de rendimiento académico que de adaptación normativa. Es decir, mientras la problemática del rendimiento académico divide a la muestra, la referida al ámbito normativo -absentismo (22.8% en Valencia, 21% en Asturias y 10% en Huelva) y expulsiones (7.57% en Valencia, 13% en Asturias y 2.63% en Huelva)- es claramente inferior. Sin embargo, cuando analizamos el motivo de la expulsión de los escolares del centro, estos porcentajes adquieren mayor relevancia, pues resalta la falta de incumplimiento de normas (orden y disciplina), sin duda la cuestión problemática ante la cual el profesorado se encuentra sin recursos.

Esta realidad, a su vez, se ve claramente reafirmada por el poco interés que tiene el núcleo principal de la muestra por el estudio, en tanto más de un 60% informa estudiar menos de 3 horas semanales y más de un 65% no realiza ninguna actividad extraescolar. Estos resultados son coincidentes con los referidos en otras investigaciones (Blanco, 2000; Defensor del Pueblo, 2000; Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, 2000; Sarabia, Hernández de Frutos y otros, 2000; Zabalza, 1999). Además debemos añadir, que en cuanto al consumo de drogas, un 63.63%, un 50% y un 18% de los jóvenes de Valencia, Asturias y Huelva, respectivamente, manifestó consumir habitualmente alcohol y tabaco (siendo menor el porcentaje de los que admitieron consumir otras drogas diferentes al alcohol, cannabis principalmente, en concreto un 15%).

Finalmente, sólo un estudiante de Huelva, dos alumnos de Valencia y 6 de Asturias manifestaron cometer algún delito y haber sido detenidos y procesados por el sistema de justicia juvenil e ingresados en centros de reforma, y siete alumnos (1 de Huelva y 6 de Valencia) manifestaron estar siguiendo tratamiento psicológico.

Los índices de aparición de la conducta agresiva en la muestra de escolares aunque distan de ser preocupantes vienen a referir otros ya encontrados en realidades similares a la nuestra (Defensor del Pueblo, 2000; Ortega, 1994; Sarabia, Hernández de Frutos y otros, 2000; Zabalza, 1999), siendo conscientes de las dificultades de comparación, debido tanto a los diferentes objetivos de la investigación como a los instrumentos utilizados para su evaluación: en el ámbito escolar las conductas no adaptadas y consideradas violentas -verbal y física-, tienen una presencia minoritaria en torno al 10%.

Instrumentos utilizados

Para medir los efectos del programa se han utilizado diversas pruebas que, se suponía, podían ser sensibles ante los progresos que pretende lograr aquél, en especial, los relativos a la mejora en socialización y a las habilidades cognitivas y sociales cuya contribución a la competencia social parece fuera de toda duda (Garrido y López, 1995; López y Garrido, 2000; Patterson, 1992; Olweus, 1993; Rodríguez, Grossi, Garrido y otros, 1998; Rodríguez, Grossi y otros, 1999).

Con estas pruebas hemos pretendido aproximarnos al desarrollo metacognitivo de los jóvenes así como al proceso de socialización. Hemos evaluado la adaptación del escolar al entorno en sus

modalidades personal, social, familiar, escolar y de aceptación de normas sociales; los estilos de afrontamiento que utiliza ante diversos problemas; y una serie de destrezas cognitivas necesarias para una buena competencia social, como el pensamiento causal y consecuente, la empatía y toma de perspectiva social, y el pensamiento alternativo. En concreto, las pruebas utilizadas han sido: la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) de Frydenberg y Lewis (1997a), la Batería de Socialización 3 (BAS-3) de Silva y Martorell (1995), el Inventario de Adaptación de Conducta (IAC) de De la Cruz y Cordero (1997), y el Test Cognitivo-Visual (adaptado a jóvenes) de Garrido y Gómez (1997).

Resultados

Antes de comentar los resultados obtenidos, mediante la utilización del paquete estadístico SPSS PC +, queremos hacer referencia a la dificultad de trasladar la eficacia de una intervención en el medio social a modelos matemáticos puros, en tanto pensamos que las variables con las que tratamos, humanas y complejas, distan mucho de ser simples medidas asépticas de laboratorio. Aún así, y asumiendo las exigencias del nivel de significación estadístico, tratamos de comprobar la eficiencia de la intervención que hemos realizado. También debemos señalar, que en cada comunidad, los investigadores han realizado análisis diferentes, y a la espera de unificar criterios mostramos los resultados por separado. Si bien todos nosotros hemos pretendido examinar la incidencia de las variables individuales -características cognitivas, metacognitivas y de resolución social, así como las estrategias de afrontamiento implementadas- para a continuación incidir en establecer la eficacia de nuestro planteamiento de intervención durante el primer semestre de 1999.

En Asturias, se establece el perfil de los escolares que se ajustan a un patrón de competencia prosocial o bien a uno de desconsideración general, verbal o física, incidiendo a la vez en el efecto del contexto o situación ambiental -familiar y escolar- en el desarrollo de estas respuestas comportamentales. Los resultados en esta comunidad autónoma, indican que una respuesta Competente Prosocialmente se encuentra relacionada con aquellos hogares donde los alumnos perciben un nivel de exigencias de rendimiento escolar mayor y ofrece un nivel de relación con posibilidades de interacción más estructurado y con presencia de escasa problemática social, en cualquiera de sus dimensiones normativas (conductas adictivas, relacionales, salud, ...). Esta realidad, a su vez, ha venido confirmándose a través de diferentes investigaciones, entre las cuales son de resaltar la del Defensor del Pueblo (2000), Jaffe, Sudermann y Reitzel (1992), Patterson (1992), Rodríguez, Grossi y otros (1999), Young y Chiland (1994), y Zabalza (1999).

La importancia de los contextos de socialización queda de esta manera confirmada para el desarrollo de pautas comportamentales agresivas, o lo que es lo mismo: el desarrollo de un Estilo Personal de Desconsideración hacia el otro. De esta manera, los escolares socializados en hogares desfavorecidos y empobrecidos (entendido éste en sentido amplio, no únicamente referido a la educación formal posible) es más probable que incorporen pautas conductuales destructivas sin consideración hacia el otro, sin descartar en ello su valor adaptativo y no psicopatológico, como ya han recordado diversos autores (Garrido y López, 1995; Rodríguez y Paño, 1994; Zabalza, 1999), incidiendo en unos valores donde la empatía, el respeto al débil, la emocionalidad afectiva y el comportamiento prosocial presentan una menor fuerza que la agresión autoritaria, el poder y la dureza como formas de relación social.

Estas pautas conductuales, pensamos, llevan a conformar determinadas consistencias comportamentales que inciden en el desarrollo de ciertas *variables individuales* de *indole cognitivo y metacognitivo de resolución de problemas*, presentes o no en el medio escolar, y que permiten comprender porqué estos escolares realizan su proceso de aprendizaje en inferioridad de condiciones y con una estrategia de procesamiento caracterizado por la falta de pensamiento consecuente, es decir, sin adelantar los resultados de las conductas, lo que lleva aparejado dificultades de adaptación tanto en el medio escolar como en el familiar y social.

Los datos nos muestran que es posible optimizar los recursos de habilidades metacognitivas necesarios para ofertar respuestas adaptadas a ambientes significativos. Esta afirmación resulta ser más relevante en el ámbito del procesamiento de resolución de problemas, que en el del desarrollo de recursos para su implantación, donde se observa una fuerte resistencia a la sustitución del estilo personal impulsivo por uno reflexivo -esto viene reflejado en los resultados obtenidos en la variable metacognitiva de procesamiento de información de *tempo*-. Aquí, con todo, es de resaltar la mejora en las variables de medios e identificación de obstáculos, si bien esta tendencia de cambio es realmente significativa en la toma de perspectiva del otro, la cual viene acompañada por un adelanto de las consecuencias y un mayor número de alternativas, lo que potencia el incremento de respuestas competentes socialmente en ambientes hasta ahora favorecedores de respuestas orientadas hacia la exclusión y la marginación social.

La importancia de considerar a los demás de cara a diferenciar a los escolares, agresivos de aquellos prosociales, es sintomático del grado de efectividad del proceso de socialización. También debemos señalar la importancia de las estrategias de afrontamiento (Frydenberg y Lewis, 1997b), que al ser analizadas de una manera amplia, permiten evaluar la adecuada interacción social con el entorno. Los resultados, diferencialmente, indican la importancia del comportamiento prosocial para el desarrollo de estrategias eficaces para la interacción social, siendo el agrupamiento de las mujeres el que más se asemeja a éste. Por el contrario, el agrupamiento relacionado con el nivel socioeconómico no muestra diferencias a resaltar con respecto a la submuestra en general, aunque sí se pone de manifiesto la tendencia del agrupamiento medio-alto a pedir ayuda, sin que destaque la incidencia de dependencia diferencial a la hora de buscar apoyo.

A pesar de lo anterior, se observa que esta submuestra tiende a utilizar estrategias de afrontamiento no adaptativas, destacando su tendencia a ignorar el problema, su tendencia a no esforzarse y no preocuparse por el problema, buscando apoyo para su solución pero no de índole espiritual; es decir, además de «no tener problemas», estos escolares no se preocupan y la solución a sus problemas la buscan en los demás o realizando actividades que les permitan olvidar su estado actual -los datos hablan de una realidad de dependencia frente a una de esfuerzo personal, rechazada como eficaz-. Los resultados postest de las estrategias de afrontamiento, cuyos cambios no dejan de ser tendencias, nos indican, de un lado, que estos escolares tienden a considerar respuestas competentes el reservar, ignorar o incluso inculparse, al mismo tiempo que se busca reducir la tensión. De otro lado, la intervención realizada durante el semestre académico ha logrado iniciar una tendencia tanto a la búsqueda de apoyo como a esforzarse para hacer frente a la realidad y a los ambientes significativos que conforman la adaptación competente. Esto, que aparentemente aparece como contradictorio, dista mucho de serlo si consideramos que la pobla-

ción en la que se intervino se conforma bajo una diversidad comportamental -considerados, desconsiderados y maltrato directo-; de igual manera, sus niveles de adaptación y conductual -social y estrategias de afrontamiento- eran diferentes, lo que implica la necesidad de seguir profundizando en los resultados obtenidos para posteriores intervenciones.

En Huelva, utilizando la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, se han obtenido diferencias significativas entre el pase pre-test y el pase pos-test en la puntuación relativa a la toma de perspectiva social de la Entrevista cognitiva del Test cognitivo-visual ($Z=-2,078$, significación= .038) y en las subescalas Invertir en Amigos (Ai; $Z=-2,721$, significación= .007) e Ignorar el problema (Ip; $Z=-2,701$, significación= .007) de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes. Sobre la base de estos resultados, podemos constatar por un lado, que los alumnos después de participar en el programa muestran una mayor habilidad de toma de perspectiva social, contraria al egocentrismo, lo que supone estar más abiertos a los puntos de vista de los demás y aceptar perspectivas distintas a la propia; por otro lado, parecen más predispuestos a buscar relaciones personales íntimas y menos a rechazar conscientemente la existencia de un problema.

En Valencia, podemos adelantar de los análisis efectuados hasta el momento con la prueba estadística de significación de diferencia de medias «t», sin hacer distinciones entre institutos, que entre el pase pre-test y el pase pos-test se observan diferencias significativas en la escala So (Acción social, $t=-2,473$, significación bilateral= .017) de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes y en la puntuación relativa a la habilidad de generar pensamiento alternativo perteneciente a la Entrevista cognitiva del Test cognitivo-visual ($t=-2,665$, significación bilateral= .011).

Estos datos señalan claramente un progreso coherente con el propósito del programa. Por un lado, y con respecto a la subescala So (Acción social), los alumnos después de participar en el programa obtienen puntuaciones significativamente más elevadas, lo que puede ser indicativo de una mayor capacidad para «dar a conocer a los demás cuál es la preocupación [que tienen] y buscar ayuda escribiendo peticiones u organizando actividades como reuniones o grupos» (Frydenberg y Lewis, 1997a:19). Por otro lado, la puntuación relativa a la habilidad de generar pensamiento alternativo del *Test Cognitivo Visual*, pasa de una media de 4.13 en el pretest a una de 5.49 en el postest. Esta puntuación mide el pensamiento opcional, orientado a desarrollar las diferentes alternativas que una persona genera cuando se le plantea una situación problemática, por lo que este aumento revela una mayor capacidad para generar alternativas frente a situaciones problemáticas tras la participación en el programa.

El análisis de las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes (Frydenberg y Lewis, 1997a), nos muestra que la forma habitual de afrontar los problemas en esta submuestra de estudio guarda una gran concordancia con la de la población de adolescentes españoles.

Antes de la aplicación del programa, la forma preferida de afrontar los problemas en los adolescentes valencianos era la de buscar diversiones relajantes, seguida de otras estrategias como buscar pertenencia, preocuparse, invertir en amigos íntimos y concentrarse en resolver el problema. Por el contrario, las estrategias menos frecuentes eran la acción social, ignorar el problema, buscar apoyo espiritual, falta de afrontamiento y, reducción de la tensión. Tras la aplicación del programa, se observan diferencias en la frecuencia con la que los escolares utilizan las estrategias medi-

das. Concretamente observamos una mayor utilización de algunas de las que implican una acción positiva y esforzada frente al problema y una acción positiva hedonista. En el grupo o dimensión factorial correspondiente a la «acción positiva y esforzada frente al problema», encontramos escalas como esforzarse y tener éxito, preocuparse, y atacar el problema. Dentro de un grupo factorial de escalas que podríamos llamar «tomar una acción positiva hedonista», hallamos que hacerse ilusiones, que supone un incremento de la esperanza de éxito, aumenta su puntuación; y lo mismo ocurre con distracción física, que implica actividad deportiva y cuidado de la salud. Por otra parte, aumentan algunas de las que representan una huida intropunitiva, como autoinculparse y reducción de la tensión.

Finalmente, constatamos que en la dimensión factorial de introversión, la evitación de la acción social disminuye, ya que ahora los chicos están más predispuestos a buscar ayuda junto con otras personas. También se busca más en el postest la ayuda profesional y el apoyo social; si bien, tan solo en el caso de la escala de Acción Social, estas diferencias pueden ser consideradas estadísticamente significativas. No obstante, la correlación entre la ordenación de las diferentes escalas entre el pretest y el postest es muy elevada (.993), al igual como la correlación entre ellas y la muestra normativa (.94 y .93, respectivamente).

Observando las puntuaciones correspondientes al Inventario de Adaptación de Conducta, podemos concluir que, aparentemente, no han sido favorables al objetivo pretendido por los investigadores. En efecto, tanto las puntuaciones en la Escala Escolar como en la Escala de Aceptación de Normas sociales muestran una disminución al final del programa con relación a su comienzo. De modo específico, en la Escala escolar se pasa del centil 60 (correspondiente a la puntuación de 16,42 del pretest), al centil 50 (correspondiente a la puntuación de 14,73 del postest). Sin embargo, tomando en consideración que esta escala mide adaptación a la escuela, ya que «en el ámbito escolar surgen posturas de censura o rebeldía frente a la organización de la escuela y a la actuación de los profesores y los compañeros» (De la Cruz y Cordero, 1997, pág. 5), y que la conducta característica de la adolescencia es «generalmente negativa y crea dificultades en la relación con los padres y profesores» (De la Cruz y Cordero, 1997, pág. 5), no deben sorprendernos estos resultados. Los alumnos puntuarán menos en ella si manifiestan una postura más crítica o «rebelde», es decir, si ahora creen en mayor medida que el colegio, entendido en un sentido tradicional, no les prepara adecuadamente para lograr una educación percibida como más deseable. Estos datos estarían de acuerdo con los obtenidos por Ortega (1994), lo que justificaría que los escolares vayan aumentando con la edad el grado de rechazo hacia aquellas instituciones de socialización, y principalmente hacia la escuela, que les ofrezcan unos contenidos lejanos a sus intereses y estrategias de adaptación.

Por otra parte, con la Escala de Aceptación de las Normas Sociales, que recoge ítems pertenecientes a las otras áreas -Escolar, Familia, Personal y Social-, se han realizado algunos estudios que muestran que las puntuaciones obtenidas en este factor siguen una trayectoria similar a la pérdida de la dependencia infantil. Por esta razón, los autores nos advierten de lo siguiente: «... los sujetos de menor edad obtienen puntuaciones más altas, lo cual significa mayor aceptación de las normas establecidas o quizás falta de seguridad para opinar en contra de ellas, aunque realmente empiecen a no estar de acuerdo. A medida que aumenta la edad, las puntuaciones disminuyen. Esto significa que cuando el sujeto va alcan-

zando su independencia emocional respecto a los padres acepta menos lo establecido; muchas veces esto sucede quizás solamente por el carácter de 'establecido'. Generalmente, con la madurez, vuelven a ser aceptados estos principios y, probablemente, la media de sus puntuaciones tienda a acercarse a la lograda por los sujetos más jóvenes». De ahí que los autores concluyan: «Se aconseja no utilizar esta escala en el mismo sentido que las demás del IAC, es decir, considerando sus puntuaciones como indicativas del grado de adaptación en un área específica» (De la Cruz y Cordeiro, 1997, pág. 13).

El *programa del pensamiento prosocial para jóvenes*, en la medida en que emplea una didáctica distinta, no tradicional, y en cuanto que exhorta a pensar eficazmente por encima de la posesión de conocimientos académicos, bien puede haber provocado este mayor rechazo del *statu quo* escolar y una perspectiva más crítica hacia las normas sociales. No obstante, debemos ser cautos a la hora de interpretar estos resultados, pues no podemos olvidar que los datos referidos se dan alrededor de dos hechos que consideramos altamente problemáticos. Uno, constatado por nosotros, el elevado fracaso escolar en la transmisión de conocimientos y en el desarrollo de estrategias metacognitivas de resolución de problemas eficaces y de contenido prosocial; otro, esperado de nuestros resultados y al cual deberemos empezar a prestar atención para reducir su impacto: el abandono escolar. La problemática de esta segunda realidad se acentúa cuando las condiciones sociales en que se produce llevan a que los jóvenes escolares tengan que incorporarse al desempeño de 'actividades laborales' para aumentar los ingresos familiares. Esto puede originar expectativas y valores que sustentan la percepción de que es imposible salir de esta situación en la que uno y su entorno se encuentra, junto con la idea de que la educación no es un vehículo adecuado para su caminar por el contexto social. Nuestros datos y la reflexión realizada desde ellos están en la línea de los resultados obtenidos por Ortega (1994), Rodríguez, Grossi y otros (1999), y Zabalza (1999). El punto último de este camino, puede suponer la enajenación del escolar de un proceso educativo que presuntamente habría de darle las herramientas, tanto cognitivas como conductuales, indispensables para el desarrollo de estrategias de socialización adecuadas.

Discusión y conclusiones

Llegados aquí, es preciso que respondamos a la siguiente pregunta: *¿es posible el cambio hacia una orientación conductual competente y prosocial de los escolares que no han logrado aprovecharse del proceso de socialización que nuestra escuela les está ofertando?*

Nuestros resultados, coincidentes con otros (Defensor del Pueblo, 2000; Farrington, 1992; Garrido y López, 1995; Garrido y Martínez, 1998; Olweus, 1993; Ortega, 1994), nos muestran a la escuela como una institución que mitiga las respuestas conductuales y las actitudes agresivas en una buena parte, en tanto que, tal y como se ideó hace ya más de un siglo, esta institución de socialización cumple con su papel educador formando a aquellos individuos que por sus condiciones sociales no pueden recibir una educación ni adecuada ni suficiente. Esta realidad de la institución escolar puede ofrecer mayores oportunidades a la población general y, por tanto, hacer que se progrese hacia un estado más igualitario y más justo si se incorporan estrategias de afrontamiento que optimicen la adaptación de los jóvenes y valores universales de tolerancia y solidaridad.

Desde este planteamiento teórico y de investigación, es donde a nivel de intervención -centrada en optimizar destrezas, habilidades y recursos personales que permitan a los escolares incorporar a sus repertorios conductuales *medios* para ser más competentes- hemos obtenido resultados que verifican ciertos logros de la misma, en tanto que la intervención orientada a desarrollar la competencia prosocial entre los jóvenes indica que es posible optimizar los recursos metacognitivos para ofertar respuestas adaptativas a los ambientes significativos.

No debemos ni podemos decir que este programa, al igual que otros elaborados para el desarrollo de la competencia social en escolares de Enseñanza Obligatoria de Primaria (Rodríguez, Grossi y otros, 1999), vaya a solucionar de una manera definitiva el problema de la violencia en nuestras aulas. Frente a ello, se ha podido verificar que nuestra intervención ha logrado facilitar la creación de un ambiente para una intervención global y comunitaria que dé una alternativa a la violencia en las aulas del último ciclo de enseñanza obligatoria, con una clara mejoría a nivel de clima escolar lo que ha incrementado el desarrollo de conductas reflexivas y de cooperación, todo ello a través de un programa atractivo, sencillo, divertido, didáctico y adaptado a los contenidos transversales a implementar a lo largo del proceso de escolarización.

Pero junto a estos resultados positivos, enmarcado en la perspectiva de la prevención como calidad de vida (Fernández Rios y Rodríguez, 2001), no podemos negar que también hemos identificado dificultades reales, que en posteriores investigaciones trataremos de subsanar. Entre ellas destacan:

1. Mejorar la propuesta de definición operativa de las variables referidas al grado de adaptación y de consideración hacia el otro, así como establecer de una manera más precisa qué se entiende por éxito en el ámbito escolar -incidir en el rechazo y aparición de actitudes negativas hacia la escuela- en tanto se trate de verificar de manera definitiva el éxito de la intervención prosocial a nivel individual.
2. Una posible razón de que el programa no haya producido cambios más sustanciales puede ser que una parte de los alumnos no presentaba la gran carencia de actitudes y habilidades cognitivas prosociales típicas de los escolares con los que funciona bien *el programa del pensamiento prosocial*. Esto puede combinarse, además, con la idea de que el programa puede dar mejores frutos si se integra antes en la dinámica escolar, especialmente si logra producir cambios actitudinales que fomenten el estudio y la iniciativa. Finalmente, también puede haber influido el hecho de que la realización del postest -al final del curso- fue recibida con una muestra general de desagrado, con lo que quizás las respuestas de los alumnos no estuvieran al nivel de sus capacidades.

En conclusión, la aplicación del *Programa del Pensamiento Prosocial para Jóvenes* ha logrado unas mejoras significativas pero modestas en los alumnos. Parecen ahora más capaces de pensar en alternativas, y en general buscan estrategias de resolución más eficaces que antes. También parece que son más críticos y más exigentes respecto a la valoración de su escuela y su sociedad. Sin embargo, aunque pensamos que se trata de una herramienta útil para que el joven con un bajo nivel educativo y un alto índice de conflictos se encare con mayor confianza a la compleja vida social que le espera, debemos tener en cuenta ciertos aspectos relativos a la evaluación de proceso para futuras aplicaciones.

Basándonos en nuestra experiencia sugerimos, en primer lugar, que el programa debe estar bien integrado en la dinámica del curso escolar de los diferentes institutos donde se vaya a aplicar; cuando esto no ocurre, las sesiones suelen ser observadas por los chicos como un castigo –en sentido técnico– al tener que perder otras clases de estudio o de deportes.

En segundo lugar, y en relación con lo anterior, debe ser contemplado como una metodología radicalmente distinta a la convencional académica, incorporando una gran diversidad de métodos de intervención –instrucción verbal, modelado, refuerzo positivo, juego de roles, discusión de grupo, feedback, autoinstrucción, ... – que supongan participación activa. Se gasta mucho tiempo y energía cuando se lucha contra una actitud «antiescuela» si el programa se incluye como una actividad más ordenada por las autoridades académicas.

En tercer lugar, la aplicación del programa debe evitar el efecto del etiquetado negativo derivado de ser destinado exclusivamente a los «alumnos problemáticos».

Y en cuarto lugar, debe intentarse en todo momento enseñar a los jóvenes una actitud responsable y realista ante los problemas, un modo nuevo de acercarse al mundo, y un conjunto de pautas y contenidos distintos de comunicación consigo mismos y con los demás. Asimismo deben modelarse actitudes positivas hacia el cambio y desarrollo personal, hacia el control de la propia vida y el análisis crítico de los problemas, vincularse con ellos estrechamente, participar en sus problemas y mostrar interés, al mismo tiempo que se debe optimizar la consecución de una mayor competencia social y personal.

No obstante, también creemos que para lograr resultados más consolidados de competencia social, además de este programa se necesitan unas mínimas oportunidades sociales para que el joven pueda desarrollarse como una persona responsable. Como ya hemos señalado, la enseñanza de habilidades sociales y de pensamiento, aunque esencial, no es suficiente para una adecuada integración social. Esta idea nos ha motivado a elaborar un nuevo programa de intervención comunitaria: el «Programa de Apoyo en la Comunidad», al que dedicaremos próximos trabajos. La experiencia que tenemos ahora con el Programa de Apoyo en la Comunidad indica que el auténtico valor del Programa del Pensamiento Prosocial para Jóvenes puede estar en su papel de elemento necesario –pero no suficiente– para una actitud activa y prosocial en la comunidad. Creemos que si el escolar considera que dispone de las habilidades sociales, cognitivas y conductuales necesarias para actuar como se espera de él, si experimenta las oportunidades para demostrarlo, y si es reforzado consistentemente por su desempeño correcto, entonces, desarrollará una relación positiva y fructífera con su entorno que favorecerá su integración social.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado gracias al apoyo y la subvención concedida por la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica del Ministerio de Educación y Cultura al proyecto PB97-1380, así como por FICYT en el Principado de Asturias al proyecto AE-ESE 97-05.

Referencias

- Blanco, A. (2000). La polifacética relación entre violencia televisiva y comportamiento agresivo. En J. Urrea, M. Clemente y M.A. Vidal (Eds), *Televisión: Impacto en la Infancia* (p. 129-156). Madrid: Siglo XXI.
- Bloom, M. (1996). *Primary Prevention Practices*. Sage Publications.
- Cano, S., López, C., Garrido, V. y López, M.J. (1998). *El programa del pensamiento prosocial para jóvenes*. Programa no publicado.
- Catalano, R.F. y Hawkins, J.D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. En J.D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (p.149-197). New York: Cambridge.
- De la Cruz, M^a. V. y Cordero, A. (1997). *IAC. Inventario de Adaptación de Conducta*. Madrid: TEA Ediciones.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia Escolar. El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones.
- Durlak, J. (1995). *School-Based Prevention programs for children and adolescents*. Sage Publications.
- Farrington, D.P. (1992). Implicaciones de la investigación sobre carreras delictivas para la prevención de la delincuencia. En V. Garrido y L. Montoro (Eds), *La Reeducción del delincuente juvenil. Los programas de éxito*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Fernández Ríos, L y Rodríguez, F.J. (2001). *Prevención de la violencia en una sociedad violenta. Hechos y Mitos. Monográfico Psicología de la Violencia*.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1997a). *ACS. Escala de Afrontamiento para Adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1997b). *Coping with stresses and concerns during adolescence: a longitudinal study*. Comunicación al Congreso Anual de la Asociación Americana para la Investigación Educativa. Chicago. Illinois.
- Gagné, R.M. (1979): *Las condiciones del aprendizaje*. México, Interamericana.
- Garrido, V. y Gómez, A. (1997). *El pensamiento psicosocial. Una guía introductoria*. Valencia: Cristóbal Serrano.
- Garrido, V. y López, M.J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Garrido, V. y Martínez, M.D. (1998). *Educación Social para Delincuentes*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Goodman, P. (1973): *La des-educación obligatoria*. Barcelona: Península.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología Social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Hawkins, J.D., Von Cleve, E. y Catalano, R.f. (1991). Reducing early childhood aggression: Results of a Primary Prevention Program. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30 (2), 208-217.
- Huxley, R. (1999). *Love and limits: Achieving a balance in parenting*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Illich, I. (1974): *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (2000). *Opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Madrid: Estudio de la Fundación Hogar del Empleado.
- Jaffe, P.G., Sudermann, M. y Reitzel, D. (1992). Working with children and adolescents to end the cycle of violence: A social learning approach to intervention and prevention programs. En R. Peters, R.J. McMahon y V.L. Quinsey (Eds.), *Aggression and Violence throughout the life span*. Newbury Park: Sage.
- López, M.J. Garrido, V. y Ross, R. (2001). *El programa del pensamiento prosocial: avances recientes*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- López, M.J. y Garrido, V. (2000). *La necesidad de prevenir e intervenir en la delincuencia juvenil*. Informe Técnico no publicado para la Universidad Carlos III. Instituto Duque de Ahumada (Madrid).
- McCord, J y Tremblay, R.E. (1992). *Preventing Antisocial Behavior: Interventions from Birth through Adolescence*. New York: Guilford Press

- Mischel, W. (1980). *Personalidad y Evaluación*. México: Trillas
- Moreno, J.M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, Septiembre- Diciembre.
- Mortimore, P. (1995). The positive effects of schooling. En M. Rutter (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention* (p. 333-363). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31 (2), 16-32.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do?*. Oxford: Blackwell.
- Ortega, R. (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre violencia y maltrato entre compañeros de segunda etapa de E.G.B. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 191-216.
- Patterson, G.R. (1992). Developmental changes in antisocial behavior. En R. Peters, R.J. McMahon y V.L. Quinsey (Eds.), *Aggression and violence throughout the life span*. Newbury Park: Sage.
- Reimer, E. (1981): *La escuela ha muerto*. Barcelona: Guadarrama.
- Reiss A. y Roth, J. (1993). *Understanding and Preventing Violence*. National Academy Press.
- Rodríguez, F.J. y Paño, S.G. (1994). Violencia y desviación social: bases y análisis para la intervención. *Psicothema*, 6, 229-244.
- Rodríguez, F.J., Grossi, F.J. y otros (1999). *Violencia y Competencia Social. Análisis y resultados del desarrollo de un programa de prevención en el aula de enseñanza primaria de la comunidad autónoma del Principado de Asturias*. Oviedo: Informe de FICYT.
- Rodríguez, F.J.; Grossi, F. J.; Garrido, V. y otros (1998). *Violencia en las Aulas de Primaria. Informe de la Realidad Social en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias*. Oviedo: Informe no Publicado para la Dirección Regional de Educación
- Ross, R.; Fabiano, E.; Garrido, V. y Gómez, A. (1996). *El pensamiento prosocial: El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia y abuso de drogas*. Valencia: Cristóbal Serrano.
- Sarabia, B., Hernández de Frutos, T. y otros (2000). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de Navarra*. Pamplona: Informe a la Comunidad Foral de Navarra.
- Silva, F. y Martorell, M.C. (1995). *BAS-3. Batería de Socialización*. Madrid: TEA Ediciones.
- Young, J.G. y Chiland, C. (1994). *Children and Violence*. London: Jason Aronson.
- Zabalza, M. (1999). *A convivencia nos centros escolares de Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.