

8. DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

M^a José Díaz-Aguado, Rosario Martínez, Gema Martín,
M^a Antonia Alvarez-Monteserín, Esther Paramio, Cristina Rincón,
Antonio Rivera, Fernando Sardinero

8.1. Introducción. Condiciones y objetivos básicos de la intervención a través de la familia

El programa de intervención que aquí se presenta se basa en la larga serie de investigaciones realizada con anterioridad sobre la prevención de la violencia y la exclusión desde la adolescencia (Díaz-Aguado, 1996, 2002) así como sobre las condiciones familiares que actúan como protección o incrementan el riesgo (Díaz-Aguado, Dir., 1995; 1996; Díaz-Aguado, Varona, Martínez Arias et al., 1996, 2001). Y en función de las cuales se deduce que para prevenir dichos problemas desde la familia conviene desarrollar en los adultos que tienen la responsabilidad de la educación en dicho contexto:

1. *Habilidades de comunicación y de resolución de conflictos, que les permitan enseñar a respetar límites sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia.* Los estudios que se presentan en los dos capítulos anteriores reflejan que estos dos problemas, que podrían parecer antagónicos, están en la práctica estrechamente relacionados. Relación que podría explicarse en función de la dificultad que suele suponer sustituir el autoritarismo por una educación que enseñe a respetar límites de forma más coherente con los valores democráticos con los que se identifica nuestra sociedad, a través de la comunicación, el consenso y el respeto a normas claras construidas con la participación de todos/as. Ayudar a desarrollar habilidades que permitan superar esta dificultad debe ser destacado, por tanto, como un objetivo prioritario de los programas de prevención de la violencia y la ex-

clusión (Oliver et al., 1994). Como reflejo de la importancia que este objetivo puede tener para el conjunto de las familias de nuestro entorno cabe considerar que el 40% de los padres y madres declara sentirse desbordados/as a veces por no saber resolver los conflictos de convivencia con sus hijos/as (FAD, 2003). Las investigaciones realizadas con adultos que viven situaciones estresantes reflejan la eficacia que los procedimientos de resolución de conflictos, que se describen en el volumen dos, pueden tener para ayudarles a afrontar dichas situaciones (MCKay et al, 1985), incluidas las que plantea la conducta antisocial de sus hijos (Kazdin, Siegel y Bass, 1992).

2. *Esquemas que permitan comprender los cambios que viven los/as adolescentes en la actualidad, para poder adaptar la educación con eficacia a dichos cambios.* Los estudios que en este libro se presentan reflejan que los adultos con hijos en situación de riesgo utilizan esquemas de atribución de los conflictos que viven con ellos excesivamente simples, en los que se pone de manifiesto un escaso conocimiento de los cambios y motivaciones que se producen en la adolescencia. Dificultades que pueden conducir a interpretar de forma hostil conductas que en un principio no lo son, y a deteriorar así las relaciones familiares. De lo cual se deriva la necesidad de incluir en los programas de intervención actividades que ayuden a superar estas dificultades, favoreciendo una mejor comprensión de la conducta de los/as adolescentes actuales. Conviene tener en cuenta, además, que en el resto de las familias las dificultades educativas también se incrementan de forma muy considerable cuando llegan a la adolescencia (FAD, 2003), y que dichas dificultades parecen estar estrechamente relacionadas con las conductas de riesgo que con frecuencia emiten los adolescentes (Eccles et al., 1996).
3. *La superación de los problemas de indefensión aprendida* que con frecuencia se observa, especialmente en algunas madres como consecuencia de los estereotipos sexistas tradicionales y su contradicción con los actuales cambios sociales. Para lo cual es preciso incrementar su capacidad para controlar su vida y desarrollar un proyecto vital propio, en la dirección de lo defendido en diversos foros internacionales sobre el *empowerment* de las mujeres (Naciones Unidas, 1995). Conviene tener en cuenta, en este sentido, que los resultados del estudio que se presenta en el capítulo anterior llevan a destacar este objetivo como un requisito básico para favorecer la eficacia de las madres en la educación de sus hijos/as adolescentes, al ayudarles a entender mejor los cambios que están viviendo y favorecer su autonomía (más difícil de aceptar si la madre no tiene un proyecto vital diferenciado del que pueda desarrollar su hijo/a). Para superar los problemas de indefensión que se observan en las madres en situación de riesgo parece ser necesario, también, ayudarles a poner en practica actividades con sus hijos/as que resulten gratificantes para ambos, y en las que puedan comprobar su autoeficacia educativa. Los estudios realizados sobre la superación de la indefensión aprendida demuestran, en este sentido, la eficacia que las experiencias de control pueden tener para incrementar la capacidad de afrontamiento (Mikullincer, 1994).
4. *Modelos y expectativas básicos basados en la empatía y la confianza*, a través de los cuales puedan interrumpir la tendencia a reproducir los que hayan podido tener en sentido contrario: basados en el dominio, el abuso, el abandono (Kauffman y Zigler, 1987; O'Keefe, 1998) o los esquemas que definen la estructura denominada en los estudios clásicos como personalidad autoritaria (Adorno et al., 1950).

Además de las condiciones anteriormente expuestas, definidas en términos del desarrollo de las personas que deben estructurar la educación familiar, es preciso recordar la necesidad de orientar los objetivos de la intervención en términos de la interacción que dichos individuos establecen con el ambiente, en los diferentes niveles en los que ésta se estructura (Sherer et al, 1994), que de acuerdo a la conceptualización de la psicología ecológica (Bronfenbrenner, 1979) pueden definirse en torno a:

5. *El microsistema familiar, mejorando la calidad del conjunto de relaciones que allí se producen.* La estrecha relación que suele observarse entre riesgo de violencia y estrés (Strauss y Kantor, 1987) permite destacar la mejora de la calidad de la vida de las familias como una de las principales condiciones para la prevención de la violencia (Bischof et al, 1995).
6. *El mesosistema, mejorando la relación entre los distintos microsistemas en los que transcurre la vida de los adultos que deben educar al adolescente, especialmente necesaria respecto a la relación entre la familia y la escuela* (Limper, 2000) y para los casos con más dificultades de adaptación al sistema escolar y/o con más riesgo de violencia. Para lo cual es conveniente desarrollar nuevos esquemas de colaboración con dichas familias, respetando el papel de cada agente educativo y evitando el paternalismo y la estigmatización (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Varona, 1996; 2001).
7. *El exosistema, desarrollando recursos a nivel local a los que todas las familias, y especialmente las que se encuentran en situación de riesgo, puedan acudir para afrontar los problemas cotidianos* (Belsky y Vondra, 1987). En distintos foros internacionales se destaca este nivel de intervención local como un objetivo prioritario para dar respuesta a los desequilibrios que plantean los actuales cambios sociales y la gran complejidad que implican sobre todo para el desarrollo de los colectivos más desfavorecidos (UNESCO, 1996; Conferencia de la Unión Europea, 2000).
8. *El macrosistema, modificando la relación que los adultos en situación de riesgo establecen con el conjunto del sistema social, ayudándoles a superar la situación de aislamiento y exclusión social en la que con frecuencia se encuentra su familia* (Oliver et al, 1994; Goma, 2003), que de lo contrario tiende a ser transmitida de generación en generación (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martínez y Martín, 2001; Rehner y Farber, 1996). En este nivel cabe situar, también, la intervención destinada a modificar determinadas actitudes y creencias existentes en nuestra sociedad hacia la violencia y hacia los diversos papeles y relaciones sociales en cuyo contexto se produce (hombre, mujer, hijo, hija, autoridad, o personas que se perciben como diferentes o en situación de debilidad...), que ejercen una decisiva influencia en los comportamientos violentos (Consejo de Europa, 1985; Strauss y Yodanis, 1997; Grusec y Kucinsky, 1997; Díaz-Aguado, 2002). Entre los cambios que conviene promover, en este sentido, cabe destacar los siguientes:
 - *La crítica de la violencia en todas sus manifestaciones* y el desarrollo de condiciones que permitan expresarse y resolver conflictos sin recurrir a ella. Extendiendo dicha crítica al castigo físico, como una de las condiciones que origina la violencia, y sensibilizando sobre el valor de la comunicación como alternativa educativa.

- *El desarrollo de la tolerancia* como un requisito imprescindible del respeto a los derechos humanos, y la sensibilización de la necesidad de proteger especialmente, en este sentido, a las personas que se perciben diferentes o en situación de debilidad, situación en la que todos/as podemos encontrarnos.
- *La superación de los estereotipos sexistas*, y especialmente de la asociación de la violencia con valores masculinos y la sumisión e indefensión con valores femeninos.

8.2. Objetivos

La investigación que aquí se presenta pretende dos objetivos generales: 1) desarrollar los programas de intervención con las madres y/o los padres de hijos adolescentes en situación de riesgo de exclusión o violencia; 2) y evaluar la eficacia de los programas aplicados por los equipos municipales para mejorar las condiciones educativas de las madres y los padres que participan en él.

Respecto al primer objetivo general cabe diferenciar los siguientes de carácter más específico:

1. Desarrollar los programas desde los equipos municipales que trabajan habitualmente en este ámbito, en el contexto de la investigación que se describe en el volumen dos, realizada en centros de secundaria de su municipio, explorando nuevos esquemas de colaboración con las familias participantes, y llevando a cabo la selección de dichas familias a través de la información proporcionada por los centros de educación secundaria sobre los adolescentes que pueden encontrarse en una situación de riesgo de exclusión o violencia.
2. Desarrollar los programas de forma que incluyan actividades estructuradas a partir de los objetivos y contenidos que se describen en la primera parte de este volumen, sobre: las condiciones de la educación familiar, el significado de la adolescencia, las tareas evolutivas básicas y la prevención de la violencia desde la familia.
3. Comprender el proceso y las condiciones que favorecen el desarrollo de los programas aplicados.

Respecto a la evaluación de la eficacia de los programas, nos proponemos conocer si el modelo de intervención favorece en las madres y padres participantes:

1. El desarrollo de actitudes que contribuyan a mejorar la educación de los adolescentes, superando las dos condiciones de riesgo que se observan con más frecuencia, y que conducen a dos problemas que a pesar de parecer antagónicos suelen combinarse en las familias de riesgo: la pasividad y el autoritarismo, ejercido generalmente a través de escaladas coercitivas. La evaluación del logro de este objetivo se realizara a través del Cuestionario CAVE, en los factores dos y cuatro: «Creencias que dificultan la educación del adolescente y conducen a la pasividad», y «Creencias que justifican el autoritarismo y la sobreprotección del adolescente».
2. El desarrollo de actitudes y creencias contrarias a la violencia, al sexismo y a la intolerancia, evaluado a través del factor uno del CAVE.

3. La adquisición de esquemas positivos y eficaces con los que afrontar los problemas cotidianos y controlar el estrés, a través de los cuales mejorar la calidad general de la vida cotidiana, evaluada dicha adquisición a través de la Escala de Indefensión Aprendida.

8.3. Método

Esta investigación se ha desarrollado en estrecha conexión con la que se describe en el capítulo cuatro del volumen dos, sobre los programas de prevención de la violencia desde la escuela. Y en ella se pretende ampliar el ámbito de las intervenciones realizadas hasta ahora (situadas en contextos de educación formal y en las que los programas eran aplicados exclusivamente por el profesorado con los adolescentes), integrando también la intervención sobre el microsistema familiar a través del trabajo de los Equipos Municipales y del Movimiento Asociativo Juvenil.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, en esta investigación-acción se ha adoptado una perspectiva de intervención local, centrada en tres municipios de la Comunidad de Madrid: Fuenlabrada, Móstoles y Getafe, seleccionados por cumplir las tres condiciones siguientes:

1. Una clara implicación del ayuntamiento, reflejada en la disponibilidad de los profesionales de los servicios municipales para integrarse en el equipo.
2. La decisión de uno o varios de los Institutos de Educación Secundaria situados en el municipio de participar en el proyecto a través de un número significativo de sus profesores/as.
3. La existencia entre los jóvenes de dicho municipio de algunas características de riesgo de exclusión y/o violencia.

A un nivel más específico, el programa de intervención que a continuación se describe se desarrolló de noviembre de 1999 a junio de 2000, a través de los dos contextos siguientes:

1. Un curso de formación de formadores al que asistieron técnicos municipales, profesores y orientadores de los institutos experimentales, y jóvenes del movimiento asociativo juvenil de cada ayuntamiento. Este curso tuvo una duración de diez sesiones de cuatro horas y a través de él se desarrollaron también las investigaciones que se describen en el volumen uno y dos.
2. Un grupo de trabajo sobre la intervención a través de las familias, orientado específicamente al desarrollo de las investigaciones que se describen en este volumen, en el que participaron los equipos municipales de Fuenlabrada, Móstoles y Getafe; grupo que se reunió con una periodicidad mensual durante el periodo mencionado.

8.3.1. Participantes

En el desarrollo y evaluación de los programas de intervención con madres y padres, que aquí se describen, han participado los equipos Municipales de: 1) Móstoles, que desarrolla el programa con un grupo compuesto inicialmente por diez adultos (ocho madres y dos padres); 2) y Fuenlabrada, con un grupo compuesto por once adultos. (diez madres y un padre). Por lo que el número total de sujetos participantes en los programas es inicialmente de 21. Dicho número queda reducido a 19 al finalizar, puesto que una de las madres tiene que abandonarlo por incompatibilidad con el horario laboral y uno de los padres (el único que asiste al programa sin su pareja) pide después de participar en varias sesiones su continuación de forma individual.

La edad media de los participantes es de 44 años, con una desviación típica de 4,71, estando comprendidas las edades entre 36 y 55. Su nivel educativo es medio bajo. El porcentaje de madres que, además del trabajo doméstico, también trabaja fuera de casa en un trabajo remunerado es muy escaso, inferior al 25%.

En Fuenlabrada, el programa es desarrollado por tres personas: una psicóloga del departamento psicopedagógico, una médica del departamento de salud y un trabajador social, del departamento de juventud.

En Móstoles, el programa es desarrollado, directamente, por dos profesionales del equipo psicopedagógico, una psicóloga y un psicólogo. Una trabajadora social de dicho municipio también participa, aunque indirectamente (a través del curso de formación de formadores descrito con anterioridad).

El equipo municipal de Getafe colabora en la investigación, contribuyendo al desarrollo de los programas y a la validación de los instrumentos de evaluación que se describen en los capítulos siguientes. El hecho de desarrollar los programas en condiciones diferentes y la imposibilidad de evaluación de los resultados con los mismos instrumentos (antes y después de participar en ellos); impide integrar aquí también los resultados obtenidos en Getafe. Por lo que el estudio que a continuación se describe hace referencia solamente a los programas desarrollados en los otros dos municipios.

8.3.2. Procedimiento de formación de los grupos y características de las situaciones de riesgo

Los trabajos realizados con anterioridad reflejan dificultades importantes para que las madres y padres con hijos en situación de riesgo participen en este tipo de programas, puesto que no suelen acudir a las convocatorias que se plantean desde los centros educativos o desde los servicios municipales; y su tendencia a abandonar los programas, después de haberse integrado en ellos, es bastante más alta que la que suele observarse en otros casos, siendo muy rara su participación en ellos hasta el final. Como posible explicación de estas dificultades cabe considerar: el carácter aversivo que para estas familias puede tener la convocatoria, al asociarla a los frecuentes problemas que sus hijos tienen en los centros escolares (fracaso, comportamiento disruptivo, absentismo...), a sus propias dificultades de adaptación a los requisitos que plantea el programa o al estrés que puede originarles observar que sus problemas son más difíciles de resolver que los de otras familias.

Para superar las dificultades anteriormente expuestas, en el procedimiento seguido en esta investigación se adoptaron las siguientes decisiones:

- 1 Seleccionar para el desarrollo del programa únicamente a madres y padres con hijos adolescentes que se encuentren en situación de riesgo, para impedir que la superior facilidad de resolución de problemas de unas familias pueda desalentar a las que viven situaciones de superior dificultad.
- 2 Cuidar especialmente la forma de plantear la participación de las familias en el programa así como su convocatoria, evitando todo lo que pueda resultar estigmatizante, y situándola en un esquema de colaboración entre dichas familias y el equipo investigador, sobre la búsqueda conjunta de soluciones a un problema creciente que, además de las familias convocadas, también tienen otras muchas familias, a las que los resultados obtenidos en este trabajo podrán ayudar.
- 3 Seleccionar a las familias participantes a través de la información disponible en los centros de educación secundaria, y convocarlas en los locales municipales, en los que ninguna de ellas ha vivido con anterioridad experiencias difíciles.

Los resultados obtenidos reflejan lo acertado de las decisiones anteriormente expuestas, puesto que de los 20 adultos convocados a la primera sesión, y cuyos horarios disponibles son compatibles con los del programa, sólo una madre renuncia a participar en él, aludiendo que no le interesa porque los problemas de su hijo son diferentes a los de las otras familias.

La selección de los adolescentes en situación de riesgo de exclusión o violencia se realiza inicialmente a partir de los profesores u orientadores de los Institutos a los que asisten, que dan la información sobre el programa a las madres para que éstas puedan ponerse en contacto con los equipos municipales o al revés, proporcionando la información sobre dichos casos a estos equipos para que sean ellos quienes ofrezcan el programa.

Como resultado del proceso de selección anteriormente descrito, los adolescentes en situación de riesgo de exclusión o violencia, cuyas madres y/o padres se integran en el programa se caracterizan por manifestar:

1. Serias dificultades para respetar las normas en la escuela, protagonizando con frecuencia problemas de indisciplina: comportamiento disruptivo, falta de respeto a los profesores... La escalada de dichas situaciones puede hacer que, en alguna ocasión, lleguen a la violencia, sobre todo de tipo psicológico, pero esto no es frecuente. Estos problemas originan a veces expedientes disciplinarios y llamadas a las familias, que suelen ser vividas por éstas como uno de sus principales problemas.
2. Problemas de aprendizaje, falta de motivación por las materias escolares, absentismo y, en algunos casos, deseo de abandonar la escuela, aunque no pueden hacerlo por encontrarse en Educación Secundaria Obligatoria.
3. En el entorno familiar también hay serias dificultades para lograr que respeten las normas y sus madres y/o padres manifiestan no saber qué hacer con ellos, observándose en algunas ocasiones escaladas de coerción entre la madre y el adolescente que llegan o se acercan a la violencia psicológica. La calidad de las relaciones familiares está en casi todos los casos muy deteriorada.
4. Los problemas de externalización anteriormente descritos caracterizan a casi todos los adolescentes de las familias participantes. Con la excepción de un caso, víctima de la violencia de sus compañeros, con problemas de internalización.

5. Todos son chicos. Para explicarlo conviene tener en cuenta que los problemas de externalización vividos por los educadores como no controlables, son muchísimo más frecuentes en ellos que en ellas. Su edad oscila entre los 13 y los 17 años.

Es de destacar, por último, que en ninguna de las aulas a las que asisten estos adolescentes se está desarrollando de forma paralela el programa de intervención que se describe en el volumen dos, a pesar de que la mayoría asisten a Institutos que sí participan en dicho programa (a través de otras aulas). ¿Por qué? Aunque no tenemos suficiente información para responder con precisión a esta pregunta, cabe plantear como hipótesis que el profesorado haya podido percibir ambos programas como alternativos más que como complementarios; aunque cabe esperar que su eficacia aumente en el caso de realizar ambos simultáneamente, sobre los mismos adolescentes.

Para valorar la significación de esta investigación conviene tener en cuenta que los problemas de los adolescentes seleccionados coinciden con los que más preocupan actualmente al profesorado: comportamiento disruptivo, falta de respeto, indisciplina, falta extrema de motivación por el aprendizaje. Problemas de relativa frecuencia entre el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria, pero que en pocas ocasiones llegan al nivel de los adolescentes estudiados aquí. Aunque no disponemos de datos precisos para valorar dicha incidencia, su comparación con los 825 casos evaluados en la investigación descrita en el volumen dos, permitiría situarla con carácter aproximado en torno al 2%.

8.3.3. Instrumentos de evaluación

En este estudio se han empleado los siguientes instrumentos de evaluación:

1. *El Cuestionario de Actitudes hacia la Violencia y la Educación*, que se describe con detalle en el capítulo seis. Se aplicó antes de la intervención a todos los participantes en el programa y después de llevarlo a cabo en 16 casos. Consta de cuatro factores:
 - *Factor uno: Justificación de la violencia, sexismo e intolerancia.* Incluye: 17 elementos que contienen justificaciones sexistas y creencias que contribuyen a la violencia doméstica y contra las mujeres; seis elementos con creencias que contribuyen a la violencia entre iguales, como reacción o demostración de valor; y dos elementos sobre la intolerancia.
 - *Factor dos: Creencias que dificultan la educación del adolescente y fomentan la pasividad.* Incluye: siete creencias que reflejan un acentuado pesimismo hacia la posibilidad de educar a los adolescentes, que pueden conducir a una excesiva pasividad, incluso al abandono; cuatro creencias que reflejan una orientación autoritaria y el rechazo a dejar que el adolescente participe u opine acerca de las decisiones que adoptan sus padres; y dos creencias relacionadas con los problemas anteriores.
 - *Factor tres: Creencias que conducen al control, al dominio masculino y a la violencia como castigo.* Incluye: tres creencias que reflejan una fuerte orientación al control en la educación o el rechazo de la tolerancia; dos elementos en los que se justifica la violencia como castigo; cuatro creencias relacionadas con el control masculino y la conceptualización de la violencia doméstica como un

problema privado; y un elemento en el que se justifican las peleas entre jóvenes en contextos de ocio.

- *Factor cuatro: Creencias que justifican el autoritarismo y la sobreprotección de los adolescentes.* Incluye: cinco afirmaciones, que contribuyen al autoritarismo en la educación y dos afirmaciones que reflejan orientación a la sobreprotección.

Los factores más relevantes del CAVE, en función de su relación con los objetivos del programa, son el dos y el cuatro. Además, los estudios de validación realizados permiten destacar también al factor uno, debido a su relación con la conceptualización de uno/a mismo/a y con la indefensión aprendida, evaluadas a través de las dos pruebas siguientes.

2. *La Escala de Indefensión aprendida (E.I.A.)*, que se describe con detalle en el capítulo siete. Se aplicó antes de la intervención a todos sus participantes y después en siete casos. Consta de tres factores:

- *Factor uno: Indefensión como pesimismo y dificultad para resolver problemas.* Incluye elementos que hacen referencia a: pensamientos negativos sobre la vida o sobre uno/a mismo/a, dificultades para resolver problemas y tensiones emocionales o sus manifestaciones somáticas (ansiedad, aislamiento, palpitaciones, molestias en el estómago, pocas ganas de comer).
- *Factor 2: Percepción de control y calidad de vida.* Consta de elementos, que reflejan percepción de una buena integración social, de control sobre los problemas, de una valoración global de la calidad de la vida actual, y ausencia de infecciones, problema que suele incrementarse considerablemente con el estrés y la falta de control sobre lo que sucede.
- *Factor 3: Confusión, aturdimiento.* En sus elementos se hace referencia a: problemas para tomar decisiones, falta de energía, altibajos emocionales, dificultad para predecir lo que va a pasar y tendencia a establecer pocas relaciones.

Los estudios de validación realizados permiten destacar al primer factor del EIA como el más relevante desde el punto de vista de su relación con los objetivos del programa así como con otras variables psicológicas, evaluadas a través del CAVE y de la prueba de Frases Incompletas.

3. *Prueba de Frases Incompletas.* Instrumento de tipo abierto en el que se pide a la persona entrevistada que complete una serie de frases en cuyo inicio figuran cuestiones sobre la calidad de su vida y de las distintas relaciones que la componen, prestando una especial atención a las relaciones con los/as hijos/as. En el capítulo siete puede encontrarse una detallada descripción de esta prueba, que se aplicó a través de entrevistas individuales únicamente antes de participar en el programa, con dos objetivos: conocer las características de las personas participantes, para adaptar el programa en función de las necesidades detectadas; y relacionar sus resultados con los de los cuestionarios CAVE y EIA, y validar así estos últimos. Los resultados obtenidos, en este sentido, apoyan la validez de los dos cuestionarios empleados para evaluar cuantitativamente el programa de intervención en este estudio.
4. *Entrevista Semiestructurada sobre Conflictos con los/as Hijos/as.* Esta entrevista, que se describe con detalle en el capítulo seis, se realiza de forma individual y comienza preguntando a la persona entrevistada si ha vivido hace poco alguna situación con su hijo/a en la que se enfadara mucho, una situación que le resulta

ra especialmente difícil, planteando después, en torno a la situación descrita, una serie de preguntas destinadas a conocer: la naturaleza de los conflictos con los hijos, los esquemas que se emplean para atribuir sus causas así como para solucionarlas y corregir conductas inadecuadas. Fue aplicada únicamente antes de participar en el programa, con dos objetivos: conocer las características de las personas participantes, para adaptar el programa en función de las necesidades detectadas; y relacionar sus resultados con los de la prueba de frases incompletas, para validar esta última. Los resultados obtenidos avalan la validez de ambas pruebas para evaluar los esquemas a través de los cuales los adultos estructuran las relaciones con sus hijos.

5. *Cuestionario sobre el programa.* Los profesionales de los equipos municipales que coordinaron el programa en cada municipio cumplimentaron el cuestionario sobre el mismo que se presenta en el anexo, en el que se incluyen preguntas con formato cerrado, tipo likert, y una serie de preguntas abiertas.
6. *Informes escritos* realizados sobre la aplicación del programa por los profesionales que lo desarrollaron, en los que se incluyen descripciones y valoraciones de los procedimientos y actividades llevadas a cabo.

En decir que para evaluar la eficacia del programa se han tenido en cuenta, los cambios observados en los dos cuestionarios CAVE y EIA por las personas que han participado, así como la valoración que de su proceso y resultados hicieron los coordinadores de cada equipo en el Cuestionario y en el Informe Final.

8.3.4. Características de las personas participantes

Como muestra del grado de conflicto que viven algunas de las personas participantes en el programa, se incluyen a continuación algunos extractos obtenidos a través de la prueba de frases incompletas antes del programa es una de las situaciones de riesgo superior:

- *La relación con mis hijos es...* muy mala.

Lo que más me gusta de mi hijo es... no lo sé, no me gusta nada, no es que sean malos pero no encuentro ahora nada.

Lo que menos me gusta de mi hijo es... que no me respeten y me maltraten psicológicamente y físicamente, luego hay otras cosas que son menos importantes pero, bueno.

Algo que quisiera decir a mi familia: que no me maltraten, que me valoren más.... aunque el padre se lo dice, hacen todo lo contrario. Quiero que sean buenas personas... que yo hago todo por ellos y que no me responsabilicen a mí por todo.... ya que yo he llevado muchos palos por ellos. Y ahora en lugar de ayudarme, me dan palos todos los días también.

Lo que más me gustaría cambiar de la relación con mi hijo es... que me respeten, que no sean violentos, que yo sé que no son malos pero es lo que han visto, que me gustaría saber dónde van y con quien andan que me contaran más sus cosas.

Tengo miedo cuando... se meten en el mundo de los amigos, las fiestas... que siempre piden más cosas...una moto y cosas así... que vayan con mujeres... porque su padre los incita a todo eso... y me da miedo el mundo de las drogas.

La entrevistas realizadas reflejan que las personas participantes viven las frecuentes llamadas que reciben del instituto con mucha tensión, llegando a afirmar incluso una de ellas que lo mejor que podría pasarle en la vida es dejar de recibir dichas llamadas. Se observa, además, que sus recursos para controlar la conducta antisocial de sus hijos son muy limitados. El estilo de disciplina más frecuente que parece haberse empleado es una mezcla de castigos físicos, escaladas coercitivas y permisividad excesiva.

8.3.5. Programa de intervención

Los programas desarrollados en los dos municipios con los adultos que participan en ellos tienen las siguientes características:

1. *El número medio de sesiones grupales* oscila entre 11 y 9, situándose como media en 10, un número parecido, aunque ligeramente superior, al habitual en los programas de intervención con madres y padres realizados con anterioridad por dichos equipos. La duración de cada sesión es de una hora y media y su periodicidad semanal.
2. *Estructura y procedimiento seguido en cada sesión.* Todas las sesiones se llevan a cabo en el mismo espacio, en el que los participantes están sentados alrededor de mesas situadas en forma de círculo, para facilitar la participación. Y cada sesión se estructura en cuatro partes, de características parecidas a las que suelen emplearse en los programas de enseñanza de habilidades sociales y procedimientos de resolución de conflictos, que se describen en el capítulo tres del volumen dos:
 - *Introducción-revisión.* Cada sesión comienza con un breve comentario de cada participante sobre lo sucedido durante la semana respecto al tema analizado en la sesión anterior, utilizando, en este sentido, la técnica de la *rueda*.
 - *Explicación de contenidos.* A continuación las/os coordinadores plantean un resumen de los contenidos seleccionados para la ocasión, entre los propuestos en la primera parte de este volumen, adaptándolos a la peculiaridad de las madres y padres que componen el grupo, tratando de estimular su participación sobre la relación de lo expuesto con su experiencia.
 - *Discusión.* En el procedimiento seguido a continuación, las madres y padres que asisten a la sesión exponen la conexión entre los contenidos planteados y su propia experiencia; interviniendo en algunas ocasiones los coordinadores para estimular el intercambio de puntos de vista, la adopción de perspectivas (incluyendo en este sentido también la perspectiva de sus hijos) y una orientación pragmática hacia la resolución de los conflictos, con la que superar las dificultades detectadas inicialmente (indefensión, fatalismo, escaladas coercitivas...).
 - *Despedida-preparación de la próxima sesión.* Antes de finalizar cada sesión, se vuelve a utilizar la técnica de la rueda, expresando generalmente cada participante cómo piensa aplicar lo tratado en ella durante la semana siguiente.
3. *Entrevistas individuales de preparación del programa.* Antes de comenzar el programa, sus coordinadores realizan una entrevista individual con las madres y padres participantes, en cuyo contexto se aplican las dos pruebas individuales descritas con anterioridad (Frases Incompletas y Entrevista sobre los Conflictos con los Hijos). De forma paralela también se realizan entrevistas individuales con los adolescentes sobre los conflictos que viven con sus padres.

4. *Secuencia de contenidos.* Los dos programas se desarrollan utilizando los contenidos que se describen en la primera parte de este volumen, adaptándolos a las características de cada grupo y al elevado nivel de participación de las madres y padres participantes (que limita la cantidad de contenidos a tratar en cada sesión). La secuencia seguida en los dos programas se caracteriza porque:
 - Se inicia con una sesión sobre la unidad que se describe en el capítulo uno: *la compleja tarea de educar a un adolescente* desde la familia.
 - Dedicar las dos sesiones siguientes al *significado de la adolescencia*, analizado en el capítulo dos, tratando de activar la adopción de perspectivas y el recuerdo de la propia adolescencia.
 - Continúa hasta el final trabajando sobre la *forma de reducir condiciones de riesgo y desarrollar condiciones protectoras para prevenir la violencia: mejorando la comunicación familiar y la capacidad de resolución de conflictos...*, desarrollando los contenidos incluidos en los capítulos tres y, sobre todo, cuatro. En el programa de Fuenlabrada, de mayor número de sesiones, se dedica, una a los contenidos de la unidad cinco, sobre la prevención de la violencia en el ocio.
 - En la última sesión del programa, además de tratar los contenidos mencionados en el punto anterior, se realiza una síntesis final como despedida.
5. *Sesiones individuales con los adolescentes de riesgo.* De forma paralela a las sesiones realizadas con los adultos, en el programa de Móstoles se realizaron algunas sesiones individuales con seis de los adolescentes objeto del programa, que fueron llevadas a cabo por cada uno de los dos psicólogos, tratando de mejorar su capacidad de adopción de perspectivas y resolución de conflictos. En el caso del programa de Fuenlabrada, este componente solo se llevó a cabo en tres casos, a través de algunas sesiones individuales realizadas por una psicóloga del equipo investigador.

En el capítulo tres del vídeo que se adjunta a esta publicación pueden verse secuencias de un programa de intervención similar al que se acaba de describir.

8.3.6. El proceso generado por el programa: cambiando la representación de los adolescentes

Se incluye a continuación la descripción incluida en el Informe Final, sobre cómo se planteó el tema de la adolescencia en el programa de Fuenlabrada, tratando de activar esquemas e interrogantes previos antes de explicarlo:

«Se inicia la sesión preguntando cómo ha sido la relación con sus hijos durante la última semana. A lo que una madre responde que se siente *desbordada* por la dificultad de los problemas que le plantea, y demanda apoyo individual para su hijo. Varias madres se expresan en la misma dirección. Otra añade que está asustada por las noticias de adolescentes violentos que ha habido durante el pasado fin de semana, temor que también es compartido por el resto del grupo. Como introducción al tema de la adolescencia, el coordinador les pide que escriban de forma individual cómo son los adolescentes. Dibuja en la pizarra un chico y una chica de dicha edad, y a medida que cada persona va leyendo lo que ha escrito se fija su papel en la pizarra siguiendo sus indicaciones para situarlo en el centro o próximo a uno de los dos géneros. A diferencia de lo que ha sucedido en descripciones anteriores, centradas exclusivamente en aspectos muy negativos y pesimistas de

sus hijos, ahora, adoptan cierta distancia sobre los propios problemas, y mencionan además de problemas, cualidades positivas y referencias matizadas sobre los cambios que se producen en relación a la creciente necesidad de independencia de los adolescentes:

Cualidades positivas: *divertidos, sanos, alegres, inquietos, se preocupan por los demás, se puede dialogar con ellos sobre muchos temas, saben escuchar más que cuando eran pequeños.*

Problemas: *consumistas, atrevidos, descuidados, tienen un comportamiento diferente en casa y en la calle, intransigentes y violentos, muy exigentes, desobedientes, irresponsables, no se controlan, descentrados, exigentes: solo piensan en ellos, egoístas, no tienen respeto por los demás, imprudentes, intolerantes.*

Proceso de construcción de la identidad: *quieren ser mayores, tienen necesidad de ser independientes, críticos con sus padres y con ellos mismos, tienen los ojos vendados ante algunas situaciones, con problemas de identidad, rebeldes, quieren tener razón en todo, contestones, siempre quieren tener razón, sabelotodos, quieren ver las cosas por sí mismos, no admiten consejos,*

Cambio emocional hacia madres y padres, con ambivalencia: *no son cariñosos, a veces son cariñosos, no valoran a los padres, sensibles pero les cuesta demostrarlo, poco comunicativos, se avergüenzan de sus padres, son mas importantes los amigos, realmente son nobles pero les cuesta demostrarlo, sinceros hasta llegar a la crueldad.*

A continuación, se plantea un debate que gira en torno a las siguientes preguntas: ¿Os deben contar todo vuestros hijos? ¿Debéis ser sus amigas? Se llega a la conclusión de que es importante que los hijos mantengan una buena comunicación con sus madres, pero que es necesario también respetar su intimidad, y que más que amigas deben ser madres. El coordinador expone después cuales son las principales características de la adolescencia y su principal tarea: la construcción de la propia identidad. La sesión acaba con un debate final sobre la tendencia de los adolescentes a infravalorar a sus padres y madres, debido a la superior relevancia que adquieren los amigos y su tendencia a buscar como modelos a otros adultos».

La cuarta sesión del programa desarrollado en Móstoles trata sobre las competencias evolutivas básicas como prevención de la violencia y cómo favorecerlas, desarrollando habilidades sociales y emocionales fundamentales para la vida. Después de la presentación inicial, y de una breve exposición de dichos contenidos por los coordinadores, se propone a cada miembro del grupo que escriba en una hoja aspectos positivos y negativos, primero de sus hijos, y después de una/o misma/o. Pero que luego solo leerán los positivos. A continuación comienzan a exponer lo que han escrito sobre sus hijos. Resulta significativo que en casi todas las intervenciones, cómo puede observarse a continuación, se contraría la recomendación dada de leer solamente las cualidades positivas, pero sólo en el caso de los hijos. Recomendación que sí es seguida en las autodescripciones. Los nombres de las participantes que se mencionan a continuación no se corresponden con la realidad para respetar al anonimato.

- «Laura, la primera madre que interviene, dice que es incapaz de escribir nada positivo de su hijo. Varias madres expresan después que sus hijos no son malos, que tienen buen corazón, aunque se salten las normas. Laura, superando su pesimismo inicial, dice que ya recuerda algo positivo de su hijo: «El pasado lunes, en las fiestas de Móstoles, le tocó un oso de peluche en el tiro al blanco... cuando estaba jugando con él en su habitación, entré yo y nos pusimos a jugar... yo le hice cosquillas...y el me lo permitió y disfrutamos mucho juntos... cosa que no ocurría desde que era muy pequeño.
- Sara hace referencia a que su hijo es muy problemático y que, a veces le amenaza con irse de casa. Ella cree que lo puede hacer. Comenta que a ella le gusta

mucho el orden y que eso causa muchos problemas en casa. También dice que su marido lleva al chico mucho mejor que ella. Con frecuencia él le dice que no preste tanta atención a todas las cosas que hace mal el chico. Pero ella le contesta: «tengo que estar encima, porque seguro que si no, la hace... desde que nació vi que mi hijo iba a ser muy conflictivo...no está bien...le he llevado a médicos y psicólogos desde pequeño y nunca le han aportado nada... yo creo que es como si le faltara alguna pieza en el cerebro y por eso es así.

Cuando todos los miembros del grupo han leído lo que han escrito sobre sus hijos, pasan a leer lo que han escrito sobre sí mismos:

- Sara dice que ella es comunicativa, que le gusta ayudar a la gente y también el orden.
- Antonia manifiesta que desde que viene al grupo está más relajada y se ha dado cuenta de que es importante dejar a los hijos que vivan su vida.
- Isabel comenta que ha tenido muchas depresiones, pero que en la actualidad su carácter es más abierto y comunicativo.
- Carmen expresa que ella es muy comunicativa, habla mucho con la gente y no le cuesta tomar decisiones. Esto le ha proporcionado muchas ventajas en la vida.
- Luisa dice que es un poco blanda, y que tiene muchos amigos y buen corazón.
- Silvia comenta que tiene muchas cosas buenas y ninguna mala, que le gusta leer y que es sensible.

Resulta significativa la superior facilidad con la que siguen la recomendación de prestar atención solamente a lo positivo cuando las madres se describen a sí mismas que cuando leen las características de sus hijos.»

8.4. Resultados sobre los adultos que participan en el programa

Para examinar los cambios experimentados después del tratamiento en los dos cuestionarios CAVE y EIA se utilizó el contraste *t de Student* para muestras relacionadas, así como el contraste no paramétrico de Wilcoxon, para ver la convergencia de los resultados, dado el reducido tamaño de la muestra.

8.4.1. Actitudes hacia la Violencia y la Educación

En la tabla 8.1, que se incluye a continuación se presentan las puntuaciones obtenidas antes y después de participar en el programa en los cuatro factores del *Cuestionario de Actitudes hacia la Violencia y la Educación, CAVE*.

Tabla 8.1. Actitudes hacia la Violencia y la Educación (CAVE) antes y después de participar en el programa (n=16)

Factores	Tiempo	Media	D. Típica
1. Justificación de la violencia, sexismo e intolerancia	Pretest	47,18	16,09
	Posttest	36,78	7,33
2. Creencias que dificultan la educación y fomentan la pasividad	Pretest	31,38	7,72
	Posttest	28,33	6,31
3. Creencias que conducen al control, dominio masculino y violencia como castigo físico	Pretest	21,39	5,83
	Posttest	19,13	3,63
4. Creencias que justifican el autoritarismo y la sobreprotección	Pretest	26,69	4,45
	Posttest	24,36	3,95

En la figura 8.1 se representan gráficamente las medias correspondientes.

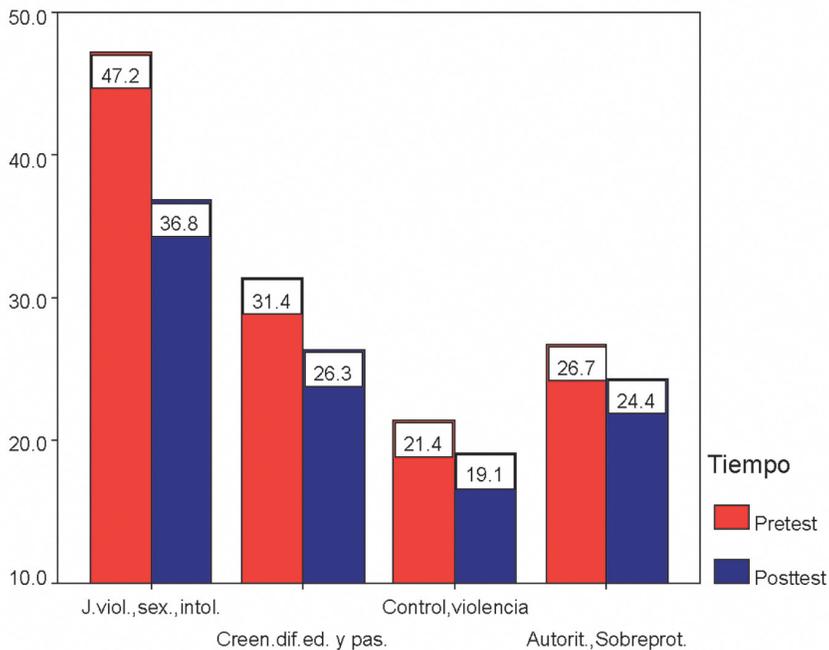


Figura 8.1. Puntuaciones medias en las Actitudes hacia la Violencia y la Educación antes y después de participar en el programa

Como puede observarse en la tabla 8.1, después de participar en el programa de intervención disminuyen las puntuaciones en los cuatro factores evaluados a través del cuestionario CAVE, y en tres de ellos, los más relevantes, las diferencias, que pueden ser interpretadas como mejorías, resultan estadísticamente significativas:

- En el factor uno, sobre *Justificación de la violencia, el sexismo y la intolerancia* ($t = 3,201$, $p = .006$; con el test de Wilcoxon $Z = 2,87$, $p = .004$);
- En el factor 2, sobre *Creencias que dificultan la educación del adolescente y conducen a la pasividad* ($t = 3,683$, $p = .002$; con el test de Wilcoxon $Z = 3,13$, $p = .002$).
- En el factor cuatro, sobre *Creencias que justifican el autoritarismo y la sobreprotección de los adolescentes* ($t = 2,594$, $p = .020$; con el test de Wilcoxon $Z = 1,97$, $p = .048$).

8.4.2. Indefensión aprendida versus percepción de control y calidad de vida

En la tabla 8.2 se presentan las puntuaciones obtenidas antes y después de participar en el programa en los tres factores de la Escala sobre Indefensión Aprendida y percepción del control y calidad de vida. En la figura 8.2 se presentan las puntuaciones medias de los tres factores antes y después de participar en el programa de intervención.

Tabla 8.2. Indefensión aprendida versus percepción de control y calidad de vida antes y después de participar en el programa (n= 7)

Factores	Tiempo	Media	D. Típica
1. Indefensión como pesimismo y dificultad para resolver problemas	Pretest	8,87	3,35
	Posttest	7,17	2,71
2. Percepción de control y calidad de vida	Pretest	5,40	3,02
	Posttest	7,99	2,04
3. Confusión y aturdimiento	Pretest	6,01	2,27
	Posttest	4,46	1,69

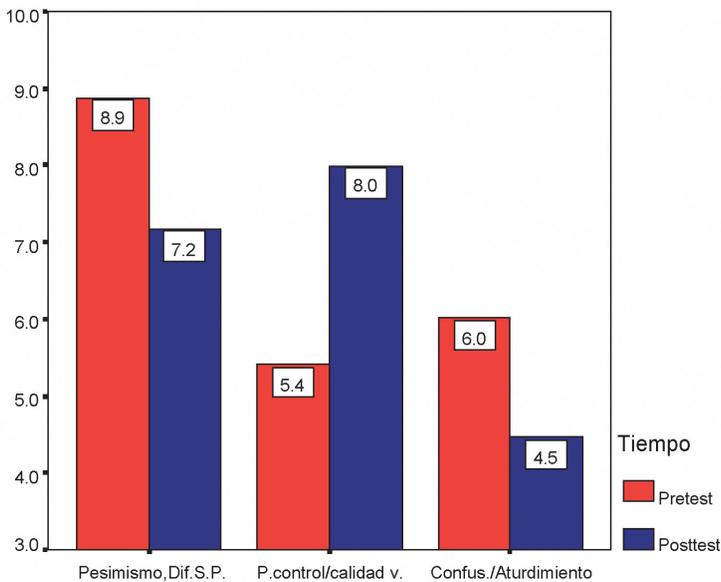


Figura 8.2. Puntuaciones medias en Indefensión Aprendida y Percepción de control antes y después de participar en el programa

Como puede observarse en la tabla 8.2, en los dos factores que miden indefensión y dificultades para resolver problemas, el uno y el cuatro, se produce una disminución, mientras que en el dos, que mide una característica positiva, percepción de control y calidad de vida, se produce un incremento. El contraste de Wilcoxon pone de relieve que las mejorías que se observan en el factor uno ($Z = 2,032$, $p = .042$) y en el dos son estadísticamente significativas ($Z = 2,032$, $p = .042$), a diferencia de lo que sucede con el factor tres. Para valorarlo conviene tener en cuenta la superior relevancia y extensión de los dos primeros factores, que parece incrementar su sensibilidad al cambio. El reducido número de participantes evaluados con la Escala EIA para analizar la eficacia del programa obliga a interpretar estos resultados con cautela.

8.5. La valoración del programa por los profesionales que lo han desarrollado

Con el objetivo de conocer cómo perciben los profesionales que desarrollan los programas su proceso y resultados, los técnicos de los dos equipos municipales hicieron un informe final y respondieron al cuestionario que se incluye en el anexo, en el que hay tanto preguntas con formato de respuesta cerrado, tipo likert, como preguntas con formato de respuesta abierto.

8.5.1. Valoración global del programa y del contexto en el que se desarrolló

A continuación se presentan las valoraciones del programa recogidas en el cuestionario separadas para cada uno de los bloques. A pesar del reducido número de casos, cuatro, los resultados se expresan por medio de resúmenes estadísticos en todas las variables cuantitativas, para facilitar la interpretación.

El modelo de formación para desarrollar este programa de intervención se basa, como en investigaciones anteriores, en una continua interacción de la teoría con la práctica, pero incluye como novedad la de integrar como participantes en el curso a agentes educativos que pocas veces colaboran: profesores de secundaria de distintas áreas curriculares, jóvenes de ONG's y profesores de equipos municipales. Formación que sirve de contexto para desarrollar programas de prevención de la violencia que parten de un enfoque general de rechazo a toda forma de violencia e incluyen actividades específicas dirigidas a prevenir sus formas más próximas y cotidianas, como la violencia de género y la violencia entre iguales, en la escuela y en el ocio, a través de la colaboración de los agentes educativos anteriormente mencionados. En el último capítulo el volumen dos se describen con más detalle las características de este modelo de formación.

En la figura 8.3 se presentan las valoraciones globales del programa realizadas por los responsables de la intervención a través de las familias. Como puede observarse en ella, éstas son muy positivas, destacando especialmente el interés por continuar y su calificación en relación con otros programas y cursos realizados con anterioridad.

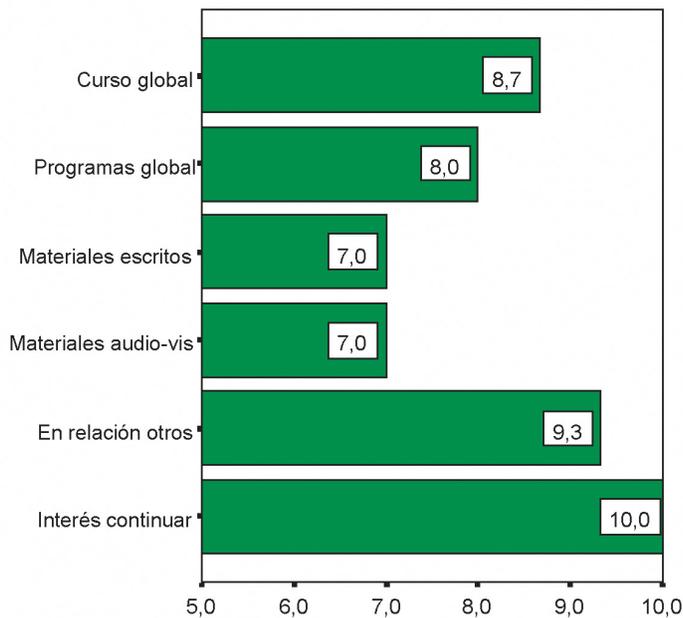


Figura 8.3. Valoración global del programa y del curso

Las valoraciones cualitativas del curso también fueron muy positivas, como se puede apreciar en la respuesta siguiente:

TÉCNICO MUNICIPAL: «Ha sido una experiencia muy enriquecedora mediante la cual he tenido la oportunidad de adoptar una perspectiva más amplia sobre los temas relacionados con el adolescente y su entorno. He aprendido mucho sobre la violencia: causas y modos de intervención y sobre todo me ha alentado a continuar aprendiendo y trabajando en el tema. Además ha sido especialmente satisfactorio conocer a otros profesionales comprometidos en la misma tarea, aunque desde diferentes ámbitos.»

La estimación de las dificultades que implica el desarrollo del programa se resume en la figura 8.3. Como puede observarse en ella, parece que, en general, el programa no es difícil de llevar a la práctica para los profesionales, puesto que la puntuación media no llega a la media teórica, pero que sí plantea una superior dificultad para las madres y padres participantes, probablemente debido a la resistencia al cambio que los problemas tratados en él suponen.

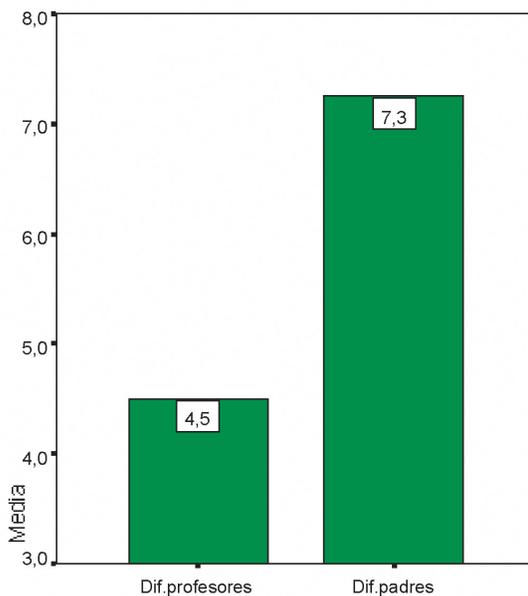


Figura 8.4. Dificultades para el desarrollo del programa

8.5.2. Valoración de la eficacia del programa sobre la calidad de las relaciones

En la figura 8.5 se recogen las estimaciones medias de la eficacia del programa para mejorar los distintos tipos de relación de los adolescentes de riesgo y sus familias.

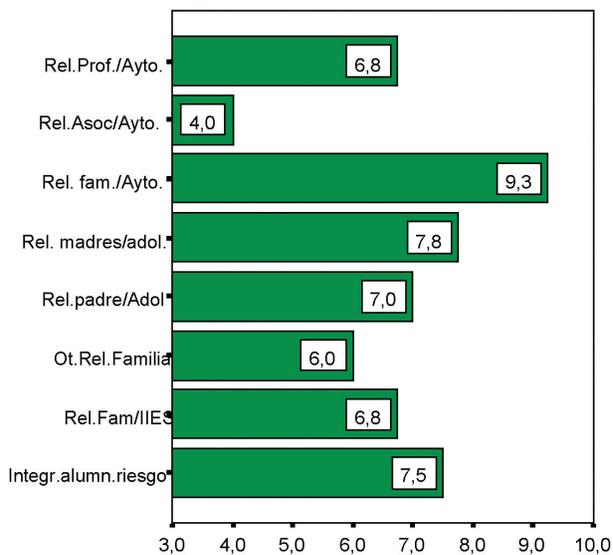


Figura 8.5. Eficacia del programa para mejorar distintas relaciones

Del análisis de los resultados que se resumen en la figura 8.5 se desprende que la valoración que los técnicos municipales hacen de la eficacia del programa para mejorar la calidad de las relaciones de las personas participantes es en general muy positiva, pudiéndose destacar las siguientes relaciones:

1. La relación establecida entre los profesionales que han coordinado el programa y las personas que en él han participado parece haber sido de una calidad excelente, puesto que es valorada como media con un 9.3 sobre 10.
2. El programa parece ser bastante eficaz para mejorar los cuatro tipos de relación a los que se dirigía respecto al adolescente en situación de riesgo y: la relación con su madre (7.8), su integración social general (7,5) y la relación con su padre (7).
3. Resulta significativa también la mejora de la relación entre los Institutos de Educación Secundaria a los que asisten los adolescentes en situación de riesgo y los equipos municipales (6.8) así como con las familias de dichos adolescentes (6.8). Para valorar la significación de esta eficacia conviene tener en cuenta que uno de los criterios seguidos para seleccionar a los participantes en el programa ha sido la inadaptación escolar del adolescente.

8.5.3. Valoración de la eficacia del programa sobre las personas que en él han participado

En la figura 8.6 se presenta la estimación media que los técnicos municipales realizan sobre la eficacia del programa para lograr en los adultos participantes los objetivos propuestos.

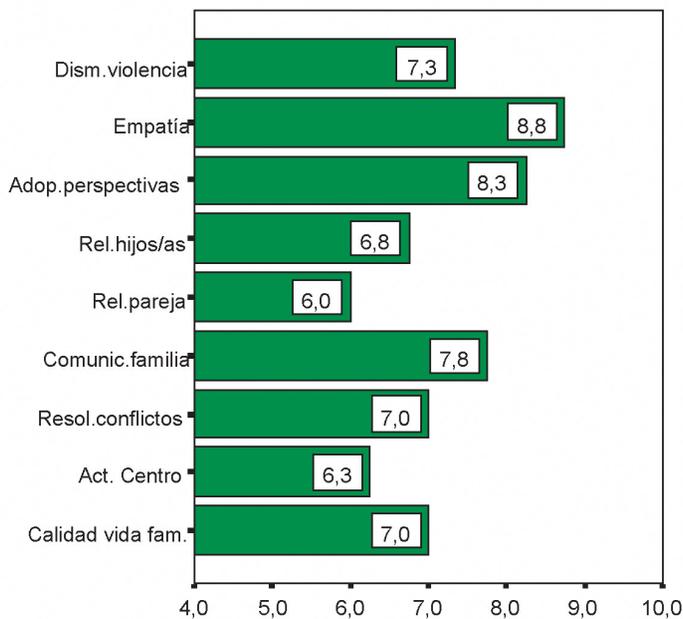


Figura 8.6. Eficacia del programa sobre los adultos participantes

Como puede observarse en la figura 8.6, el programa parece haber sido eficaz para avanzar en el logro de todos los objetivos por los que se pregunta, y especialmente para favorecer en los adultos participantes las siguientes características: la empatía (valorada con una eficacia media de 8.8), la capacidad de adopción de perspectivas (8.3), la capacidad de comunicación en la familia (7.8), la disminución de los problemas que conducen a la violencia (7.3), la capacidad de resolución de conflictos (7) y la calidad de la vida familiar (7).

En las respuestas de tipo abierto se refleja también que la valoración global de los cambios generados por el programa en los adultos participantes ha sido muy positiva, como puede observarse en los dos extractos que se incluyen a continuación de los informes finales elaborados por cada uno de los dos equipos:

- Los cambios observados en las madres reflejan que el programa ha sido eficaz para ayudarles a: «conocer situaciones similares a las vividas por ellas, disminuir la ansiedad, el estrés y la sensación de que «no pueden hacer nada», pasar de ser sujeto pasivo a sujeto activo de lo que les sucede, incrementar la autoestima, aprendiendo a valorar lo que se hace bien, mejorar las habilidades de comunicación y la comunicación en la familia, desarrollar estrategias eficaces para afrontar dificultades así como las distintas alternativas educativas para prevenir situaciones de violencia».
- «Analizando la opinión de las madres y los padres creemos que se ha conseguido: transmitirles información sobre la tolerancia y la prevención de la violencia, entrenamiento en el manejo y afrontamiento de situaciones difíciles con sus hijos, la modificación de la percepción negativa sobre sus hijos y la recuperación de la confianza en sí mismos y en su capacidad de ayudar a sus hijos a cambiar sus comportamientos conflictivos».

8.5.4. Valoración de los profesionales sobre su propio papel en el programa

En la figura 8.7 se incluyen las valoraciones medias que los profesionales hacen sobre cómo ha sido su papel durante el desarrollo del programa. Como puede observarse en ella, ésta es en todos los casos muy positiva (superior a 7.8), destacando por orden de puntuación, la eficacia que la participación en el programa ha tenido para: la incorporación de contenidos nuevos en sus intervenciones (9), la reflexión sobre su propia tarea (8.5), compartir dificultades (8.5) y logros con otros profesionales (8.5) y contribuir al desarrollo de la tolerancia y prevención de la violencia en los adolescentes (8.5).

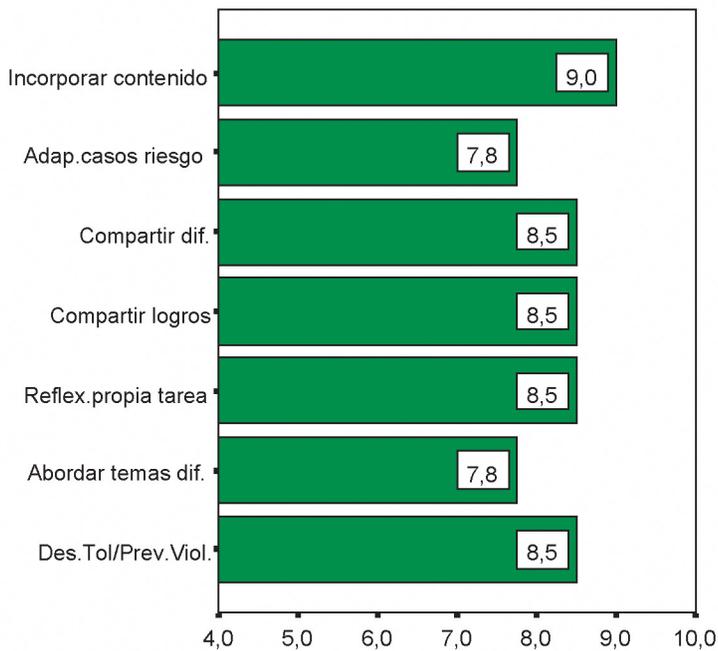


Figura 8.7. Valoración de los profesionales sobre su papel en el programa

8.5.5. Valoración de los contenidos incluidos en las unidades del programa

En la figura 8.8 se incluyen las estimaciones medias de los contenidos que se presentan en la primera parte de este volumen, en torno a los cuales giran las cinco unidades básicas que forman parte del programa. Como puede observarse, en todos los casos las puntuaciones superan el ocho, siendo ligeramente superiores las que tratan sobre la perspectiva evolutiva («el significado de la adolescencia» y «el desarrollo de la personalidad a través de las tareas evolutivas críticas») o las que pueden haber aportado una mayor novedad respecto a los programas desarrollados con anterioridad por los equipos municipales («prevención de la violencia y la victimización más allá del contexto familiar»).

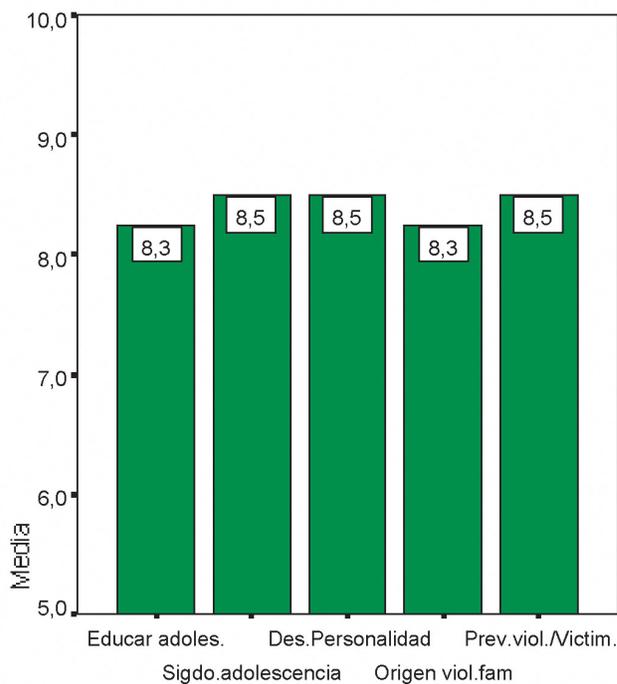


Figura 8.8 Valoración de los contenidos del programa

8.6. Conclusiones

En función de los resultados obtenidos en este estudio pueden extraerse las siguientes conclusiones sobre la intervención a través de las familias para prevenir la violencia y la exclusión social:

8.6.1. Sobre el cambio producido en los adultos que participan en el programa y en sus familias

El análisis de las diferencias entre los resultados obtenidos antes y después del llevar a cabo el programa refleja cambios significativos en los adultos en los siguientes indicadores:

1. *La superación de las Actitudes y Creencias que dificultan la educación de los adolescentes y conducen a la pasividad*, evaluadas a través del factor dos del CAVE. Para comprender la relevancia de este cambio conviene tener en cuenta, como se analiza en el capítulo anterior, que dicho factor está estrechamente relacionado con la calidad de las relaciones con los/as hijos/as, tal como el propio adulto las describe en la prueba de Frases Incompletas, así como la naturaleza de los elementos que lo componen, entre los que se incluyen siete creencias que reflejan un acentuado *pesimismo hacia la posibilidad de educar a los adolescentes* («La influencia que pueden tener los padres cuando sus hijos llegan a la adolescencia es mínima»; «Conviene dejar que los adolescentes hagan lo que quieran porque de todas for-

- mas lo van a hacer»; «Ante los temas conflictivos entre padres e hijos es mejor callarse que discutir...») y cuatro creencias que reflejan una *orientación autoritaria* que lleva a impedir la participación del adolescente en las decisiones que adoptan sus padres, como: «El adolescente no es quién para juzgar las decisiones de sus padres»; «No conviene animar a un hijo/a a decir a sus padres qué costumbres familiares les parecen mal»; «Es más eficaz castigar a un hijo/a cuando hace las cosas mal que premiarle cuando las hace bien».
2. *La superación de las Creencias que justifican el autoritarismo y la sobreprotección de los adolescentes*, evaluadas a través del factor cuatro del CAVE, estrechamente relacionadas con la calidad de las relaciones con los/as hijos/as tal como el propio adulto las describe a través de la asociación libre, y en el que se incluyen actitudes que pueden obstaculizar de forma importante la creciente necesidad de autonomía que experimentan los/as hijos/as con la edad y que se incrementan considerablemente al llegar a la adolescencia, como por ejemplo: «Un hijo/a debe aceptar siempre las decisiones de sus padres»; «Los adolescentes no deberían hacer nada sin el permiso de sus padres»; «Un buen padre o una buena madre siempre saben lo que es mejor para su hijo/a»; «Las madres deben evitar que sus hijos/as tengan que superar situaciones difíciles»; «Los problemas de la adolescencia son tan difíciles que desearía que mis hijos/as fueran siempre pequeños».
 3. *La superación de las Creencias que llevan a justificar la violencia, el sexismo y la intolerancia*, evaluadas a través del factor uno del CAVE, en él que se incluyen 17 afirmaciones sexistas, que coinciden con la mentalidad patriarcal y justifican la violencia doméstica (como: «Cuando una mujer es agredida por su pareja, algo habrá hecho ella para provocarlo»; «Un buen padre debe hacer saber al resto de la familia quién es el que manda»; «Hay que castigar con dureza a los hijos para corregir su maldad natural»; «Si se escucha demasiado a los hijos éstos pueden volverse unos quejicas»); seis creencias que llevan a justificar la violencia entre iguales, como reacción o demostración de valor (como: «Se debe infundir miedo a algunas personas para que te respeten») y dos creencias sobre la intolerancia («De todas las religiones que hay en el mundo probablemente solo una es la verdadera»; «No hay que ayudar a superar el rechazo a las personas homosexuales»). El conjunto de actitudes que componen este factor parece coincidir con la estructura denominada por Adorno y colaboradores como personalidad autoritaria. Y, según el estudio que se presenta en el capítulo siete, está estrechamente relacionado con la calidad de la relación que el adulto mantiene consigo mismo y su propio proyecto vital.
 4. *La superación de la Indefensión como pesimismo y dificultad para resolver problemas*, evaluadas a través del factor uno de la Escala EIA, compuesta por 12 elementos de carácter negativo que reflejan una marcada tendencia a pensamientos negativos («a veces creo que la vida no vale nada»; «continuamente pienso que todo me sale mal»; «pienso frecuentemente que no puedo o no sé hacer nada»); unidos a dificultades para resolver problemas («tengo problemas para tomar decisiones»; «cuando surge un problema con mi hijo me cuesta mucho resolverlo»; «haga lo que haga los problemas no mejoran») y tensiones emocionales o sus manifestaciones somáticas (ansiedad, aislamiento, palpitaciones, molestias en el estómago, pocas ganas de comer).
 4. *El incremento del Control y la percepción de calidad de vida*, evaluado a través del factor dos de la Escala EIA, compuesto por 10 elementos, que reflejan percepción de una

buena integración social («me relaciono bien con la gente»; «me siento integrado en la sociedad»; «no me cuesta conocer a personas nuevas»), de control sobre los problemas («tengo control sobre mi vida», «logro resolver los conflictos que surgen en mi familia», «si al principio no consigo lo que me propongo sigo intentándolo»; «me siento contento cuando tengo que conseguir objetivos nuevos») valoración global de la calidad de la vida actual («mi vida tiene una calidad aceptable»), y ausencia de infecciones (no suelo tener infecciones), problema que suele incrementarse considerablemente con el estrés y la falta de control sobre lo que sucede.

5. Los cambios mencionados en las conclusiones anteriores reflejan la *eficacia general del programa de intervención desarrollado para favorecer en las madres y padres participantes los objetivos propuestos*, promoviendo:
 1. Habilidades de comunicación y resolución de conflictos que permiten enseñar a respetar límites sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia.
 2. Esquemas que ayudan a comprender los cambios que viven los adolescentes en la actualidad, para poder adaptar la educación con eficacia a dichos cambios.
 3. La superación de los problemas de indefensión aprendida detectados en un principio.
 4. Modelos y expectativas básicos basados en la confianza y la empatía, con los que contrarrestar esquemas autoritarios que podrían llevar a la reproducción del sexismo, la intolerancia y a la justificación de la violencia.
6. *Eficacia sobre la calidad de las relaciones con los hijos*. Para valorar la relevancia de las conclusiones anteriores, conviene tener en cuenta que se refieren a cambios significativos en los factores más relacionados con la calidad de las relaciones con los hijos/as, tal como éstas son descritas por el propio adulto a través de la asociación libre en la prueba de frases incompletas, y en los que se observaban antes de participar en los programas diferencias más significativas entre los adultos de las familias de riesgo y los de las familias del grupo de contraste. Resultados que apoyan la validez de la percepción de los técnicos municipales sobre la mejora de las relaciones entre los adultos participantes y sus hijos adolescentes

8.6.2. Sobre la valoración del programa por los/as profesionales que lo han desarrollado

A través de la valoración que los/as profesionales que han desarrollado el programa en cada municipio realizan sobre su proceso y resultados pueden extraerse las siguientes conclusiones:

6. *Sobre las condiciones de la eficacia del programa*. Entre las principales condiciones que parecen haber facilitado los cambios anteriormente mencionados cabe destacar como especialmente significativas:
 - La excelente relación establecida entre los/as profesionales que lo han desarrollado y las madres y padres participantes, que parece haber proporcionado el *vínculo de confianza necesario* para este tipo de intervención.
 - *El comienzo de la relación* establecida entre los/as profesionales responsables del programa y sus participantes, a través de las *entrevistas individuales* en las que se aplicaron la prueba de frases incompletas y la de resolución de conflictos.
 - El hecho de llevar a cabo el programa *en un contexto físico* (dentro de los locales del Ayuntamiento) distinto del Instituto de Educación Secundaria. Esta

decisión favoreció el clima de seguridad y confianza necesario para lograr los objetivos propuestos, mucho más difícil de establecer si se hubiera convocado a las familias en el contexto escolar, escenario de muchos de los conflictos que más tensión les originaban.

- Los criterios seguidos en la *composición de los grupos*, de forma que todos los adultos participantes compartieran dificultades de un nivel similar de gravedad y evitar así la estigmatización que suelen sentir las familias de riesgo en programas de prevención primaria, cuando interactúan con madres y padres que no comparten sus problemas o que los resuelven con mucha más facilidad.
 - *La metodología seguida en las sesiones, orientada a estimular la capacidad de adopción de perspectivas y la puesta en práctica de habilidades específicas* en la que se combina la presentación de contenidos cuidadosamente seleccionados por su relevancia con la situación de riesgo que viven las familias participantes, y un estilo participativo de trabajo, tratando de conectarlos con la práctica cotidiana de las personas que participan.
7. *Sobre las unidades que componen el programa.* Los contenidos más trabajados han sido el significado de la adolescencia y la prevención de la violencia desde las relaciones que se establecen en la familia, favoreciendo habilidades de comunicación, mejorando la forma de enseñar a respetar límites y ayudando a detener las escaladas coercitivas que con cierta frecuencia se producían al principio.
 8. *El proceso generado por el programa en los/as participantes.* La valoración de los/as profesionales refleja que el programa ha sido de máxima eficacia para favorecer la empatía y capacidad de perspectivas, mejorando a través de estos logros las habilidades de comunicación y resolución de conflictos. Las entrevistas realizadas directamente a las madres y padres participantes confirman esta valoración, permitiendo destacar, además, la eficacia de estas nuevas habilidades para detener las escaladas coercitivas que con cierta frecuencia se producían en las familias de riesgo antes del programa.
 9. *Eficacia del programa para mejorar el conjunto de las relaciones que sus participantes establecen a distintos niveles.* El programa parece haber contribuido a mejorar, en la dirección de los objetivos propuestos, las siguientes relaciones:
 - *En el contexto familiar*, ha mejorado sobre todo (con una media de 7.8) la relación del adolescente con su madre y también, aunque en un grado un poco menor (con una media de 7), la relación con el padre. Para valorar esta diferencia conviene recordar que en el programa participaron 16 madres y un padre. Con un 7 se valora también la mejoría observada en el conjunto de las relaciones que se producen en la familia.
 - *En las relaciones más allá del microsistema*, han mejorado los siguientes indicadores: la *integración social de los adolescentes* que inicialmente se encontraban en riesgo de exclusión (avance que obtiene una valoración media de 7.5); la *relación de la familia con la escuela* (valorado como media con un 6.8), relación que inicialmente se encontraba muy deteriorada, y la *relación del equipo municipal con la escuela* (también con un 6,8). Para interpretar estos avances conviene tener en cuenta lo relevantes que son para adaptar la educación a los actuales cambios sociales y la dificultad que suelen suponer al requerir poner en marcha nuevas formas de colaboración inexistentes hasta el momento.

8.7. Anexo. Cuestionario de evaluación del programa

A. Valoración global del curso y de los programas

1. ¿Qué le ha aportado el curso?

2. Valore de 0 a 10 los siguientes aspectos (0 mínima puntuación, 10 máxima puntuación):

* Valoración global del curso	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
* Valoración global de los programas	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
* Valoración de los materiales escritos	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
* Valoración de los materiales audiovisuales	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
* Dificultad general de los programas para el profesional	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
* Dificultad general de los programas para los padres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
* Valoración del curso en relación a otros cursos	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
* ¿Estaría interesado en continuar el año próximo?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

B. Desarrollo de los programas en cada ayuntamiento

3. Valore hasta qué punto los programas han contribuido a mejorar los siguientes aspectos:

1. Relaciones entre el profesorado y los profesionales de ayuntamientos	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Relaciones entre movimiento asociativo juvenil y profesionales de ayuntamientos	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Relaciones entre profesionales de ayuntamientos y familias	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Relaciones en la familia: madre y adolescente	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Relaciones en la familia: padre y adolescente	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Otras relaciones familiares (pareja, etc.)	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Relaciones entre las familias y los institutos	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Integración en el aula de los alumnos de familias de riesgo	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Valore el desarrollo de los siguientes objetivos o capacidades en las madres y en los padres que han participado en el programa de intervención:

– Disminución de los problemas que conducen a la violencia	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
– Desarrollo de la empatía	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
– Desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
– Mejora de la relación con los hijos/as	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
– Mejora de la relación de pareja	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
– Capacidad de comunicación en la familia	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
– Capacidad de resolución de conflictos	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Actitud hacia el centro educativo 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Mejora de la calidad vida familiar 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Otros

5. Valoración de su propio papel. Los programas le han permitido...

- Incorporar contenidos nuevos 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Adaptar los programas a casos de riesgo 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Compartir las dificultades con otros profesionales 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Compartir los logros con otros profesionales 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Reflexionar sobre su propia tarea 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Abordar determinados temas y objetivos que resultaban difíciles de trabajar 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Contribuir al desarrollo de la tolerancia y la prevención de la violencia en los adolescentes. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

C.- Valoración de los contenidos de los programas:

1. La compleja tarea de educar al adolescente 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. El significado de la adolescencia 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. El desarrollo de la personalidad durante la infancia 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Por qué surge la violencia en la familia 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Prevenir la violencia y la victimización más allá del contexto familiar 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Si quiere hacer alguna aclaración sobre las cuestiones anteriores, la puede realizar a continuación.

Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERDI, I. (1999) *La nueva familia española*. Madrid: Taurús.
- ADORNO, T.W.; FRENKEL-BRUNSWICK, J.; LEVINSON, (1950) *The Authoritarian Personality*. New York: Harper and Row.
- AINSWORTH, M. (1993) Some considerations regarding theory and assesment relevant to attachments beyond infancy. En: Greenber, M.; Cichetti, D.; Cummings, M. (Eds.) *Attachment in the preschool years*. Chicago: The University of Chicago Press.
- ALLOY, L. B., ABRAMSON, L. Y., & KOSSMAN, D. A. (1985). The judgment of predictability in depresses and nondepressed college studens. En F.R. Brush., & J.B. Overmier (Eds.). *Affect, conditioning, and cognition: Essays on the determinants of behavior*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- BALDWIN, A.; KALHORN, J.; BREESE, F. (1949) The appraisal of parent behavior. *Psychological Monographs.*, 63, nº 299.
- BAUER, W.D; TWENTYMAN, C.T (1985) Abusing, negletful and comparison mothers' responses to child-related and non child related stressors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 335-343.
- BECK, A. (1979) *Cognitive therapy and emotional disorders*. New York: New American Library.
- BELSKY, J.; VONDRA, J. (1987) Child maltreatment. Prevalence, consequences, causes and interventions. En: CROWELL, D.; EVANS, I. O'DONNELL, C. (Eds.) *Childhood aggression and violence*. New York: Plenum Press.
- BISCHOF, G-; STITH, S.; WHITNEY, M. (1995) Family environments of adolescent sex offenders and other juvenile delinquents. *Adolescence*, 30, 117, 157-170.
- BRONFENBRENNER, U. (1979) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987 (1979 fecha de la primera edición en inglés).
- BUGENTAL, D.; BLUE, J.; CRUZCOSA, M. (1989) Perceived control over caregiving outcomes. *Developmental Psychology*, 25, 532-539.
- BURGESS, R.; RICHARDSON, R. (1984) Coercive interpersonal contingencies as a determinant of child maltreatment. En: DANGEL, R.; POLSTER, R. (Eds.) *Parent training: Foundations of research and practice*. New York: Guilford.
- CANFIELD, J. y WELLS, H. (1976) *100 Ways to enhance self concept in the classroom*. New Jersey: Prentice Hall, 1976.
- CARLSON, V.; CICHETTI, D.; BARNETT, D.; BRAUNWALD, K. (1989) Disorganized/disoriented attachment relationships in maltreated infants. *Developmental Psychology*, 25, 4, 525-531.
- CONFERENCIA DE LA UNION EUROPEA (2000) *Education, integration, citizenship*, Oporto.
- CONSEJO DE EUROPA (1985) *Recomendación nº R (85) 7 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre la enseñanza de los derechos humanos*. Estrasburgo.

- CRITTENDEN, P.; AINSWORTH, M. (1989) Child maltreatment and attachment theory. En: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (1989) (Eds.) *Child maltreatment*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir) (1995) *Niños con dificultades socio-emocionales. Instrumentos de evaluación*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (2002) *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*. Un libro y dos vídeos. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DIAZ-AGUADO, M.J.; MARTINEZ ARIAS, R. (2001) *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DIAZ-AGUADO, M.J. MARTINEZ ARIAS, R.; MARTINEZ, B.; ANDRES, M. (2001). *El origen de la integración y de la tolerancia en niños de dos a seis años*. Madrid: Consejo Económico y Social de la CAM.
- DIAZ-AGUADO, M.J.; MARTINEZ ARIAS, R.; VARONA, B. ET AL. (1996) *Infancia en situación de riesgo social. Un instrumento para su detección a través de la escuela*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- DIAZ-AGUADO, M.J.; MARTÍNEZ ARIAS, R.; VARONA, B. ET AL. (2001) *La educación infantil y el riesgo social. Su evaluación y tratamiento. Un instrumento para la detección en niños y niñas de tres a seis años a través de la escuela*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- DIAZ-AGUADO, M.J. SEGURA, P.; MARTINEZ ARIAS, R.; ROYO, P.; FERRANDIZ, P. (1996) *Las mujeres inmigrantes y su integración social*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios fuera de Colección.
- ECCLES, J.; LORD, S.; ROESER, R. (1996) The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. En: CICHETTI, D.; TOTH, S. (Eds.) *Adolescence: Opportunities and challenges*. Rochester: University of Rochester Press.
- ESPELAGE, D.; BOSWORTH, D.; SIMON, T. (2000) Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counselling and Development*, 78, 3, 326-333.
- FAD (2033) *Comunicación y conflictos entre hijos y padres*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- FAD et al. (2003) *La familia en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- FERRANDIZ, P. 1992. Rol laboral y rol estético de la trabajadora con responsabilidades familiares. En E. BORRAJO (Ed.). *Política Social y Familia en España*. Santiago de Compostela, Fundación Alfredo Brañas.
- FERRANDIZ, P. (1996) El aprendizaje del control y la indefensión aprendida. En: DIAZ-AGUADO, M. J. SEGURA, P.; MARTINEZ ARIAS, R.; ROYO, P.; FERRANDIZ, P. (1996) *Las mujeres inmigrantes y su integración social*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios fuera de Colección.
- GARBER, J., & SELIGMAN, M.E.P. 1980. *Human Helplessness: Theory and Applications*. Orlando: Academic Press.

- GOMÁ, R. (2003) Familia, exclusión social y nuevas políticas de inclusión. En: FAD et al. (2003) *La familia en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- GRUSEC, J. KUCZYNSKI, L. (Eds.) (1997) *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. New York: Wiley.
- HAZAN, C.; SHAVER, P. (1987) Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- HAZAN, C.; SHAVER, P. (1990) Love and work: An theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 2, 270-280.
- HOFFMAN, M. (1975) Developmental synthesis of affect of cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607-622.
- JUSTE, M.; MORALES, J. (1998) La violencia hacia los hijos dentro del ámbito familiar. Lo que opinan los españoles. *Revista de Estudios de Juventud, Monográfico sobre Violencia y Juventud*, 42, 35-46.
- KALMUS, D. (1984) The intergenerational transmission of marital aggression. *Journal of Marriage and the family*, 46, 1, 11, 19.
- KAUFFMAN, J.; ZIGLER, E. (1989) The intergenerational transmission of child abuse. En: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (Eds.) *Child maltreatment*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- KAZDIN, A.; SIEGEL, T., BASS, D. (1992) Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 5, 733-747.
- KELLY, J.A (1983) *Treating abusive families: intervention based on skills training principles*. New York: Plenum.
- LEWIS, D. MALLOUH, C.; CARLSON, V.; WEBB, V.(1989) Child abuse, delinquency and violent criminality. En: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (Eds.) *Child maltreatment*. New York: Cambridge University Press.
- LIMPER, R. (2000) Cooperation between parents, teachers, and school boards to prevent bullying in education. *Aggressive Behavior*, 26, 125-134.
- LUCHOW, J.P., CROWL, T.K., JEFFREY, P., & KAHN, J.P. (1985). Learned Helplessness perceived effects of ability and effort on academic performance among E.H. and L.D. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 8, 470-474.
- MAIER, S.F., LAUDENSLAGER, M. L., & RYAN, S. M. (1985). Stressor controllability, immune function, and endogenous opiates. En F.R. Brush., & J.B. Overmier (Eds.). *Affect, conditioning, and cognition: Essays on the determinants of behavior*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- MCKAY.M.; DAVIS, M.; FANNING, P. (1981) *Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés*. Barcelona: Martinez Roca, 1985. Fecha de la primera edición en inglés 1981.
- MEGIAS, E. (Coord.) (2002) *Hijos y padres: Comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.
- METROPOLITAN AREA CHILD STUDY RESEARCH GROUP (2002) A cognitive-ecological approach to preventing aggression in urban settings: Initial outcomes of high-risk children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 1, 179-194.

- MIKULINGER, M. (1994) *Human learned helplessness: A coping perspective*. New York: Plenum Press.
- MOLLERSTON, W.W; PATCHNER, M.A; MILNER, JS. (1992) Family functioning and child abuse potential. *Journal of Clinical Psychology*, 48, 4, 445-454.
- MOSS, H. (1967) Sex, age and state as determinants of mother-infant interaction. *Merril-Palmer Quarterly*, 13, 19-36.
- NACIONES UNIDAS (1995) *Declaración de Beijing y Plataforma para la Acción. IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- O'KEEFE, M. (1998) Factors mediating the link between witnessing interparental violence and dating violence. *Journal of Family Violence*, 13(1), 39-57.
- OLIVER, R.; OAKS, I.; HOOVER, J. (1994) Family issues and interventions in bully and victim relationships. *School Counselor*, 41, 3, 199-202.
- PATTERSON, G. (1976) The aggressive child: Victim and architect of a coercive system. En: MASH, L. ET AL. (Eds.) *Behavior modification and families*. New York: Brunner/mazel.
- PATTERSON, G. (1982) *Coercitive family process*. Oregon: Eugene.
- PETERSON, CH., MAIER, S.F., Y SELIGMAN, M.E.P. 1993. *Learned helplessness: A Theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.
- REHNER, I.; FARBER, N. (1996) Transmission of family values, work, and welfare among poor urban Black woman. *Work and Occupations*, 23, 4, 437-460.
- SHERER, D.; BRONDINO, M., HENGELER, S. (1994) Multisystemic family preservation therapy: Preliminary findings from a study of rural and minority serious adolescent offenders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2, 4, 198-206.
- SCHWARTZ, D.; DODGE, K.; PETTIT, G.; BATES, J. (1997) The early socialization of aggressive victims. *Child Development*, 68, 4, 665-675.
- SELIGMAN, M.E.P. (1992). *Learned Optimism*. New York: Pocket Books.
- STRAUSS, M.; KANTOR, G. (1987) Stress and child abuse. En: HELFER, R.; KEMPE, CH. (Eds.) *The battered child. 4th edition*. Chicago: University of Chicago Press.
- STRAUSS, M.; YODANIS, C. (1997) Corporal punishment in adolescence and physical assaults on spouses in later life: What accounts for the link? *Journal of Marriage and the family*, 58(4), 825-841.
- TRICKETT, P.K.; KUCZYNSKI, L. (1986) Children's misbehaviors and parental discipline in abusive and non-abusive families. *Developmental Psychology*, 22, 115-123.
- UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- YARROW, L.; RUBINSTEIN, J.; PEDERSEN, F. (1975). *Infant and environment: Early cognitive and motivational development*. New York: Halsted Press.

