

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
DIVISION DE CIENCIAS DE LA SALUD
FACULTAD DE PSICOLOGIA

EL TEST DE RORSCHACH EN ADOLESCENTES
CON PROBLEMAS DE ADAPTACION

TESIS DOCTORAL: FRANCESC M^A ROVIRA TODA
DIRIGIDA POR: JOAQUIN M^A ARAGO MITJANS

DICIEMBRE 1988

RECONOCIMIENTOS

Agradecemos al Dr. Joaquín M^a Aragó, Director de la tesis, sus valiosas orientaciones, ya desde un principio de la investigación. Su ánimo y constante ayuda nos han estimulado en todo momento.

Asímismo hacemos constar nuestro reconocimiento a la Dra. Vera Campo por sus precisas observaciones en la interpretación de los resultados empíricos. Nos ha ayudado a clarificar importantes aspectos en beneficio de la exactitud y rigor científicos.

Andrés Valero, psicólogo y técnico del Servicio de Centros de la Generalitat (Dirección General de Protección y Tutela de Menores), lo preparó todo para que nos pudiéramos poner en contacto con el Centro de Observación y obtener allí los datos necesarios del grupo Experimental. Su mediación fue esencial, tanto para empezar como para llevar adelante el trabajo. Nuestra gratitud.

Un especial reconocimiento para Joaquín Corral, psicólogo en aquel entonces del Centro de Observación. Puso a nuestra disposición los protocolos del test de Rorschach. Nos dedicó mucho tiempo personal para aunar criterios de pasación y para introducirnos en el mundo de las jóvenes infrasociales. Sin él, nuestra labor no hubiese sido posible.

Asímismo, agradecemos las atenciones y facilidades por parte de la Dirección y Profesores de los tres colegios que permitieron las entrevistas y la pasación del test de Rorschach a alumnas de sus Centros. Su colaboración ha sido realmente imprescindible. Nuestra gratitud y reconocimiento a:

- Instituto Sant Andreu (Nou Barris).*
- Colegio E.G.B. Salvat Papaseit (La Gornal).*
- M^a Auxiliadora (F.P.) (Montbau).*

También debemos mencionar y agradecer la labor de Maite Baillo de la Universidad de Barcelona por su rigurosidad y precisión en el tratamiento estadístico e informático de los datos de la muestra.

Por último, son muchas las personas que directa o indirectamente nos han ayudado y estimulado durante estos años de trabajo investigador. Con todas ellas, nos sentimos deudores y agradecidos.

INDICE

	<u>Pág.</u>
INTRODUCCION	12
- Encuadre general.	
- Objetivo de la investigación.	
- Justificación de un nombre: la infrasociali- dad.	
- Estructura de la tesis.	

PRIMERA PARTE: DESARROLLO CONCEPTUAL

CAPITULO 1. LA SOCIALIZACION	19
1.1. Concepto	19
1.2. Aportaciones del niño en el proceso socia- lizador.	19
1.2.1. Actividad	19
1.2.2. Socialidad.	20
1.3. Aportaciones de la madre o cuidador.	22
1.3.1. Características básicas	22
1.3.2. La estimulación materna	23
1.3.3. La estimulación paterna	24
1.3.4. La tríada padre-madre-hijo.	25
1.4. Reciprocidad	26
1.4.1. Concepto.	26
1.4.2. Ejemplos de reciprocidad.	27
1.4.2.1. La succión	27
1.4.2.2. La sonrisa	28
1.4.2.3. El balbuceo.	29
1.5. Socialización y desarrollo optimizante	31
1.5.1. Explicación	31
1.5.2. Períodos sensibles.	32
1.5.3. Socialización y desarrollo afectivo	34
1.5.4. Socialización y desarrollo cogniti- vo.	35

	<u>Pág.</u>
1.5.5. Socialización y deseos de exploración y autonomía.	36
1.5.6. El desarrollo afectivo y el cognitivo: indisociables	37
1.5.7. Desarrollo conjunto: afectivo-cognitivo-autoestima-identidad personal	39
1.6. Socialización y pautas educativas.	40
1.7. Socialización y Adaptación	44
1.8. La ecología en la socialización infantil	45
CAPITULO 2. LA INFRASOCIALIDAD	47
2.1. Fallos en el proceso socializador provocadores de retrasos.	47
2.2. Retraso neurológico y cognitivo.	48
2.3. Retraso socio-afectivo	49
2.3.1. Desvalorización	49
2.3.2. Despersonalización.	52
2.3.3. Avidéz Estimular.	54
2.3.4. Egocentrismo.	55
2.3.5. Agresividad	57
2.3.6. Afán de dominio	58
2.3.7. Indiferencia y labilidad afectivas.	59
2.4. Factores de infrasociabilidad.	60
2.4.1. Introducción.	60
2.4.2. Hogares deshechos	63
2.4.3. Hogares psíquicamente deshechos	64
2.4.4. Interrelación negativa padre-madre.	65
2.4.5. Falta de supervisión.	67
2.4.6. Familia numerosa.	69
2.4.7. Nivel socio-económico bajo.	71
2.4.8. Fracaso escolar	75

CAPITULO 3. LOS PROGRESOS DE LA SOCIALIZACION EN EL PERIODO DE LATENCIA - OPERACIONES CONCRETAS (8 - 12 años)	87
3.1. Evolución conjunta de pensamiento, sentimiento y conducta.	87
3.2. Desarrollo cognitivo	89
3.3. Desarrollo socio-afectivo.	91
3.4. Desarrollo conductual.	91
3.5. Desarrollo de: Autoestima, Autoconcepto, Motivación de logro. Identidad Personal.	93
3.6. Positivas consecuencias del desarrollo conjunto y armónico de pensamiento, sentimiento, conducta e identidad	98
3.6.1. Conducta moral. Socialización	98
3.6.2. Empatía	100
3.6.3. Altruísmo. Prosocialidad.	102
 CAPITULO 4. LA CONSOLIDACION DE LA INFRASOCIALIDAD EN EL PERIODO DE LATENCIA - OPERACIONES CONCRETAS (8 - 12 años)	 108
4.1. Introducción	108
4.2. La inmadurez del infrasocial	109
4.3. Los modelos paternos	114
4.4. Predictores de infrasocialidad desde esta etapa (8 - 12 años).	114
4.4.1. Conducta infrasocial observable	115
4.4.2. Interrelación circunstancias familiares.	117
4.4.3. Inadaptación escolar.	119
4.4.4. Relación grupo.	119

Pág.

CAPITULO 5. LA ADOLESCENCIA ETAPA DECISIVA EN EL PRO- CESO DE INDIVIDUALIZACION Y SOCIALIZACION. LINEAS BASICAS DE DESARROLLO	121
5.1. Desarrollo del autoconcepto y de la auto- estima	121
5.2. Desarrollo de la autonomía-independencia .	123
5.3. Desarrollo socio-afectivo.	125
5.4. Trabajo. Elección profesional.	126
5.5. La identidad personal.	128
CAPITULO 6. LA IDENTIDAD NEGATIVA EN EL ADOLESCENTE INFRASOCIAL.	131
6.1. Consolidación de su identidad negativa . .	131
6.2. Núcleo de la identidad negativa del infra- social. Características básicas.	131
6.3. Estrategias defensivas del infrasocial en protección de su identidad negativa. . . .	132
<u>SEGUNDA PARTE: EL TEST DE RORSCHACH COMO TECNICA DE DIAGNOSTICO.</u>	
INTRODUCCION	137
CAPITULO 7. LAS 10 LAMINAS DEL TEST DE RORSCHACH: ES- TIMULOS ESPECIFICOS.	140
CAPITULO 8. LA CAPACIDAD MENTAL.	152
8.1. Localización	153
8.2. Calidad Formal	155

	<u>Pág.</u>
8.3. Movimiento Humano	156
8.4. Variedad de contenidos	161
CAPITULO 9. LA AFECTIVIDAD	163
9.1. Relación color-afecto.	163
9.2. Color cromático.	163
9.2.1. Modulación de los afectos	164
9.2.2. Labilidad afectiva.	165
9.2.3. Proporción afectiva	165
9.3. Color acromático	166
9.4. Claroscuro	167
CAPITULO 10. EL TIPO VIVENCIAL (EB).	170
10.1. Introversión.	170
10.2. Extratensión.	170
10.3. Ambivalencia.	171
10.4. Coartación.	171
CAPITULO 11. ACCESIBILIDAD - CONTROLABILIDAD	174
11.1. La variable <u>EA</u>	174
11.2. La variable <u>eS</u>	174
11.3. La variable D y Daj	176
CAPITULO 12. REALIDAD: PERCEPCION Y ADAPTACION	178
12.1. Variable X + %.	178
12.2. Indice de Realidad (I.R.)	179
12.3. La relación W : D	180

	<u>Pág.</u>
12.4. La relación FC : CF + C	180
12.5. La relación Ma : Mp	180
12.6. La relación H : (H)	181
 CAPITULO 13. LAS RELACIONES INTERPERSONALES.	 182
13.1. Variables estructurales	183
13.2. Variables disponentes	186
13.3. Variables actuantes	189
 CAPITULO 14. MOTIVACION, RENDIMIENTO. EFICACIA	 193
14.1. W	193
14.2. W : M	195
14.3. Zf y Zd	195
14.4. Lambda.	197
14.5. D y Daj	198
14.6. a : p	198
14.7. Ma : Mp	198
14.8. EB coartado-dilatado.	198
14.9. R	199
14.10. DM	200
14.11. Posición de las láminas.	200
 CAPITULO 15. OTRAS INVESTIGACIONES RORSCHACH EN RELACION CON LA INFRASOCIALIDAD.	 202

TERCERA PARTE: ESTUDIO EMPIRICO

CAPITULO 16. METODOLOGIA	210
16.1. Planteamiento de la investigación	210

	<u>Pág.</u>
16.2. Hipótesis del trabajo	212
16.3. Descripción de la muestra	213
16.4. Recogida de datos	216
CAPITULO 17. ANALISIS DE DATOS	217
17.1. Presentación.	217
17.2. Medias y Desviación Standar	218
17.3. Análisis de varianza.	229
17.4. Análisis de cluster	238
17.5. Variables categóricas: comparación entre grupos.	244
CAPITULO 18. INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS.	280
18.1. Capacidad mental.	280
18.2. Afectividad	283
18.3. Tipo vivencial.	285
18.4. Controlabilidad - Accesibilidad	292
18.5. Realidad: percepción y adaptación	294
18.5.1. Análisis cualitativo del X-%.	298
18.5.2. Percepción selectiva de la reali- dad en los infrasociales.	304
18.6. Relaciones interpersonales.	311
18.7. Motivación. Rendimiento. Eficacia	325
18.8. Homogeneidad y Divergencia de variables	337
CAPITULO 19. CONCLUSIONES.	346
19.1. Aportaciones y Limitaciones	354
19.2. Sugerencias en orden a la Prevención y Tratamiento	356

	<u>Pág.</u>
CAPITULO 20. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.	362
ANEXO 1. Símbolos y significado de las variables . . .	384
ANEXO 2. Las 10 láminas del test de Rorschach (Tamaño originales: 18,5 x 25 cm.)	388
ANEXO 3. Clasificaciones y Resúmenes Estructurales de la muestra.	392

INTRODUCCION

En nuestros días, el campo de la delincuencia, de la infrasocialidad, se ha extendido considerablemente, tanto por lo que respecta a la edad como al sexo. Cada día son más jóvenes los muchachos que presentan conductas delictivas, así como también aumenta en cantidad y gravedad la delincuencia femenina.

Desde un principio, nos sentimos especialmente motivados por la Prevención y el Tratamiento dado a adolescentes inadaptados. Concretamos nuestro estudio en un grupo experimental de muchachas infrasociales recogidas en un Centro de Observación de la Generalitat.

Todos los autores que han escrito sobre la delincuencia, se refieren a su Prevención como un punto primordial. Sin embargo, se reconoce que los resultados de quienes la han intentado, no son muy alentadores. West (1970) recoge una serie de investigaciones demostrativas de la escasa eficacia de experiencias preventivas realizadas en niños con riesgo de delincuencia futura.

En cuanto al Tratamiento, por desgracia tampoco los resultados son excesivamente halagüeños. R. Ross (1986), durante 15 años, ha llevado a cabo un trabajo de control y seguimiento sobre la eficacia de programas y experiencias de rehabilitación. Ha llegado a la conclusión de que los programas eficaces son realmente excepcionales. Existen gran cantidad de ellos que no han tenido ningún éxito. A la misma conclusión llega la revisión de Mussen-Conger-Kagan (1985).

Debemos preguntarnos el porqué de esas limitaciones tan acusadas, tanto en la Prevención como en el Tratamiento de la infrasocialidad. Creemos que los estudios sobre los Predictores precoces de la delincuencia han enfatizado poco

una variable que para nosotros tiene la máxima importancia: la personalidad del posible o real delincuente. Se tienen más en cuenta las variables sociales, familiares, económicas, que desde luego condicionan la formación del infrasocial. Pero, se insiste mucho menos en cómo es esta persona desde el punto de vista estructural. En una revisión realizada por D. Farrington (1986) sobre los signos precoces de la delincuencia, se enumeran cuatro: conducta antisocial, desorganización familiar, fracaso escolar y poca o nula integración con sus iguales. Esas características son más personales, pero tampoco se refieren a la estructura más profunda del posible infrasocial o delincuente. En general, hemos visto que en los estudios especializados se enfatiza menos la vertiente personal interna.

Parece evidente que cualquier programa de Prevención o Tratamiento que no tenga claramente definida la personalidad del delincuente real o en potencia, que no pueda precisar las variables personales más influyentes en la infrasocialidad presente o futura, está abocado a un mayor o menor fracaso. Desde luego, la tasa de incidencia o de reincidencia será considerablemente alta.

Precisamente, la aportación del presente trabajo se orienta a clarificar en lo posible la estructura personal del infrasocial, así como en definir los rasgos que le son propios.

Para ello, pensamos en el test de Rorschach, que se ha demostrado muy eficaz en el conocimiento estructural de la persona. Nos permite ahondar en sus aspectos cognitivos, afectivos e interpersonales. Nos puede clarificar su presente, así como ofrecer puntos de luz sobre su desarrollo futuro.

Una vez definido claramente el objetivo de nuestro estudio, hemos de precisar otro punto de especial interés:

El genérico nombre de "inadaptados", que corresponde al título de la presente investigación, ¿Con que nombre se le reconoce en la literatura existente sobre adolescentes reclusos en un Tribunal Tutelar de Menores?

Hemos encontrado una gran dispersión y variedad de nombres. Lo cual favorece la confusión y dificulta la labor investigadora, ya que unos mismos nombres pueden significar realidades delictivas diferentes o, a la inversa, un mismo delito ser designado por nombres diferentes.

Esto se ve claro ante la simple lectura del siguiente listado, hallado a lo largo de la presente investigación:

- Delincuentes.
- Asociales.
- Insociales.
- Disociales.
- Antisociales.
- Infrasociales.
- Marginales.
- Inadaptados.
- Difíciles.

Ya en 1967, Sabater escribía: "Del estudio conjunto y analítico de los elementos integrantes del concepto "delincuencia juvenil", se desprende que, a pesar de los esfuerzos que se han hecho, no es posible establecer en términos jurídicos una definición universal y precisa del mismo". (Sabater, 1967, p. 53).

Sabater lo justifica por la variabilidad de criterios para determinar lo que constituye un acto delictivo. Los conceptos de asocialidad, antisocialidad, etc. son términos relativos que dependen de criterios sociales.

Teniendo en cuenta el objeto-muestra que estudiamos,

creemos que encajan muy bien dentro de la categoría diagnóstica de: "Infrasociales no agresivos", formulada en el D S M-III (1983).

En el capítulo: 'Trastornos en la infancia, niñez o adolescencia' (pág. 55), podemos leer: criterios para el diagnóstico de Infrasocialidad no Agresiva:

A) Patrón repetitivo y persistente de conducta no agresiva, que viola los derechos fundamentales de los demás o las reglas sociales correspondientes al grupo de la misma edad y que se manifiesta por alguna de las siguientes características:

1. Violaciones crónicas de una serie de reglas importantes (razonables y apropiadas para la edad del niño) tanto en casa como en el colegio (por ejemplo: abuso de sustancias tóxicas o repetidas ausencias de la escuela, con vagabundeo y comisión de delitos).

2. Repetidas fugas de casa, pasando la noche fuera.

3. Mentiras serias y repetidas dentro y fuera de casa.

4. Robos sin confrontación con la víctima.

B) Incapacidad para establecer un grado normal de afecto, simpatía o vínculos con los demás, como lo demuestra la existencia de no más de uno de los siguientes indicadores de vinculación social:

1. Tiene uno o más amigos que le han durado más de 6 meses.

2. Se preocupa por los demás, aunque no sea probable una ventaja inmediata.

3. Parece sentir culpa o remordimientos, cuando hay motivos para ello (no sólo cuando se le presiona o está en dificultades).
4. Evita acusar o delatar a sus compañeros.
5. Se preocupa por el bienestar de sus amigos o compañeros.

En resumen, después de analizar los motivos de ingreso de las chicas adolescentes del grupo experimental en el Centro de Observación de la Generalitat (pag. 214) y de acuerdo con los criterios diagnósticos del DSM-III, hemos creído adecuado asignarles el nombre específico de: Infrasociales no Agresivas, lo cual, además, concuerda con los resultados obtenidos en la presente investigación, como veremos más adelante.

El presente trabajo se estructura en tres partes:

En la primera, se exponen por separado los procesos de socialización y de infrasocialización. Ambos se estudian de forma progresiva en tres etapas diferenciadas: los primeros años (0-6), el período de latencia-operaciones concretas (7-12) y la adolescencia. En todas ellas, está presente un rasgo común: la infrasocialidad aparece como una inmadurez, como un fracaso en el proceso socializador. Hemos intentado sistematizar los hallazgos más importantes ya que resultan imprescindibles para comprender en profundidad los resultados de la presente investigación.

En la segunda parte, se desarrolla la técnica del Rorschach en todas aquellas variables y aspectos, que luego serán necesarios para la correcta interpretación de los datos empíricos.

En la tercera, se exponen los resultados hallados, su tratamiento estadístico, la interpretación de los mismos, y las conclusiones finales.

Destacamos en esta tercera parte el análisis de dos conjuntos de variables: El primero se refiere a una serie de ellas comunes a ambos grupos (experimental y control). Los resultados en estas variables se alejan mucho de los obtenidos en el grupo normativo de Exner. Lo cual confiere un determinado y preciso perfil a las 86 muchachas de la muestra, pertenecientes a una clase socio-económica baja.

El segundo análisis tiene en cuenta el conjunto de variables significativamente distintas en ambos grupos. Este análisis pormenorizado apunta a la personalidad distintiva de las infrasociales, a aquellos rasgos que le son propios y que deberían ser objeto preferente en todo programa de Prevención y Tratamiento.

Finalmente, y en relación con lo anterior, proponemos una serie de sugerencias, que, quizás, podrían tenerse en cuenta en programas preventivos y de re-educación.

PRIMERA PARTE: DESARROLLO CONCEPTUAL

CAPITULO 1. LA SOCIALIZACION.

1.1. Concepto.

Equivale a interacción en la que tanto el niño como los demás constituyen partes activas en la relación. De entrada, se excluye que el niño sea un simple receptor pasivo de las normas, directrices e incluso de la benevolencia del adulto.

Básicamente, el concepto de socialización incluye el de reciprocidad, que constituye la característica más importante en toda relación interpersonal positiva.

De esa interrelación positiva, surge una estrecha vinculación afectiva del niño con sus cuidadores. Vinculación que se define como una búsqueda de proximidad y un sentimiento de confianza básica en los demás, que favorece la asimilación de normas sociales y que ayuda la maduración del niño de manera progresiva e integral.

1.2. Aportaciones del niño en la relación.

1.2.1. Actividad.

El niño es un ser activo, participa activamente en la relación. No reacciona simplemente a los estímulos exteriores, sino que además es capaz de poner en marcha espontáneamente diversas acciones que le conectan con los demás.

En ciertos momentos, puede llevar incluso la iniciativa y ya en los primeros meses de vida, esta actividad del niño se convierte en una conducta específicamente humana. Como demuestra Bruner (1985), el niño de cinco o seis semanas ya es capaz de llevar a cabo una actividad orientada a un fin.

El niño no sólo es activo, sino que además es capaz de seleccionar muy pronto los distintos estímulos. En este sentido, los descubrimientos llevados a cabo en los últimos años causan sorpresa y demuestran cada vez más las grandes posibilidades del niño ya desde muy pequeño. Es activamente selectivo.

1.2.2. Socialidad.

El niño es social por un impulso primario. La actividad del niño se dirige de manera espontánea a la conexión con los demás para satisfacer así sus necesidades fundamentales.

El niño es social por naturaleza. Nace con tanta hambre de "persona", como de alimento.

No se convierte en social sólo como reacción y respuesta al trato que recibe, sino que posee una tendencia natural innata a la comunicación. Si ésta no se satisface en cantidad y calidad, puede verse seriamente afectado en su desarrollo.

Fue H. Wallon quien primero hizo hincapié en la vertiente innata de la socialidad. R. Zazzo condensa en dos frases su pensamiento: "El individuo es un ser social, no como consecuencia de contingencias exteriores, sino como consecuencia de una íntima necesidad. Lo es genéticamente". Y: "La aparición de zonas cerebrales, como la del lenguaje, implica la sociedad, del mismo modo que los pulmones implican la atmósfera". (R. Zazzo, 1976, p. 108).

A. Rivière (1984) en un trabajo sobre Vygotski nos presenta al autor ruso en la misma línea de Wallon. Vygotski se opuso a la concepción piagetiana del monólogo infantil como simple expresión de un "pensamiento egocéntrico". Para él, el desarrollo no se definiría por una "progresiva

socialización" de una organización primordialmente autista y solitaria, sino más bien por la progresiva individuación de una organización esencialmente social desde su origen.

Individuación como equivalente de personalización, término propuesto por otros autores. El individuo se convierte en persona gracias a una interrelación gratificante y positiva con los demás.

Más recientemente, J. Bruner defiende en el niño una tendencia natural a la conexión social. "En el niño, la interacción social parece ser autoimpulsada... Muchos estudiosos de la conducta infantil, como T. Bower, han observado que la respuesta social al niño es el más poderoso refuerzo en los experimentos de aprendizaje. Privarle de una respuesta social a sus iniciativas es de lo más grave que puede hacerse a un niño". (J. Bruner, 1985, p. 29).

Pero, la contribución más decisiva al concepto de sociabilidad con impulso primario, innato, ha sido la de J. Bowlby.

Como ha sido formulado por R. Zazzo (1977), Bowlby, probablemente sin saberlo, estaba dando respuesta a muchas de las tesis planteadas por Wallon a lo largo de toda su obra, no resueltas por él experimentalmente: la condición esencialmente social del individuo.

Su libro fundamental es: "El vínculo afectivo" (1976), el 1º de una serie de tres.

Anteriormente había ya expuesto sus ideas básicas en otros trabajos. En 1958 coincidió una publicación suya: "The nature of child'tie to this mother" con la del etólogo H.F. Harlow: "The nature of love", en la que divulgaba sus célebres experiencia en monos.

Ambos, que por entonces no se conocían, llegaron a parecidas conclusiones, las cuales como afirma R. Zazzo (1977) bastaron por sí mismas para provocar una renovación en la psicología genética.

Ambos, uno en niños y el otro en animales, demostraron que los lazos afectivos fuertes y duraderos del recién nacido con su madre se establecen mucho más por la calidez del contacto, la proximidad y la ternura que por la simple satisfacción de la necesidad de alimentación.

Cabe destacar también a R. Spitz por sus propias investigaciones y por la influencia que tuvo sobre J. Bowlby y, especialmente, sobre Harlow. Según expresión de R. Zazzo, "Los etólogos se dedican principalmente a observar en el animal los trastornos que los psicólogos habían identificado previamente en el niño. Harlow, entre otros muchos etólogos, imita a Spitz". (R. Zazzo, 1977, p. 30).

1.3. Aportaciones de la madre o cuidador(a).

1.3.1. Características básicas.

No basta la presencia ni los cuidados físicos. Según Schaffer (1979), la calidad de la vinculación afectiva depende básicamente de dos características:

- 1ª. de la respuesta a las señales de atención del niño y
- 2ª. de la cantidad y calidad de estimulación que el adulto inicia espontáneamente con él.

Para ello, la madre ha de ser accesible, disponible y, sobre todo, muy sensible y atenta.

Respecto a la segunda característica, cabe destacar la extraordinaria importancia concedida por Vygotski al papel

estimulador del adulto en su interacción con el niño. Hay que responder a las acciones del niño. Pero, a menudo, el adulto ha de tomar también la iniciativa.

Tanto él (Vygotski, 1934) como Bruner (1985) actual continuador de su pensamiento, sostienen la trascendencia del papel activo del adulto en el desarrollo cognitivo y lingüístico infantil.

Por tanto, la aportación clave del adulto es la estimulación. R. Schaffer lo expresa así claramente: "Dada la tendencia activa a interactuar con los que le rodean, ¿qué deben ofrecerle éstos? En su forma más sencilla la respuesta podría ser: estimulación. El desarrollo no tiene lugar en un vacío, precisa de la participación activa de aquellos que intervienen en los cuidados del lactante. Deben estructurar el ambiente de modo tal que sean máximas sus oportunidades para emprender acciones cada vez más complejas. Los padres deben jugar, hablar, actuar, expresar, cantar, mecer, abrazar, besar y realizar todas las demás actividades que, de modo tan natural, constituyen el repertorio de la mayoría de ellos". (R. Schaffer, 1978, p. 73).

1.3.2. La estimulación materna.

Así pues, la función básica materna es la de proporcionar suficiente estimulación perceptiva y sensorial al niño.

Por eso, hay niños que se vinculan afectivamente más con otras personas que con la propia madre por recibir de aquellas más y mejor estimulación.

Los graves trastornos descritos por Spitz en niños deprivados se debían no tanto a la ausencia de su madre,

sino a la carencia de estímulos en aquellos centros.

Se ha demostrado (Schaffer 1979) que, aún sin madre, pero con personal preparado y estimulante, los niños de estos centros pueden mantenerse en el nivel normal de desarrollo. Por otra parte, se ha descubierto que los niños pueden desarrollar todos los síntomas de hospitalismo sin salir de sus casa, y que los niños criados por sus madres pueden estar igual deprivados que los niños criados en Instituciones. (Provence y Coleman, 1957 y Prugh y Harlow 1962).

1.3.3. La estimulación paterna.

Aunque en este campo la investigación es más escasa, hay datos suficientes que resaltan la importancia del padre en el desarrollo social y cognitivo del niño ya desde el primer año de vida.

Además, estudios consistentes en el campo de la delincuencia sostienen la específica ausencia del padre como uno de sus factores desencadenantes.

Uno de los autores que más ha investigado la actividad paterna ha sido Lamb (1983). En sus sistemáticas observaciones, los padres solían coger más a los bebés para jugar con él. Mientras que las madres preferentemente los cogían por razones de cuidado.

Los juegos del padre son más de tipo físico (lucha, saltar, etc.).

Los de la madre, más de tipo convencional (palmas-palmitas, lectura...)

Los niños responden más positivamente a las ofertas del

juego procedentes del padre y hasta los 3 meses prefieren jugar con él, si se plantea la elección. Mantienen estas preferencias hasta los cuatro años, mientras que las niñas orientan sus preferencias hacia sus madres entre los 2 y 4 años.

1.3.4. La triada padre-madre-hijo.

Es claro que se ha investigado mucho más sobre la diada madre-hijo. Si bien es cierto que normalmente existe una relación mucho más estrecha madre-hijo, no podemos olvidar la diada padre-hijo y mucho menos la triada padre-madre-hijo, que es, sin duda, la más influyente en el proceso madurativo del niño.

Se sabe que la relación del padre con la esposa puede afectar la manera como la madre trate al hijo.

Pedersen y Robson (1969) establecieron la influencia de la relación marido-mujer sobre la interacción madre-hijo en un contexto de alimentación. Pedersen resume así sus conclusiones: La relación marido-mujer estaba conectada con la unidad madre-hijo. Cuando la madre encontraba más apoyo en el padre, es decir, cuando éste valoraba sus cualidades maternas de una manera más positiva, la madre era más eficaz en la alimentación del bebé. Y, en la misma línea, es posible que las madres competentes provoquen en sus maridos una valoración más positiva. Ocurre lo contrario en caso de desacuerdo marital. La tensión y el conflicto en el matrimonio iban asociados con una mayor ineptitud en la alimentación por parte de la madre.

Ross Parke y otros (1981) han realizado unos estudios muy interesantes sobre la conducta de la madre y del padre por separado con el hijo y también en la triada padre-madre-hijo.

Llegaron a la siguiente conclusión: Tanto el padre como la madre expresaban un afecto más positivo (sonrisa) hacia el padre y mostraban un nivel de exploración más alto cuando el otro padre también estaba presente.

Nuestra hipótesis, dicen, es la de que los padres se estimulan verbalmente uno a otro al enfocar la atención del otro sobre diversos aspectos de la conducta del bebé y al hacer comentarios sobre sus manifestaciones, lo que a su vez provoca afectos positivos dirigidos al bebé o bien la exploración para comprobar un aspecto u conducta observado por el otro cónyuge.

Estos resultados indican que las pautas de interacción padres-hijo se modifican por la presencia de otro adulto.

1.4. Reciprocidad.

1.4.1. Concepto.

La calidad en las relaciones interpersonales se mide por el nivel de reciprocidad alcanzado.

El proceso de socialización del niño será mejor o peor según el grado de reciprocidad que sus acciones despierten.

Como hemos visto, las dos partes, niño y adulto, ofrecen sus propios estímulos en la relación; relación que se ha de constituir en una retro-alimentación constante para ambas.

Un niño autista no puede ofrecer reciprocidad. Tampoco una madre distante, inaccesible, que no responda a las demandas de atención del niño.

En uno y otro caso fallarían las pautas naturales de

conducta. En una relación normal madre-hijo, "se da tal sincronización que algunos autores aseguran: sólo podemos entenderla si postulamos que ambos sistemas de conducta están programados genéticamente". (F. López: 1985, pág. 114).

Es la llamada sincronía interaccional o comunicacional. Se ha descubierto que los bebés se implican en ella desde pocas horas después del nacimiento. Sincronía que progresivamente se perfecciona a nivel gestual y verbal. De tal manera, que el miedo a los extraños es porque éstos no encajan en el sistema comunicacional del niño totalmente sincronizado. (Bower, 1983).

Afín al de reciprocidad se halla el concepto de complementariedad. Sin complementariedad no puede haber verdadera reciprocidad ni, por tanto, relación satisfactoria.

Laing (1974) define la complementariedad como aquella función de las relaciones personales mediante la cual el otro satisface o completa al Yo..., sería un gratificar y un ser gratificado.

No solo la madre socializa al niño. También éste socializa a la madre.

1.4.2. Ejemplos de reciprocidad y complementariedad que estructuran la socialización.

1.4.2.1. La succión.

Por ella, el niño entra por primera vez en estrecha relación con otra persona.

K. Crook y R. Schaffer (1981) resumen los hallazgos más importantes. La respuesta de succión adquiere normalmente la forma de un patrón arranque-pausa, esto es, la succión

tiende a darse en una serie de arranques, separados por pausas, en secuencias reguladas por un mecanismo endógeno en el cerebro.

Kaye (1986) ha demostrado que las madres tienden a interactuar con sus bebés en una sincronía precisa y respetando el patrón arranque-pausa.

Generalmente durante los arranques, están inactivas y tranquilas, mientras que durante las pausas mueven, acarician y hablan al bebé, desencadenado así un proceso alternante en el que primero uno y luego otro es actor principal, mientras permanece pasivo el otro.

La succión así entendida es y debería ser el prototipo de reciprocidad hijo-padres. Se basa en la sincronía interpersonal de los dos participantes en función de la conducta espontánea del bebé organizada temporalmente según ritmos endógenos y de la sensibilidad de la madre en ajustarse a aquel patrón.

Sería además un claro ejemplo de complementariedad: "gratificar y ser gratificado, dice Laing, tiene sus orígenes en la lactancia". La necesidad del bebé por el pecho y la del pecho por el bebé coexisten desde el principio. La madre recibe del bebé, al par que el bebé recibe de la madre. El "pecho bueno" es el que puede recibir, además de dar. EL tomar acompañará al dar, el acto de tomar será simultáneamente un dar y el de dar simultáneamente un tomar". (Laing, 1974, p. 79).

1.4.2.2. La sonrisa.

En situaciones normales, la sonrisa es compartida y vinculante. Es otra de las manifestaciones tempranas que demuestran una interrelación positiva.

La sonrisa constituye un signo de relación que manifiesta un vigoroso sentimiento positivo del niño para quien lo cuida.

A su vez, la sonrisa de quien atiende al niño se convierte en valiosa fuente de placer para el bebé... sonriéndose mutuamente, el niño y quien lo atiende se demuestran su agrado y sentimientos positivos recíprocos.

La sonrisa del niño es un don para la madre, la gratifica. En ella se puede ver el efecto complementario y recíproco de toda relación positiva: gratificar y ser gratificado. La madre interpreta característicamente la sonrisa como señal de que su bebé está contento y, por inferencia, que es una buena madre.

Si su bebé sonríe rara vez, la madre puede empezar a dudar de su competencia como cuidadora... Los bebés biológicamente predispuestos a sonreír frecuentemente suelen provocar en las madres una mayor entrega emotiva que los niños que no sonríen. De esta manera, el niño aporta algo muy importante a la calidad de la relación afectiva con la madre.

Aunque al principio, como sugiere Malrieu, (1975) la sonrisa como reflejo innato, preceda a la reacción interpersonal, muy pronto permite al niño comunicarse a través de ella y llamar la atención de los demás en razón del placer que éstos encuentran en provocar su sonrisa.

1.4.2.3. El balbuceo. El lenguaje.

Hacia los 3-4 meses, aparece de una manera espontánea esa especie de "gimnasia vocal", y surgiendo de una manera innata (como la succión y la sonrisa), se pone en marcha de nuevo una relación recíproca, mutuamente gratificante.

Las madres tienden a hablar más a sus bebés cuando éstos empiezan a balbucear. Y esa acción de la madre, acompañada normalmente de miradas cariñosas y sonrisas, refuerza y aumenta el número de balbuceos, con lo que se enriquece este pre-lenguaje y se ponen las bases de un proceso lingüístico correcto.

Y como ocurría en el caso de la succión, también en el lenguaje, "los episodios interactivos madre-hijo están organizados según reglas de sucesión y reciprocidad relativamente precisas. En ellos, se aprende a tomar parte y a dirigir o a ser dirigido alternativa y complementariamente a los roles adaptados por el compañero, todo lo cual constituye el fundamento del proceso de comunicación. Esto es precisamente lo que el niño parece aprender a través de los episodios interactivos con la madre en el transcurso del primer año" (J.A. Rondal, 1980, pág. 7).

"Una vez que el niño empieza a pronunciar palabras, su actuación por turnos es casi perfecta. Las interrupciones disminuyen, constituyendo tan sólo un pequeño porcentaje del total de turnos. ¿A qué se debe esto? A que cada participante envía señales al otro, lo que requiere primero atraer su atención, o bien responde a las señales, lo que requiere prestar atención hasta que todo el mensaje haya sido procesado" (K. Kaye, 1986, pág. 21).

Ese respeto interactivo, recíproco y complementario constituye la base del diálogo tanto en el niño como en el adulto.

Nelson (1973) citado por Schaffer (1980, pág. 81) en sus estudios sobre la adquisición del lenguaje en el segundo año, descubrió que el desarrollo verbal de los niños se hallaba estrechamente relacionado con el modo como las madres participaban en este desarrollo.

Concretamente, cuanto mayor era la dirección e intervención de la madre, más lento era el proceso verbal del niño. Una madre que no interviniera tanto, escucharía a su hijo y aceptaría lo que éste tuviera que ofrecer. Una madre directiva, en cambio, intentaría imponer sus propios conceptos al niño y sería insensible al modo en que éste estructura verbalmente el mundo y, de este modo, obstaculizaría su desarrollo lingüístico.

Es claro que en este caso no ha habido un diálogo ni una verdadera comunicación por haber fallado sus bases mismas: la reciprocidad y la complementariedad.

Para aquellas madres, sus hijos no tienen nada que ofrecerles. Y con toda seguridad, el retraso no será solo lingüístico, sino personal, a un nivel más profundo.

Villiers y Villiers (1984) demuestran efectivamente de qué manera la positiva y correcta adquisición del lenguaje depende de una rica interacción entre el niño y sus padres.

1.5. Socialización - Desarrollo optimizante.

1.5.1. Explicación.

El ser humano al ser concebido es una semilla genéticamente preparada para desarrollar una serie de potencialidades, que sólo podrá llevar a cabo en estrecha conexión con otros seres humanos.

El niño, a diferencia de otros animales, nace con un cerebro aún por acabar. Por eso, es tan débil e indefenso.

El desarrollo cerebral depende de la cantidad y calidad de relación humana que el niño reciba.

Como veíamos, esa relación se basa en un intercambio de estímulos niño-cuidador.

De la riqueza y variedad de estos estímulos (cinestésicos, visuales, auditivos, táctiles), recíprocamente correspondidos, dependerá la progresiva evolución cerebral en sus distintas vertientes a la vez: afectiva, cognitiva, lingüística y personal (autoestima, identidad). Esas vertientes son sólo aspectos importantes de un mismo continuo, totalmente integrados e interrelacionados.

Por tanto, si la socialización es correcta, si la vinculación es positiva, si el desarrollo cerebral es armónico, el niño, a la vez, se sentirá querido, desarrollará mejor su inteligencia, conseguirá buenos niveles de comprensión lingüística, así como forjará su incipiente identidad infantil en torno a un alto grado de autoestima y consideración personal.

Por razones didácticas expondremos luego estos puntos por separado, pero insistimos en que su crecimiento o su deterioro se producen simultáneamente, ya que es un único proceso cerebral que los unifica y condiciona.

En este sentido, como luego veremos, los adolescentes infrasociales de la muestra presentan diferencias significativas en varios aspectos a la vez: afectivo, social y cognitivo.

1.5.2. Períodos sensibles.

¿Existen unos períodos críticos, óptimos para la formación de la socialización, del vínculo afectivo, del lenguaje, de la inteligencia? Así es.

Hay períodos de mayor influenciabilidad, que coinciden

con los de mayor plasticidad del cerebro.

El cerebro presenta una mayor plasticidad en los períodos de su mayor crecimiento (aumento en peso), que coinciden con los primeros años del niño, especialmente los dos primeros.

E.A. Shneur, neuroquímico norteamericano, 1976, presentó una relación elocuente sobre el fabuloso crecimiento del cerebro en los primeros años de vida: (citado por R. Cohen, 1983).

<u>Edad</u>	<u>Peso Cerebral (gramos)</u>	
		Aumentos
Recién nacido	340	
6 meses	750	410
1 año	970	220
2 años	1.150	180
3 años	1.200	50
6 años	1.250	50 (3 años)
9 años	1.300	50 (3 años)
12 años	1.350	50 (3 años)
20 años	1.400	50 (8 años)

Podemos observar como el crecimiento más notable se produce en los 2 primeros años, especialmente en el 1º.

El electroencefalograma de un niño de 3 años es prácticamente el de un adulto. A los 6 años, el cerebro se ha completado ya en un 90%.

Todo ello demuestra que es en estos primeros años cuando cobran la mayor importancia el tipo y variedad de estímulos que se ofrezcan al niño y que la ausencia de los mismos puede producir deterioros difícilmente superables.

Por otra parte, esos hallazgos científicos en el campo de la Neurología confirman las ya lejanas investigaciones de R. Spitz en 1946 y que luego fueron objeto de un libro de gran difusión y resonancia (1970).

Asimismo, coinciden con los descubrimientos de J. Bowlby respecto al período óptimo en la formación del vínculo afectivo: "En cuanto al desarrollo del primer vínculo afectivo es evidente que durante el segundo trimestre del primer año de vida, los bebés se muestran sensibles y particularmente dispuestos a forjar lazos afectivos discriminados. Después de los 6 meses todavía pueden hacerlo; pero, a medida que transcurren los meses aumentan las dificultades.

Es evidente que para el 2º año esas dificultades ya son grandes, y no disminuyen con el tiempo". (J. Bowlby, 1966, p. 356).

1.5.3. Socialización y desarrollo afectivo.

Entendemos el desarrollo afectivo en sus dos vertientes, que se complementan y condicionan: la vertiente personal (personificación, individuación) y la vertiente social (vínculo afectivo, conexión). Ambas, en una evolución sana y normal van íntimamente unidas de tal manera que el niño potencia su individuación personal a través de la relación y ésta se enriquece a través de la calidad individual.

Está claro que un niño inmerso en un positivo proceso de socialización y de vinculación afectiva, podrá conseguir un satisfactorio grado de personificación, que le permitirá tratar a su vez a los demás como personas. Todo lo cual favorece la adaptación y la convivencia social.

Lo contrario de personificación es Cosificación, término acuñado por R. Muchielli (1981) y que él atribuye a los disociales: Tratan a los demás como cosas, como objetos, porque ellos no se sienten suficientemente personas.

1.5.4. Socialización y desarrollo cognitivo.

Se comprende como una interrelación de las características que hemos descrito fomenta el desarrollo mental de los niños, así como su vinculación afectiva.

J. Lautrey dedica todo un libro a este punto concreto: "Clase social, medio familiar e inteligencia" (1985).

"Es preciso rendirse a la evidencia de que son numerosas las investigaciones que sugieren que el amor, particularmente materno, tiene un rol esencial en el desarrollo cognitivo". (pág. 56).

Por su parte, M. Lamb afirma: "La adecuada responsividad ante las señales y necesidades del bebé parece fomentar el desarrollo de un sentimiento de efectividad personal, que constituye uno de los componentes básicos de la motivación de logro. Otros estudios muestran que los padres que proporcionan una estimulación evolutivamente adecuada y rica tienen niños cognitivamente más competentes". (M. Lamb, 1983, p. 94).

Hace ya años, R. Spitz (1966) demostró como al progreso en la relación afectiva, en la socialización, seguía un progreso en el desarrollo cognitivo y social.

Tras una serie de interrelaciones previas, hacia los 8 meses el niño identifica claramente a su compañero humano y nos indica con su funcionamiento que ha formado ya una auténtica relación personal.

Que esto supone un notable progreso evolutivo, nos lo demuestra Spitz con las siguientes observaciones: (pág. 60).

- Se adquiere la orientación del espacio y la comprensión de un espacio que rebasa los límites de la cuna.

- Se evidencia un principio de comprensión de las relaciones entre las cosas.

- Se manifiesta una diferenciación entre éstas en forma de preferencia por un juguete particular.

- Se establecen nuevas relaciones sociales más complejas que las anteriores.

- Comienza la comprensión del gesto social en cuanto a medio de comunicación recíproca.

(Observamos una vez más la simultánea evolución social y cognitiva).

1.5.5. Socialización - Exploración - Autonomía.

La seguridad que proporciona el sentimiento de vinculación afectiva permite al niño ampliar su área de acción y de movimientos que redundan, a su vez, en una mayor posibilidad de aumentar su nivel cognitivo.

Ainsworth y Wittig (1969) experimentaron en niños de un año. Mientras la madre se hallaba presente, los pequeños se dedicaban a explorar a fondo una habitación extraña, así como los juguetes colocados en ella.

El niño simplemente levantaba la cabeza de vez en cuando para establecer contacto con la madre y, después, tranquilizado por su continua presencia, volvía a su juego.

Ni siquiera disminuía apreciablemente la exploración cuando alguien desconocido entraba en la habitación.

Pero, tan pronto como la madre se iba, cesaba prácticamente la conducta exploratoria y daba muestras de desasosiego y de querer recuperar a la madre.

A medida que el niño vaya creciendo y se vaya consolidando el proceso de socialización y de vinculación afectiva, será cada vez menos necesaria la presencia física de los demás, ya que habrá interiorizado suficientemente sus figuras de relación y vínculo como para poder despegarse de ellas sin excesiva angustia.

Así, hacia los 3 años, el niño con un desarrollo socioafectivo normal, tendrá tan "presentes" en su interior a sus padres, que será posible su ingreso en la escuela sin excesivas dificultades. Lo cual le permitirá, a su vez, entregarse a la variedad de nuevos estímulos y de nuevos compañeros, con lo que aumentará su nivel cognitivo, el social, así como su progresiva capacidad de autonomía.

1.5.6. Indisociabilidad del desarrollo afectivo-cognitivo.

Nos hemos referido indirectamente a este punto alguna vez. Ahora, lo haremos de forma expresa.

El niño que tiene la suerte de formar un buen vínculo afectivo con los suyos, que es aceptado, querido y estimulado convenientemente, no sólo crece más satisfecho y feliz, sino que, a la vez, se desarrolla mentalmente mejor.

A la inversa, los niños privados afectivamente no sólo arrastran la infelicidad de las carencias afectivas, sino que, además, experimentan las consecuencias de un

retraso cognitivo.

Todos los autores están de acuerdo que, en general, los infrasociales han sido niños carenciados, que han arrastrado las consecuencias de una defectuosa socialización inicial.

Se comprende además que, si los retrasos afectivo-social-cognitivo van asociados, el niño carenciado tendrá luego serios problemas de adaptación y de aprendizaje. El fracaso escolar es muy frecuente en los infrasociales, lo cual aumenta aún más su inadaptación y marginalidad.

La indisociabilidad de lo afectivo-cognitivo es contemplado por autores de distintas tendencias. Así:

Piaget es muy explícito: "A partir del período preverbal, existe un estrecho paralelismo entre el desarrollo de la afectividad y el de las funciones intelectuales, puesto que son dos aspectos indisociables de cada acción". (Piaget, 1971, pág. 48).

"La vida afectiva y la vida cognitiva, aunque distintas, son inseparables. Lo son, porque todo intercambio con el medio supone a la vez una estructuración y una valorización". (Piaget, 1983, pág. 16).

J.M. Dolle ha escrito un libro muy significativo en este sentido: "De Freud a Piaget, elementos para un enfoque integrador de la afectividad y la inteligencia ". (1979).

Podemos sintetizar el trabajo de este autor en la siguiente frase: "Toda estructuración afectiva es ya una estructuración cognitiva". (pág. 48).

J.M. Aragón en el prólogo a un reciente libro de Oléron (1987, pág. 14) resume así el pensamiento de dicho autor en este punto: "El desarrollo social de niño es en buena parte

cognitivo. Si observamos su conducta veremos que no sólo responde a unos condicionamientos y adiestramientos, sino que su actuación implica unos conocimientos acerca de los demás y de las normas sociales. Estos conocimientos son primero prácticos, un saber hacer; pero en el curso de su desarrollo evolutivo llegan pronto a un saber".

1.5.7. Indisociabilidad del desarrollo afectivo-cognitivo - Autoestima - Identidad personal.

En la medida en que el niño experimenta un armónico desarrollo afectivo-cognitivo, conjuntamente crece en él un sentimiento de seguridad personal y confianza en sí mismo.

La vinculación afectiva, fruto de la atención, sensibilidad y responsividad de los suyos, labrada a base de relaciones recíprocas, complementarias y personificadoras, crea en el niño el inapreciable sentimiento de ser valioso e importante.

La confianza en los demás y la autoconfianza surgen al mismo tiempo y son signo evidente de una relación exitosa.

Erikson (1980) describe la "confianza básica versus desconfianza básica", como la primera etapa psicosocial en el desarrollo humano y la sitúa en el primer año de vida.

Fue R. White (1959) quien introdujo el término de competencia para indicar los resultados del dominio y del control que la persona ejerce sobre su ambiente, a través de las respuestas que recibe a sus mensajes previos.

El niño que, a la diversidad de sus mensajes, (llanto, sonrisa, balbuceo, brazos extendidos, etc.) recibe otras tantas respuestas, experimenta la eficacia de sus acciones y el dominio que puede ejercer sobre su ambiente.

En cambio, el niño que vive en un ambiente poco responsivo, se sentirá poco eficaz en sus acciones y aumentara en él la imagen de desvalor y desconfianza en sí mismo.

Autoestima - Identidad

Todo niño al crecer va adquiriendo una determinada imagen de sí mismo, su propio autoconcepto, que guiará la percepción de sí mismo y de los demás. Esa visión interna de sí mismo se llama identidad personal, fuente de equilibrio, adaptación y progreso, cuando procede de un buen grado de autoestima y se ha forjado a través de vivencias y experiencias gratificantes.

1.6. Socialización - Pautas educativas.

Hasta el presente no nos hemos referido al control, a la exigencia, a los límites necesarios en todo tipo de convivencia y que el niño debe aprender muy pronto, básicamente a partir del segundo año. El niño necesita unas normas fijas y coherentes, sin las cuales es imposible la socialización.

Los dos puntos clave son: equilibrio y estabilidad.

Equilibrio entre tolerancia y exigencia, entre permisividad y control. No es fácil. Por eso, educar es un arte.

Estabilidad y coherencia. Dentro de una amplitud en la normativa, debe haber firmeza y constancia en su cumplimiento.

Según diversos estudios, ciertas pautas y actitudes educativas favorecen más que otras el proceso de sociali-

zación y la formación de la autoestima.

Uno de ellos, quizás el más representativo y ampliamente divulgado, es el de Diana Baumrid (1967), realizado a 110 niños (3-4 años) y a sus padres. Estudio meticuloso, profundo y, al mismo tiempo, muy revelador. (Fuentes: Papalia i Olds, 1982, pág. 415; Mussen-Conger-Kagan, 1976, pág. 420; Bowlby, 1976, pág. 376).

Maestros y psicólogos dividieron los niños en tres grupos tras catorce semanas de observación en base a las cinco variables siguientes:

1. Control de sí mismo. (Respeto de normas).
2. Exploración. (Curiosidad y acercamiento a estímulos nuevos).
3. Satisfacción personal. (Grado predominante de gusto y placer).
4. Confianza en sí mismo. (Capacidad de actuar independientemente).
5. Afiliación con iguales. (Capacidad y deseo de expresar afecto con otros niños de su edad).

Son cinco puntos que evidencian claramente un muy satisfactorio proceso de socialización y autoestima.

En el primer grupo, se situaron los niños más maduros e independientes, contentos y competentes. Los que más exhibieron conductas explorativa y asociativa, así como capaces de realizar esfuerzos sostenidos y obedecer las reglas de la escuela.

En el segundo grupo, se situó a los niños con un puntaje bajo en aquellos cinco aspectos. En particular, era pobre su habilidad exploratoria y su capacidad de colaboración. Asimismo, su estado de ánimo era cambiante: agresivos, temerosos, aburridos, etc...

En el tercer grupo, se incluyeron los niños con puntajes deficientes. Eran los más inmaduros y más dependientes, con menor capacidad para controlarse o menor confianza en si mismos, así como una clara tendencia a apartarse de situaciones novedosas.

¿Qué padres hay detrás de estos tres grupos de niños?
¿qué pautas educativas originaron tales conductas?

Se estudiaron a fondo a los padres (en situaciones unas estructuradas y otras informales. Padres juntos y también por separado). En base a las cuatro pautas educativas siguientes:

- 1ª) Control. (Esfuerzos para modificar la conducta del pequeño, sea ejerciendo presiones o resistiéndolas. Fomentar la interiorización de las normas de los padres).
- 2ª) Demandas de madurez. (Presiones que se ejercen en el niño para que actúe de acuerdo con su nivel de capacidad, así como libertad para que pueda tomar algunas de sus propias decisiones).
- 3ª) Claridad de comunicación. (Se consulta la opinión y los sentimientos de los hijos. Se recurre al razonamiento y a las técnicas claras y abiertas de control, por contraste con técnicas manipulativas).
- 4ª) Cuidados y atenciones. (Preocupación por el bienestar físico y emocional del niño. Se le expresa afecto y ternura. Se le demuestra orgullo y placer por sus logros).

Los padres y madres de los niños del primer grupo obtuvieron una puntuación muy alta en cada una de las cuatro escalas descritas. (Se mostraron coherentes, cariñosos y

seguros en sus interacciones con sus hijos. Aunque respetaron su independencia y decisiones, generalmente se mostraron firmes en sus puntos de vista y se mostraron claros y explícitos referente a las razones por las cuales dieron órdenes e instrucciones).

Los padres de los grupos 2º y 3º obtuvieron puntajes bajos en la cuarta escala. (Cuidados y atenciones).

Los padres del grupo 3º obtuvieron puntajes particularmente bajos respecto al Control y a la Demanda de madurez.

Está claro, además, que, según sea la aplicación de una u otra de estas pautas educativas, se puede favorecer o perjudicar la formación de la autoestima y de la seguridad en sí mismo.

Así, Coopersmith (1967) dio a conocer un estudio sobre la Autoestima, llevado a cabo en 85 niños (10-12 años) y sus padres. En esencia las actitudes educativas de esos padres se corresponden con las descritas anteriormente. Respecto a los niños con una alta autoestima R. Roche (1982, 107), las resume así:

1. Los padres tiene a su vez una buena autoestima.
2. El niño es bien aceptado y se le demuestra con afecto.
3. No se abusa de reglas o límites, pero esas son muy claras y se hacen cumplir.
4. Dentro de estos límites, el niño tiene la posibilidad de llevar adelante iniciativas con libertad y responsabilidad.

1.7. Socialización y adaptación.

Llegados a este punto podemos entender correctamente el concepto de adaptación como una consecuencia natural del proceso de socialización.

Adaptarse no significa un conformismo pasivo a las exigencias del ambiente. La adaptación, como la socialización, supone una interrelación en la que se mantienen en equilibrio los elementos que la integran.

E. Fromm (1971) describió la personalidad inmadura justamente como la personalidad que se adapta escrupulosamente a las exigencias del ambiente. Un cambio repentino o radical demostraría sin embargo con claridad qué serios límites de capacidad de adaptación se esconden dentro de esta adaptación efectiva.

Signo claro de una evolución favorable y de una socialización correcta es el progresivo equilibrio que el niño va adquiriendo entre él y su ambiente, él y los demás. Se mantiene intacta su personalidad y se respeta la realidad de los demás. A eso se llama madurez y normalidad y sólo puede ser fruto de una adecuada educación.

Cualquier estilo educativo que no tenga en cuenta las dos partes de la relación favorece el fracaso adaptativo.

M. Jahoda (1963) propone tres criterios básicos para el concepto de normalidad y adaptación.

1º) Unidad o integración. La persona adaptada es capaz de controlar suficientemente los conflictos entre sus propias necesidades y las exigencias de los demás.

2º) Capacidad de control activo del ambiente. La adap-

tación no se limita a la modificación de las exigencias personales para no entrar en conflicto con el ambiente, sino que tiende más bien a modificar el ambiente donde realizar las exigencias personales.

Esto nos recuerda el concepto de "competencia" desarrollado por White (1959).

- 3º) Percepción correcta del mundo y de sí mismo. No engañarse acerca de las propias posibilidades o de las que ofrece el ambiente.

La persona adaptada tiene la suficiente seguridad en sí mismo como para poder ver la realidad tal como es.

Al final, podemos ver como todos los aspectos que hemos desarrollado para explicar el proceso de socialización constituyen los elementos básicos en el concepto de adaptación.

1.8. La Ecología en la socialización infantil.

En este proceso de adaptación y socialización básicamente hemos tenido en cuenta las interrelaciones con el medio familiar. Pero, hemos de ir más allá, ya que el niño se desarrolla en un contexto social más amplio en el que intervienen muchos otros factores: la escuela, el vecindario, el ambiente físico, la subcultura del barrio, la nación con su sistema legal (deberes y derechos).

Debemos tenerlo muy en cuenta ya que precisamente los infrasociales interactúan en determinados ambientes, que condicionan frecuentes conductas delictivas.

"El niño resulta ser un sistema psicobiológico que opera dentro del contexto de sistemas sociales y físicos... Se ha empleado este término para connotar la interdependientes funciones que operan en cada niño, sea cual fuere su ambiente. Ese sistema humano percibe y escoge las informaciones, integra las experiencias actuales y las memorias del pasado, planifica tácticas de acción, corrige los planes de acuerdo con informaciones nuevas..." (Newman y Newman, 1983, p. 49).

CAPITULO 2. LA INFRASOCIALIDAD.

2.1. Fallos en el proceso socializador provocadores de retraso.

En niños normales (ni débiles mentales ni dañados psíquicos), la infrasociabilidad supone un mayor o menor fracaso en la interrelación educativa. Sin duda, han habido fallos en la reciprocidad y complementariedad de los estímulos. El niño seguramente ha vivido en un ambiente de poca calidez y responsividad. Deprivación afectiva y sensorial.

La pauta educativa que más favorece la infrasociabilidad es la del "laissez faire", que supone un cierto abandonismo. No se sigue al niño de cerca. Faltan límites claros y precisos. Falla la coherencia y la estabilidad en las normas.

Todo ello crea gran inseguridad e inestabilidad en el niño, que, sin duda, provocará conductas poco adaptadas al entorno.

El proceso de socialización no sigue el curso adecuado. Sobre todo, no se ha consolidado la vinculación afectiva positiva, descrita anteriormente. Básicamente ha fallado una rica y variada estimulación sensorio-afectiva.

Un infrasocial es un desvinculado, un deprivado afectivo en mayor o menor medida.

M. Lemay afirma categóricamente: "El estudio comparativo de un gran número de dossiers nos demuestra un primer punto fundamental: todos los niños con problemas caracteriales serios han sufrido durante un largo período de su vida una falta de amor, real o imaginaria... El niño ha visto con dolor que sus padres no se hallaban verdaderamente disponibles a satisfacer sus deseos de relación". (M. Lemay,

1976, p. 320).

Una desvinculación afectiva seria provoca retraso e inmadurez general. Puede verse en varios aspectos: Neurológico, afectivo, social y cognitivo. Por razones didácticas, los describiremos aparte, pero, en realidad, son sólo vertientes parciales e interunidas de un más amplio conjunto: la progresiva maduración global del ser humano.

2.2. Retraso neurológico y cognitivo.

N. Loutre (1981) cita una serie de trabajos y estudios en los que se puede ver como: Una mayor o menor cantidad de aferencias sensoriales acarrearía modificaciones en la maduración del sistema nervioso. Que la organización de la actividad cortical requiere una afluencia suficiente de estimulaciones externas y que las privaciones sensoriales precoces afectarían a las organizaciones psico-neurobiológicas posteriores.

Nos parecen particularmente clarificadoras las palabras de R. Benjamin respecto a la influencia social en la formación del cerebro, así como las consecuencias negativas de un ambiente deprivado en el proceso cognitivo: "No debe subestimarse el importante papel que juega el grupo social en el proceso evolutivo del cerebro. Los múltiples esquemas cerebrales, los circuitos neurológicos que se forman sin cesar, se hallan en estrecha dependencia del medio ambiente. Si el bebé y el niño pequeño se desarrollan en un clima afectivo perturbado, los circuitos que se crean en los centros subcorticales de la afectividad no se establecen de forma adecuada... El niño que crece en un ambiente cultural pobre no está en condiciones de desarrollar su inteligencia convenientemente. El cerebro noético no se halla situado en las mejores circunstancias". (R. Benjamin, 1971, p. 55).

2.3. Retraso afectivo.

Lo vamos a considerar en sus dos componentes: el personal y el social. Ambos van estrechamente unidos y forman parte de la evolución afectiva de la persona.

Retraso afectivo-personal

Desvalorización
Despersonalización
Avidez estimular
Egocentrismo

Retraso afectivo-social

Agresividad
Afán de dominio
Indiferencia y labilidad.

Retraso personal.

2.3.1. Desvalorización.

Dijimos al principio que el niño es activo y sociable por tendencia natural. Ahora bien, si de una manera generalizada, no recibe respuesta a sus repetidos mensajes de conexión, poco a poco irá calando en él la sensación de poco valor y de que no importa a los demás. Se irá forjando lo que Erikson llama desconfianza básica en los demás y en sí mismo.

Falla el elemento fundamental en toda relación: la reciprocidad.

Además, no podrá construir adecuadamente el sentimiento de autoafirmación personal y de competencia, propuesto por White (1959).

Competencia en el sentido de poder influir en las situaciones del entorno.

La persona que realiza un serie de acciones y recibe unas determinadas respuestas en sincronía con las mismas, experimenta la estimulante satisfacción de eficacia y de controlar en cierta manera la situación.

En cambio, quien reiteradamente no recibe respuesta a los estímulos y mensajes enviados, inevitablemente crecerá en él el sentimiento de inutilidad y de incompetencia.

Es lo que ocurre con los niños deprivados afectivamente, con los niños abandónicos, término acuñado por G. Guez en su libro "Neurosis de abandono" (1979). Guez habla de la no-valorización personal como una de las características más importantes del niño abandonado.

Seligman en su libro sobre la "Indefensión" considera la no responsividad como una de sus causas, de acuerdo con la teoría de White: "El infante humano empieza su vida más indefenso que los de otras especies. En el curso de los diez o veinte años siguientes, algunos adquieren un sentido del dominio sobre su entorno; otros adquieren un profundo sentido de indefensión". (Seligman, 1983, p. 194).

Dijimos anteriormente que, en la formación del vínculo afectivo, son necesarias a la vez dos tipos de acciones por parte del adulto:

- 1º) Responder a los mensajes, a los estímulos que el niño envía por su propia iniciativa.
- 2º) Iniciar el cuidador por su parte actividades de relación con el niño.

Hay cuidadores que, por desgracia, no cumplen mínima-

mente con ninguna de esas 2 condiciones básicas. (Niños deprivados, abandonados).

Hay otros educadores, que se consideran buenos y sólo cumplen una de ellas: la de tomar siempre ellos la iniciativa en la relación, eso sí, con esmero y dedicación pero, cuando a ellos les plazca o en el tiempo que tienen programado para ello.

En cambio, suelen ser bastante indiferentes a los mensajes que el niño les envía. Son buenos emisores, pero malos receptores.

Falla ahí la imprescindible complementariedad de toda relación verdaderamente recíproca:

"Un prototipo del otro como dador, pero no receptor, que no responde o es impenetrable, tiende a engendrar en el yo un sentido de fracaso... La frustración se convierte en desesperación cuando uno empieza a poner en duda la propia capacidad de significar algo para alguien". (Laing, 1982, pág. 80-81).

En resumen, los infrasociales sufren un mayor o menor deterioro del concepto de sí mismos en función del deterioro en la formación del vínculo afectivo y en el proceso de socialización.

Datesman, Scarpitti y Stephenson (1975), midieron el autoconcepto mediante las escalas del Diferencial Semántico en una muestra de varones y hembras delincuentes y no delincuentes, hallando que los delincuentes de ambos sexos tenían una autoestima más negativa que los controles.

2.3.2. Despersonalización.

El ser humano se convierte en persona a través de la socialización, es decir, a través de la vinculación afectiva con otras personas.

Cualquier obstáculo en la formación del vínculo afectivo es un obstáculo en el proceso personalizador.

El niño va tomando cada vez una mayor conciencia de sí como individuo independiente a través de la positiva relación y vinculación con sus cuidadores.

Hace ya muchos años que R. Spitz (1946) demostró los notables progresos personales y sociales realizados por el niño, una vez había definido sus propios límites, su propio yo y el de su madre.

Es decir, una vez se había confirmado como una persona autónoma, a través de una relación positiva y gratificante con ella.

Por el contrario, numerosos trabajos demuestran las dificultades de los niños seriamente carenciados para llegar a una verdadera concienciación de sí.

Personalización y autoestima son conceptos íntimamente unidos y, además, proyectivos. Es decir, que quien no se siente persona, no ve ni trata a los demás como personas. No se respeta a sí mismo ni respeta a los demás. Quien tiene de sí baja autoestima, baja es también lo que tiene de los demás. Varios estudios apoyan estos asertos.

Así, Reynowsky (1977) considera que el percibir a los otros como similares a uno mismo favorece la propia percepción positiva y viceversa... Así, si bien la prisión o la comisión de delitos baja la autoestima (como se evidenció

por la baja valoración que los delincuentes daban a su yo), parece que también baja la estima que se posee de los demás, de tal forma que la conducta de los delincuentes resulta favorable comparada con la de los demás. Y por ello mismo se deriva una percepción social deformada, lo cual hace sumamente difícil una adaptación moral y una evaluación realista adecuada.

Uno de los rasgos típicos de los infrasociales, de los delincuentes, es la indiferencia afectiva, el desapego, más aún: la Cosificación: Tratar a los demás como cosas, objetos sin respeto ni consideración. Creemos que es debido al propio proceso despersonalizador que ellos sufrieron ya a partir de su infancia, a través de un trato indiferente, impersonal, distante y frío.

Uno de los autores que ha tratado con mayor profundidad el concepto de Cosificación, refiriéndose a los delincuentes, es R. Muchielli: "Es un desarraigo muy profundo respecto al otro en general, una ruptura del vínculo social, que se demuestra por un notable fenómeno: la cosificación del ambiente social, es decir: la transformación de las personas en cosas, la pérdida (o el no desarrollo) del vínculo humano y su substitución por un sistema de relaciones idéntico al que tenemos con los objetos. Es el naufragio de los valores humanos". (R. Muchielli, 1981, p. 73).

Y, más adelante, Muchielli, cita los valores propios del infrasocial: valorización de la agresividad, desprecio e indiferencia, rechazo de los sentimientos sociales positivos... (pág. 89).

R. Laing se refiere por su parte al proceso despersonalizador de unas relaciones interpersonales desvinculantes y emplea también los términos de: Cosificación, Despersonalización y más aún, Petrificación, que define así:

"El acto "mágico" por el cual uno puede tratar de convertir a alguien en piedra "petrificándolo", y, por extensión, el acto por el cual uno niega la autonomía de la otra persona, ignora sus sentimientos, lo considera como una cosa, mata la vida que haya en él. En este sentido, quizá sea mejor decir que uno lo despersonaliza, o que lo cosifica. Uno lo trata, no como una persona, como a un agente libre, sino como un ello... Uno se ve amenazado con la posibilidad de convertirse en no más que una cosa en el mundo de otro, sin vida alguna por si mismo, sin ser alguien por si mismo". (R. Laing, 1983, p. 42).

Se comprende lo difícil que resulta de recuperar como persona a un inadaptado social, a un infrasocial o a un delincuente, que ha llegado a tal situación después de un largo y acumulativo proceso de despersonalización.

2.3.3. Avidez Estimular.

En la literatura existente sobre la infrasocialidad y la delincuencia es un lugar común el referirse al "hambre de estímulos" como una de sus principales características. Tanta avidéz, que les impide, a menudo, razonar y prever las consecuencias negativas de sus actos.

Y uno se pregunta porqué. A nuestro entender, se trata de una asignatura pendiente, casi de una compulsiva urgencia de llenar un vacío relacional, de satisfacer quizás la necesidad más fundamental de todas ya desde el momento del nacer: el afectuoso intercambio de estímulos, la cálida responsividad, la reciprocidad, la complementariedad, de la que tanto hemos hablado y que constituye el núcleo mismo de la vinculación afectiva y del proceso socializador.

El niño deprivado, carenciado, ha vivido y ha crecido subalimentado de estímulos, tanto en cantidad como, sobre

todo, en calidad.

Y ello le ha ocasionado, como toda hambre insatisfecha, una gran avidez y premiosidad. Tanta que no ha dudado en invadir el terreno de lo socialmente prohibido y adentrarse poco a poco en los dominios de la infrasocialidad y de la delincuencia.

En este sentido, nos ha llamado la atención los resultados de una tesis doctoral publicada por la U.A.B. de Bellaterra. Su autor es J. Pérez (1984) y su título "Variables de personalidad y delincuencia".

"Los datos de que disponemos abonan la idea de que la necesidad (y búsqueda) de Estimulación es el componente esencial y central para el desencadenamiento y mantenimiento de la conducta antisocial". (pág. 34).

Y otra sorprendente conclusión, que nos interesa especialmente para los objetivos de nuestro trabajo: "Las mujeres delincuentes presentan características de personalidad, relacionadas con la necesidad de estimulación, más acusadas que los hombres". (pág. 113).

V. Garrido confirma la conclusión de J. Pérez sobre la avidez estimular y cita cinco estudios más. (1986)

2.3.4. Egocentrismo.

Lo normal y natural en el proceso evolutivo del ser humano es una progresiva apertura a los demás ya desde sus primeros meses de vida.

Se consigue a través de un estrecho y positivo vínculo afectivo con los suyos y como consecuencia de una pauta educativa, mezcla armoniosa de tolerancia y exigencia, de

amplitud y de control.

En general, a los infrasociales les ha faltado ese tipo de relación acogedora, responsiva y gratificante, que habría hecho posible en ellos la vivencial experiencia de abrirse y confiar en los demás.

Han quedado estancados en su evolución, que necesariamente pasa por la vinculación y apertura a los demás, por la progresiva superación del egocentrismo en aras de la convivencia. Es en este sentido que se habla de inmadurez en infrasociales y delincuentes.

Buena parte de sus conductas inadaptadas y delictivas se deben a que no han rebasado la barrera del egocentrismo.

Red, F. y Wineman, D. en su libro "Niños que odian" definen así esta situación: "Esos niños están orientados hacia sí mismos como objetos emocionales, que no han avanzado en la escala evolutiva hasta el punto que no puedan tomar a otros seres humanos en un sentido emocional positivo. Este es, evidentemente, el motivo por el que pueden aficionarse a un estilo de vida en el que el lema: "yo primero" constituye la esencia de su sistema ético". (Red y Wineman, 1970, p. 219).

Desde su situación de "repliegue narcisista", en expresión de L. Corman (1977), es como podremos entender sus múltiples conflictos y problemas sociales, signos evidentes de una afectividad alterada.

Más adelante (pág. 87) ampliaremos el concepto de egocentrismo al referirnos al período de latencia o de las operaciones concretas.

Retraso afectivo-social.

2.3.5. Agresividad.

A no ser que una persona esté enferma, la agresividad es un síntoma claro de insatisfacción en alguna necesidad básica.

Los infrasociales han ido acumulando insatisfacciones, sobre todo, de origen relacional y afectivo, que ha provocado en ellos: resentimiento, rencor, deseos exagerados de afirmación personal, absorbente avidez afectiva, inestabilidad emocional... Todo ello se traduce en una relación tensa, difícil y, a menudo, agresiva, especialmente en situaciones que, de una manera u otra, reactivan los sentimientos infantiles de frustración y abandono.

Los niños agresivos, "los niños que odian son los hijos del abandono. Han sido crónicamente traumatizados por la reiterada frustración de muchas de sus necesidades básicas". (Red y Wineman, 1970, pág. 322).

No todos los abandonados y privados se convirtieron en delincuentes.

Pero, ciertamente, la mayor parte de infrasociales y delincuentes fueron abandonados y privados.

A menudo, sus conductas delictivas e inadaptadas constituyen reivindicaciones agresivas de frustraciones pretéritas.

"El abandonado, por definición, no puede amar de manera generosa; tiraniza, exige, reivindica sin cesar, pues la cuenta abierta de su infancia jamás se cierra". (G. Guex, 1979, pág. 12).

Una de las manifestaciones más claras de conducta agresiva es el exagerado afán de dominio, que seguidamente tratamos.

2.3.6. Afán de dominio.

Consiste en la renovada exageración de un sentimiento natural: la autoafirmación personal y el deseo de controlar la situación.

Pensamos que cuando este sentimiento es exagerado, demuestra una grave carencia pretérita y un desmedido afán de recuperarlo.

Una de las más graves consecuencias de la desvinculación afectiva es precisamente el anclado sentimiento de desvalorización personal, así como el de incompetencia, en el sentido dado por White (1959).

El infrasocial seguramente pasó en su infancia por la frustrante experiencia de la no responsividad a sus mensajes, de no contar, de no ser importante para nadie ni de controlar, de una manera u otra, la situación a través de sus acciones y de las respuestas que recibe.

Seligman comentando la teoría de White, llega a afirmar: "La necesidad de dominar el entorno podría ser aún más omnipresente que el sexo, el hambre y la sed en la vida de los animales y del hombre". (Seligman, 1983, pág. 87).

Afán de dominio y conducta pasivo-agresiva.

Ciertas personas no demuestran su agresividad de manera directa.

Aparentemente, incluso, nadie diría que se trate de personas agresivas, sino tranquilas y sumisas. No se enfrentan, sino que ejercen su control sobre los demás a través de una inactividad consciente o inconscientemente buscada. Inactividad que produce agresión en el entorno, más que nada por omisión en el cumplimiento de responsabilidades.

Son inadaptados e infrasociales que no pueden o no se atreven a enfrentarse.

Normalmente conocen bien los puntos débiles de los demás y cómo agredirles con su conducta inactiva. (Aunque externamente puede dar la sensación que hacen lo que pueden y quizás ellos mismos así lo crean).

Según I. Weiner y D. Elkind (1976), ese estilo de conducta pasivo-agresiva sería una de las causas del fracaso escolar en alumnos normales o incluso bien dotados. Según ellos, demostraría una hostilidad subyacente hacia los padres, que no puede expresarse abiertamente y se relacionaría con pautas de mala adaptación a la interacción familiar.

2.3.7. Indiferencia y labilidad afectivas.

Los infrasociales pueden mostrarse muy distanciados y, poco propensos a normales demostraciones de afecto, así como poco sensibles.

Lo podemos considerar lógico, ya que tales cualidades son propias de quienes han podido desarrollar con normalidad unas gratificantes relaciones interpersonales.

Al lado de esto, a veces, pueden demostrar una exagerada avidez de atención y de afecto, lo que demuestra hasta que punto su afectividad está alterada.

Acostumbran a ser superficiales en las relaciones. Buscan la gratificación del momento presente y olvidan fácilmente a las personas, incluso aquellas de quienes deberían sentirse agradecidos.

2.4. Factores de infrasocialidad.

2.4.1. Introducción.

Hemos hablado de la infrasocialidad y de sus consecuencias. Vamos a referirnos ahora a las causas de la misma.

Podemos establecer dos criterios de carácter general:

- 1º) La delincuencia y la infrasocialidad, sólo pueden ser correctamente explicadas por un conjunto de factores individuales y sociales interrelacionados.
- 2º) Es importante el protagonismo del entorno familiar en la génesis y desarrollo de la infrasocialidad.

Lo dicho hasta ahora y lo que vamos a expresar a continuación demostrará, creemos, la influencia de este 2º criterio.

En el estudio de Ll. Ventosa y de Ll. Recolons sobre "la delincuencia juvenil a l'Hospitalet de Llobregat" (1982), sobre una muestra de 115 jóvenes delincuentes, se puede leer que "cuatro de cada cinco jóvenes delincuentes sufren un déficit familiar importante". (pág. 71).

El edificio de la socialización tiene tres pilares fundamentales: la familia, la escuela y el grupo de amigos.

Pilares, cuya sólida construcción, supone la formación de otros tantos vínculos afectivos.

Vínculos afectivos sucesivos y complementarios. Es decir, para que el niño puede adaptarse plenamente a la escuela, esto es, para que pueda estrechar vínculos afectivos y sociales a nivel escolar, es imprescindible que la vinculación afectiva familiar haya sido y sea satisfactoria.

Y para que luego, pueda intensificar la relación con sus iguales, que se vincule estrechamente con ellos y pueda satisfacer así la necesidad de pertenencia al grupo, es necesario que tenga bien establecidos los 2 vínculos anteriores.

En el proceso de socialización, la formación de esos vínculos se atiene a unos determinados pasos evolutivos.

Normalmente a los 3 años, está ya bien establecido el vínculo afectivo familiar.

El niño se halla suficientemente seguro y equipado emocionalmente como para emprender una etapa muy importante en el proceso socializador: la integración a la escuela. Esa integración inicialmente se lleva a cabo a través de una positiva vinculación afectiva con su maestra. Los compañeros están más en segundo término. Incluso la madre pasa a un segundo plano (en el supuesto que esté seguro de ella y la tenga bien interiorizada, claro). Para un niño de Pre-escolar, 4-6 años, su maestra lo es y lo sabe todo.

A partir de los 7 años, cada vez van a cobrar más importancia los compañeros, sus iguales, siempre y cuando el proceso socializador no esté retenido. Para un niño de 9 años, sus amigos deberían atraer su máxima atención e interés. Sino es así, es que tiene problemas en alguno (o los

dos) de los pilares anteriores.

Una vez establecidos, los tres vínculos afectivos fundamentales se complementan y condicionan. Los tres son necesarios, pero en ciertas circunstancias o momentos evolutivos, uno de ellos puede cobrar más protagonismo.

Vínculos afectivos

3	AMIGOS	7 ...	Sucesivos y Complementarios
2	MAESTRA	4 - 6	
1	FAMILIA	0 - 3	

Es claro que la mayor parte de infrasociales lo eran ya al entrar en la escuela. Al fallarles el firme establecimiento del vínculo familiar, no han podido construir satisfactoriamente los otros. Llegan a la escuela con serios retrasos afectivos, cognitivos, sociales.

Retrasos que afectarán seriamente la adaptación y el aprendizaje escolar, sí como la normal relación con sus iguales. La marginalidad está ya en marcha.

Alvira, F. y Canteras, A. (1986, pág. 51) citan la tesis doctoral de J.L. García, leída en 1983, sobre "Factores en la Delincuencia Juvenil". Se basa en cuatro grandes aspectos-factores:

- Familia
- Escuela
- Amigos
- Correccionales.

Su conclusión es que estas instituciones han influido directamente (y progresivamente, añadimos nosotros) en su marcha hacia una carrera de delincuentes.

Seguidamente, vamos a desarrollar los factores de infrasocialidad relacionados con la Familia y la Escuela, en base a los siguientes apartados:

- 2.4.2. Hogares deshechos.
- 2.4.3. Hogares psicológicamente deshechos.
- 2.4.4. Interrelación negativa padre-madre.
- 2.4.5. Falta de supervisión.
- 2.4.6. Familia numerosa.
- 2.4.7. Nivel socio-económico bajo.
- 2.4.8. Fracaso escolar.

2.4.2. Hogares deshechos.

Hoy día se tiende a desmitificar la tradicional relación entre delincuencia y hogares rotos propuesta por muchas teorías psicológicas y llevada a cabo por numerosos estudios.

Según V. Garrido (1987), la revisión de trabajos se orienta hacia una mayor frecuencia de hogares rotos en los delincuentes, pero no de forma espectacular.

En todo caso, la relación de dependencia entre delincuencia y hogares deshechos se ha sobrestimado en algunas ocasiones". (West, 1970, pág. 67).

Onrubia y cols. (1985) en un estudio sobre menores infrasociales han hallado que el 50% sufrieron ausencia de padre y el 18% padecieron ausencia de madre. Es decir, un 68% de casos sufrieron ausencia parental.

Tampoco esta relación es sencilla. Vamos a poner dos ejemplos:

1º) Andrew (1976) halló en su estudio de 182 delincuentes juveniles que los hogares rotos aparecían más frecuentemente en las chicas que en los varones.

2º) Hogar deshecho por fallecimiento de un progenitor:

Gibson (1969) estudió las circunstancias familiares de 411 chicos de 8 años y continuó en contacto con ellos durante 6, hasta los 14 años. Relacionó la incidencia de los hogares rotos con el registro delictivo de los muchachos. La correlación con la delincuencia fue significativa cuando la ruptura del hogar era producida por abandono y no por muerte del cónyuge. (Citados por Garrido, 1984, 114).

West (1970) demuestra lo mismo en varios estudios y sugiere como explicación del mismo que la discordia entre los progenitores puede estar más íntimamente asociada con la delincuencia que la verdadera pérdida o distanciamiento de un progenitor.

2.4.3. Hogares psicológicamente deshechos.

La tendencia actual en los estudios sobre la delincuencia y la infrasocialidad está en la línea de la sugerencia de West. Se concede mucha más importancia a los reiterados conflictos intrafamiliares, discusiones violentas, discordias, desautorizaciones mutuas, frialdad, que a la separación física en sí.

Ciertamente, como hemos visto antes, una familia deshecha está más significativamente asociada a una conducta delictiva. Pero, sin embargo, Mussen-Conger y Kagan (1985) citan el trabajo de Ahlstrom y Havighurts (1971) en el que

se demuestra que la probabilidad de delincuencia entre adolescentes es mucho más elevada en hogares no deshechos caracterizados por la hostilidad mutua, la indiferencia o apatía, o una falta de cohesión, que en los hogares deshechos (formados comúnmente por la madre sola) caracterizados por el afecto y apoyo mutuos.

Estas ideas nos obligan a revisar otras tantas influencias tradicional y comunmente admitidas como muy estrechamente vinculadas con la infrasocialidad. Nos referimos concretamente a la:

2.4.4. Interrelación negativa padre-madre.

Se ha insistido mucho en los negativos efectos de la privación materna. Spitz, Bowlby, Schaffer, Ainsworth y muchos más. Sus aportaciones han sido decisivas en muchos aspectos.

La figura paterna había sido olvidada en las investigaciones. En los últimos años, se han publicado ya algunos trabajos sobre la deprivación paterna en relación con la infrasocialidad.

En algunos de ellos, en orden a la casualidad, la sitúan incluso por encima de la privación materna. Así, se puede leer: "Ni la distribución cuantitativa ni la naturaleza de los déficits familiares analizados ofrecen un equilibrio entre los que provienen del padre o los que provienen de la madre. Tienen mucho mayor peso los déficits del padre". (Ll. Ventosa y Ll. Recolons, 1982, pág. 81).

Sin negar los evidentes efectos negativos debidos a carencias afectivas y relacionales tanto del padre como de la madre, la investigación actual tiende a situar la interacción entre ambos como primer factor causal de

infrasocialidad.

En esta misma línea se sitúa J.C. Coleman. "Factores como divorcio entre los padres...; padre ausente, separación precoz de la madre, etc. se asocian al comportamiento antisocial en los adultos. Menos conocido es, sin embargo, el hecho de que en estos últimos años, cierto número de estudios han señalado que la relación entre trasfondo familiar y delincuencia no es tan simple como hasta ahora se creía. Así por ejemplo, actualmente parece más probable que sean los conflictos emocionales dentro del hogar lo que están vinculados al comportamiento delictivo, más que el hecho de la separación parental, la pérdida de la figura paterna o cualquier otro acontecimiento". (J.C. Coleman, 1985, p. 197).

De todo ello se deduce que así como la comprensión, el respeto y el amor de la pareja es la principal fuente de socialización y equilibrio en los hijos, así también la violencia, la incomprensión y la desarmonía persistente entre ambos constituye la principal causa de deterioro en el proceso socializador.

Por dos razones principales:

1ª). Difícilmente puede llevarse a cabo una positiva vinculación afectiva, fuente de equilibrio y madurez, en un ambiente así. Lo más común es el desvínculo afectivo o los apegos excesivos, como mecanismo compensatorio.

2ª). No puede haber una socialización correcta sin el establecimiento de un conjunto de normas claras y coherentes y sin la firmeza necesaria para hacerles cumplir. Si esto ya es difícil en una pareja bien avenida y compenetrada, cómo no lo va a ser en unos padres que les falta mutua comprensión, estabilidad afectiva, coherencia y equilibrio! A menudo, se desautorizan mutuamente delante de los hijos o,

incluso, buscan en ellos secretas alianzas.

Está claro que si el núcleo familiar se resquebraja, todo el proceso educativo se resiente de ello y no busquemos entonces claridad ni firmeza en las normas.

Esto nos lleva de la mano a la variable que actualmente se considera más importante en la formación y mantenimiento de la infrasocialidad: la falta de supervisión dentro de una disciplina estable.

2.4.5. Falta de supervisión.

El niño necesita tener la seguridad de que no puede ir demasiado lejos en su conducta impulsiva, de que hay un control externo que amorosamente le vigila para que no se perjudique a él ni a los demás.

Es así como el niño aprende a ser libre y al mismo tiempo controlado.

Y si las normas son coherentes, consistentes y estables son internalizadas poco a poco, lo que permite al niño dar un gran paso en el proceso madurativo.

Se ha demostrado que es eso precisamente lo que falta a los delincuentes e infrasociales.

Han vivido en un ambiente sin normas fijas y coherentes, lo que ha obstaculizado el establecimiento de controles internos, básicos para cualquier tipo de convivencia.

Varios son los estudios en que se demuestra que los padres que supervisan a sus hijos, disminuyen la probabilidad de que éstos cometan delitos.

Así, Biron y Le Blanc (1977) han destacado el papel relevante de la supervisión. Pasaron un cuestionario a 326 jóvenes de ambos sexos. La variable dependiente fue la delincuencia familiar (robos, fugas, no pernoctar en casa, etc...).

Las variables más relacionadas con la delincuencia familiar fueron los bajos niveles de supervisión y de comunicación.

Precisemos que supervisión no quiere decir agobio, sino que es asumir plenamente la responsabilidad de padres, demuestra una actitud de interés por saber qué lugares frecuentan sus hijos, con que amigos van, cómo funcionan en la escuela. La supervisión indica una preocupación global por el chico y es un buen test para medir la estructura y funcionamiento familiar.

Quizás por eso, la falta de supervisión y seguimiento puede aumentar aún más en los padres separados:

"... En las familias de separados se observa una notable reducción del control adecuado y consecuente de los padres sobre los hijos, menores exigencias de conducta madura independiente y menos comunicación, explicación y razonamiento con los hijos. Estas prácticas maternas o paternas de nula calidad estuvieron asociadas a un grado elevado de distracción, impulsividad..." (Helherington y Col. 1977, citado por Mussen-Conger y Kagan, 1985, pág. 369).

Claro que, según señala ese mismo autor, las referidas consecuencias negativas pueden evitarse según sea la madurez de ambos padres, la actitud de respeto entre ambos y el haberse puesto de acuerdo en los puntos básicos sobre la educación de sus hijos.

2.4.6. Familia numerosa.

Existe evidencia estadística de que los delincuentes en general proceden de familias más numerosas que los no delincuentes.

Robins (1975) realizó un estudio longitudinal a 145 jóvenes de 17 años o más, de ambos sexos. Eran hijos de 76 varones delincuentes. Comprobó que los jóvenes con menor número de hermanos eran los menos probables a convertirse en delincuentes, tanto en el caso de un sexo como de otro. Concretamente: con tres o más hermanos, el porcentaje era de 100 por 100 para los varones y del 50 por 100 para las chicas. Con uno o dos hermanos, los porcentajes bajaban al 50 y al 22 por 100, respectivamente. (Citado por Garrido, 1984, p. 115).

Hirschi (1969), por su parte, halló la siguiente relación entre el número de hermanos y la delincuencia autodeclarada, en base a la comisión de al menos un delito:

<u>Número de hermanos</u>	<u>% de veces</u>
Hijo único	33
1 hermano	39
2 hermanos	44
3 hermanos	46
4 o más	49

En España, Ruiz (1986) en un estudio realizado en la provincia de Murcia sobre 107 delincuentes menores, ha hallado que el 60,5% de los casos procedían de familias con cinco o más hijos. Sólo el 14,1% de familias de la provincia tenía ese mismo número de hijos.

En nuestros ambientes, los resultados van en la misma línea:

Así, entre los infrasociales tratados por J. Funes en su libro (1982) y pertenecientes al Baix Llobregat, predomina la tendencia a un alto número de hermanos (un mínimo de 4 ó 5).

Lo mismo ocurre entre los jóvenes delincuentes de Hospitalet de Llobregat estudiados por Ll. Ventosa y Ll. Recolons (1982). De los 143 jóvenes, de quienes se poseen datos exactos sobre el número de hermanos, el 41,25% tienen entre 1 y 4 hermanos. Pero, el 58,74% tienen 5 o más. Más de la mitad de las familias de estos jóvenes delincuentes tienen cinco hijos como mínimo.

R. Bonal y J. Costa (1979) estudian a 321 menores delincuentes de Mataró. De ellos, escogen a 6 para realizar en profundidad las correspondientes "Historias de vida". Todos ellos pertenecen a una familia numerosa. Alguno de ellos, muy numerosa.

¿Qué explicación puede darse a este hecho? Por una parte, nos parece que ha de estar relacionado con la calidad de la relación en la formación de vínculos afectivos estables. Y por otra, las posibilidades reales de llevar a cabo una supervisión eficaz.

En este sentido, Baldwin (1977) en el estudio realizado por el Instituto Fels, concluye que "cuando la madre queda nuevamente embarazada cambia el estilo de su interacción con el hijo o los hijos anteriores: 1) Disminuye el calor (afectividad maternal); 2) Disminuye también la intensidad y duración del contacto madre-hijo; 3) Así como la eficacia de los procedimientos que utiliza para controlarlo; 4) Aumentan, por el contrario, las restricciones, los mandatos y la severidad de los castigos". (citado por Diaz-Aguado, 1986,

pág. 83).

Es claro que no podemos generalizar. Existen familias numerosas con un alto grado de vinculación afectiva y con un adecuado nivel de control educativo. Pero, también es cierto, que un elevado número de hijos puede disminuir la calidad de la relación y las posibilidades de una supervisión afectiva. Sobre todo, si a ello se une un nivel socio-económico bajo.

2.4.7. Nivel socio-económico bajo.

Anteriormente, hemos probado como la falta de supervisión es la variable familiar más directamente relacionada con la infrasocialidad.

Pues bien: unos padres pobres, a veces, más que pobres, con muchas preocupaciones para vestir y alimentar a los suyos, cansados y, a menudo, sin futuro... unos padres así tienden a relajar la supervisión y los controles, agobiados por urgentes y primerísimas necesidades.

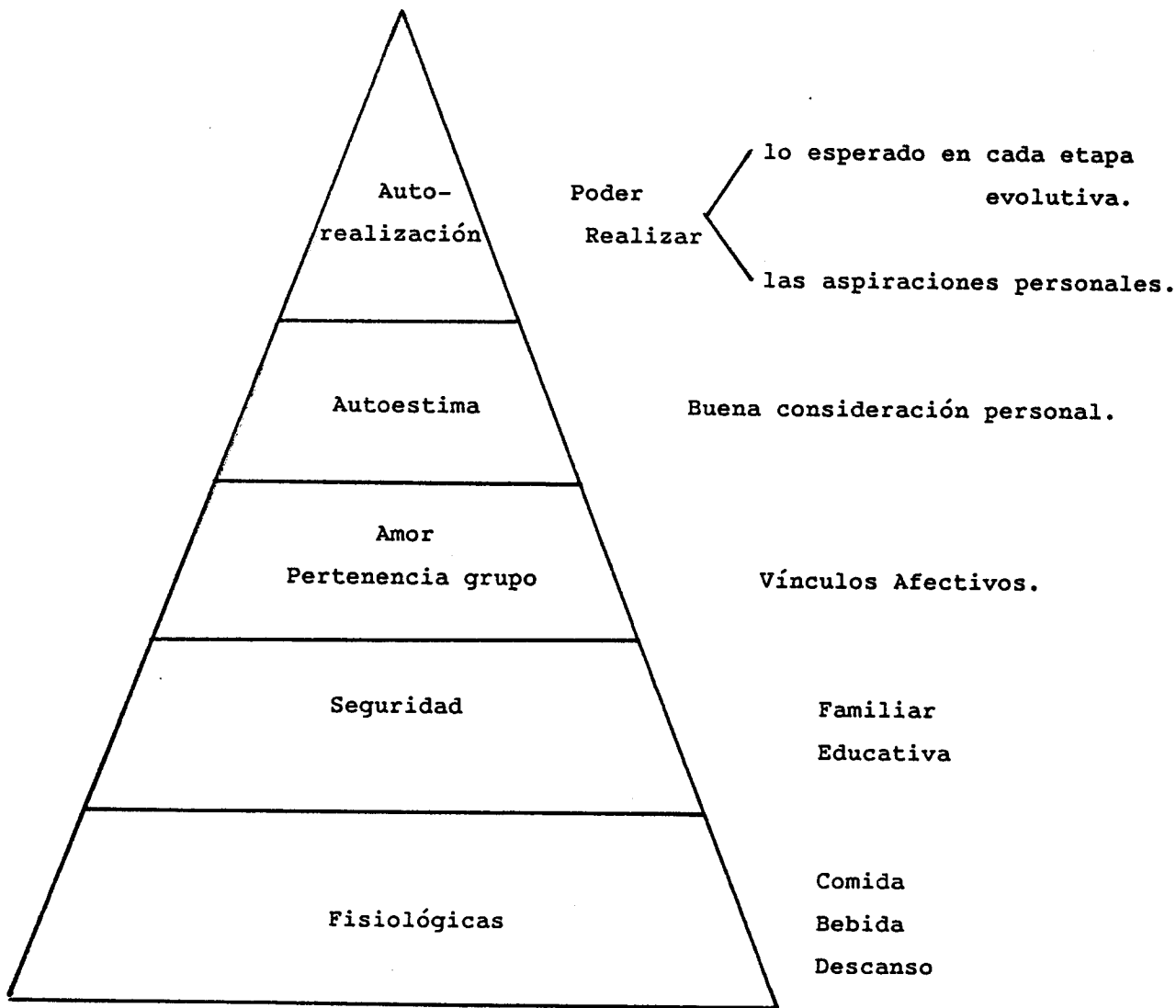
Y por las mismas razones, en hogares así, resulta más difícil el establecimiento de vínculos afectivos positivos y fuertes, tan necesarios en el proceso socializador. Para ello, es necesaria una relación de calidad, basada en las conductas básicas de reciprocidad y responsividad, a menudo ausentes en familias muy pobres, pendientes y preocupadas por ineludibles intereses de supervivencia.

Como afirma Schaffer: "... Para beneficiarse de la estimulación, el niño pequeño debe ser expuesto a ella en las condiciones de intimidad, personalización y exigencia que sólo puede proporcionar la reciprocidad de una situación cara a cara, y es en este sentido que muchos niños de la clase baja están en desventaja". (1980, pág. 80).

Aquí se cumple la teoría de A. Maslow (1954) sobre la satisfacción de las necesidades humanas básicas en orden a la autorrealización de la persona.

Maslow presenta las necesidades humanas ordenadas de tal manera que no pueden satisfacerse las situadas en un escalón superior si no han sido satisfechas suficientemente las de los lugares inferiores.

Necesidades Humanas Básicas



Por tanto, es comprensible que familias pobres, (carentes a veces, de los recursos más vitales e imprescindibles, que no pueden satisfacer ni el primer escalón de la pirámide), no tengan tiempo, energías ni motivación para unas tareas educativas, que sobrepasan sus actuales fuerzas y disposición interior.

Fuerzas que quizás en otro tiempo y circunstancias tuvieron en mayor grado.

En este sentido, es revelador el dato que nos facilita J. Costa: "... en los referidos estudios se constata que las inadaptaciones se producen fundamentalmente, al menos las más espectaculares y graves en los últimos hijos. La abundancia de los mismos provoca en los padres una imposibilidad de dominar la situación y ello ocurre en unas familias con muy pocas posibilidades de formular o elaborar prácticamente unas alternativas educativas. Todo ello se produce fatalmente en toda clase de inadaptaciones". (J. Costa: Socio-gènesi de la inadaptació social, en VEGA, A, coord. 1984, pág. 55). El estudio global de Costa recoge cuatro trabajos realizados en distintas partes: Mataró, Prat de Llobregat e Igualada.

Deducimos que con los primeros hijos la cosa funcionó mejor y que existían, por lo menos, unas actitudes educativas mínimamente suficientes, que luego se debilitaron.

En esta misma línea, Wilson (1980) comenta los resultados de su propia investigación:

"El punto esencial de nuestros hallazgos es la fuerte asociación de los métodos de supervisión laxos con un hándicap económico-social severo.

Aquellos métodos laxos son con frecuencia el resultado de stress crónico, situaciones derivadas de fuertes o

prolongados períodos de desempleo... y una generalizada condición de pobreza. Si esos factores son ignorados y la laxitud de los padres es vista en su lugar como una actitud, que puede cambiarse por la educación o con medidas punitivas, entonces nuestros resultados se están malinterpretando". (Citado por Garrido, 1984, pág. 109).

Puntualicemos, no obstante, que la conjunción Familia Numerosa-Nivel socio-económico bajo puede ser mucho menos influyente en medios ecológicos rurales que en el ambiente consumista de la gran ciudad.

Nivel socio-económico y avidez estimular

Anteriormente, expusimos cómo una característica esencial y central de la delincuencia era la avidez de estímulos, según un trabajo de J. Pérez (1984), confirmado por otros estudios. Ahora bien, que este exagerado afán de estímulos termine en infrasocialidad o no depende mucho del nivel social de la persona.

J. Pérez, (1984) afirma que las personas con fuerte necesidad de estimulación, pero con una situación social positiva no tenderían hacia el delito, al tener asegurada una cantidad importante de estimulación de forma legal. En cambio, sujetos con alta avidez estimular, pero con una condición económica negativa, se hallarán más propensos al delito.

Evidentemente, con una situación económica solvente, las personas pueden conseguir mucha estimulación sin necesidad de delinquir, desde viajar hasta comprarse un coche, pasando por todo tipo de diversiones. Sin embargo, una persona con fuerte necesidad de estimulación, impulsiva, bombardeada constantemente por una sociedad de consumo agresiva, con una situación económica que le impide conseguir

legalmente la reducción de su impulsividad, es mucho más fácil que cometa acciones delictivas.

2.4.8. Fracaso Escolar.

Numerosos son los estudios demostrativos de la estrecha relación entre delincuencia e inadaptación a la escuela. De tal manera, que el bajo rendimiento escolar se considera uno de los mejores predictores de la misma.

Nishimura (1979) pasó un cuestionario midiendo distintas variables socioambientales (incluyendo delincuencia autodeclarada) a 1.400 varones y 852 chicas. Encontró que el fracaso escolar era uno de los correlatos más significativos de la delincuencia autodeclarada (junto a la asociación con amigos delincuentes y pobre atención de los padres).

En nuestro ambiente, los datos siguen el mismo rumbo: "En nuestros estudios (Mataró, Prat de Llobregat, Igualada) no hemos hallado ningún inadaptado social, que haya realizado la escolaridad normal. No han asistido a la escuela, han dejado los estudios a medio camino, no han asimilado ninguna materia porque ello no entra en el círculo de sus intereses directos" (J. Costa, En A. Vega, 1984, pág. 59).

En un informe del Ayuntamiento de Barcelona (1984, pág. 47) sobre una muestra de 337 menores infrasociales, se puede leer que tan sólo un 9% de los jóvenes tienen completa la E.G. Básica.

Ninguno ha terminado el B.U.P. y solamente uno tiene el primer grado de Enseñanza Profesional.

Ll. Ventosa y Ll. Recolons (1982), en su trabajo sobre delincuentes de Hospitalet, nos ofrecen los siguientes datos:

<u>Grado Escolarización</u>	<u>Total</u>
Nulo	6
E.G. Básica inacabada	96
E.G. Básica acabada	16
F.P. o B.U.P. inacabados	6

Todas esas cifras son elocuentes.

Podríamos extendernos más. Los trabajos sobre el tema son concluyentes y coincidentes.

Y por qué esta correlación tan alta entre infrasocialidad y baja adaptación escolar?

Normalmente, cuando los infrasociales ingresan en la escuela, presentan ya un handicap severo en tres áreas preferentes: cognitiva, afectiva y lingüística.

Areas que se consideran básicas para una normal adaptación y aprendizaje escolar. Pronto acusarán el desfase entre el nivel de exigencia escolar y sus posibilidades reales, tanto en el aspecto de contenidos como de relación social.

Para una satisfactoria integración escolar, no deben existir grandes lagunas en la etapa anterior.

Además, los mismos padres, que pusieron las bases de la infrasocialidad en el niño, están ahí: con los mismos problemas, carencias, déficit económico y nivel cultural bajo. Poco podrán ayudar al niño y poco seguirán sus andares en la escuela. Fallará el enlace familia-colegio.

Pronto se verá que los intereses del niño no están en la escuela.

En parte, porque le cuesta aprender y, en parte, porque no se ve apoyado por los suyos. Fácilmente le faltará la motivación, que es la condición más importante en todo tipo de aprendizaje.

Existe una estrecha relación entre nivel socio-económico-cultural y rendimiento escolar. Cuando más bajo es el nivel más riesgo existe de fracaso escolar.

Ajuriaguerra y Marcelli (1982, pág. 379) nos facilitan los siguientes resultados, obtenidos en el Cantón Francés de Vaud:

<u>Profesión del padre</u>	<u>Porcentaje de fracaso escolar (Niños 9 años)</u>
Peones	27,1%
Agricultores, empleados	15,1%
Obreros cualificados	13,1%
Comerciantes	11,6%
Artesanos, oficinistas	10,5%
Mandos intermedios	6,1%
Técnicos Superiores	4,3%

Períodos críticos

Hay dos períodos evolutivos, en donde se ponen más en evidencia las dificultades del infrasocial para seguir un ritmo normal de aprendizaje y de adaptación.

El primero se sitúa en el aprendizaje de la lecto-escritura (5-7 años).

La lectura representa un proceso complejo, demostrativo del nivel de desarrollo actual en tres vertientes fundamen-

tales: cognitiva, lingüística y afectiva.

El aprendizaje de la lectura es un buen test de madurez general.

Ese es el primer gran escollo de los infrasociales, en general muy carenciados en aquellas tres áreas básicas.

El segundo momento crítico se sitúa en el período que Freud llama de latencia y Piaget de las operaciones concretas.

Latencia: el niño emocionalmente se halla más tranquilo y equilibrado.

Operaciones concretas: el niño consigue un nivel cognitivo que facilita el control y la reflexión.

Tanto desde un punto de vista como del otro, (complementarios, a nuestro entender), el niño se halla especialmente preparado y predispuesto para el aprendizaje tanto escolar como social.

Es una etapa privilegiada. En ella, Erikson sitúa "la laboriosidad versus inferioridad". El niño adaptado tiene curiosidad por aprender y se le motiva fácilmente. Realmente progresa mucho.

El infrasocial, en cambio, arrastra ya una serie de deficiencias básicas, que impiden su normal desenvolvimiento y dedicación. Las diferencias con sus compañeros se hacen, a veces, insalvables. Su retraso se acusa cada vez más. Pierde todo interés y aliciente por los estudios y por "esos" compañeros, que, a menudo, le dejan de lado.

Entonces, por un irrenunciable deseo de pertenencia, busca los "suyos" propios, los que, como él, arrastran limi-

taciones y carencias. La marginalidad está servida.

"El peligro del niño en esta etapa radica en un sentimiento de inadaptación e inferioridad. Si desespera de sus habilidades y aprendizajes o de su status entre sus compañeros, puede renunciar a la identificación con ellos y con un sector del mundo escolar". (Erikson, 1980, pág. 233).

Importancia de la escuela.

Para el infrasocial, la escuela representa una segunda oportunidad en la formación de una positiva vinculación con los demás. Pero, normalmente no es esto lo que ocurre. En principio, los infrasociales son alumnos poco gratificantes tanto a nivel académico como de conducta. Sus limitaciones, problemas y carencias provocan, a menudo, conflictos y conductas negativas. Se suceden las continuas llamadas de atención, los castigos y las amenazas de expulsión. Capta el rechazo personal y afectivo de su profesor. Todo lo cual no hace más que producir un aumento de conflictividad. No hay solución. Es una cadena. Será etiquetado de "malo" y él será fiel a esta etiqueta y a ella acomodará cada vez más su conducta.

También el profesor, actuará de acuerdo con aquella etiqueta, a veces sin darse cuenta. Cuando llegue a la convicción de que con aquel alumno no hay nada a hacer, realmente no habrá nada a hacer, ya que las expectativas tienden a cumplirse, especialmente si son negativas. (Colin Rogers, 1987).

El profesor, a menudo sin propornérselo expresamente, adoptará con él actitudes negativas, que aumentarán su inadaptación y fracaso escolar.

En el informe del Ayuntamiento de Barcelona (1984, pág.

51) sobre menores delincuentes, se presenta un modelo de progresiva inadaptación por etiquetado. Es un modelo adaptado a la escuela de otro anterior elaborado por Lemert. ("Human Deviance, Social Problems, and Social Control", 1972).

La secuencia es la siguiente:

- 1) Desviación primaria: producida por la inadaptación escolar del chico y motivada por su escaso capital cultural (mala conducta, poco rendimiento...)
- 2) Castigo. (Insuficientes, amonestaciones, etc.)
- 3) Nueva desviación primaria.
- 4) Mayor castigo y tentativa de exclusividad de la escuela (p.e: amenaza de expulsión o expulsión temporal).
- 5) Ulterior desviación o acometida de agresividad por el castigo recibido. (p.e.: enfrentamiento con el maestro, con los compañeros, etc.)
- 6) Crisis del índice de tolerancia en la escuela que se expresa en acciones que rotulan al chico.
- 7) Reforzamiento de la conducta desviada como reacción a la rotulación y al castigo.
- 8) Aceptación de su status de desviado y esfuerzo para su perfeccionamiento, sobre la base del nuevo rol. (p.e. ausencias de clase, conducta delictiva...).

Los pasos hacia la marginalidad y la delincuencia son claros y, al parecer, imparables, como acabamos de ver.

La separación con los demás alumnos cada vez es mayor

por la especial problemática del infrasocial y por las propias actitudes del profesor, distantes y críticas.

En cambio, por lo menos a nivel teórico, todos estamos de acuerdo con la función socializadora de la escuela:

"Incluso creo con Mary Northway (en "Iniciación a la sociometría") que la función socializadora de la escuela sobrepasa en mucho la función cultural e intelectual. En la inconsciencia e inconsistencia de nuestra pedagogía oficial, todo ocurre como si por una especie de fe sencilla y ciega, se esperase que la socialización llegará sola, mientras que los maestros intensifican la instrucción intelectual..." (R. Mucchielli, 1980, pág. 158).

Por su parte, P. Osterrieth afirma claramente: "...Descuidando así el maestro esa importante misión de la escuela que constituye la integración social del niño entre sus iguales". (1984, pág. 149).

La Escuela como variable.

La escuela, su espíritu, su orientación, tienen algo que ver en el proceso de la infrasocialidad.

La escuela no puede quedar al margen a la hora de exigir responsabilidades.

Si bien es cierto, que la mayoría de infrasociales lo son ya, en parte, antes de ingresar en la escuela, también lo es que hay escuelas que favorecen más que otras el camino de la inadaptación y del fracaso.

Fue primeramente M. Power (1967) quien llamó la atención sobre la posibilidad de que distintas escuelas pudieran tener cuotas diversas de delincuencia, aunque sus

alumnos procediesen de estratos sociales idénticos.

Más adelante, otros autores confirmaron los hallazgos de Power.

Reynolds (1976) comparó las cuotas de delincuencia de nueve escuelas secundarias de Gales del Sur, cuyos alumnos procedían de una población de clase obrera. Demostró que mientras una escuela tenía un 10,5% de alumnos oficialmente registrados como delincuentes, otra tenía sólo un 3,8%.

Cualesquiera que sean las explicaciones dadas, dice Power, parece probable que algunas escuelas están evitando realmente que cierto número de alumnos que son, en potencia, delincuentes juveniles, incurran en conductas delictivas. Mientras que otras escuelas no lo consiguen evitar. (Citados por Coleman, 1985, pág. 196-97).

Es difícil llevar adelante en las escuelas de barrios pobres unos ciertos niveles de aprendizaje y de integración social.

"No obstante, el hecho es que algunas de estas escuelas, dirigidas por directores imaginativos y maestros dedicados, están alcanzando éxito y, a menudo, venciendo obstáculos aparentemente insuperables". (Mussen-Conger-Kagan: 1985, pág. 398). Citan el testimonio de cuatro trabajos distintos en apoyo de su aserto y refieren el caso concreto, de una escuela elemental de Harlem, en un barrio pobre y culturalmente muy bajo:

Al ingresar en la escuela todos los alumnos obtuvieron una puntuación inferior a la media nacional norteamericana en madurez para el aprendizaje de la lectura.

A fines del segundo grado, más de las tres cuartas partes de esos mismos alumnos calificaron por encima de la

media nacional.

Siguieron aprendiendo y sus puntuaciones de lectura siguieron mejorando.

¿Cómo fue posible? Varios factores influyeron en ello:

- 1) La atmósfera era un poco más cálida y más humana, el ambiente era, a la vez, más libre y prestaba más apoyo que en la mayoría de escuelas. No se toleraban las faltas de bondad de parte del personal.
- 2) La conducta alborotada se maneja de manera más suave y positiva.
- 3) Existe la convicción de que los niños "desprivilegiados" pueden aprender. El director y los profesores aceptan que ellos son en parte responsables si los alumnos fracasan.
- 4) Se emplean procedimientos, centrados en el alumno para la lectura y otros aprendizajes.
- 5) Se hacen grandes esfuerzos para comprender a los padres.
- 6) Se aprovecha cualquier ocasión para elevar la autoestima de los alumnos.

Está claro que una política educativa como la de esta escuela norteamericana se basa en los principios de la Psico-pedagogía humanista, cuyos autores más representativos son: Adler, Maslow, Allport, Rogers, Fromm, Tausch, Frankl... y que podríamos resumir así:

- 1) Es una pedagogía centrada en el alumno y que cree siempre en la capacidad de superación de la persona.
- 2) Resalta en sus alumnos más lo positivo que lo negativo,

más los aciertos que los errores, más las cualidades que los defectos. Más el esfuerzo que los resultados.

- 3) Postula para los profesores una buena formación técnica y preparación didáctica, que facilitarán el aprendizaje y predispondrán al éxito.
- 4) Pero, lo esencial, por encima incluso de la técnica, es que los profesores consigan establecer una relación positiva con sus alumnos. Si es así, éstos no solo se adaptan mejor, sino que aprenden más.

Al hablar de relación positiva, entramos en el terreno de las Actitudes, que son predisposiciones interiores, vivenciadas. Los alumnos las captan claramente a través del lenguaje corporal del profesor.

Según la Psicopedagogía humanista, las cuatro actitudes fundamentales que sostienen el edificio de la Relación Educativa son las siguientes:

- a) Fe y confianza. Se basa en el íntimo convencimiento de: "A pesar de todo, sé que puedes cambiar. Estoy seguro de ello".
- b) Empatía. Consiste en comprender de la manera lo más exacta posible las ideas y ante todo los sentimientos del otro.
- c) Consideración positiva incondicional. Alimentada por el aprecio y el amor a la otra persona.
- d) Autenticidad. Basada en la reciprocidad y sinceridad.

Esas ideas han sido profusamente expuestas por los psicólogos de orientación humanista, anteriormente citados. Ahora bien, se puede encontrar una presentación sistemática

y profundizada de las mismas en el libro de Tausch, R. y Tausch, A.M.: "Psicología de la Educación" (1981).

Por otra parte, hay escuelas de orientación unilateral, que favorecen más la inadaptación. Son escuelas cuyo valor máximo son los contenidos, las notas y la competitividad. En ellas, los alumnos con dificultades de aprendizaje pueden ser cada vez más problemáticos.

En cambio, otras escuelas proponen un proyecto plural de persona, basado en una variedad de valores. Los contenidos escolares tienen desde luego su importancia. Pero, también la tienen otros aspectos de la persona, como pueden ser la socialidad, la convivencia, el desarrollo físico, los deportes, la música, la pintura... De esa manera, se ofrecen al alumno toda una serie de posibilidades de realización y de éxitos, que pueden inmunizarle de la inadaptación.

Los infrasociales, como todos los demás, necesitan sentirse seguros y valorizados en algún aspecto de su persona. Incluso el éxito en alguna área particular, bien aprovechado por el maestro, puede ser de gran ayuda para recuperarle como estudiante y mucho más como persona.

Los hallazgos de V. Frankl y de su discípula y colaboradora E. Lukas lo confirman. Propugnan una orientación pluralista en la formación de la persona y demuestran como el fomentar el desarrollo de varios valores a la vez, favorece la adaptación, la seguridad, e incluso la salud del ser humano. (E. Lukas, 1983, pág. 15-48).

El fracaso escolar ha obstaculizado la adquisición en el infrasocial de aquellos valores propios de la escuela, que pueden sintetizarse así, según Auberni - Calvo - Colomer (1987, pág. 5):

- Laboriosidad, como capacidad y voluntad de trabajo.
- Responsabilidad, como capacidad de responder de los propios actos, actuar en conciencia y en consecuencia.
- Reflexión como dominio de los impulsos, discriminación de pros y contras, sentido de la realidad.
- Creatividad o tendencia a establecer relaciones entre conocimientos, vivencias y experiencias.
- Sentimiento social: apreciar a personas y cosas, sensibilidad y amor hacia la realidad que nos rodea.

CAPITULO 3. LOS PROGRESOS DE LA SOCIALIZACION EN EL PERIODO DE LATENCIA O DE LAS OPERACIONES CONCRETAS (8-12 AÑOS).

3.1. Evolución conjunta de pensamiento, sentimiento y conducta.

El desarrollo del niño en esta etapa se demuestra claramente en varios aspectos: cognitivo, socio-afectivo, en la conducta y en su autoconcepto. Son aspectos que se interrelacionan y que evidencian una maduración global de la persona.

En el período anterior (2-7 años), la manera de pensar del niño condiciona su manera de sentir y de actuar. Según Piaget, es un pensamiento: centrado, mágico-animista y egocéntrico. Es un pensamiento pre-lógico, pre-operacional.

a) Centrado en el momento presente y en una situación determinada. Es un aquí y ahora. No un antes ni un después. No existen relaciones lógicas ni temporales. Es un pensamiento irreversible.

b) Mágico-animista. La realidad del niño es "su realidad". La fantasía juega un extraordinario papel. Los sueños son reales. Los deseos conectan directamente con la realidad. Un palo realmente es un caballo. Es un realismo interno.

c) Egocéntrico. El niño ve el mundo y los demás a través suyo y desde su perspectiva. Le resulta muy difícil verlo de otra manera. Y como el niño piensa así, siente y actúa así. Por eso, un niño normal de 3-4 años puede ser caprichoso, rebelde, obstinado, desconsiderado... porque no entiende las razones de sus padres: "Ayer ya te compré una" o "espera mañana" o "ahora estoy cansado".

Su "razón" no tiene memoria ni futuro. Ha de ser ahora. Aún más si, como dice Freud, el niño en esta etapa vive inmerso en el principio del placer sobre la realidad.

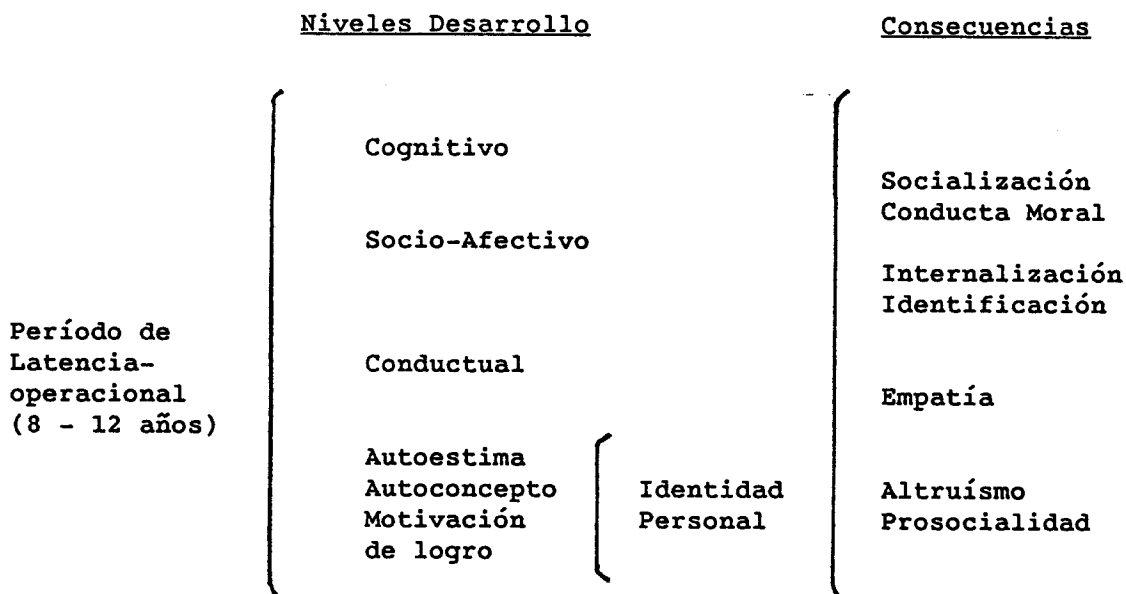
Un ejemplo lo ilustrará: "Una madre de un niño de tres años llega a casa del trabajo cansada y con dolor de cabeza. Le explica a su hijo que no puede jugar con él por culpa del dolor de cabeza, espera que lo entienda. Pero, no lo entiende, se enfada y se molesta. Se sigue una pelea, y la madre se pregunta por qué su hijo no puede ser más considerado". (Hersh, Reimer, Paolitto, pág. 47).

Piaget le diría que su hijo no entiende su mensaje. Más que desconsiderado, se halla cognitivamente limitado. No puede entender lo que significa "tener dolor de cabeza" en otra persona y ver a los demás desde la perspectiva de éstos. De la misma manera que no puede entender, aunque se lo digan, que el sol es mucho mayor de lo que él aparentemente ve. Para él, solo cuenta la urgencia, el placer del momento presente, su punto de vista. El cual no puede aún fácilmente superar.

Precisamente es un signo muy favorable en la maduración del niño el que progresivamente vaya abandonando su manera de pensar, sentir y actuar: Centrada, mágica y egocéntrica en favor de unos pensamientos, sentimientos y conducta más descentrados, objetivos y altruistas.

Alrededor de los 8 años va tomando forma esa nueva orientación en la personalidad del niño, especialmente si, a la vez, se produce su progreso en el terreno socio-afectivo.

Analícemos esos cambios evolutivos y su positiva influencia en el proceso socializador del niño, en base al siguiente esquema:



Hacemos constar expresamente que: Si la evolución del niño es favorable, y lo será si ha podido establecer los sucesivos vínculos afectivos, se produce y se producirá en él un armónico desarrollo de los distintos componentes de su personalidad (cognitivo-afectivo...) y también serán armónicas y conjuntadas las consecuencias de su desarrollo (empatía, identificación,...).

Además, en esta etapa se produce un fuerte despegue en la maduración del niño. Despegue que, ahora todavía con muchas limitaciones, se irá consolidando progresivamente hasta llegar a la edad adulta.

Veámoslo con más detalle.

3.2. Desarrollo cognitivo.

Más o menos a los ocho años se produce un notable cambio en la manera de pensar del niño. Básicamente, es capaz de establecer relaciones y ver la reversibilidad de las mismas, así como comprender las operaciones lógicas de

un: ahora, antes y después. Piaget lo demostró con sus tests, los cuales miden claramente el momento evolutivo del niño. Pero, no nos podemos quedar en el aspecto físico de sus hallazgos. P. e.: la conservación de la substancia, sino adentrarnos en las consecuencias psíquicas y socio-afectivas, que son de una enorme trascendencia para la maduración del niño y que Piaget ya señaló reiteradamente. En esa etapa, el niño se vuelve más reflexivo, puede comprender mejor las razones de sus padres, gracias a su progreso cognitivo.

Si el niño es capaz de descentrarse en una situación determinada y, por ejemplo, ante un recipiente con líquido puede representarse mentalmente cual era antes el nivel en un primer recipiente y cual puede ser después en un tercero, nos indica claramente que es capaz de relacionar y establecer operaciones lógicas. En definitiva, es capaz de reflexionar.

Este mismo niño, situado ahora en una circunstancia familiar concreta (p.e.- no quererse levantar por la mañana), puede analizar lo que ocurrió ayer en una situación parecida y prever lo que puede ocurrir después.

Análisis, revisión, previsión, planificación son adquisiciones cognitivas de un extraordinario valor, que apuntan ya ahora en el niño y que se irán desarrollando progresivamente por la propia maduración y ejercicio.

"Lo esencial es que el niño es susceptible de un principio de reflexión. En vez de las conductas impulsivas de la primera infancia... el niño, a partir de los siete u ocho años piensa antes de actuar y empieza de este modo a conquistar esa difícil conducta de la reflexión". (Piaget, 1971, pág. 57).

Los padres y maestros, cuyo estilo educativo se basa

mucho más en el castigo que en los razonamientos malogran, especialmente en esta edad, el aprendizaje de una conducta reflexiva e internamente controlada, para la que están ahora los niños mucho más preparados.

3.3. Desarrollo socio-afectivo.

El desarrollo cognitivo y el socio-afectivo evolucionan conjuntamente ya desde el principio. Para ser más precisos diremos que interactúan, que se influyen mutuamente.

La progresiva superación del egocentrismo es un claro ejemplo de esa interacción entre las estructuras cognitivas y las afectivas:

Por una parte, el pensamiento del niño está más "descentrado", puede ponerse más en la perspectiva del otro.

Por otra, en esta edad (8-12) se siente muy atraído por sus iguales. Tanto que, para asegurar su aceptación e integración en el grupo, será capaz de ejercer el control necesario sobre sus impulsos egocéntricos. Control que, por otra parte, viene posibilitado por su propia maduración cognitiva.

Gracias a esas correspondencias y mutuas influencias socio-afectivo-cognitivas, va ganando terreno el principio de realidad, (sobre todo, la realidad de los otros), sobre el principio del placer impulsivo e inaplazable.

3.4. Desarrollo conductual.

Los signos externos de una conducta más madura en esta edad aparecen claramente en tres vertientes: Obediencia, laboriosidad y compañerismo.

De la obediencia a unas normas, hablaremos más adelante (desarrollo moral). Anteriormente, ya nos hemos referido a la laboriosidad y al interés en el aprendizaje escolar.

Ahora, comentaremos sobre el compañerismo y su gran importancia en el proceso de socialización.

La conducta normal en un niño de esta edad es encontrarse a gusto con sus iguales, desear su presencia, integrarse en sus juegos y aficiones. Asegurados los vínculos afectivos anteriores (familia, escuela), ahora la vinculación afectiva con sus amigos es preferente.

Por ejemplo, la lealtad a los compañeros está por encima al quedar bien con el maestro. Un niño de 5-7 años puede acusar tranquilamente a otro delante de su profesor. "Pero, a los 8 años ya no ocurre lo mismo y la delación disminuye en favor de la lealtad al grupo; el "acusica" es objeto de reprobación general, e incluso corre peligro de ser excluido del grupo; en tal caso, por lo demás, es frecuente que se trate de un niño con retraso de socialización y trastornos afectivos". (Osterrieth, 1984, pág. 148).

Además, como señala este mismo autor, es en el grupo donde el niño puede hacer las experiencias de reciprocidad y solidaridad, tan esenciales para su equilibrio y socialización:

"No todo es obstinación y rivalidad en el grupo, hay también la ayuda necesaria, el socorro mutuo, la complicidad, el acuerdo para la consecución de los mismos fines; hay intercambios materiales, el "toma y daca", que crean la necesidad de coordinar su propio punto de vista con el de los otros, y la voluntad de comprender al otro, haciéndose comprender a sí mismo. Hay también la participación en las mismas proezas, en las mismas alegrías, los

mismos riesgos e idénticas dificultades, lo que crea, a la vez, la solidaridad y la valoración recíprocas". (Osterrieth, 1984, pág. 150).

3.5. Autoestima. Autoconcepto. Motivación del logro. Identidad personal.

Todos estos conceptos se hallan muy interrelacionados e integrados. Intentaremos precisarlos al máximo a la luz de recientes investigaciones.

Respecto a las actitudes que uno tiene hacia sí mismo, la autoestima representa el elemento afectivo emocional. Mientras que el autoconcepto, configura el elemento cognitivo. Ambos condicionan la motivación de logro. La identidad personal constituye el elemento globalizador e integrador.

En expresión de Colin Rogers, "el autoconcepto es un indicador de cómo pensamos que somos, mientras que la autoestima es el grado en que nos gusta lo que pensamos". (1987, pág. 140).

La autoestima y el autoconcepto crecen juntos, aunque con distinto ritmo y momento evolutivo. En los primeros años, predomina el componente emocional (autoestima) y luego, más o menos a partir de los 8 años, va cobrando más importancia el elemento cognitivo (autoconcepto).

Autoestima.

Los tres grandes momentos en la formación de la autoestima se corresponden a la formación de otros tantos vínculos afectivos: el familiar, el escolar y el de los amigos. Podemos afirmar claramente que si los sucesivos

vínculos afectivos se han establecido suficientemente, también la autoestima evoluciona favorablemente.

Para la formación de los tres, siempre se necesita lo mismo:

- Responsividad
- Reciprocidad
- Complementariedad

Así, el niño tiene la agradable sensación de que cuenta, de que tiene influencia en su entorno. De que es importante y valioso y de que entra a formar parte de un grupo con sus mutuas influencias.

En la etapa que estamos comentando, la reciprocidad y la responsividad a los mensajes que el niño envía a sus compañeros es de vital importancia para la consolidación de la autoestima.

Autoconcepto.

Constituye el elemento cognitivo, la percepción interna que cada persona va formando de sí misma. Percepción que es un reflejo de las actitudes que las personas significativas tienen para con él. Uno se valora y se ve como es valorado y visto por los demás. Primero los padres, luego los maestros y después los propios compañeros, van configurando la autoimagen. Esta teoría interaccionista propuesta por G. Mead (1934) es comúnmente admitida y validada.

Al principio, el autoconcepto es simple y crece a la sombra de la autoestima (sentimientos, sensaciones...). Luego gana en profundidad y en estabilidad.

Como señala Marchesi (1985), hasta los 8 años aproxima-

damente, los niños tienen un autoconcepto más bien físico y externo (altura, agilidad, etc.). A partir de los 8 años, la dimensión psíquica y social prevalece en el autoconcepto. Las diferencias entre las personas se sitúan preferentemente en los pensamientos y afectos individuales y no tanto en las actividades o en los aspectos corporales. En este período (8-12 años), se produce un cambio importante en el concepto de sí mismo: se pasa de una percepción más física a otra mucho más psicológica y social.

Por otra parte, el autoconcepto se vuelve más estable y difícil de cambiar y, una vez consolidado, predomina incluso sobre el elemento emocional (autoestima). Si por ejemplo, una persona ha formado ya de sí misma un concepto pobre, de poco valor, de fracaso, atribuirá algunos éxitos parciales (ciertos y suyos!) a los demás, a la suerte, a la facilidad de aquel trabajo, etc. Esto nos lleva de la mano a la teoría de la atribución y a la motivación de logro.

Motivación de logro.

La motivación es el motor interno. Sin ella, no hay éxito ni superación posible. Ahora bien, una persona sólo actuará y se esforzará si tiene seguridad de conseguir aquello que se propone. Si tiene una íntima convicción en la eficacia de sus esfuerzos. En otras palabras, si ha consolidado un autoconcepto positivo, a base de múltiples experiencias gratificantes, que le permiten atribuirse a sí mismo el éxito de sus acciones.

Si la eficacia y el éxito dependen de mí yo podré controlar la situación y prever los resultados. Actuaré, estaré motivado, ya que estoy convencido de poder influir en los resultados. Me siento eficaz.

B. Weiner (1979), propone cuatro dimensiones de fac-

tores causales para conocer el grado de atribución personal en las acciones que uno realiza. Son variables cognitivas que emergen del propio autoconcepto:

- 1ª. Interioridad - Exterioridad
- 2ª. Estabilidad - Inestabilidad
- 3ª. Controlabilidad - Incontrolabilidad
- 4ª. Globalidad - Expecificidad

Para poner un ejemplo, respecto a la primera variable, Herbert señala: "La investigación ha comprobado que los niños de clases inferiores y los delincuentes tienden a la exterioridad, es decir creen que las cosas les suceden en lugar de tener algún control del propio destino." (Herbert, 1978, pág. 355).

Por tanto, un autoconcepto positivo impulsa la motivación de logro y el éxito. Y éste, a su vez, aumenta y consolida el autoconcepto. Es una relación recíproca. Aunque, en investigaciones realizadas en el ámbito escolar y recogidas por Marchesi (1985) se concede más importancia al éxito académico que al autoconcepto. Es decir, aquél arrastra más a éste. Son los niveles de éxito escolar los que más determinan el autoconcepto y no al revés. En consecuencia, una serie de fracasos escolares minarían el autoconcepto, aunque éste inicialmente fuese aceptable.

Autoestima - Autoconcepto : Estabilidad.

Al final del período 8-12 años, las actitudes hacia uno mismo han conseguido un alto grado de consolidación. En el estudio de Coopersmith (1967) se demuestra que a los 10-12 años los niveles de autoestima suelen ser estables y duraderos.

A este respecto, Oléron (1987, pág. 215) recoge los

resultados de varios estudios y concluye: "Tales resultados permiten pensar que la valoración de la imagen de sí mismo es anterior a la adolescencia y que no existe después ningún otro cambio importante en el nivel de este proceso".

Está claro que hablamos de una tendencia general, pero que en algún caso concreto, sí puede modificarse la autoestima personal.

Identidad personal.

En el fondo, la persona es una, global, integrada. Si hablamos de elementos cognitivos, afectivos, conductuales, etc. no son más que distintas ramas de un solo árbol, que les confiere unidad y que les distingue de los demás. A eso, podemos llamar identidad personal, por la que nos reconocemos a nosotros mismos y los demás nos identifican. Constituye una instancia globalizadora e integradora, que corresponde básicamente a esos tres puntos:

- qué pienso de mi (autoconcepto)
- cómo me siento (autoestima)
- a dónde voy (motivación de logro, ideales, valores)

La identidad personal puede verse desde un punto de vista evolutivo y queda muy definida a través de la formación de los sucesivos vínculos afectivos.

Un período importante es el de las operaciones concretas, en donde se inicia con fuerza una etapa de interiorización y de estabilización que irá "in crescendo" hasta la edad adulta, pasando por una adolescencia, en donde la identidad echa profundas raíces.

3.6. Positivas consecuencias del desarrollo conjunto.

El múltiple y conjuntado desarrollo anteriormente descrito produce consecuencias de extraordinario alcance. Las detallamos a continuación y nos daremos cuenta que, algunos, incluso adultos no las han alcanzado ni medianamente.

3.6.1. Conducta moral - Socialización.

El proceso socializador persigue como objetivo prioritario el aprendizaje de una conducta moral, socialmente aceptable, a través de la internalización de las normas y valores de la sociedad en que se vive.

La internalización de las normas constituye un paso de gigante en la maduración del niño.

Ello es posible ya que ha alcanzado niveles suficientes en el desarrollo conjunto socio-afectivo-cognitivo.

Por una parte, el niño puede internalizar normas gracias a la madurez cognitiva alcanzada, que le permite la reflexión, el análisis, la interiorización.

Por otra, internaliza normas gracias también a la madurez-socio-afectiva a la que ha llegado. Madurez, fruto de vinculaciones afectivas positivas. Primero con sus padres. Luego con sus maestros y, después con sus compañeros.

Como consecuencia de esa relación afectiva, el niño incorpora las normas y los valores de esas personas tan significativas para él. Es decir, se identifica con ellas.

Los padres evidentemente constituyen la pieza clave de identificación. Son los primeros y más permanentes modelos.

Según las pautas educativas que empleen ayudarán en mayor o menor medida a la interiorización de una conducta social aceptable.

Una normativa clara, estable, coherente, que se hace cumplir más por convicción que por castigos, sin duda favorece su interiorización. Especialmente, en esta etapa de las operaciones concretas, cuando el niño puede comprender mejor los motivos de una conducta exigida, cuando es capaz de una mayor reflexión, se le puede causar un serio perjuicio si se intenta controlar su conducta sólo de manera externa a base de castigos o de prohibiciones sin explicación alguna.

No basta haber alcanzado en este momento la madurez cognitiva deseada. Es necesaria. Pero, no suficiente. Se ha de practicar y desarrollar de manera adecuada.

De la moral heterónoma (aproxim. entre 4-8 años) a la moral autónoma (aproximadamente de los 8 años en adelante):

Según Piaget (1932) y Kohlberg (1969, 1976), el desarrollo moral no debe detenerse en la internalización de normas sociales. Debe avanzar hacia la adquisición de principios autónomos de justicia, fruto de la cooperación social, del respecto a los derechos de los otros y de la solidaridad entre los niños...

Según aquellos autores, la victoria de los propios principios frente a las convenciones sociales es el índice más claro del progreso en el desarrollo moral.

N. Bull (1976) distingue la autonomía racional, que sigue los principios interiores más que los convencionalismos exteriores; la autonomía emocional en relación a la independencia personal respecto a los demás y la autonomía conductual, que elabora sus propios criterios morales y los

aplica con realismo a situaciones concretas. Este debe ser el ideal último.

Ese mismo autor, a raíz de los datos obtenidos en una investigación experimental, sitúa un período clave entre 11-13 años, como el más álgido en la formación de la conciencia autónoma, la cual es más precoz en las chicas que en los chicos.

Ahora bien, para llegar a este nivel de socialización, al cual algunos no llegarán, se necesita un suficiente desarrollo socio-afectivo-cognitivo. Concretamente, se necesita la habilidad de ver las cosas desde la perspectiva del otro (Role-taking), lo cual requiere un alto nivel de maduración y poseer la actitud de la empatía.

3.6.2. La empatía.

Es un situarse en el punto de vista de otro, compartir sus ideas y sentimientos, representa un gran paso en las relaciones interpersonales y demuestra un alto grado de madurez, sólo posible si se ha producido a la vez un armónico desarrollo cognitivo (descentramiento) y socio-afectivo (cooperación). Supone la superación del egocentrismo.

Autores de diversas tendencias coinciden en situar a la empatía en un punto muy alto en el proceso madurativo.

"La empatía se convierte en un medio de socialización superior". (Dolle, 1979, pág. 112).

"La capacidad de empatizar con otro individuo puede ser considerada como un adelanto evolutivo en la esfera interpersonal comparable con el pensamiento abstracto en la esfera intelectual". (Siegel-Brainerd 1982, pág. 46).

"La cooperación requiere una mayor madurez cognitiva y de la personalidad que la competencia". (Ausubel, II, 1983, pág. 104).

Dimensiones de la empatía.

Situarse en la perspectiva de otro implica percatarse de sus sentimientos y vivencias. Lo cual puede hacerse desde una dimensión cognitiva: percepción de los sentimientos de los demás y desde una dimensión afectiva: sentir la misma emoción que la otra persona.

De una manera u otra, ambas dimensiones deberían ir juntas, aunque posiblemente en distintas proporciones. En casos extremos, el vivir intensamente las emociones de otro podría producir un tal agobio que dificultase seriamente la relación.

Desde un punto de vista evolutivo, la percepción interna de los demás sigue un paralelismo con la autopercepción interna, que, como vimos, se sitúa alrededor de los 8 años.

A. Marchesi (1985) recoge la investigación de Livesley y Bromley (1973) en niños entre 7 y 15 años. A todos se les pedía que describieran a personas que conocían y que eran distintas en cuanto a la edad, el sexo y el tipo de relación establecida. Los resultados indicaron que la proporción de descripciones psicológicas aumentaba significativamente solamente entre los 7 1/2 y los 8 1/2 años. A menudo, las diferencias entre los grupos de 7 y de 8 años eran superiores a las encontradas entre los 8 y los 15, lo cual sugiere que la edad de 8 años puede ser un período especialmente importante en la comprensión de las características personales.

En esta edad (8-10), el niño puede reflexionar sobre sus propios sentimientos y pensamientos. Puede anticipar el pensamiento de los otros y comprender que los otros le están juzgando de la misma manera que él juzga a los demás. (Selman, 1980).

3.6.3. La prosocialidad.

La conducta prosocial o altruista representa un paso más allá en el proceso empático. Todo acto altruista es forzosamente empático. Pero, no siempre la empatía se materializa en conductas pro-sociales. Ya no se trata sólo de madurez, sino de determinadas características personales y circunstanciales. Lo veremos luego.

La conducta pro-social suele definirse como aquella que tiende a ayudar, a beneficiar a una persona o a un grupo sin que exista previamente una recompensa exterior anticipada al autor. Se manifiesta en actitudes tales como, generosidad, ayuda en una pena o apuro, compartir, donación, cooperación y en general, participar en actividades tendentes a mejorar el bienestar de los demás, reduciendo las injusticias, la violencia, etc. (Roche, 1982).

Actitudes así se hallan en el extremo opuesto del egocentrismo.

Para hacerlas prácticamente viables, Mussen y Eisenberg (1977) enumeran una serie de condiciones:

- Percibir la necesidad del otro.
- Interpretarle de modo preciso.
- Reconocer que el otro puede ser ayudado.
- Sentirse el que ayuda competente en tal situación.
- El grado de coste o riesgo.

Quizás ahora se comprende mejor que la empatía es necesaria, pero no suficiente en orden a la conducta altruista. Se necesita un cierto grado de seguridad, de competencia y de autoafirmación, que no todas las personas empáticas poseen. "No basta que un niño perciba y sienta una necesidad en el otro, es necesario que actúe y para ello tiene que vencer un posible riesgo, como el que no le salga bien o que los demás le ridiculicen. Y más aún, debe tener probablemente una cierta capacidad de saber cómo intervenir con otros". (Roche, 1982, pág. 106).

Como se ve, la persona verdaderamente pro-social posee, un amplio grado de madurez, de satisfacción y realización personal, que facilita la apertura y ayuda a los demás.

A este respecto, Hoffman señala: "Existe un considerable volumen de investigación sobre los efectos del bienestar de la persona en su conducta de ayuda. Los niños con éxito, populares, emocionalmente seguros o con confianza en si mismos o que tienen en el momento un humor positivo y sentimiento de éxito... ayudarán a los demás con mayor probabilidad. Una posible explicación es que la satisfacción de las necesidades egoístas del niño puede reducir la preocupación que éste sienta por sus propios problemas y dejarle abierto y dispuesto a responder a las necesidades de los demás". (Hoffman, 1979, pág. 27).

La idea es que sobreabundan de lo que realmente poseen.

Por otra parte, puede verse claramente que, para la formación de la conducta prosocial, es necesario haber alcanzado de manera suficiente y armónica los niveles de desarrollo anteriormente descritos: cognitivo, socio-afectivo, conductual y autoestima.

Además, el desarrollo de la prosocialidad sigue el proceso evolutivo de la maduración empática.

Muchas son las investigaciones que demuestran esa progresiva evolución. Según J.M. Aragón, "su conjunto nos muestra la conducta prosocial como una realidad que evoluciona a lo largo de toda la vida. A modo de muestra, varios estudios nos indican que los púberes y los adolescentes, dan, de forma consistente, más pruebas de conducta prosocial que los muchachos de 8 y 10 años, contra lo que espontáneamente se piensa. Tal vez el mayor desarrollo intelectual y la renacida actividad afectiva le brindan nuevas posibilidades". (Aragón, 1986, pág. 17).

Los modelos pro-sociales.

La mejor manera de aprender actitudes, como tendencias estables de conducta, es convivir con personas que realmente las practican.

De ahí que los padres se convierten en los primeros modelos de altruismo así, como de infrasocialidad.

Esa afirmación, avalada por la experiencia diaria y la tradición, se ha visto confirmada por numerosas investigaciones.

Así, Hoffman (1983) evaluó la conducta altruista de los niños de quinto curso, mediante las puntuaciones de sus compañeros. Los datos de los padres se obtuvieron mediante entrevista aparte, con cada uno de ellos. Se halló que los niños altruistas tenían al menos uno de los padres que comunicaba valores altruistas y que, por tanto, podía haber servido de modelo.

Mussen-Conger y Kagan (1985) exponen una interesante investigación de la década de 1960 (D: Rosehan, 1969), referida a trabajadores plenamente comprometidos en la lucha pro derechos civiles durante largos períodos, que, a menudo,

renunciaron a sus hogares y empleos.

Fueron comparados con trabajadores parcialmente comprometidos, que se mostraron menos activos y que hicieron menos sacrificios personales.

Las entrevistas en profundidad revelaron que las personas que se habían comprometido plenamente tuvieron padres que frecuentemente habían modelado la conducta prosocial y la preocupación por el bienestar de los demás.

Cuando los futuros trabajadores en pro de los derechos civiles eran pequeños, sus padres trabajaron vigorosamente en favor del bienestar humano. Su dedicación y esfuerzos fueron contemplados por sus hijos, que llegaron a compartir sus emociones.

Además, estos padres mantuvieron con sus hijos relaciones plenas de afecto, respeto y amor.

En cambio, los padres de quienes se comprometieron sólo parcialmente no fueron buenos modelos de altruismo... Aunque manifestaron verbalmente su apoyo a las causas humanitarias, no tomaron parte en actividades prosociales. Además, en sus relaciones con sus hijos, se mostraron evasivos, fríos, negativos... con lo que no podían favorecer una fuerte identificación con ellos.

En Barcelona y su cinturón, se ha llevado a cabo una investigación de campo (Roche-Aragó-García, 1986) sobre una muestra de 519 muchachos de 8º de E.G.B. Se comprobó que los muchachos muy prosociales en relación con los poco prosociales se muestran más empáticos, mas asertivos y con mayor iniciativa y mayor experiencia en el cuidado y responsabilidad de otros niños, así como son menos agrevisos y competitivos. Se han comunicado mejor con sus padres. Estos les han revelado más sus sentimientos, les han exhor-

tado más a realizar actos pro-sociales, han empleado más disciplina inductiva y, en conjunto, han sido para sus hijos mejores modelos prosociales.

Asímismo, las madres de los muy prosociales han tenido más expectativas y han esperado un mayor nivel de madurez en sus hijos, así como han reforzado más las conductas prosociales que las madres de los poco pro-sociales.

También ha sido validado experimentalmente el aprendizaje social por observación de un modelo, técnica propuesta por Bandura y Walters (1974, 1977).

Asímismo, se ha investigado el impacto de la T.V. con un contenido prosocial bien estructurado y constatar luego sus efectos y duración de los mismos:

J.M. Aragón (1986) nos ofrece varias revisiones que dan idea de la gran actividad investigadora en este campo (Stein-Friedrich -1975- y Roberts and Bach -1981).

"Resumiendo mucho, dice Aragón, se constata que los resultados de una manera global, son netamente positivos: Los niños imitan la conducta prosocial de los adultos y, en especial, la de sus compañeros. Estas conductas son básicamente: ayudar, compartir, demorar una gratificación, cooperar, etc. Los resultados perduran cierto tiempo al menos". (pág. 18).

A la luz de los últimos apartados (empatía, conducta moral, etc.) podemos ampliar los comentarios sobre el autoconcepto.

En esta etapa (8-12 años), el niño, según D. Elkind (1981) empieza a tomar conciencia que es un ser que vive según reglas, que hace, cumple e infringe reglas. Un autoconcepto saludable incluye las tres facetas aproximada-

mente en igual proporción.

Pero, algunos niños comienzan a verse fundamentalmente como infractores de reglas y se transforman en niños con problemas de conducta. En otros, se acentúa el aspecto de seguidores de reglas y se vuelven conformistas. En tanto que aquellos que se consideran como hacedores de reglas, a menudo se convierten en líderes.

CAPITULO 4. LA CONSOLIDACION DE LA INFRASOCIALIDAD EN EL PERIODO DE LATENCIA O DE LAS OPERACIONES CONCRETAS (6-12 AÑOS).

4.1. Introducción.

Aunque las bases del niño infrasocial hace ya tiempo que están constituidas, es en este período cuando aparecen claramente los rasgos de notoria inadaptación e inmadurez. Los niños infrasociales quedan visiblemente desmarcados en relación con los compañeros de su edad. Las diferencias quizás no eran tan claras cuando eran más pequeños. No es raro que el niño normal de preescolar tenga problemas de conducta. Puede ser bastante emocional e impulsivo. Pero, al llegar al período de latencia, se apacigua, se centra y todo el mundo puede observar que se ha vuelto más obediente y reflexivo. Más maduro y adaptado.

La inmadurez del infrasocial se hace más patente. Las diferencias se acusan claramente en varios terrenos a la vez: cognitivo, afectivo, social, escolar y, sobre todo, en la conducta, que sería la punta visible del iceberg de una inadaptación más profunda.

Por todo ello, poco a poco, es rechazado, etiquetado de malo, problemático, difícil. Su identidad se va construyendo en torno al rechazo y a la marginación, lo cual normalmente provoca nuevas conductas infrasociales. Se va creando una cadena ascendente de marginalidad e inadaptación, que será difícil detener.

Por eso, ya en esa edad, existen predictores claros de futura delincuencia y grave infrasocialidad. Lo veremos luego.

4.2. La inmadurez del infrasocial.

Como vimos anteriormente, en este período, el logro más importante es que el niño es ya capaz de realizar operaciones lógicas, reversibles. Es capaz de "descentrarse".

Posiblemente sea ahí en donde el infrasocial demuestra más claramente su inmadurez evolutiva.

El infrasocial, en la medida y en la profundidad en que lo sea, se ha quedado en la etapa pre-lógica, pre-operacional, en la que solo cuenta el momento, la circunstancia, la acción presente. No hace falta que caigan luego en una delincuencia declarada. Hay algunas personas "normales", que no han superado esta etapa.

El vacío temporal.

El infrasocial no tiene pasado ni futuro. Para él sólo existe el presente. Como los niños pequeños, tampoco hay un antes ni un después, sólo la circunstancia actual. No existe la reversibilidad.

"En mi relación con muchachos inadaptados me ha llamado poderosamente la atención su profundo vacío de sí mismos, en el sentido de no asumir su propia historia, no mantener apenas vinculaciones con el pasado, no estar enraizados en el presente y, sobre todo, no proyectarse en absoluto hacia el futuro". (J.M. Valverde, 1985, pág. 5).

La persona normal, reflexiva, partiendo de un "aquí y ahora" es capaz de llevar a cabo las operaciones de "antes" y "después".

Ni antes.

El infrasocial (repetimos: en la medida en que lo sea), no consigue realizar bien la operación de "Antes", que supone: análisis, revisión, autocrítica. Supone una internalización de normas. En consecuencia, tampoco aparecen los sentimientos de culpa.

El sentir culpa está en función de una correcta maduración cognitiva y socio-afectiva a la vez. El infrasocial tiene una auto y una heteropercepción distorsionada por una parte, y, por otra, tiene una visión cosificada de los demás, que ve como objetos más que como personas.

En este sentido, Hoffman (1983) señala que el reconocimiento de la culpa sigue paralelo al proceso empático y que los estadios de la culpa se corresponden a grandes rasgos con los niveles de empatía alcanzados.

En cuanto a la distorsión perceptiva propia y de los demás, Canestrari-Battacchi afirman (1969, pág. 102) que es necesario tener en cuenta las imágenes que el infrasocial tiene de sí y de los demás, así como la calidad del vínculo interpersonal. "El infrasocial defiende y reivindica el derecho a sus gratificaciones impulsivas contra la sociedad, a la que vive como conculcadora de este derecho; es él quien es tratado siempre con injusticia y, la culpa es siempre de los demás".

Bufort, Garrido, Alcantud y Rivas (1982, pág. 323) nos dan a conocer algunos estudios sobre los motivos de los delincuentes respecto a los delitos cometidos y señalan "que por la vía de la racionalización y crítica de las normativas sociales, los delincuentes llegan a deformar la realidad generalmente aceptada a costa de un apuntalamiento autoexculpatorio que les permite, en ocasiones, separar el delito de su responsabilidad personal".

Esa es una de las razones más importantes de la dificultad de recuperación del infrasocial: la distorsión en sus estructuras cognitivas.

Ni después.

Un signo claro del niño operacional, demostrativo de su ingreso en los caminos de la madurez, es su progresiva capacidad de esperar, el poder prever las consecuencias de sus actos y, si son negativas, poder controlarse. Es ser capaz de superarse hoy en vistas de unos objetivos a mediano o largo plazo.

El infrasocial no tiene un después. Para él, no existe ni previsión ni planificación ni espera. Ha de ser aquí y ahora como los niños pequeños.

Como dice Mucchielli (1981), al infrasocial le falta el sentido de "horizonte temporal", de la visión y preparación de un futuro a partir de un presente.

J.M. Valverde señala "la inexistencia de expectativas futuras imposibilita, entre otras cosas, el planificar unos objetivos terapéuticos a largo plazo, un rendimiento escolar, etc. Este es, precisamente, uno de los más importantes problemas con que nos vamos a encontrar en el proceso de recuperación del menor inadaptado..." (Valverde, 1985, pág. 6).

Además, su autoconcepto negativo, el etiquetado a que se ha visto sometido, las expectativas desfavorables de los demás sobre él, todo puede ayudarle a no esperar nada de un después ni de un futuro y a sacar el máximo provecho posible del momento presente.

Sólo existe el presente.

Todos los escritos sobre infrasocialidad y delincuencia, destacan como característica más definitoria la grafificación inmediata en función de una gran avidez estimular. El infrasocial no repara en medios ni piensa en las consecuencias de sus actos. Es un aquí y ahora intensamente vivido. Se deja llevar por el principio del placer en contra del de la realidad: la suya propia (a menudo se autoperjudica) y la realidad de los demás (a quienes fácilmente atropella).

El infrasocial vive plenamente ahora los estímulos circunstanciales del presente, aunque luego puedan serle perjudiciales.

Zabalza (1979) ha acuñado la expresión de "Yo circunstancial" para determinar esa extrema dependencia estimular. Citado por J.M. Valverde (1985, pág. 6), quien además, añade: "Se trata de muchachos que están tan metidos en la vida que no tienen la oportunidad de observarla, planificarla y evaluarla, de ahí que no sepan sacar provecho de la experiencia y repitan una y otra vez los mismos errores, aún en aquellas situaciones que han tenido para ellos consecuencias muy negativas en el pasado".

A menudo se trata de muchachos carenciados, que han vivido en un ambiente poco estable y gratificante. No quieren aplazar ni mínimamente la gratificación de un estímulo, ya que no han crecido en la seguridad de que un estímulo aplazado puede encontrarse después.

Esa dependencia estimular es tan fuerte, ese sacar provecho de cada circunstancia es tan acusado que, a veces, el infrasocial aparece sorprendentemente adaptable y extremadamente hábil.

"El muchacho tratará de sacar el máximo provecho de cada situación concreta adaptándose completamente a ella. Será afectivo con el educador, dócil con el policía, desvalido con el juez, ausente en la escuela y delincuente en la calle". (J.M. Valverde, 1985, pág. 8).

Ese "Yo circunstancial" impide la creación de una identidad definida, anclada en un pasado y proyectada en un futuro. "Rara vez el inadaptado, dice Valverde, pág. 6, se ha podido plantear preguntas sobre sí mismo tales como: ¿qué es? ¿qué desea ser? o ¿qué posibilidades tiene de serlo? y menos aún ha podido responderlas.

Impulsividad - Egocentrismo.

Por todo lo dicho, vemos que al infrasocial le falla el control interno al servicio de la convivencia. No ha superado la etapa egocéntrica del niño más pequeño. Y no la ha superado porque experimenta un retraso conjunto cognitivo-socio-afectivo.

Los autores destacan en el infrasocial, una falta de percepción social y de empatía. Esta, como vimos, supone un nivel superior en el proceso madurativo del cual los infrasociales están muy lejos.

V. Garrido (1986) cita varios trabajos demostrativos de la poca capacidad empática en los infrasociales.

Megargee (1972) aplicando una Escala de Empatía, diferenció entre delincuentes y no delincuentes juveniles. Así como, discriminó entre delincuentes primarios y reincidentes.

4.3. Los modelos paternos.

Como vimos, en el período de latencia u operacional se acentúa el proceso de identificación con los padres con la subsiguiente internalización de sus normas y valores.

En los infrasociales, en bastantes casos, los padres se constituyen en fuertes modelos de marginalidad e inadaptación.

¿Qué resulta más destacable de los modelos paternos en el menos inadaptado?, se pregunta J.M. Valverde (1986, pág. 36). Y contesta: "En mi opinión, sobresalen sobre todo los efectos de una experiencia social frustrante... Evidentemente no se pueden transmitir motivaciones, valores y actitudes que no se poseen. No se pueden transmitir expectativas de éxito ante situaciones en las que el propio modelo ha tenido experiencias de fracaso...

En resumen, unos modelos paternos con unas experiencias sociales de todo tipo (educativas, culturales, laborales, etc.) frustrantes, difícilmente podrán transmitir a sus hijos unos valores y formas de comportamiento "adaptados". Se transmite lo que se vive, y si lo que se vive es el fracaso, eso es, evidentemente, lo que se transmite".

4.4. Predictores de infrasocialidad.

Vamos a analizar seguidamente una serie de Predictores de delincuencia e infrasocialidad, desde la etapa de latencia-operacional (8-12 años).

Intentaremos demostrar que la mayor parte de conductas infrasociales y delictivas de un adolescente del Tribunal Tutelar o de un adulto en prisión eran previsibles que así ocurrieran observando su conducta o sus circunstancias a los

8-12 años.

Vamos a dividir el análisis de la predicción precoz de la infrasocialidad en cuatro áreas:

- Conducta observable.
- Circunstancias familiares.
- Inadaptación escolar.
- Compañeros.

Un chico se adentra por los caminos de la infrasocialidad o/y de la delincuencia debido a una suma e interrelación de varias causas e influencias.

4.4.1. Conducta infrasocial observable.

En el período que estamos considerando, (8-12 años), el niño normal no llama la atención por su conducta rebelde, obstinada, indeseable. Puede ser activo, travieso, movido. Ahora bien, los padres y sobre todo, los maestros saben distinguir muy bien la conducta traviesa del niño de 9 años de la conducta provocadora y preocupante de un niño infrasocial de esta misma edad.

La conducta rebelde, agresiva, indisciplinada en esta edad constituye un buen predictor de futuras conductas desviadas y delictivas. Así lo demuestra una importante revisión de los estudios sobre esta materia llevada a cabo por Loeber y Dishion (1983). Algunos ejemplos:

Emsminger et al. (1983) han señalado que los niveles de agresividad y rebeldía atribuidos por sus maestros a niños de 6 años en Chicago se correspondían significativamente con los niveles de delincuencia autodeclarada de esos mismos niños a los 15.

Farrington (1978) en Londres, llegó prácticamente a los mismos resultados con los niños de 8 años, cuyo informe de conducta rebelde por sus maestros se correspondió con un actuar violento y problemático a los 18.

Quizás el estudio más completo y, a la vez, preocupante es el que realizó Robins (1966, 1979): Es un estudio longitudinal que incluía a 524 niños examinados en la St. Louis Municipal Children's Guidance Clinic durante la década de 1920. Se prosiguió su examen durante 30 años hasta que su edad promedio fue aproximadamente de 43 años.

La frecuente conducta infrasocial en la niñez (robos, peleas, ausencias de clase, mentiras, fugas del hogar, rebeldía, etc.) constituyó un poderoso predictor de un desenlace desdichado en la edad adulta. Este fue el factor con un mayor grado de predicción.

El 80% debió comparecer a un tribunal juvenil y, de éstos, el 50% fue confiado a instituciones correccionales.

La mayor parte de estos jóvenes se convirtió en adultos infrasociales, que después de haber sido arrestados varias veces, terminaron en condenas más o menos prolongadas, excesivo consumo de alcohol, escaso rendimiento escolar y conflictos matrimoniales.

Solo 1 de cada 6 de esos niños no tuvo problemas graves después. Afortunadamente, no todos los infrasociales infantiles se convierten en adultos delincuentes. (Efectos terapéuticos, casarse con una chica socialmente adaptada, cambio de barrio u otros factores reductivos). No obstante, los datos anteriores estremecen y demuestran un pronóstico desalentador.

4.4.2. Circunstancias familiares: Interrelación.

El trabajo pionero en este campo fue el de Glueck y Glueck (1950, 1972). Fue un estudio retrospectivo y en profundidad respecto a los padres de sujetos delincuentes. Señalaron cinco factores causales como predictores de futura infrasocialidad:

- Disciplina del padre
- Disciplina de la madre
- Intensidad del afecto del padre
- Intensidad del afecto de la madre
- Cohesión familiar.

Más adelante suprimieron las variables referentes al "afecto" (por ser algo complejo y subjetivo de medir) y "al padre", por hallarse ausente en muchos casos. (Citados por West, 1970, pág. 158).

Se ha criticado el excesivo optimismo de los Glueck en orden a los resultados reales de sus predicciones. No obstante, pusieron las líneas básicas de donde arrancaron posteriores investigaciones, las cuales, a su vez, validaron buena parte de aquellos hallazgos.

La amplia revisión de Loeber y Dishion (1983) parece ser la más precisa en este sentido.

Entre la extensa gama de estudios podemos señalar los factores familiares más predictivos de futura conducta infrasocial o delictiva.

a) Deficiente supervisión y control.

Prácticamente todos los trabajos sitúan este factor como el más predictivo. Así puede verse en el estudio de Robins (1966, 1979) citado anteriormente y en el de Mc Cord

(1979) llevado a cabo sobre 250 niños (tratados en counseling) en un seguimiento de 30 años. Encontró que una floja supervisión de los padres era el mejor predictor de conductas delictivas posteriores tanto contra personas como bienes. (Citado por D. Farrington, 1986, pág. 17).

b) Padres o hermanos infrasociales o delincuentes.

Puede verse en varios aspectos. Así, en una investigación longitudinal en Londres, West y Farrington (1973) han hallado en niños de 10 años, que el hecho de tener padres o algún hermano delincuente predecía de manera significativa su propia infrasocialidad posterior. (Farrington, 1986, pág. 19).

c) Hogares rotos. Sobre todo emocionalmente, más que físicamente.

Mc.Cord (1982) en un estudio sobre hogares deshechos en relación con la futura conducta delictiva de los hijos, encontró una alta incidencia de la misma, cuando la madre era poco afectuosa. Ahora bien, también la encontró en hogares "intactos", pero con los padres inmersos en conflictos serios.

Según ella, las combinaciones: hogar roto + madre afectuosa y hogar intacto + ausencia de conflicto se asociaban a un bajo grado de infrasocialidad.

A las mismas conclusiones llegó Wadsworth (1979) en un estudio longitudinal. Los niños pertenecientes a hogares deshechos por divorcio o separación de sus padres tienen una mayor probabilidad de delincuencia que aquellos cuyo hogar se deshizo por la muerte de uno de los padres (citados por Farrington, 1986, pág. 19).

Confirma y complementa este apartado lo escrito ante-

riormente a propósito de los "hogares deshechos" como importante factor de infrasocialidad.

d) Familia numerosa.

Sobre todo si va unido a un nivel económico bajo.

Farrington y West (1971) hallaron que cuando en niño tenía más de tres hermanos antes de cumplir los 10 años, aumentaba en un 57'3% la probabilidad de conducta delictiva. Y según Conklin (1981) hay evidencia empírica que los delincuentes proceden en general de familias más numerosas que los no delincuentes. (Citados por V. Garrido, 1986, pág. 29).

4.4.3. Inadaptación escolar.

Pocos son los infrasociales que se desenvuelven bien en la escuela. Lo común es que la mayor parte no hayan terminado ni siquiera los estudios primarios. Lo vimos anteriormente.

La serie de inadaptación escolar constituye un buen predictor de futura infrasocialidad grave. Inadaptación escolar entendida de manera amplia (malos resultados escolares, mala relación con maestros y compañeros, absentismo, etc.).

4.4.4. Relación con el grupo.

La relación con los iguales como predictor de infrasocialidad, podemos verlo en una doble vertiente: Por una parte, el frecuentar compañeros infrasociales y marginales. Por otra, la impopularidad y poca aceptación de los compañeros de escuela, por ejemplo.

En cuanto al primer punto, Elliot et al. (1985), en una investigación longitudinal, han hallado que la relación frecuente con compañeros delincuentes era la principal causa inmediata de delincuencia.

Por su parte, West y Farrington (1977) demostraron que el alejamiento de "amigos" delincuentes era un importante factor en el abandono de la delincuencia.

En cuanto al segundo punto, numerosos estudios demuestran como la impopularidad y el rechazo de los compañeros pueden constituir predictores de conductas delictivas futuras.

Así, lo señalaron Conger y Miller (1966) en un estudio longitudinal retrospectivo. Así como, Roff et al. (1972) y Roff y Wirt (1984) en una extensa investigación prospectiva. (Citados por Farrington, 1986, pág. 24).

La delincuencia podría constituirse en defensa de la autoestima perdida por la marginación y como medio de satisfacer la necesidad de pertenencia a un grupo, aunque éste sea infrasocial.

Antes de terminar este apartado sobre la predicción, queremos hacer constar la gran importancia de la etapa que estamos comentando (8-12). Los educadores deberían tener como objetivo prioritario hacer fracasar la predicción en aquellos niños que están abocados a la infrasocialidad. Aunque todos los predictores tienen su importancia, apuntar sobre todo a aquellos dos, que según todos los trabajos, son los más influyentes: La conducta rebelde del niño y su desvinculación de los padres, que deriva en una deficiente supervisión.

CAPITULO 5. LA ADOLESCENCIA ETAPA DECISIVA EN EL PROCESO DE INDIVIDUACION Y SOCIALIZACION. LINEAS BASICAS DE DESARROLLO.

Varias son las líneas de desarrollo que se presentan al adolescente. Son notables los cambios psicofísicos que se producen en él y que condicionan su evolución. Cambios orientados, por otra parte, hacia su plenitud y madurez.

En este período, se va precisando su identidad personal, la cual depende de la formación del adolescente en las distintas tareas de desarrollo, que detallaremos a continuación:

5.1. Autoconcepto-autoestima.

A esta edad, ambos aspectos se hallan ya bastante estructurados. Son muchas las experiencias y vivencias que los han configurado.

No obstante, los evidentes cambios físicos y cognitivos repercuten en la visión y apreciación de sí mismo.

La imagen corporal es especialmente influyente. Los adolescentes se hallan seriamente afectados y preocupados por la apariencia de su figura corporal.

Dos aspectos de la imagen corporal son particularmente importantes para el adolescente: la eficiencia física y el atractivo físico, que se concreta en la identificación al rol sexual, según los cánones que la sociedad acepta. (Altura, delgadez, busto, etc.). Ambos aspectos -eficiencia y atractivo-, han demostrado ser buenos predictores de la autoestima global en la adolescencia.

E incluso más allá de la adolescencia. "Las personas

que se consideran atractivas durante la adolescencia tienen una autoestima más alta y son más felices cuanto tienen cuarenta años o más que las personas menos bellas. Las diferencias en el grado de felicidad de los que fueron adolescentes bellos y las que no lo fueron sólo desaparecen a mediados de los cuarenta años". (Papalia y Olds, 1985, pá. 618) Citan a Berscheid et al., 1973).

En cuanto a la habilidad física, la capacidad para competir con éxito en deportes, constituye en adolescentes varones la fuente principal de autoestima propia y de la popularidad entre compañeros. (Jones, 1944, 1946). En condiciones experimentales se ha encontrado (Koochen, 1971), que el aprendizaje de la natación ha ejercido en los jóvenes un efecto positivo en su autoconcepto. (Citados por A. Fierro, pág. 120).

De la misma manera que la imagen corporal influye en la autoestima, también ésta influye en la imagen corporal. El tener suficiente confianza y seguridad en sí mismo ayuda a tener una aceptable imagen corporal y a no preocuparse tanto de ella. Asimismo, el poseer una autoestima baja con acusados sentimientos de inferioridad e inseguridad fomenta la percepción de una desagradable imagen corporal, aún en adolescentes objetivamente atractivos.

El autoconcepto aceptante o crítico tiene especial repercusión en lo que D. Elkind (1978, 1981) llama "auditorio imaginario", representativo del egocentrismo de la primera adolescencia (13-15 años). En esta edad, el adolescente se ha "descentrado" lo suficiente como para reconocer que los demás tienen sus pensamientos y sentimientos. Lo que ocurre es que, según él, éstos coinciden con los que él tiene de sí mismo. Es como si los demás fuesen espectadores de lo que le ocurre a él en su interior, de lo que se siente y piensa. Y si lo que siente y piensa de sí mismo no es demasiado agradable, se aleja y se

retrae para no exponerse a las miradas críticas, según él. Así interpreta Elkind la timidez del adolescente, Según él, ese tipo de egocentrismo tiende a disminuir antes de los 15 o 16 años, edad en que las operaciones formales se establecen firmemente y en que, tras una profundización en la amistad, se contrastan y diferencian mejor los propios sentimientos con los de los demás.

El autoconcepto y la autoestima se hallan estrechamente vinculados al proceso de autoafirmación, a través del progresivo aumento de autonomía.

5.2. Autonomía - Independencia.

La progresiva maduración de la persona pasa evidentemente por una mayor capacidad de autonomía, entendiéndola como capacidad de responsabilizarse, tomar decisiones y autoafirmarse.

Se relaciona claramente con la adquisición de la identidad personal (verse de una manera más definida, distinta y diferenciada de los demás) y con la autoestima (sensación de mayor competencia y valimiento personal).

Todo adolescente normal debe tener deseos de autoafirmarse ya que la autonomía obedece a un impulso interno y a un avance en el desarrollo cognitivo, el propio de las operaciones formales. Estas, por ejemplo, permiten al adolescente tomar conciencia de la discrepancia entre lo real y lo posible, lo que puede fácilmente convertirle en rebelde. Constantemente hace comparaciones de lo posible con lo real y está descubriendo que lo real es frecuentemente defectuoso.

Puede presentar alternativas a la autoridad de sus educadores, lo cual crea, a menudo, conflictos y tensiones.

Puede ser que no encuentre nada bien y lo discuta todo. Todo ello tiene un sentido desde el punto de vista de la afirmación personal. Cierta grado de conflicto es real, inevitable y necesario. "Pero, desde luego, ha sido exagerado. Un 57% de los adolescentes dice disfrutar de la compañía de sus padres y sólo un 4% siente disgusto con ellos". (Yankelovich, 1969. Citado por A. Fierro, 1985, t. III, pág. 128). Idea compartida por Coleman, 1985, pág. 102.

El estilo educativo que más favorece una independencia madura es el democrático. Es el único que consigue un equilibrio entre autonomía y tolerancia por una parte y control y exigencia por otra.

A pesar de las apariencias, la autoridad familiar sigue siendo necesaria y quizás más aún hoy día en un mundo tan cambiante de valores y creencias, los adolescentes tienen una importante necesidad de guía y dirección.

Desde luego, el estilo autoritario (acentuada rigidez disciplinaria, poca confianza y comunicación) poco favorece una autonomía madura y responsable. Pero mucho menos aún favorece el estilo laissez faire, excesivamente condescendiente y distanciado. Los padres que lo practican se sienten más inclinados a que sus hijos adolescentes "hagan lo que quieran", ya sea porque no se sienten comprometidos con ellos, indiferentes, o bien por nociones deformadas del concepto de autoridad.

Contrariamente a la creencia común, afirma Coleman (1985) los padres siguen siendo necesarios tanto o más que en la primera infancia.

Y son necesarios los padres, porque aún cumplen un papel de imitación y de identificación, tal como se demuestra en su influencia en la elección de carrera de los hijos, en la formación de la identidad sexual y en el ejer-

cicio de la conducta moral.

Asímismo, los padres que ejercen una autoridad razonable favorecen en sus hijos adolescentes la práctica de una oposición a sus directrices y la presentación de alternativas personales. Todo lo cual fomenta la autoafirmación personal.

"Sin la realización de un cierto grado de separación y autonomía, mal puede esperarse que el adolescente alcance relaciones maduras heterosexuales o con los iguales, orientación vocacional o un sentimiento de identidad..." (Mussen, 1985, pág. 432).

5.3. Integración en el grupo. Desarrollo socio-afectivo.

Si siempre es importante, en la adolescencia se convierte en imprescindible la satisfacción de la necesidad de pertenencia al grupo de compañeros.

El adolescente experimenta una enorme necesidad de reconocimiento por parte de otros, necesidad que no se confunde con el simple y puro narcisismo. Es la posición y el reconocimiento entre el grupo de compañeros lo que principalmente le asegura un concepto positivo de sí.

Además, dentro del normal distanciamiento respecto a la familia, el grupo representa la convergencia de comunes sentimientos, dudas e ilusiones. En realidad, se pasa de una dependencia a otra, de un conformismo a otro.

"En la adolescencia, la identificación con el grupo de compañeros tiene un efecto parecido de reforzamiento de la identidad de sí mismo con relación a los padres y adultos: uno viste, piensa y actúa como el grupo.

Por otra parte, y para alcanzar una identidad de sí mismo más completa y un concepto de sí más auténtico, esta diferenciación sí mismo-padres deberá ir igualmente seguida de una diferenciación sí mismo-grupo. Esto es lo que efectivamente se produce. Rodríguez Torné (1972), que ha trabajado particularmente en este fenómeno de distinción de sí mismo-grupo, demuestra como tal distinción se incrementa regularmente con la edad". (R. L'Ecuyer, 1985, pág. 126).

El adolescente aislado, no aceptado ni integrado en un grupo tendrá y creará muchos problemas. Los cuales, a su vez, aumentarán su rechazo y aislamiento.

El adolescente rechazado presenta ciertas características. O bien es un muchacho tímido, poco seguro de sí, que reacciona ante el fracaso con excesivo nerviosismo y retraído. O todo lo contrario, es agresivo, impulsivo, demasiado autosuficiente.

En cambio, el muchacho plenamente aceptado por el grupo de iguales y "sobre todo, el tener uno o más amigos íntimos puede tener un valor enorme... En la libertad en que los amigos íntimos pueden sentirse de criticarse unos a otros, el adolescente puede aprender también a modificar su conducta, sus gustos o ideas, sin la necesidad de aprender tan sólo gracias a las dolorosas experiencias del rechazo por parte de otros. Además, cuando el adolescente ha encontrado un amigo que "realmente comprende" y que aún lo estima y aprecia, las dudas obsesionantes acerca del propio valor tienden a disiparse". (Mussen, 1985, pág. 449 y 451).

5.4. Trabajo. Elección personal.

Ya en el período adolescente, el tener clarificada la dedicación profesional futura, es fuente de equilibrio y motivación. Más adelante, el sentirse útil y eficaz en un

trabajo es uno de los dos criterios de salud mental propuestos por Freud (El otro es la capacidad de amar).

El problema de decidirse por una profesión y prepararse para la misma representa una de las principales tareas de desarrollo durante la adolescencia. "Por cierto, se ha afirmado que la adolescencia no puede terminar más que con la experiencia práctica en el mundo del trabajo". (Mussen, 1985, pág. 453). Es claro que no puede conseguirse plenamente una independencia y autonomía sin la seguridad de una dedicación profesional.

"De acuerdo con lo que dice Erikson, el aspecto más importante de la búsqueda de la identidad es descubrir quien soy yo. Y algo muy importante en este sentido es la decisión que se toma al elegir una carrera... Los jóvenes que han logrado ya un sentido de su propia identidad, especialmente respecto a la ocupación que piensan tener, puede desarrollar mejor la intimidad con otras personas" (Papalia y Olds, 1985, pág. 661 y 665).

Se han señalado tres períodos en el proceso de elección profesional: el de fantasía (niñez temprana y media). El tentativo en el que predominan los intereses de los adolescentes. Estos, a medida que maduran van sopesando su capacidad para poder realizar realmente el trabajo por el que están interesados. El realista, con una madurez suficiente como para poder encarar la problemática vocacional.

"Durante un período de elección realista, alrededor de los 17-18 años, el adolescente estima el nivel de sus aspiraciones, su motivación y las exigencias del trabajo que desea desempeñar, y luego se pone a tratar de alcanzar su objetivo mediante una planificación educativa y vocacional". (Mussen, 1985, pág. 454).

El C.O.U. (Curso de Orientación Universitaria) fue inicialmente pensado para ayudar al adolescente en su elección de carrera. Creemos que este objetivo era claro, definido y necesario. Luego, al parecer, este curso se ha dirigido principalmente a la adquisición de contenidos, más que a la ayuda de una clarificación vocacional.

5.5. La identidad personal.

Acabamos de hablar de líneas o tareas de desarrollo que, ancladas en un pasado vivencial, se configuran ahora en el adolescente y le preparan para su futuro. Pues bien, la identidad personal consiste en la integración globalizadora de todas estas líneas de desarrollo, que da unidad, coherencia y estabilidad a la persona, dentro de un mundo cambiante de valores y de circunstancias personales diversas.

Una identidad personal consolidada significa que el joven sabe quien es, donde ha estado y hacia donde se dirige.

Esa labor de integración y coherencia no es fácil. Algunos no la conseguirán nunca. Por eso, Erikson (1980) habla de crisis de identidad. Crisis por otra parte necesaria, por lo que supone de búsqueda personal.

Esa búsqueda personal de la propia identidad suele durar años. Es una etapa a la que los autores llaman dispersión o confusión de identidad. El adolescente continúa la búsqueda, "pero no puede aún optar por las decisiones, elecciones y compromisos necesarios para la afirmación de su identidad". (Weiner-Elkind, 1976, pág. 51).

A veces se produce la llamada fijación prematura de la identidad, en la que propiamente no ha habido crisis ni búsqueda personal sino pronta asimilación de normas, valores y directrices más o menos impuestos por los adultos. No es

una buena solución, aunque para el adolescente sea más fácil y quizás para todos, más tranquila. No favorece la autonomía necesaria para el desarrollo pleno de la persona. Para decirlo con palabras de Erikson: "El cierre de la búsqueda de identidad es... una interrupción en el proceso de la formación de la identidad. Es un fixar prematuramente la autoimagen, con lo cual se obstaculiza el desarrollo de otras potencialidades y posibilidades de autodefinición. Un individuo no surge como todo lo que podría ser". (Citado por Mussen, 1985, pág. 483).

Por el contrario, otros se mantienen en la etapa de dispersión o confusión de identidad, propia del período de búsqueda, más allá de lo razonable, más allá de la adolescencia. Es lo que Weiner y Elkind (1976) llaman adolescencia prolongada, en la cual la inseguridad y falta de compromisos típicamente adolescentes continúan en los años adultos.

La única solución válida a la crisis de identidad es la de asumir compromisos y ser fiel a los mismos. Compromisos que pueden ser ideológicos (valores, creencias...) O personales (trabajo, amistades...). En cuanto a valores, "Una filosofía fundamental es esencial para poner orden y congruencia en las numerosas decisiones que un individuo tendrá que tomar y en las acciones que deberá realizar en un mundo diverso, cambiante y, a menudo aparentemente caótico". (Mussen, 1985, pág. 431).

Según Papalia y Olds (1985), la fidelidad a los compromisos adquiridos determina en el adolescente su capacidad para resolver la crisis de esta etapa.

No es nada fácil llegar al progresivo establecimiento de unos compromisos y ser fiel a los mismos. El adolescente recibe valiosas ayudas:

En primer lugar, las de sus padres: "Una relación gratificante, en la que abunden los cuidados y atenciones entre el adolescente y sus padres. El padre o la madre que proporcionan un modelo de desempeño de papel personal y socialmente eficaz con lo cual le resulta gratificante al adolescente identificarse, un progenitor del sexo opuesto que es también un individuo eficaz y manifiesta aprobación del modelo proporcionado por el progenitor del mismo sexo". (Mussen, 1985, pág. 484). Puede verse también Coleman (1985, pág. 106).

También sus compañeros le servirán de poderosa ayuda, "con los que compartirá sentimientos, dudas, temores y proyectos y le ayudarán decisivamente a configurar su propia identidad... los de su generación serán así modelos, espejos, auxiliares y contrastes". (A. Fierro, 1985, t. III, pág. 126).

La crisis de identidad con su largo período de inseguridad e inestabilidad presenta riesgos y peligros. Algunos adolescentes no los superan y se quedan atrapados en ellos. La lista puede ser larga: Los delincuentes e infrasociales. Los que se suicidan (en 25 años casi que se han triplicado los suicidios de adolescentes). Los drogadictos. Los que presentan serios problemas psiquiátricos...

Y es que así como existen ayudas valiosas que favorecen la identidad del adolescente, también se dan serios obstáculos que la dificultan en extremo. Familias en crisis (hogares rotos, problemas económicos, falta de ilusión...) Sociedad en crisis (confusión de valores, consumismo, inseguridad vital). Las drogas, que aunque pueden ser inicialmente efecto de la crisis, se convierten en poderosa causa de la misma (evasión, eludir compromisos, delincuencia, etc.).

CAPITULO 6. LA IDENTIDAD NEGATIVA EN EL ADOLESCENTE INFRA-SOCIAL.

6.1. Consolidación de su identidad negativa

El infrasocial, en su periodo adolescente, ya tiene muy consolidada una identidad negativa. Los sucesivos fracasos en la formación de positivos vínculos afectivos, las continuadas vivencias y experiencias de unas relaciones frustrantes y frustadoras con los demás han ido entretejiendo poco a poco una visión negativa de sí mismo. Muy pronto se le etiquetó de difícil, problemático, malo, intratable. Y esa etiqueta creada y mantenida por personas especialmente significativas (padres, maestros, compañeros), ha ido consolidando un autoconcepto negativo, sobretodo en el periodo de latencia en que se hizo más visible su infrasocialidad.

Y por una especie de coherencia interna, su conducta cada vez es más indeseable de acuerdo con la identidad negativa, que va adquiriendo y que se va afianzando a través de renovados actos infrasociales. Es un círculo vicioso de difícil solución.

Y si en alguno de sus actos infrasociales o delictivos es cogido e internado, intervienen el Tribunal Tutelar de Menores u otras instancias, se puede agravar y estabilizar aún más su identidad negativa. Así, "se explicaría dicen Alvira y Contreras (1986, p.33) que las cárceles cumplieran más un papel de refuerzo de la delincuencia que de reforma del delincuente y posterior integración del mismo en la sociedad".

6.2. Núcleo de su identidad negativa

A través de todo lo que hemos dicho hasta aquí, creemos

que el núcleo de la identidad del adolescente infrasocial se compone e integra de tres características esenciales:

- Avidez estimular (gratificación inmediata, impulsividad).
- Extraordinario afán de dominar la situación y las circunstancias (sea a través de sus actos delictivos o de una rara habilidad para sacar el máximo provecho de determinadas situaciones comprometidas y salir airoso de las mismas).
- Desconfianza básica respecto al adulto.

Se ha comprobado que, cuando la identidad negativa se ha consolidado, su estabilidad a través del tiempo es extraordinaria, a pesar de la buena voluntad de los re-educadores y de los tratamientos pertinentes. Cuando se proponen ciertas alternativas de reinserción social, los infrasociales son muy reacios a aceptarlas, ya que van en contra de "su" identidad ya adquirida. Prefieren ser "Alguien malo antes que no ser nadie", como dicen Weiner y Elkind (1976, 52).

6.3. Estrategias defensivas

Por eso, los infrasociales emplean una serie de estrategias defensivas cuando se les pone en situaciones de cambio o tratamiento, que comprometa su identidad, F. Keadl y D. Wineman en su libro "Los niños que odian" (1970) exponen varias de estas estrategias, comprobadas por ellos en su "Pioner House", para niños infrasociales. Vamos a exponer algunas.

- Refugio en la virtud. El yo delincuente como cualquier buen estratega militar hace amplio uso del camuflaje y la

retirada estratégica. En ocasiones, el recurso más seguro es poner en práctica algunos de los cambios que los adultos parecen tan deseosos de obtener, pero sin una verdadera rendición.

- Evitación de las personas peligrosas para el mantenimiento de la identidad infrasocial.

Cuando el menor infrasocial comienza a sentir el impacto del interés que se le puede ofrecer, a menudo su rebeldía aumenta. A veces, ataca al adulto educador e intenta crear dificultades para romper la pauta de gratificación, porque la realización de actividades positivas y la relación con un adulto aceptante y bondadoso, significa un peligro real para el mantenimiento de su conducta infrasocial, con la que se siente identificado.

- Negativa a renunciar a aspectos de la vida que favorecen la infrasocialidad.

En la misma línea anterior, hay adultos y adolescentes infrasociales que parecen "responder mejor" en un ambiente duro que en otro más tolerante. Por ejemplo, permanecer en un reformatorio realmente severo proporciona más oportunidad de recrearse en fantasías antisociales y de desarrollar conductas negativas más coherentes con su identidad infrasocial...

Por este motivo algunos niños huyen del hogar adoptivo cordial, mientras soportan el establecimiento punitivo, que alimenta sin cesar su delirio persecutorio.

En resumen, los menores delincuentes o infrasociales se desenvuelven mejor en un ambiente hostil, ya que así pueden ellos responder con las mismas armas y actuar más de acuerdo con su identidad infrasocial plenamente consolidada. A menudo, ante adultos bondadosos, tolerantes y comprensivos,

provocan tales situaciones de conflicto y desorden, que obligan a que el adulto tome medidas coercitivas y así el menor infrasocial puede seguir manteniendo la imagen del adulto hostil y perseguidor.

A lo largo de toda esta primera parte, hemos intentado presentar de forma sistematizada el proceso evolutivo de la socialización.

Hemos considerado la importancia de los primeros años en la formación de vínculos afectivos sucesivos y complementarios. Así como el desarrollo conjunto afectivo-cognitivo- conductual.

Hemos enfatizado la importancia de la etapa de latencia-operaciones concretas (8-12 años) como un período especialmente sensible en el proceso madurativo del niño.

En la adolescencia, hemos destacado las líneas básicas en la formación de la identidad personal.

Hemos presentado la infrasocialidad como una inmadurez. Hemos intentado demostrar cómo en las tres etapas presentadas del proceso de maduración socializadora, el infrasocial se ha ido rezagando y no ha alcanzado en cada una de ellas lo que sería de esperar en un desarrollo evolutivo normal.

En orden a la Prevención, hemos hecho hincapié en la etapa de latencia-operaciones concretas. En ella, se presentan una serie de predictores de delincuencia e infrasocialidad con un alto valor de pronóstico.

En la adolescencia, la identidad negativa del infra-

social se halla ya muy consolidada. Por ello, se hace ya muy difícil un tratamiento re-educativo con éxito. El adolescente infrasocial hace uso de una serie de estrategias defensivas para proteger su propia identidad.

Nos hemos extendido bastante en esta primera parte. Lo hemos creído necesario para poder comprender en toda su amplitud los hallazgos empíricos de la investigación experimental. Como luego veremos, los resultados hallados apoyan la hipótesis de una inmaduración del infrasocial básicamente en las áreas afectiva y cognitiva.

SEGUNDA PARTE: EL TEST DE RORSCHACH

COMO TECNICA DE DIAGNOSTICO

INTRODUCCION

Hemos escogido esta técnica de diagnóstico por haberla trabajado a fondo durante muchos años y haber llegado a la conclusión de que es la mejor en orden a conseguir un conocimiento estructural de la persona.

Desde que Herman Rorschach (1921) lo creara, se ha ido afianzando cada vez más y hoy es, sin duda, el test más usado en el campo del psicodiagnóstico.

Las reservas que se le han hecho tienen un fondo común: la subjetividad en su interpretación. Hoy día esta dificultad queda superada por la muy considerable aportación de J. Exner al crear el "Sistema Comprensivo" (1974).

Exner ha conseguido, a través de muchos estudios y trabajos, reunir e integrar lo mejor de cada uno de los cinco principales sistemas del test de Rorschach (Beck, Hertz, Klopfer, Piotrowski y Rapaport-Schafer). No lo hizo de manera apriorística. Se entrevistó periódicamente con estos grandes sistematizadores, cuyos hallazgos, antes de ser incorporados al Sistema Comprensivo, fueron validados tras amplios estudios estadísticos. A partir de ahí, Exner sigue haciendo una labor investigadora en profundidad. De tal manera que su Sistema Comprensivo ha conseguido un alto índice de fiabilidad y validez.

En la interpretación de los resultados empíricos, seguiremos básicamente las ideas y aportaciones de Exner, recogidas en su Sistema Comprensivo.

Interrelación de variables

Cada una de las variables del Sistema Comprensivo no

tiene un valor absoluto, sino que debe interpretarse en estrecha relación con el resto. Exner lo advierte una y otra vez. "La necesidad de comprender la configuración de variables es probablemente más importante en el uso del Sistema Comprensivo, que en otras aproximaciones al test, ya que el S.C. ha abarcado, en su desarrollo, gran número de aquellas" (Prólogo al libro de F. Rovira, 1983, p.1)

Piotrowski (1974) insiste en este punto. El habla de interdependencia de variables. El pleno significado de cada variable depende del tipo, intensidad y grado de las otras variables, que aparecen con ella en el mismo protocolo.

Partimos de este principio esencial en la interpretación de los resultados de nuestro trabajo. Aunque luego lo dividimos en apartados en aras de una mayor claridad didáctica, somos conscientes que, a menudo, forzamos la fragmentación de algo que se presenta vitalmente unido en la personalidad total del sujeto.

En nuestra interpretación y siempre que podamos, intentaremos reintegrar y relacionar variables que se hallan de hecho estrechamente vinculadas. Sólo así podremos llegar al conocimiento estructural de la persona. Sólo así podremos resolver ciertos puntos oscuros que, a menudo, se presentan. En este sentido, la riqueza de Rorschach es extraordinaria, ya que no mide sólo ciertos puntos específicos del sujeto, sino que apunta a su personalidad global.

Seguidamente desarrollaremos una serie de apartados que resultan necesarios para poder luego interpretar con precisión los resultados del trabajo experimental. Nos basamos en el siguiente esquema:

- Especificidad estimular de cada lámina
- Capacidad Mental
- Afectividad

- Tipo Vivencial (EB)
- Accesibilidad y controlabilidad
- Realidad: percepción y adaptación
- Relaciones Interpersonales
- Motivación. Rendimiento. Eficacia.

CAPITULO 7. LAS 10 LAMINAS DEL TEST DE RORSCHACH: ESTIMULOS ESPECIFICOS.

Como luego veremos en la parte experimental, las respuestas de mala calidad formal (X-%) no se distribuyen de manera uniforme a lo largo del test. Hay claras diferencias significativas entre láminas. Ello nos indujo a hacer un análisis cualitativo de cada una de ellas. Seguiremos principalmente los estudios de R. Mucchiell: (1968), pero, oportunamente incluiremos las aportaciones de otros autores (Orr, Klopfer, Ames, Rausch, Alcock...).

Lámina I

La situación creada en la presentación de la primera lámina puede resumirse en los siguientes aspectos:

- Sorpresa ante una situación imprevista, insólita y desconcertante, fuera de los esquemas habituales.
- Riesgo. Situación que se ha de llevar adelante sin directrices precisas ni ayudas externas, sólo cuenta la iniciativa personal.
- Compromiso personal. insoslayable. Cada respuesta o reacción es una manera de comprometerse.

El estímulo específico de la lámina I, precisamente por ser la primera, parece relacionarse con el grado de seguridad personal, confianza en sí mismo y adaptación ante situaciones nuevas e imprevistas. Puede ser un indicio de los habituales patrones de conducta en circunstancias parecidas.

Lámina II

Destacamos en ella dos aspectos:

- Un aumento objetivo de dificultad. La primera era más compacta e integrada. La impresión de la segunda es de diversidad, con la aparición de colores de tonos intensos (blanco, negro, rojo) difícilmente integrables.

Como señala Péchoux (1959): "Puede continuar la adaptación conseguida en la lámina I. No obstante, a menudo, la aparición de la lám. II provoca una inadaptación, seguida o no de una readaptación... Quien supere relativamente bien esta lámina, tiene ya bastantes garantías de seguir hasta el final sin excesivas dificultades de adaptación". (Mucchielli, p. 78).

- Un segundo factor es el de una provocación emocional. Todos los autores señalan el impacto de los colores en esta lámina (sobre todo el rojo), la presencia del amplio agujero central (choc al blanco o al vacío) y específicos estímulos sexuales: el genital femenino inferior y el símbolo fálico central superior.

Esta lámina provoca especiales reacciones en personas con experiencias agresivas o sexuales anteriormente vividas. (Significativos protocolos de personas que padecieron los efectos de una guerra o de chicas violadas...) (Mucchielli, p. 80).

También son frecuentes en esta lámina los sentimientos de ansiedad y culpa en personas que no han conseguido un cierto equilibrio en el manejo de impulsos agresivos y sexuales.

En resumen, tanto por la mayor dificultad en sí, como por los sentimientos que provoca, la lámina II pone a prueba

la seguridad interior de la persona, así como su estabilidad emocional y, en conjunto, puede ser un buen índice de la madurez personal conseguida.

Lámina III

Siguiendo a H. Rorschach, prácticamente todos los autores señalan la facilidad de esta lámina y la atribuyen una sensación de alivio y distensión, después de las 2 primeras más difíciles e insegurizantes, por distintos motivos.

En estas condiciones, como sugiere Mucchielli (p. 89), el sujeto "tiene ahora la ocasión o nunca de tomar la iniciativa si tiene un mínimo de seguridad y confianza en sí mismo. Actuar en estas circunstancias es demostrar tal como uno es, dado que no existe obstáculo alguno que ensombrezca el camino de la decisión y de la acción".

Lo normal en esta lámina es ver personas, generalmente en acción. La incapacidad de percibir aquí lo humano parece un indicio de grave patología interpersonal. Podría significar una seria dificultad de identificación con el ser humano.

En cierta medida, esta interpretación también puede ser válida cuando la percepción humana se halla desvitalizada: muñecas, marionetas, esqueletos, maniqués, etc. Como señala Rausch (1977), puede ser debido a un rechazo inconsciente del carácter humano vivo, posiblemente percibido como algo peligroso y ansiógeno.

El tipo de acción interpersonal percibida puede orientarnos hacia dos actitudes básicas: competición o colaboración.

Personas con problemas de identificación sexual pueden tener dificultades en concretar el sexo de la persona percibida. Podría argumentarse que, en realidad, una protuberancia superior se asemeja a un seno y que un saliente inferior parece un pene. No obstante, como afirma Alcock "para aquellos seguros de su propio papel sexual, la contradicción de las características sexuales en la estructura de la mancha pasa inadvertida, ya que resulta igualmente lógico darle a la figura un atributo femenino o masculino". (Alcock, 1965, p. 21).

Lámina IV

La mayor parte de autores que han escrito sobre las láminas, coinciden en calificar la gran mancha negra de la lám. IV como pesada, sombría, masiva, que sugiere algo aplastado. El amplio fondo blanco resalta aún más su pesadez. H. Rorschach describió ya el chock al negro de la lám. IV y Binder, profundizó en ello y lo consideró como una característica de esta lámina.

En este sentido, Péchoux (1959) insiste sobre la impresión de dominio, superioridad y aplastamiento. Otros muchos autores sugieren lo mismo y relacionan la lámina con la autoridad, especialmente la de los padres. (Mucchielli, 1968, p. 98).

Para el sujeto, la presentación de esta lámina supone tres aspectos importantes.

- Reparición de dificultades después de la relativa facilidad de la lám. III. Se reactiva, en parte, la situación de la lám. I y la sensación de amenaza de la lám. II.
- Dolorosa impresión debida al negro como único color

de la lámina. Se sugieren sensaciones de ansiedad, soledad, peligro, nocturnidad...

- Aplastamiento o amenaza de aplastamiento provocado por la sensación de pesadez de una gran masa negra.

Por ello, se justifican las observaciones de muchos autores, que sitúan la lámina IV como símbolo de la autoridad. Pero, como observa Mucchielli, más que la autoridad en sí, lo que subyace en la especificidad de la lámina es el tipo de relación interpersonal basado en la dominancia-sumisión.

"Según nuestras experiencias, lo que sugiere la lámina son situaciones de inseguridad originada por una relación interpersonal negativa, que impone un control masivo" (Mucchielli, 1968, p. 100).

Según la actitud y las respuestas de la persona, podremos conocer la fuerza o la debilidad de su yo para autoafirmarse o para ser dominado.

- Es frecuente también asociar esta lámina con lo masculino: La impresión de un ser humano (o humanoide) vivo con grandes pies ampliamente separados y la apariencia de vello que ofrece el claroscuro, facilita su interpretación masculina.

Lámina V

Es una lámina, en principio, fácil. La lámina de "la evidencia misma" (Loosli-Usteri, 1979, p. 154). La lámina "de la realidad".

Destaca por encima de las otras láminas por su simetría. Todas son simétricas, pero ésta lo es de una

manera especial.

Según M. Orr (1959) no se trata simplemente de una simetría geométrica, sino de un equilibrio ponderal, que constituye un todo continuo, compacto, compensado. Con un amplio cuerpo central, más que un simple eje vertical. Evoca más bien un equilibrio orgánico, que una disposición simétrica de elementos. (Mucchielli, 1968, p. 106).

Por eso M. Orr sugiere que la mancha, extendida así horizontalmente con una simetría compacta y organizada, "evoca, más que las otras, asociaciones con la estructura simétrica del cuerpo, con las vicencias personales del propio cuerpo y psiquismo". (P. 106).

Péchoux (1959) encontraba incomprensible el rechazo de esta lámina por parte de los esquizofrénicos. Rorschach mismo (1921), que consideraba la lámina V la de la más fácil interpretación, reconocía, en cambio, que los esquizofrénicos fallan en ella con relativa frecuencia (pág. 52). Pero, no daba ninguna explicación.

Los fallos y rechazos de los esquizoides y esquizofrénicos, se hacen más comprensibles a raíz de las observaciones de M. Orr: "Es posible que tales rechazos... indiquen que estos sujetos tienen de sí mismos una imagen interior torcida, asimétrica, deformada en grados diferentes, tanto de su cuerpo como de su psiquismo. Y que ellos se sientan desconcertados ante la lámina V, en donde la simetría es particularmente evidente. No se reconocen en esta configuración, que contrasta con la imagen interior que tienen de su propio psiquismo". (Mucchielli, 1968, p. 107).

En resumen, la especificidad de la lámina se puede concretar en dos puntos:

- Su facilidad. Al igual que en la lám. III, se insta a

una recuperación voluntaria de la propia iniciativa y personal decisión. (Al no existir especiales obstáculos que se lo impidan).

- Puesta a prueba del sentimiento de unidad del yo y de equilibrio interior.

Lo contrario sería: la disociación, el desgarramiento interior, los sentimientos de algo incompleto, inacabado...

En conclusión, la lámina V es como un espejo del yo, su autoconcepto, síntesis de su unidad personal. Según como sea su actitud y respuestas, podremos deducir hasta que punto la ha conseguido. (Mucchielli, 1968, p. 108).

Lámina VI

Podemos destacar tres puntos: Su dificultad (H. Rorschach la considera la más difícil de todas, 1921). La percepción clara o simbólica de la sexualidad y la influencia estimular del claroscuro.

Desde el punto de vista perceptivo, la especial dificultad viene dada, según Mucchielli (1968), por la presencia de eje central que, por una parte, dificulta mucho una percepción global y, por otra, sus extremos son claramente evocadores de estímulos sexuales: masculinos en la parte superior y femeninos, en la inferior. Esos estímulos sexuales, aparte su carga ansiógena, dificultan aún más una organización conjunta de la lámina.

La lámina VI es comúnmente conocida como la lámina de la sexualidad. Es, sin duda, la que provoca más respuestas de este tipo y shock sexual.

Probablemente es en esta lámina donde el sombreado

ofrece una mayor fuerza estimular. Sea una percepción táctil (T), visual (Y) o de profundidad (V). Determinantes que, combinadas con los estímulos sexuales, pueden orientarnos hacia el grado de integración de la sexualidad en el conjunto de la persona (Número y calidad de T) o, por el contrario, pueden indicarnos la inseguridad, angustia y esfuerzos que aquella sexualidad genera. (Y, V, F pura...).

Lámina VII

Tres puntos sobresalen en ella:

- La relativa claridad y suavidad de sus matices ha inducido a pensar en una característica femenina de la lámina.
- La clara sensación de desequilibrio. Los puntos de enlace son evidentemente débiles.
- El pronunciado hueco central, abierto por arriba, que ha dado lugar a muchos trabajos e investigaciones, concretamente sobre:
 - . chock al vacío
 - . refugio, regazo materno
 - . sensación de algo incompleto e inacabado.

Los tres puntos comentados (femenino, desequilibrio, inacabado, refugio, regazo), nos orientan hacia una característica fundamental del ser humano: la seguridad-inseguridad personal, creada básicamente a través de la vinculación afectiva con los demás, con la madre sobre todo, que es quien inicial y principalmente la promueve. De ahí, la insistencia de los autores en asociar la lám. VII con la imagen materna.

Precisamente el chock al vacío es comúnmente interpretado como el resultado de carencias afectivas, y por tanto, signo de personalidad inacabada e incompleta. Fue inicialmente observado por M. Orr y según ella, se manifiesta mediante respuestas de animales, plantas, objetos y huesos, en lugar de mujeres o también por respuestas de mala calidad formal. Es un síntoma de un complejo de abandono e imagen negativa de la madre. (Bohm, 1977, p. 145).

Lámina VIII

Al presentarse las láminas de colores, introducimos específicamente al sujeto en el mundo de la afectividad.

Después de la sucesión de láminas negras o grises, la presentación de la lámina VIII, supone para el sujeto una situación nueva a la que deberá adaptarse. En principio, el paso del negro-gris al color cromático debería aumentar la productividad y comunicación, facilitada ésta por la presencia de una de las populares más evidentes.

Destacamos, pues, tres aspectos importantes:

- Exigencia de una nueva adaptación o readaptación.
- Provocación de la comunicación y de reacciones soció-afectivas, por la presencia de determinados colores (claros, suaves, neutros, variados).
- La presencia de la Popular que puede facilitar en gran manera la iniciativa del sujeto.

La combinación de estos tres aspectos puede orientar la interpretación hacia situaciones de adaptación social en general, aquellas en las que el sujeto entra a formar parte de un grupo cualquiera, dentro de un marco de interrelaciones

superficiales, poco profundas e íntimas.

Lámina IX

Es ésta una lámina difícil y en la que se producen más rechazos. Los colores son más intensos y, en algunos sitios se mezclan en claroscuros coloreados. Las formas erizadas de los salientes superiores contrastan con las redondeadas de la parte inferior. Presenta un hueco interior rodeado de formas y colores imprecisos. En este sentido, ha sido considerada tradicionalmente como una continuación de la lámina VII por su capacidad de reactivas el chock al vacío.

Varios autores la han considerado una lámina generadora de angustia y, por lo menos, de inseguridad. Según Rorschach (1921), la lámina IX provoca más intensamente la afectividad que la VIII. Ejerce una presión sobre ella, de tal manera que, según Loosli-Usteri (1964), la resistencia de los sujetos disminuye considerablemente y se ponen al descubierto sentimientos celosamente guardados. (Mucchielli, 1968).

Vamos a concretar los cuatro aspectos más importantes de la lámina:

- Ciertos rasgos que la hacen especialmente difícil. (Descritos anteriormente).
- Llamada al acabamiento. (El chock al vacío de M. Orr).
- Provocación de la afectividad profunda.
- La relación interpersonal orientada más hacia una intimidad profunda en contraste con una participación social más periférica, evocada por la lám. VIII. Un adentrarse en el terreno de los sentimientos íntimos: confianza, comprensión, desprecio, rechazo...

A través de la reacción, comentarios y respuestas (calidad y contenido), podrá evaluarse el grado de confianza en sí mismo y en el otro, que le permitan o no al sujeto expresar sus propios sentimientos y bucear en los de los demás. Así como las resonancias íntimas que se originan (amor, recelo, desprecio, comprensión... (. (Mucchielli, 1968).

Lámina X

Es la lámina de la dispersión. M. Orr (1959) ha hablado de chock a la fragmentación. Esta división sería particularmente perturbadora para personas sensibles a su falta de unidad interior o que tienen miedo de su propio desequilibrio. En este sentido, existe una estrecha relación entre la lámina X y la V, aunque por motivos totalmente diferentes. Las dos impactan a sujetos mal integrados o que dudan de su equilibrio interior. En la lámina V, se les pondría delante de una exigencia de equilibrio del que están lejos... En la X, delante de una disociación y fragmentación, que les provoca. En uno y otro caso, se pondría el dedo en la llaga.

En la lámina X, sobresalen cuatro aspectos importantes:

- Evocación de la multiplicidad. Mucchielli prefiere este concepto al de fragmentación, ya que la composición de la lámina señala más bien puntos de contacto y enlace que disociaciones.
- Dificultades para una visión global. Es relativamente fácil la visión de subgrupos de manchas, pero la percepción global se hace muy difícil, como ya señalaba Rorschach (1921). Teniendo esto en cuenta, la lámina X normalmente estimula sucesivas respuestas D, es decir, una sucesión de decisiones, desde el pun-

to de vista interpretativo.

- Sensación de alivio en relación a la lámina IX. Ha disminuído la intensidad y confusión de colores. La afectividad no se halla provocada de la misma manera.
- Estimulación de la extratensión normal. Es decir, el sujeto se pone en relación con una socialidad general, grupal, más periférica (como en la VIII).

A la vista de los cuatro aspectos comentados, y según como el sujeto responda, podemos orientar la interpretación en el sentido de su eficacia personal en la resolución práctica de los múltiples problemas inherentes en la relación social y en la existencia de cada día.

CAPITULO 8. LA CAPACIDAD MENTAL.

El test de Rorschach no se considera una prueba específica de inteligencia.

No obstante, existen una serie de variables, como luego veremos, que permiten una aproximación muy precisa a la capacidad básica de la persona, a su potencial mental.

Potkay (1973) llevó a cabo una interesante investigación a este respecto. Escogió a 36 psicólogos expertos en el test de Rorschach. Se les dijo que a través de los variables Rorschach, precisaran el C.I. de una muchacha de 17 años. Un C.I. de 118 previamente medido según el test Stanford-Binet y que los psicólogos desconocían. La estimación media de C.I. de esos expertos según el Rorschach fue de 115,3.

Por otra parte, el Rorschach permite diferenciar la capacidad del rendimiento. El Wisc p.e., mide más el rendimiento actual del niño que su potencial básico. A veces junto a un Wisc pobre puede aparecer un Rorschach normal o incluso rico.

En este caso, el Rorschach nos informa de los recursos en potencia, así como de la especial conflictividad que obstaculiza su utilización adecuada... ya que abarca la personalidad como configuración total y no arbitrariamente dividida en "intelectual" y "afectiva" (V. Campo, 1987).

Seguidamente analizaremos con detalle aquellas variables que se han demostrado consistentes en la apreciación de la capacidad mental de la persona:

- Localización

W

D

W:D

DQ

- Calidad Formal

F %

X %

- Movimiento Humano (M)

- Variedad de contenidos

8.1. Localización.

-W

La respuesta global demuestra capacidad de asociación, visión de conjunto y organización de los componentes del propio entorno en un concepto total significativo. Indica un tipo de inteligencia de orientación abstracta y teórica.

La capacidad mental demostrada a través de las respuestas W depende de su cantidad y, sobre todo, de su calidad.

Para una inteligencia media, el número normal de W se sitúa entre 7 y 10.

En cuanto a su calidad, existe una gradación de menos a más capacidad mental:

- W vaga (a no ser en niños pequeños) o de mala calidad formal significa un retraso o un deterioro cognitivo.
- Wo (ordinaria) demuestra una capacidad normal de organización, suficiente, aunque mínima, si se da en las láminas V, I, IV, VI, que son las más fáciles de

globalizar. Son manchas sólidas, compactas, que no requieren una especial capacidad de síntesis. Es en estas láminas, donde se dan más W.

Constituyen signos de un superior nivel mental:

- W+ (síntesis) en alguna de las láminas anteriormente citadas, ya que presupone analizar la mancha en las partes que la componen y reintegrarlas a continuación.
- W+, W₀ en alguna de las siguientes láminas: X, IX, III, VIII, ya que son láminas más fraccionadas y es mucho más fácil dar en ellas una D. De hecho, es en estas láminas donde se dan un menor nº de W.

Un reducido número de W no necesariamente demuestra un nivel bajo de inteligencia. Las W suelen disminuir en función de la depresión o de la ansiedad. Un neurótico obsesivo inteligente puede acentuar las Dd en detrimento de una visión más global. (Con lo cual se demuestra una vez más como la única interpretación válida de una variable es relacionarla con todos los demás o con la propia historia de la persona).

- D. Las respuestas D representan la inteligencia práctica, la capacidad de percibir y reaccionar ante lo obvio y natural.
- D+ especialmente en láminas no fragmentadas significa niveles superiores de funcionamiento mental.
- W: D. La persona normalmente inteligente ha de ser capaz de pensar, asociar y organizar (W) y, también capaz de actuar, definirse y adaptarse a la realidad de cada día (D). De ahí que un nivel mental debidamente balanceado debe contener ambas variables en una determinada proporción.

Tradicionalmente, los rorscharchistas han situado la proporción de W: D en adultos en 1:2. Pero, en los baremos Exner, tanto para adultos como para las edades 13-16 años, se sitúa más cerca de 1:1,5.

Un aumento de W significa una excesiva intelectualización con menoscabo de una visión práctica y normal del mundo. En un aumento de D, es posible que la persona esté excesivamente centrada en intereses prácticos y concretos a expensas de su pleno funcionamiento mental. O que busque la gratificación de la realidad actual, presente, aunque sea en perjuicio de la realización global de la persona.

Si a W:D, añadimos un reducido número de Dd (un 5%), demostrativos de precisión y detalle, obtenemos "una combinación no menos alejada de la tendencia pertinaz a la abstracción que del empecinamiento en los detalles minúsculos, propia de aquella forma de inteligencia, que solemos designar sentido común", según palabras del propio H. Rorschach (1921, p. 60).

- DQ. La calidad evolutiva (+, v/+, v, o) en las distintas localizaciones demuestra una mayor o menor capacidad o funcionamiento mental.

8.2. Calidad Formal: F+%, X+%.

Son indicadores de la nitidez y precisión de las respuestas y demuestran dotes de observación, capacidad de concentración y control de la realidad.

Las investigaciones que establecen una relación positiva entre el X+% y la inteligencia son muy consistentes. (Exner, 1974).

El X+% óptimo desde el punto de vista de nivel y fun-

cionamiento mental se sitúa entre 70 y 93%.

Un X+% excesivamente alto (cerca del 100%) demuestra excesiva rigidez.

Un X+% de 60 ó menos demuestra una seria limitación mental o una grave disfunción (cerebral, emocional, etc.). Personas inteligentes pueden presentar un X+% muy bajo debido a fuertes tensiones afectivas (en este caso, conviene analizar detenidamente las láminas cromáticas).

8.3. M: Movimiento Humano.

La aparición y aumento de la M se corresponde con la progresiva maduración neurológica de la persona. Así, según los baremos de Exner, tenemos el siguiente cuadro:

Años	5-	6-	7-	8-	9-	10-	11-	12-	13-	14-	15-	16
\bar{X} M	0.83	1.43	1.72	1.93	1.74	2.03	2.64	2.70	3.13	2.92	2.81	3.23

¿Qué implica la aparición de M y su progresivo aumento?.

Implica un proceso hacia la sublimación: hacia el equilibrio que un yo cada vez más fuerte puede llevar a cabo entre la espontaneidad de los impulsos ("Ello") y el control ejercido sobre los mismos ("Super-yo"), a fin de que la energía vital de la persona puede ser reconducida hacia metas constructivas.

La M supone una ideación e imaginación activas, una vida interior consciente, organizada, y disponible al sujeto, el cual es capaz de aceptarse a sí mismo: sus propios impulsos, motivaciones, deseos y fantasías para

ponerlos, en definitiva, a su propio servicio.

Implica una capacidad de control y demora frente a la espontaneidad de los estímulos tanto internos como externos, para poder preparar y seleccionar así una respuesta adecuada a la realidad externa, especialmente la realidad interpersonal.

Así pues, una tal capacidad permite un tiempo de reflexión y un sano distanciamiento de los estímulos, lo cual favorece la potenciación de importantes elementos cognitivos, tales como: organización estimular, planificación, previsión y, en general, comprensión de uno mismo y de los demás.

Ahora bien, esa reflexión y demora propios de la M se hallan dirigidas hacia la acción, hacia la conexión interpersonal. Así, Exner (1974, p. 54) afirma que Klopfer, Hertz y Piotrowski están de acuerdo en considerar a M como "lazo de unión entre los recursos interiores y la realidad externa".

De lo expuesto hasta aquí, podemos deducir los siguientes rasgos positivos de M:

- Capacidad de control, demora y reflexión.
- Independencia interior frente a las demandas de los estímulos.
- Signo de adaptación y fuente de la misma.
- Comprensión empática de los demás.
- En definitiva, demostración de la madurez alcanzada por el sujeto.

Ahora bien, la eficacia de M, respecto a los puntos anteriormente tratados, depende de su cantidad y calidad.

De ahí que se impone un análisis cualitativo de las M, para poder precisar al máximo su importancia en el conjunto de variables.

Análisis cualitativo de M

- Número.
- Calidad Formal.
- Activo-Pasivo.
- Contenidos.
- M en relación con C, X+%, W%.

- Número.

La norma se sitúa entre 2 y 4 respuestas M por protocolo. La M más común es la de la lámina III. Son también frecuentes las respuestas M en la lámina II ("los payasos") y en la VII ("mujeres que hablan. Invertida: "mujeres que bailan").

M baja.

Puede significar pobreza ideacional, imaginativa, capacidad mental limitada, en cuyo caso, si aparece alguna M, suele ser la de la lámina III.

Pero, también personas inteligentes pueden dar pocas o ninguna M, por otros motivos:

- La fantasía deliberada puede sentirse como muy amenazadora.
- Una actitud hipercrítica y estrictamente objetiva

puede impedir la actividad imaginativa. (N. Rausch, 1977).

M excesivamente alta.

Se relaciona con el retraimiento, el narcisismo y la disminución de contactos. No cumple con la misión fundamental de M: distanciarse, pensar, a fin de conectarse mejor. La acción queda atrapada por el pensamiento. La excesiva fantasía y la rumiación envuelven a la persona y la hacen distante e ineficaz.

M alta es especialmente peligrosa en niños, por la temprana estabilización de carácter y la subsiguiente falta de flexibilidad. De hecho, los llamados "niños M" suelen ser conflictivos e inadaptados, como lo demostraron hace años Levi y Krae. (1952)

Esa interpretación de M alta cobra mucho más valor, si Suma C es baja y, más aún, en una total ausencia de color.

- Calidad Formal de M.

Los aspectos positivos de M derivan básicamente de su calidad (M+, Mo).

Mu: interpreta el mundo y las personas de una manera demasiado particular. El sujeto vive centrado en su pequeño mundo, distante. (Como siempre, esto dependerá de su número y del contexto de variables).

M-: Exner la incluye en el índice de esquizofrenia. Un sujeto con M- distorsiona seriamente la realidad y tiende a hacer interpretaciones inexactas y no realistas en las relaciones interpersonales.

Ma: Mp.

Cuando decíamos que M supone tomarse un tiempo de demora para comprender ampliamente la realidad y luego conectarse mejor, era en el supuesto de que Ma fuese mayor que Mp. (La proporción normal es de 2:1). Indica que la persona es capaz de usar la reflexión en su justa medida para enfrentarse con éxito a las exigencias y dificultades de la vida real de cada día.

Cuando Mp es mayor que Ma, se usa de la fantasía, pero no para enfrentarse con los problemas sino para evadirse y esperar pasivamente que otros se los resuelvan o le indiquen lo que ha de hacer. Es, desde luego, una fantasía ineficaz.

- Contenidos M.

El contenido natural de M es H pura, que indica una relación plena e integrada con las personas.

Hd.

M en Hd indica una percepción y conexión sólo parcial y fragmentaria con los demás.

(H) (Hd).

M en (H) significa que ciertas ideas sobre los demás son sólo imaginarias, no tienen base real. Cuando (H) es superior a H indica que la conceptualización de la gente es fruto más de la imaginación que de la experiencia. (Exner, Workschop, 1985).

Esta interpretación aumenta de valor en el caso que (H) coincida con M-.

N. Rausch (1977) interpreta como signo de fuerte represión la percepción de M en "maniqués, merionetas, muñecas, esqueletos, estatuas...". Indica un rechazo inconsciente del carácter humano vivo. Como si lo viviente implicara elementos que pudieran percibirse como peligrosos.

Posiblemente es válida la misma interpretación de M en A. Se trataría de eludir lo humano debido a la ansiedad que su percepción conlleva.

M en relación con:

- C (p. 163)
- W% y W+% (p. 153)
- X+%. (p. 178)

Todas estas variables mediatizan, condicionan o complementan la interpretación cualitativa de M.

8.4. Variedad de contenidos.

La respuesta A es la más frecuente en el test de Rorschach. En adultos, las medias se sitúan entre 38 y 48%. Para 13-16 años, tanto Exner (1985) como Ames-Metraux-Walker (1977) coinciden en situar las medias entre 42 y 47%. En todo caso, los rorscharchistas están de acuerdo en que los sujetos con una capacidad superior a la media no deben superar el 50% de respuestas A.

Un A% alto indica empobrecimiento, estereotipia, rutina y poca capacidad (limitaciones intelectuales) o poco esfuerzo (estrechez de intereses) de reacción ante los estímulos. Se relaciona, pues, con la inmadurez y/o con una

reducida dotación mental.

Como señalan Klopfer y Kelly, "en los sujetos con un limitado margen de intereses más de las 3/4 partes de sus respuestas pertenecen por lo regular a las categorías H, Hd, A y Ad. La condición del más amplio margen de intereses que acompañan a la inteligencia superior parece consistir en un mínimo de 25% de respuestas distintas de aquellas cuatro categorías, distribuidas en -por los menos- tres categorías". (1974, p. 204).

Como siempre, otros factores personales pueden reducir la variedad de contenido, incluso en personas inteligentes. Así, como indica Exner "la mayor parte de sistematizadores han observado que los depresivos dan un número sustancialmente superior de A y Ad". (1974, p. 100). Se explica, dado que las respuestas A son las que más fácilmente se perciben y requieren un menor esfuerzo de concentración mental.

CAPITULO 9.- AFECTIVIDAD.

9.1. Relación color-afecto.

Básicamente el análisis de la afectividad se lleva a cabo a través de la percepción del color. Ya Herman Rorschard asoció claramente el color con la afectividad. Lo dejó escrito en su libro "Psicodiagnóstico" (1921)"... Confirmando una vez más las íntimas relaciones que deben existir entre la percepción de los colores y la dinámica de la afectividad" (p. 41) "Siempre hemos sabido que existen íntimas relaciones entre los colores y la afectividad". (p. 94).

Más adelante, rorscharchistas importantes han profundizado en las bases teóricas de la relación color-afecto. Cabe destacar a Rapaport (1946) E. Schachtel (1967) y Dr. Shapiro (1977).

La afectividad presenta connotaciones distintas según que la percepción del color sea en base a estímulos:

- cromáticos
- acromáticos
- claroscuro

9.2. Color cromático (lám. II, III, VIII, IX y X).

Experimentalmente se ha demostrado como la percepción del color cromático se relaciona con la expresividad, espontaneidad y expansividad de los afectos. Desde H. Rorschach, todos los autores están de acuerdo en este punto. Como también están de acuerdo en que, según domine más o menos la forma en la percepción (FC, CF, C), mayor o menor será también el control que se ejerce sobre los sentimientos y las emociones.

9.2.1. FC > CF + C. Modulación de los afectos.

La respuesta ideal, propia de la persona madura, es la FC. En ella, hay la armónica integración de control y expresividad, que define a la persona adulta y adaptada. Adaptación en el sentido que hemos hablado anteriormente (p. 44): Se tiene en cuenta las exigencias de los demás y se satisfacen y expresan al mismo tiempo las propias necesidades.

La FC de buena calidad formal sintetiza el concepto de adaptación de Piaget (asimilación y acomodación) y el de sublimación (expresión + control) de Freud.

En palabras de H. Rorschach, la FC "refleja predominantemente la afectividad de tipo adaptativo..., la capacidad de relación emocional, de orientación afectiva hacia el ambiente" (1921, p. 39). Y como sugiere E. Bohm (1977), en base a las palabras anteriores de Rorschach, las FC son expresión de sentimientos que suponen vinculación positiva y amistosa y constituyen el fundamento del contacto afectivo.

Pero, si la FC es de mala calidad formal (FC-) significa un querer adaptarse y no poder. Supone un cierto desequilibrio interno. Como expresan Klopfer y Kelly, "De los cinco años en adelante, una única respuesta FC- debe levantar una fuerte sospecha en punto a la eficacia del ajuste emocional". (1974, p. 211).

Cuando FC supera de forma equilibrada a CF + C (en adultos, 2 a 1), indica que la persona ha conseguido la madurez necesaria para poder ser dueño de sus afectos y emociones. Es capaz de expresar claramente sus sentimientos y, asimismo, capaz de controlarlos, cuando las circunstancias lo requieran. Un excesivo número de FC respecto a CF + C indicaría inhibición y represión.

9.2.2. CF + C > FC. Labilidad afectiva.

Por otra parte, la CF y más aún la C, en que la Forma tiene un papel secundario, indican una afectividad menos controlada y más espontánea.

En niños pequeños hasta los 5 años, más espontáneos y expansivos predomina la C pura. La proporción es de 1:2 ó 1:3, entre 6 y 10 años.

A partir de los once años, la tendencia es 1:1, que se mantiene prácticamente hasta los dieciséis.

Labilidad afectiva:

Se da cuando CF + C es mayor que FC (adultos) o cuando CF + C es demasiado alto respecto a FC (niños y adolescentes, según nivel de edad). Indica que el sujeto se halla a merced de sus afectos y emociones, que no puede o no quiere controlar. Todo (pensamiento y conducta) se teñirá de sentimiento desbordado. Lo cual, desde luego, condicionará su vida y sus relaciones interpersonales. Si la afectividad no está bien modulada, ante cada sentimiento o emoción, prevalecerá lo emocional.

9.2.3. La proporción afectiva (Afr).

Esta variable propuesta por Beck (1961) ha demostrado tener una gran consistencia e importancia diagnóstica. Representa la mayor o menor *responsividad* a los estímulos afectivos.

Un Afr normal (la media en adultos = 0.66) indica la capacidad de la persona de responder a las demandas afectivas de su ambiente y de mantener, al mismo tiempo, la sufi-

ciente distancia emocional como para poder conservar su independencia interior.

Un Afr bajo sugiere una tendencia al aislamiento afectivo. Puede ser una defensa contra sentimientos conflictivos, en menoscabo de las relaciones interpersonales: una persona con un Afr bajo difícilmente llega a desarrollar contactos auténticos y positivos con los demás

Un Afr alto, por el contrario, indica una excesiva interrelación con el entorno, en menoscabo de la propia independencia personal...

En un análisis cualitativo del Afr, conviene relacionarlo con otras variables, que pueden precisar mejor su alcance; concretamente con:

- FC : CF + C (modulación-labilidad)
- C' (mayor o menor contención afectiva)
- EB introversivo o extratensivo
- Lambda (mayor o menor capacidad para simplificar los estímulos.)

9.3. Color Acromático: C' (gris, blanco, negro, lám. I. IV, V, VI, VII).

La percepción del color acromático se relaciona con la contención afectiva. La emoción se libera, pero no se manifiesta externamente, más bien se la oculta. Por todo ello, puede originarse tensión, malestar e irritación en la persona.

La C' parece estar relacionada también, con los sentimientos depresivos especialmente si se usan los grises. Más aún si se asocia con otras variables: MP > Ma y la variable Y.

9.4. El Claroscuro.

La percepción de los colores en base a sus tonos, matices y sombras pueden representar para el sujeto estímulos visuales (Y), táctiles (T) y de profundidad (V).

Estos tres tipos de respuestas tienen una característica en común: representan para la persona que los percibe una experiencia emocional irritante, que puede manifestarse en forma de tensión, ansiedad o algún tipo de incomodidad internamente experimentada.

Específicamente para cada una de esas tres variables, señalamos lo siguiente:

- Variable Y

Indica sentimientos de desamparo e indefensión y, en consecuencia, provoca resignación paralizante y pasividad ante los problemas y responsabilidades.

- Variable T (Textura)

Desarrollaremos más ampliamente esta variable, dadas sus especiales connotaciones para la presente investigación.

La variable T se relaciona con la necesidad de contacto interpersonal afectivo. Representa una búsqueda de cercanía. Basada en un intercambio de afectos y emociones, es lo primero que el niño aprende, a través de unas gratificantes experiencias táctiles, (besos, caricias, juegos...). Por eso, tanto la presencia como la ausencia de T anclan sus raíces en la más primitiva infancia. De ahí, que sea una variable muy consistente.

El significado que aquí damos a T, reiteradamente propuesto por Exner, se halla muy próximo al concepto de

apego (vínculo afectivo), investigado en profundidad por Bowlby (1976), Schaffer (1979) y Ainsworth (1983).

Estos autores atribuyen a ambos conceptos el fundamento de la independencia madura, propia de aquellas personas que articulan sus relaciones y compromisos interpersonales en base a los sentimientos de reciprocidad y complementariedad, en un dar y un recibir mutuamente gratificante.

T = 0

Parece indicar un empobrecimiento afectivo como consecuencia de una temprana carencia relacional, que ha dificultado o incapacitado el normal desarrollo de la necesidad de vinculación afectiva.

Las personas sin T han perdido la fe en los demás. Desconfían incluso de las sinceras muestras de afecto.

T alta (ya a partir de dos)

Se relaciona con sentimientos de frustración y soledad, como consecuencia de una fuerte necesidad de contacto y cercanía afectiva, que no ha sido satisfecha.

Para un mejor análisis cualitativo, conviene relacionar la T con otras variables, especialmente las siguientes: H, M, P.

- Variable V

Implica un autoanálisis negativo con frecuentes sentimientos de culpa e inferioridad. Es la más negativa de las

respuestas de claroscuro. Es poco común en niños. En adolescentes, puede reflejar el autoexamen propio de esta edad, probablemente relacionado con problemas de identidad, frecuentes en esta etapa.

CAPITULO 10. TIPO VIVENCIAL (EB).

Surge de la relación entre las respuestas cinéticas (M: reflexión, demora, control) y cromáticas (C: expresividad, espontaneidad).

Esta relación ya fue originariamente propuesta por H. Rorschach y posiblemente sea la más firmemente establecida de todo el test. (H. Rorschach, 1921).

"Las personas capaces de empatía, o sea de situarse afectivamente en el lugar del prójimo, presentan en su estructura señalada combinación de factores introversivos (M) y extratensivos (C), según se deduce teóricamente y según lo confirma la práctica". (H. Rorschach, 1921 p. 95).

El EB representa un estilo básico de respuesta, que, además se ha demostrado muy estable y consistente a través del tiempo.

En base a la relación M: Suma C, podemos establecer los siguientes conceptos: introversión, extratensión, ambivalencia y coartación.

10.1. Introversión.

M es mayor que Suma C como mínimo en dos puntos. Los introversivos tienden a usar la reflexión, la ideación, en la solución de sus problemas y en la satisfacción de sus necesidades.

10.2. Extratensión.

Suma C supera a M en dos puntos como mínimo. Son propensos a resolver sus problemas y a satisfacer sus

necesidades básicas mediante la acción y la interacción con los demás.

Si alguno de los elementos del EB es cero, debe matizarse la interpretación de un EB introversivo o extratensivo. Para su pleno sentido, los dos elementos (M y C) deben hallarse presentes, aunque en diferente medida, ya que se complementan mutuamente. Un introversivo, aunque primariamente tiende a la reflexión, para que ésta sea eficaz, ha de derivar en acción, y un extratensivo, cuyo estilo básico le orienta a resolver los problemas principalmente a través de la acción, necesita un mínimo de reflexión para que asimismo su acción sea eficaz.

10.3. Ambivalencia. M = Suma C.

Si la diferencia es menor de dos puntos, decimos que se tiende a la ambivalencia. Los ambivalentes no presentan un estilo de vida firme. Por ello, suelen ser más vulnerables bajo presión. Más inestables e inseguros en la solución de un problema.

10.4. Coartación.

Este concepto se relaciona con el número de M y de C. Para que los conceptos anteriormente descritos tengan solidez, es necesaria la presencia de un cierto número de M y de C.

Ya H. Rorschach distinguía entre coartados, coartativos y dilatados. (1921, p. 80-81).

- Coartados.

M:C = 0:0. Según él, este grupo abarca muy pocos sujetos normales. Más bien agrupa a pedantes, depresivos, indolentes o quizás limitados mentalmente.

Las reacciones en el test son esencialmente formales, efecto de un bloqueo afectivo o de una pobreza mental real.

Los pedantes pueden tener una buena visualización formal y suelen ajustar su vida entera a las formas. Aborrecen la imaginación y la inestabilidad de las manifestaciones afectivas. Los depresivos limitan tanto los factores introversivos como los extratensivos. A menudo se quejan de no "poder pensar o amar...". Los limitados carecen de imaginación y son pobres de ideas, a menudo embotados afectivamente. Los indolentes son sujetos poco motivados, carentes de iniciativa y constancia... (p. 80-81).

- Coartativos.

M:C = 1:0

1:1

0:1

Presentan una acusada tendencia a la coartación. En cierta medida podemos aplicarles los comentarios hechos anteriormente.

Como afirma Rausch (1977, 122): "Los tipos coartados y coartativos pueden considerarse bastante vulnerables e incluso más vulnerables quizás que los demás tipos: la restricción de las manifestaciones y el bloqueo producido reducen la movilidad y más aún la capacidad de adaptación a una situación: los coartados se muestran, en efecto, poco tolerantes en las situaciones de stress fisiológico y psico-

lógico a causa de la rigidez de sus mecanismos de defensa".

- Dilatados

M:C = 4 (ó más): 4 (ó más).

Según Portuondo (1970, p. 151) son personas de buen humor con buen talento, generalmente artistas. Son productivos, aunque a veces, con poco orden y sistema.

CAPITULO 11. CONTROLABILIDAD - ACCESIBILIDAD.

11.1. Variable EA.

La variable más importante en este sentido es la EA, que es igual a $M + \text{Suma } C$. Fue Beck (1960) el primero en describirla. Esta variable nos informa sobre la disponibilidad de recursos por parte del sujeto. Nos indica que tanto los recursos ideacionales (M: ideas, pensamiento, reflexiones) como afectivos (C: sentimientos, emociones) son accesibles al sujeto y controlables por él. Se hallan a su disposición.

incógnita → averiguar

Exner (1974) cita los experimentos y estudios de retest realizados por varios autores, que confirman la idea inicial de Beck. A personas tratadas en terapia, se les pasó un segundo Rorschach después de haber sido dadas de alta. Las M y C aumentaron significativamente, aunque la dirección de la proporción generalmente permaneció constante.

Después del tratamiento, la EA ha aumentado. La persona ha conseguido organizar mejor su vida interior y sus experiencias afectivas, que ahora están a su disposición como componentes de su estilo de vida. (Exner, 1974).

11.2. Variable es.

Así como la M representa un tipo de ideación controlable por el sujeto, la FM y la m significan una ideación, imaginación y fantasía, que el sujeto no puede controlar. La FM representa una ideación incontrolable al servicio de necesidades insatisfechas. Mientras que la ideación que sostiene la m se refiere a que el sujeto piensa no poder controlar las circunstancias exteriores.

control
no control

La FM y m se refieren a pensamientos recurrentes, incontrolables, que, a menudo, crean tensión y malestar al sujeto.

Vimos también que las respuestas de color cromático (Suma C) se refieren a recursos afectivos, asequibles y controlables por el sujeto. Pues bien, las respuestas de color acromático y de claroscuro tienen en común el ser demostrativas de vivencias afectivas, que la persona no puede dominar ni controlar. Todo ello crea tensión.

La variable Es agrupa todas esas variables, tanto ideacionales como afectivas, cuyo signo común es la incontrolabilidad y la no disponibilidad al servicio del sujeto. $Es = FM + m + C' + Y + T + V$.

Si ahora comparamos estos dos grupos de variables: las controlables por el sujeto y las incontrolables, tendremos una idea del grado de controlabilidad de la persona. En los últimos años, Exner ha profundizado mucho en este punto esencial sobre el conocimiento del control humano a través del test del Rorschach. En su último Rorschach Workshop en Barcelona (septiembre 1985) nos puso al corriente de sus investigaciones en las que se demuestra que el grado de control o de impulsividad no se mide tanto por la fórmula $FC: CF + C$ como por la diferencia entre aquellas variables y que resumimos a continuación:

Control

Ideacionales $FC - CF - C$

Disponibilidad de

Recursos

$EA = M + Suma C$

Accesibilidad

Afectivos

Descontrol

Ideacionales

Inaccesibilidad de Recursos

(es) = FM+m+C'+Y+T+V

Indisponibilidad

Afectivos

11.3. La variable D y Daj.

La diferencia entre los dos grupos, de acuerdo con un baremo determinado, nos indicará el grado de control, de impulsividad y de accesibilidad a los recursos tanto ideacionales como afectivos. Las variables D y Daj concretan esta diferencia.

D y Daj = 0

Suficiente tolerancia al stress y accesibilidad en los recursos. No quiere decir que se usen siempre de forma correcta, pero sí que los tienen a su disposición, controlables.

En adultos, se espera un D = 0 y aún más. Según los baremos Exner, a partir de los 9 años, D = 0.

D y Daj +

La tolerancia al stress es bastante buena. La persona no se comporta fácilmente de forma impulsiva. Podrá descontrolarse en cierto momento, pero tiene muchas posibilidades de fácil recuperación.

Un D+ demasiado alto puede ser contraproducente por lo que puede representar de rigidez y resistencia al cambio.

D y Daj -

La persona se halla sobrecargada. Reducida capacidad de tolerancia al stress: impulsividad, gran posibilidad de desorganización y desajuste.

Es normal en niños pequeños hasta los 8 años. Coincide con la psicología evolutiva. Los niños en estas edades pierden fácilmente el control y no toleran el stress.

CAPITULO 12. LA REALIDAD: PERCEPCION Y ADAPTACION.

Percibir adecuadamente la realidad y adaptarse a ella es posiblemente el signo más claro de madurez y de positiva evolución.

Podemos saberlo a través de Rorschach en base a las siguientes variables.

- X + %
- Índice Realidad (I.R.)
- W : D
- FC : CF + C
- Ma : Mp
- H : (H)

12.1. X+%. (Calidad formal).

Todos los investigadores coinciden en que éste es la variable que mejor indica un buen o mal control de la realidad, así como una mayor o menor fuerza del yo para adaptarse a la misma. (Bohm, 1974). También parece ser un índice razonable para manejar más efectivamente las tensiones y las exigencias inevitables de cada día. (Exner, 1974).

El X-% indica el grado de distorsión de la realidad. Si llega a un 20% se considera grave y demuestra que el sujeto tiene serios problemas de percepción y adecuación a su entorno. Conviene mirar en qué láminas se dan las respuestas de mala calidad formal. Si predominasen en las láminas de color, cabe suponer que los estímulos afectivos y emocionales son los causantes de la distorsión perceptiva y adaptativa.

12.2. Indice de Realidad (I.R.).

Fue propuesto e inicialmente experimentado por S. Neiger (1968). Se basa en las cuatro respuestas estadísticamente más comunes del test de Rorschach. Son las populares de las láminas: III, V, VIII y X.

Neiger las llama respuestas "realistas". Indicadores de buena observación si son dadas en primer lugar (2 puntos). De observación lenta, si no aparecen como primera respuesta (1 punto) y de falta de observación (0 puntos), si no son percibidas. (Citado por Bohm, 1977 p. 115).

El I.R. se sitúa, pues, entre 0 y 8 puntos. Un I.R: 0-4 indica una percepción alterada de la realidad. Un I.R.: 0-1 prácticamente no aparece nunca en adultos psíquicamente sanos. Un I.R. de 2 puntos, sólo muy raramente (un 3%).

Las personas normalmente realistas darían un I.R. entre 5-7 puntos.

Un I.R. de 8 significaría un excesivo control de la realidad (obsesivos, depresivos...) y se daría en personas normales muy convencionales y formalistas.

El Círculo de Estudios Psicopatológicos de Granada ha llevado a cabo varios estudios y trabajos en torno al I.R. Los resultados han confirmado los hallazgos de Neiger. Además, han encontrado un I.R. abreviado que discrimina mejor a los sujetos con buen o mal contacto con la realidad. En este nuevo índice propuesto, se elimina la popular de la lámina X por ser menos discriminativa. (López-Muro-Pita, 1984).

12.3. W : D.

Una W de buena calidad formal sobre todo si es una W+, indica capacidad para una visión de conjunto, para la organización del entorno real. Bohm (1977) Sitúa la W entre el conjunto de variables que configuran el llamado "sentido de la realidad". La respuesta D indica una percepción de una realidad más concreta y detallada.

Así que la relación W : D cuando es equilibrada (1-2, en adultos) demuestra un armónico contacto con la realidad, habiendo integrado una visión más global con otra más pormenorizada del entorno.

12.4. FC : CF + C.

La fórmula del color ayuda mucho a comprender el grado de adaptación a la realidad social. Nos referiremos a ella en el apartado sobre las relaciones interpersonales.

12.5. Ma : Mp

La relación esperada es de 2:1. Indica que la persona es capaz de usar la reflexión e ideación para enfrentarse con éxito a las exigencias y dificultades de la vida real de cada día.

Cuando el Mp supera al Ma en un punto o más significa que la persona usa de su ideación y fantasía no para resolver eficazmente los problemas sino para soñar, evadirse y esperar pasivamente a que otros se los resuelvan o le indiquen qué debe hacer.

12.6. H : (H).

Estos contenidos humanos nos ayudan a conocer si lo que la persona piensa de la gente se basa en la realidad, en experiencias reales o si uno se lo imagina.

La presencia de (H) indica que ciertas ideas sobre los demás son imaginarias, no tienen suficiente base real.

Cuando (H) es superior a H, indica claramente que lo que se piensa de los demás es más fruto de la imaginación que de la experiencia real, uno no puede apoyarse en hechos reales. Sería una creación de la fantasía. Más aún en aquellos casos en que, además, Mp es superior a Ma. (Exner, Wokschoop, Barcelona 1985).

CAPITULO 13. RELACIONES INTERPERSONALES.

Diversas son las variables que nos indican el grado y la profundidad en que el sujeto establece la relación con los demás. Para una mejor comprensión de las mismas, vamos a dividir las en tres apartados. Aunque somos conscientes de que todas ellas se interrelacionan de manera diversa y demuestran, en su conjunto, la adaptación social general de la persona. Los apartados son los siguientes: estructuración, disponibilidad y actuación en las relaciones interpersonales, de acuerdo con el siguiente esquema.

LAS RELACIONES INTERPERSONALES

En función de variables: estructurantes, disponentes, actuantes.

Estructuración

- T
- $3r + (2)/R$
- $H - Hd; (H) - (Hd)$
- M
- $FC : CF + C$
- P

Disponibilidad

- D y Daj
- S
- Lambda
- EB Coartado - dilatado

Actuación

- Afr
 - Aislamiento
 - $X + \%; X - \%$
 - a : p
 - Ag
- | | |
|---|--------------------------------|
| { | Afr bajo
FD alto
Isolate |
|---|--------------------------------|

13.1. Estructuración.

Hay una serie de variables que podemos considerar estructurantes, que constituyen la base y el fundamento de la adaptación social. Son las siguientes:

- T. (Textura)

Indicadora de la necesidad de contacto y de cercanía afectiva. Este deseo de proximidad afectiva se estructura en los primeros años. Es un concepto muy próximo al de vinculación afectiva desarrollado anteriormente. Es normal y deseable la presencia de una T en todo protocolo. La ausencia de T parece indicar un empobrecimiento afectivo ocurrido en una edad temprana. Un número alto de T (ya a partir de dos) demuestra, una excesiva necesidad de contacto y de cercanía de personas que no están afectivamente satisfechas. Se incluyen a menudo sentimientos de soledad y abandono.

- 3r + (2)/R. (Autoestima)

Para poderse relacionar positivamente con los demás, es imprescindible un suficiente grado de autoestima personal. En los adultos, el $3r+(2)/R$, se sitúa entre 30 y 40%. Una autoestima baja hace difícil la relación. La persona inferiorizada, a menudo toma actitudes defensivas. Por otra parte, la autosuficiencia, el egocentrismo, el narcisismo, posiblemente aún hacen más difíciles las relaciones interpersonales.

- H - Hd.

Las respuestas de contenido humano constituyen un buen

índice de la capacidad para las relaciones interpersonales.

En adultos normales, la relación H: Hd es ligeramente superior a 3:1.

Las Hd sugieren unas relaciones con los demás menos plenas y satisfactorias.

Anteriormente, nos hemos referido a las (H) y (Hd), demostrativas de una conceptualización de la gente más basada en la fantasía que en experiencias reales. Está claro que las relaciones con una persona en cuyo protocolo predominan las (H) (Hd) han de ser, a menudo, problemáticas.

- M. (Número y calidad) (p. 158)

La M y el contenido M se relacionan directamente con el manejo de las relaciones interpersonales.

La M y su contenido indican el interés de la persona por comprender a los demás y sus problemas (empatía). Personas con pocas M son deficitarias en sus habilidades empáticas, habilidades que son básicas para unas relaciones interpersonales gratificantes (Exner, 1974).

Las personas con M- en sus protocolos tienden a interpretaciones inexactas y no realistas en las situaciones interpersonales.

El contenido de M dice mucho de la persona que lo percibe. No es lo mismo un contenido agresivo, que otro basado en la colaboración. En la lámina III. p.e., no es lo mismo percibir a dos personas que se ayudan en el transporte de un objeto, que percibir las peleándose por su posesión.

- FC:CF+C.

A partir de H. Rorschach (1921) todos los autores atribuyen a la variable FC un claro signo de adaptación social. Representa una síntesis de expresión afectiva, de aproximación emocional y, al mismo tiempo, de control y dominio de los afectos.

Si, además de FC hay la presencia de alguna CF (2:1), la vivacidad y capacidad expresiva de la persona pueden favorecer mucho el dinamismo de las relaciones interpersonales.

La FC- (de mala calidad formal) se relaciona con la incapacidad de la persona para conseguir la adaptación social que desea o necesita.

- P

Las respuestas P estadísticamente indican ser las más comunes de todas. Por eso, se las llaman Populares. En el Sistema Comprensivo de Exner, se dan trece respuestas P.

La percepción de un cierto número de P (la media se sitúa entre 6 y 7) demuestra la capacidad de la persona para pensar de una manera convencional como los demás. Es lo que Bhom (1977, p. 119) llama "adaptación social del pensamiento". Es la tendencia a ver el mundo como los demás lo ven.

Según Klopfer y Kelly (1974), un número bajo de P denota una falta de ajuste. El no utilizar las más evidentes percepciones como lo hacen la gran mayoría, podrá significar que el sujeto no puede o no quiere pensar como el común de la gente.

En cambio, un número de P demasiado alto, pueden darlo personas excesivamente conformistas y dependientes del mundo de valores que les rodea y, en consecuencia, puede producir un efecto paralizante sobre toda expresión de afectos y conductas que contradigan aquellos valores.

13.2. Disponibilidad.

Hay ciertas variables que predisponen, facilitan o dificultan las relaciones interpersonales:

- D y Daj.

Como ya hemos visto anteriormente, esta variable mide la controlabilidad y la accesibilidad a recursos mentales y afectivos. Es la que mejor expresa el grado de equilibrio interior.

En adultos, es esperable un D y $Daj = 0$ y aún más. Indica que han conseguido un suficiente grado de madurez. Es decir, que han desarrollado sus recursos de forma organizada, que les predispone a una apertura positiva hacia los demás.

La persona se halla, con un $D-$, sobrecargada de tensión. Presenta poca tolerancia a la frustración, poco control y demora. Es frecuentemente impulsiva. Todas esas características condicionan una relación interpersonal problemática y poco estable.

- D+ y D+Aj demasiado alta ($D+2$, $D+3..$)

Puede ser signo de rigidez. La dan gente muy inusual, con gran capacidad de aguantar stress. Esto puede crear una

actitud de estar por encima de las normales contingencias e incluso por encima de las demás: creerse más fuerte, resistente, etc. Puede derivar en un sentido de grandiosidad y narcisismo. Es evidente que esos rasgos pueden dificultar seriamente las relaciones interpersonales. (Exner, Workschops, Barcelona, 1984 y 1985).

- S.

Una o dos S puede tener un sentido positivo de autoafirmación, independencia, sana oposición. Actitudes muy necesarias en un intercambio maduro en las relaciones interpersonales. (En adultos, $\bar{X} = 1.84$; Moda = 1).

Cuando S es excesiva se relaciona con intensos sentimientos de negativismo, de rabia, tensión, agresividad, que, desde luego, predisponen a una actuación inconveniente y, a menudo, agresiva. De hecho, S correlaciona positivamente con Ag ($r = .47$).

A veces puede aparecer una represión de S (C', Afr bajo, $p > a$) para contener una agresividad provocadora de angustia. Pero, en este caso, los sentimientos agresivos pueden buscar canales indirectos de expresión. Por ejemplo, el fracaso escolar puede ser la manifestación de una actitud agresivo-pasiva.

- Lambda.

Un Lambda normal (la media en adultos = 0.59) indica una persona abierta a los estímulos y a las relaciones de una manera equilibrada. Suficientemente atenta, pero no sobrecargada.

Un Lambda bajo es excesivamente sensible a la estimu-

lación exterior. Son personas tipo "esponja", que lo retienen todo. La sobrecarga puede ser abrumadora y los conflictos relacionales muy frecuentes. Pueden mostrarse tensos, inquietos e inquietantes.

Un Lambda alto. Lo dan personas que tienden a simplificar demasiado e ignoran estímulos importantes. Les pasa por alto información necesaria para ellos o para los demás. Todo ello puede repercutir negativamente en las relaciones interpersonales: no tendrán en cuenta ciertos aspectos que los demás podrán ver como "descuidos" o faltas de delicadeza y sensibilidad más o menos graves.

Un Lambda alto puede representar un estilo básico de defensa, que estrecha en exceso el mundo perceptivo a fin de no verse invadido por estímulos (afectivos, ideacionales...) amenazantes. O también para disminuir las demandas de la realidad (interna y/o externa) a fin de no tener que responder ni implicarse.

Es un no "ver" ni "enterarse" para no tener que pensar, sentir ni comprometerse.

Desde luego, un estilo así puede provocar grandes negligencias interpersonales y actuaciones verdaderamente conflictivas.

- EB coartado-dilatado.

Es evidente que van a resultar mucho más fáciles las relaciones interpersonales con un sujeto con un EB normal o, más aún, dilatado, que con otro con un EB coartado o coartativo, característico según H. Rorschach de personas deprimidas, pedantes o inhibidas.

13.3. Actuación.

Algunas variables se refieren al modo e intensidad de la actuación social de la persona:

- Afr (proporción afectiva).

Fue inicialmente propuesta y estudiada por Berck (1960). Indica la mayor o menor *responsividad* a los estímulos afectivos. Es la variable más consistente en el retest. Podrá decirnos, por ejemplo, si un sujeto ha sido siempre cauto en los estímulos afectivos o no.

Un Afr normal (la media en adultos se sitúa en 0,69) representa una adecuada respuesta a las demandas socio-afectivas del entorno. Facilita en gran manera la adaptación social.

Un Afr alto indica una excesiva respuesta y apertura al entorno, puede demostrar una tendencia a quedar "atrapado" en los estímulos afectivos. Se relaciona con una exagerada dependencia afectiva.

En cambio, un Afr bajo indica huida de la estimulación afectiva. Se intenta evitarla por la conflictividad emotiva que pudiera representar. Es frecuente en los deprimidos y en todos aquellos que tienen la sensación de que si se ven implicados en una situación emotiva van a experimentar sentimientos dolorosos. Un Afr bajo representa un cierto grado de aislamiento y se relaciona, por tanto, con aquellas otras variables que también lo miden:

- FD alta

La FD implica una demora emocional. Un autoanálisis en que se aplaza la respuesta afectiva a través de un razo-

namiento centrado en los aspectos positivos y negativos del yo. Puede considerarse normal y deseable una FD.

Cuando FD es excesiva indica más bien un anormal distanciamiento del mundo entorno.

- Isolate (Aislamiento)

Esa variable agrupa un conjunto de contenidos (Bt, Cl, Ge, Na y LS), tanto principales como secundarios. Si la suma es mayor que 1/4 de respuestas, existe una gran posibilidad de aislamiento social ($r = 0.57$). Si esta suma es mayor que 1/3 de R, la probabilidad aumenta significativamente ($r = 0.71$). Exner, Alumni, Newsletter, junio 1985).

- X + %

Como ya vimos, esa variable indica el grado de adecuación con la realidad.

Una persona con un X + % normal y normal-alto (entre 70 y 93%) sabrá relacionarse con los demás de manera adecuada y en el momento oportuno.

En cambio, un X + % bajo, sobre todo si el X - % llega o supera el 20%, facilitará las relaciones inapropiadas, las imprudencias, las inadecuaciones, las salidas de tono, las "meteduras de pata", en un sentido más vulgar.

Un X + % excesivamente alto (cerca del 100%) puede indicar rigidez, pedantería y perfeccionismo, lo cual evidentemente puede dificultar la relación interpersonal.

- a : p

La relación esperada es 2 - 2 1/2 : 1. Cuando P es mayor que a en un punto o más, hay una gran posibilidad de

que el sujeto desarrolle una conducta pasiva, poco colaboradora.

Si a es mayor que p , no indica necesariamente una persona activa. Se está estudiando.

Rigidez-Flexibilidad Cognitivas (pensamientos y actitudes).

La relación $a : p$ se ha demostrado también útil para medir el grado de rigidez o de flexibilidad cognitivas de la persona. Exner, en el Workschop de 1985, precisó estos conceptos, que, por los demás, se siguen investigando:

- Cuando $a > p$ ó $p > a$ de manera excesiva (4: 1 ó más) indica rigidez. La persona es poco flexible y se muestra reacia a cualquier cambio de pensamiento y conducta. Desde luego, un estilo así, perjudica seriamente la convivencia y la relación.

- Cuando $a > p$ de forma no excesiva, no más del doble, son bastante flexibles, capaces de cooperar en sentido social. Se trata de personas que piensan: "Voy a cooperar, porque necesito colaborar".

- Cuando $p > a$ no excesivamente, su flexibilidad está más bien en relación con la sumisión y la indefensión. (Exner, Rorschach Workschop, Barcelona, 1985).

- Ag

En adultos, la media se sitúa en 0,72 y la moda es cero. En las edades contempladas en el presente trabajo, la media es de 0,98 y la moda = 1.

El Ag correlaciona positivamente con la agresividad

manifiesta ($r = .61$) y también con formas más sutiles y encubiertas de agresividad (resistencias, pasividad...). En este caso de conducta pasivo-agresiva, la correlación es inferior ($r = .39$).

Ya dijimos que entre S y Ag existe una correlación positiva y significativa ($r = .47$).

CAPITULO 14. MOTIVACION. RENDIMIENTO. EFICACIA.

A continuación, vamos a desarrollar una serie de variables que, de acuerdo con su conceptualización teórica, tienen a nuestro entender, una estrecha relación con la ambición personal, el afán de superación, el interés y la eficacia. Son las siguientes:

- W y W +
- W : M
- Zf y Zd
- Lambda
- D y Daj
- a : p
- Ma : Mp
- EB coartado-dilatado
- R
- DM
- Posición láminas

14.1. W

H. Rorschah (1921) se refería a las W (número y calidad)... "como un índice de la energía disposicional de la actividad asociativa, y muchas veces, también como la

expresión de la voluntad consciente de alcanzar complicados rendimientos, tales como los que involucran procesos de abstracción o combinación" (p. 59).

Bohm apoya las palabras de Rorschach y afirma "... las W son exponentes de un factor de voluntad, de una carga afectiva y de la tensión disposicional de los rendimientos, ya que las tienen los ambiciosos de calidad" (1977. p. 209).

"Siendo satisfactorias otras condiciones, mientras mejor y mayormente estructuradas están las W, más fuertes es la tendencia a no dejar nada al azar, a colaborar por sí mismo los planes y a desarrollarlos de manera que pensamientos y actos contribuyan directamente a la consecución de un objetivo destacado y vital... (J. Endara, 1967, p. 275).

También Klopfer y Davidson se refieren a la ambición al interpretar las W y señalan que un escaso énfasis en ellas son demostrativas de una falta de interés en buscar relaciones entre los hechos aislados de la experiencia. Pero, añaden, además, algo muy significativo "... si la W se combina con un nivel formal mediocre, el énfasis en ella podría indicar una ambición que no se halla sustentada por la capacidad correspondiente". (1974, p. 143).

Opinión compartida por Bohm: "Pero no todos los que poseen una manifiesta ambición por la calidad están pertrechados con un talento natural que les permita realizar su objetivo como querían; tal vez incluso se hallan contentos con sus rendimientos..., pero en realidad aquellos permanecen por debajo de su buena voluntad. Estos sujetos tienen siempre muchas respuestas W, pero en parte son mal vistas... Existen la voluntad de rendimiento y la dirección teórica del interés, pero falta la aptitud". (1977. p. 222).

En este sentido, la W- "corresponde a la falta de capacidad para controlar, por sí solo, la función imaginativa;

representa una ruptura seria de la eficiencia intelectual". (J. Endara, 1967, p. 275).

14.2. W : M.

Lo que acabamos de exponer respecto a la W puede precisarse aún más si la ponemos en relación con la M, ambas estrechamente vinculadas con el proceso madurativo personal.

Esa relación W : M se asocia al nivel de aspiraciones del sujeto. Por una parte, hay el esfuerzo globalizador de la W, el interés por utilizar todos los elementos del estímulo y por otra la capacidad mental, la riqueza interior, propias de la M.

"Así, el cociente W : M puede emplearse como índice de lo que podría denominarse relación entre la tendencia hacia la conquista intelectual y la personal capacidad productiva para dar sustancial realización a esas conquistas" (Klopper y Kelly, 1974, p. 208).

En adultos, la proporción deseable es de 2/1 a 3/1 de W a M.

Si W sobrepasa a M en más de 3:1 sería razonable pensar que las aspiraciones exceden al nivel operativo real. Si, por el contrario, la proporción estuviere por debajo de 2/1, cabría suponer que sus aspiraciones están por debajo de su capacidad. Podría tratarse de una persona poco ambiciosa, muy conservadora y que posiblemente no quiere exponer sus recursos si no es con mucha seguridad.

14.3. Zf y Zd.

Según Exner, la Zf representa el esfuerzo o iniciativa

del sujeto y puede ser una representación compleja de inteligencia, impulso, creatividad y eficiencia. Cita a M. Hertz (1960), según la cual Zf representa no sólo la capacidad de analizar y sintetizar, sino que ofrece también información sobre la actividad conceptual y refleja una especie de energía o iniciativa cognitiva. (Exner, 1974).

En adultos, la Zf normal se sitúa alrededor de 1/3 de las respuestas.

Una Zf baja puede indicar o limitaciones intelectuales o poco interés.

Una Zf alta puede ser el producto de un esfuerzo mental o puede indicar la necesidad de tratar más cuidadosamente el campo de los estímulos. Puede expresar también un estilo paranoide, propio del que lo quiere entender y remover todo para no perderse nada y ejercer así un control exhaustivo sobre su entorno. (Esa interpretación se refuerza cuando W% es alta).

- Zd

Si Zf representa la capacidad, el interés y la ambición, Zd indica la eficacia en el procesamiento de la información recibida. La Zd normal se halla entre los valores -3+3.

El sobreincorporador

(Zd mayor que +3) puede ser poco eficaz porque tiene mucha dificultad en distinguir los detalles importantes de los secundarios. Tiene serios problemas en seleccionar el estímulo en lo básico y fundamental. Por ello, rumia excesivamente y pierde mucho tiempo en sus decisiones.

El subincorporador

(Zd mayor que -3). No presta atención suficiente a los estímulos. Responde a ellos sin pensarlo demasiado de forma espontánea y rápida. Negligente, descuidado. Puede cometer muchos errores perceptivos y relacionales. Sacará conclusiones antes de hora sin tener información completa, lo cual puede provocar graves situaciones de error.

14.4. Lambda.

Anteriormente (p. 187) describimos esta variable. Allí, con un enfoque más relacional, aquí tenemos más en cuenta lo relativo a la motivación, interés, eficiencia general.

Un Lambda normal predispone a la eficacia.

Un Lambda bajo, excesivamente agobiado por los estímulos, puede perder mucha información y caer en situaciones de tensión y stress, que disminuyan sensiblemente el rendimiento.

Un Lambda alto va por la vida con los ojos "medio cerrados". No se percata de muchos estímulos, lo cual puede provocar un bajo nivel de información y rendimiento.

No obstante, hay profesionales (matemáticos, científicos...) que rinden mucho precisamente por tener un Lambda alto, (junto con un buen nivel de M.): Han desarrollado la capacidad de mantener fuera del campo de su atención profesional todos aquellos estímulos (afectos, ansiedades, necesidades...), que podrían perjudicar su eficacia y rendimiento. Podría hablarse de una disociación operativa.

14.5. D y Daj. (p. 176)

Quizás sea ésta la variable más representativa del clásico: "age quod agis: "concéntrate en lo que estés haciendo", que es sinónimo de eficacia.

La persona con un D y Daj. deseable puede poner todos sus recursos interiores (ideacionales y afectivos) al servicio de la realización personal, que Freud sintetizó en dos puntos: capacidad de amar y eficacia en el trabajo.

Una persona con un D y Daj- tiene dificultades en organizarse. Sometida a tensiones y presiones, tiene demasiado "ruido interior" como para poder centrarse en lo que hace. No tiene a su disposición los recursos necesarios para llevar a cabo objetivos, quizás deseados intensamente.

14.6. a : p.

Cuando p es mayor que a en un punto o más, muy probablemente indica una conducta pasiva y poco motivada.

14.7. Ma : Mp. (p. 160)

Como vimos, el predominio de Mp sobre Ma es un indicador de pasividad, irresolución y falta de eficacia. No se usa la imaginación para la solución de las dificultades, sino para evadirse en ella. La presencia, además, de la variable Y, (indefensión, resignación, parálisis afectiva) intensifica el valor interpretativo de Mp.

14.8. EB coartado - dilatado. (p. 172)

Un EB coartado o coartativo (EA reducida) representa a

gente con pocos recursos. No se les motiva fácilmente. Parecen sin vida y sin energía. Son poco estimulables. Como vimos, Rorschach (1921) incluía en este grupo a los deprimidos y a los indolentes. No vibran (p. 81).

En cambio, un EB normal o, más aún, dilatado, es representativo de personas abiertas, disponibles, espontáneas y fácilmente colaboradoras. (Claro que deben tenerse en cuenta el resto de variables).

Específicamente "Una suma C elevada corresponde a una participación activa, a un cierto interés y compromiso, incluso aunque no podamos juzgar de antemano el sentido de este compromiso. Mientras que una suma C baja es el resultado de una inhibición o un retroceso emocional o bien de una cierta represión expresiva". (N. Rausch, 1977, p. 93).

Vamos a presentar seguidamente una serie de variables que, como rasgo común, se relacionan con determinadas actitudes estrechamente vinculadas con la motivación y el rendimiento. Actitudes de laboriosidad, interés, productividad, etc.

14.9. R (número de respuestas).

Varía mucho de un sujeto a otro. En el Sistema Comprensivo, la mayor parte de adultos dan entre 17 y 27 respuestas.

Un reducido número de R puede indicar limitación mental, poco interés o afán de ocultarse. Claro que, como siempre, conviene hacer una interpretación cualitativa, ya que un protocolo con una sola R por lámina puede pertenecer a una persona exhaustiva, profunda, ordenada. Y sus 10 R ser de una gran calidad.

Un número muy alto de R pueden darlo personas excesivamente meticulosas y obsesivas con abundancia de Dd repetitivas. Pero en algunos casos, un R muy alto puede pertenecer a personas realmente brillantes y productivas con notable capacidad artística.

En todo caso, un aceptable número de respuestas indica una cierta actitud de laboriosidad y rendimiento.

14.10. DM (determinantes múltiples).

La interpretación generalizada de las DM se orienta hacia la simplicidad o complejidad con que la persona se enfrenta a las situaciones estimulantes.

En principio, el número de DM deseable se situaría un poco más allá del 15%. Dentro de estos límites, parece indicar riqueza mental, espontaneidad e interés en abordar la tarea estimular.

Un número excesivo de DM denota excesiva complejidad. Las operaciones psicológicas son demasiado complicadas y pueden provocar un estado de desorganización a la persona. (Ahora bien: en algunos casos, más que el número excesivo de DM, puede contar más la especial complejidad de una DM determinada. Por ej.: M. FC'. FD. FC. FM).

Un DM bajo puede indicar reducida capacidad mental, inhibición o realmente falta de interés en querer ser más productivo.

14.11. Posición de las láminas.

A partir de la propuesta de Loosli-Usteri (1957). Las diferentes posiciones de la lámina se anotan así:

- ^ : Posición frontal
- v : Posición invertida (180')
- < : Posición lateral izquierda (90')
- > : Posición lateral derecha (90')

Ha habido división entre los autores más representativos respecto a si se ha de incluir en la consigna el "puede Ud. girar la lámina, si lo desea".

En el Sistema Comprensivo de Exner, no se incluye. A nuestro entender, cobra así más relieve el cómo se desenvuelve el sujeto en este punto.

Ch. Spitz observó con frecuencia el giro a la posición invertida en jóvenes con tendencias oposicionistas en las que faltaban otros signos de agresividad. (III Congreso Internacional Rorschach, Roma 1955. Cita de Bohm, p. 189).

Según Bochner y Halpern (1942) "mientras que los sujetos normales, que asocian libremente, hacen a veces girar las láminas, no lo hacen, en general, los inseguros y los pobres de iniciativa (bien entendido que a pesar de que se les diga que pueden hacerlo)" (Bohm, 1977, p. 189).

El sujeto que atentamente mira la lámina en distintas posiciones tienen muchas posibilidades de ser más productivo y eficaz y seguramente nos señala un tipo de persona que tiende a enfocar los asuntos y problemas de la vida ordinaria desde distintos ángulos y facetas.

En otro sentido, en el contexto de otras variables, puede indicar meticulosidad y afán de control.

CAPITULO 15. INVESTIGACIONES RORSCHACH EN RELACION CON LA INFRASOCIALIDAD.

El problema de nomenclatura resulta difícil ya que, como dijimos en la introducción, hay distintos nombres que obedecen a realidades delictivas equivalentes, y, a la inversa, distintas conductas delictivas reconocidas, a veces, con un mismo nombre.

Por eso, de acuerdo con el DSM-III, precisamos el alcance del grupo Experimental de la muestra con el nombre de "Infrasociales no Agresivas".

En relación con esta nomenclatura tan específica, no hemos encontrado ningún trabajo que lo haya investigado a través del test de Rorschach.

Hemos decidido referirnos a estudios, cuyo marco es la seria inadaptación y/o delincuencia, y precisaremos aquellos que se aproximan más a nuestro grupo Experimental. Finalmente, intentaremos buscar puntos comunes. Seguiremos un orden cronológico.

Beck (1937). Estudió a niños con problemas de carácter y de conducta, especialmente conflictivos. El Rorschach de los mismos mostraba los siguientes rasgos:

- Constricción. Coartación: Disminución de las respuestas de Color y de M.
- Más extratensión que introversión.

En un análisis más cualitativo e individual, halló que, en general, los introversivos resultan de la supresión del color en el EB. Los extratensivos, al revés, eran el resultado de la supresión de M. Por ello, Beck sacó la conclusión que esos niños presentan sus potencialidades psíquicas constreñidas.

- Tendencia a una rígida adhesión a la forma (Lambda alto).
- Aumento de H_d y Ad.
- Aumento de respuestas de claroscuro.

Beck opinaba que se trataba de niños ansiosos con un inadecuado desarrollo de su personalidad.

Zulliger (1938). Sus datos contradicen, al menos en parte, los hallazgos de Beck, posiblemente por tratarse de grupos bastante diferentes.

El patrón de la delincuencia según Zulliger presenta tres signos fundamentales:

- Presencia de respuestas confabulatorias.
- Predominancia de CF + C sobre M + FC + Claroscuro.
- Un EB extratensivo.

Indicó además, cuatro signos secundarios, casi siempre presentes:

- Sucesión disgregada o suelta.
- Alta frecuencia de respuestas de espacio blanco.
- A% alto.
- H% bajo.

Zulliger indica que este síndrome es bastante representativo de los ladrones juveniles.

No obstante, los estudios de Kelley y Flicker contradicen en parte los hallazgos de Zulliger y se acercan mucho más a los de Beck. Los únicos casos que se podrían reconocer en el síndrome de Zulliger fueron los de inteligencia muy baja. Lo cual hace pensar que el grupo de Zulliger estuviese constituido básicamente por tales sujetos (Klopfer y Kelly, 1974, p. 294).

José Brunner (1954), en una muestra de 100 muchachos (14-22 años), inadaptados, difícilmente educables, obtuvo los siguientes datos:

- Nº de respuestas bajo.
- Número desproporcionado de W.
La proporción de W : D era alrededor de 1:1.
- La W estaban mal vistas, en general.
- M bajo.
- EB predominantemente extratensivo.
- Cierta frecuencia de rechazos y de shock al rojo y al gris.

(Bohm, 1977, 6ª ed., p. 395).

Instituto de Psicología de la Universidad de Bolonia (1960)

Consideramos importante la investigación llevada a cabo por este Instituto, ya que se trata de una muestra muy parecida a nuestro grupo experimental.

Es un estudio realizado a 193 jóvenes menores de 18 años, cuyos datos se han obtenido en un período de custodia, de manera bastante parecida a como nosotros los obtuvimos. También estos jóvenes pasan un tiempo de observación, durante el cual, equipos médico-psico-pedagógicos llevan a cabo una labor de diagnóstico y de inicio de psicoterapia, dado el caso. Luego también se pasa un Informe al Juez para que pueda tomar las medidas más oportunas y adecuadas.

El test de Rorschach siempre es aplicado y forma parte de una más extensa batería, de entrevistas y observaciones.

El análisis y el comentario de los resultados se deben a G. Gionavelli y P. Tampiere, profesores del referido Instituto. He ahí los datos más importantes:

- El número de R es casi siempre bajo. El 76% de los protocolos no supera las 15 respuestas.
- W alta en comparación a D.
- Las W son primarias y poco elaboradas.
- La DQ también es pobre.

Los autores lo comentan como la ausencia de una estructuración rica y compleja del material perceptivo.

- Dd bajo. En un 57% falta la utilización de los pequeños detalles.
- F% alto.
- El color es escasamente advertido. El 40% de los protocolos carece totalmente de C. y el 33% tiene desde 0,5% a 1,5% de C.
- Las respuestas de claroscuro también son bajas.
- M bajo.
- H + Hd bajo. Se halla ausente en el 32%. Además, gran parte de los muchachos restantes, aunque perciban representaciones humanas, raras veces son percibidas en movimiento. Es decir, raras veces ofrecen uno de los mejores índices de fuerza y equilibrio mental (M).
- FM también bajo.
- Presencia insignificante de S.
- Ausencia casi total de respuestas de tipo agresivo (explosiones, sangre, animales feroces, etc).

Los autores concluyen que nos hallamos ante personas inmaduras, con poco desarrollo de su capacidad mental. Insuficiente esfuerzo de elaboración personal. Cierta incapacidad para la interiorización y utilización de los propios impulsos profundos. Los cuales no se hallan equilibrados en estructuras superiores capaces de orientarlos y contenerlos. (Canestrari-Battachi, 1969, p. 283).

S. Tuber (1984) presentó un interesante trabajo en el

Congreso Internacional de Barcelona. Interesante por varios motivos:

- Se trata de una amplia muestra de niños inadaptados, problemáticos, caracteriales, residentes en la Astor Home for Children en Rhinebeck.
- Representa un estudio de seguimiento en profundidad, hasta de más de 20 años.
- El test de Rorschach se presenta, respecto al pronóstico de futura adaptación, como alternativa a otras variables, que se habían mostrado ineficaces.
- Se realiza un análisis cualitativo de variables, reunidas en dos Escalas que las agrupan y contextualizan.

Los niños, objeto de la investigación, residieron en la Astor Home por lo menos durante 6 meses entre 1953-1973. En 1978, este Centro publicó una memoria en la que se especificaban los niños que, una vez puestos en libertad, tuvieron que ser posteriormente ingresados y los que, en cambio, evolucionaron positivamente.

En la Memoria se incluían también una serie de datos que podían constituir por sí mismos, valiosas variables explicativas de la futura adaptación o no del muchacho. Esas variables se concretaban en datos demográficos, antecedentes familiares y tratamiento o terapia seguida.

Pues bien, se comprobó que esas variables no pronosticaban la evolución futura del niño, tal como previamente se había pensado. Se vió que era necesaria una investigación mucho más cualitativa. Se pensó entonces en el test de Rorschach, que invariablemente constaba en el expediente de cada muchacho!

Se hicieron dos grupos de niños: Los que necesitaron ser reingresados y los que no. Se planteó la hipótesis de que la diferencia básica, verdaderamente discriminativa, entre los dos grupos, era debida a la fundamental influencia en el desarrollo humano de: la vinculación afectiva con los demás y la organización del pensamiento.

Se analizó el Rorschach de todos los niños de los dos grupos en base a dos escalas: La de Relaciones Objetales de Urist (1977) y la de la Organización del Pensamiento de Friedman (1953), modificada por Becker en 1956.

He ahí las conclusiones de esta investigación:

- Se confirmó el poco valor predictivo de las variables: demográficas, antecedentes familiares y tratamiento.
- Los resultados en las escalas de Urist y de Friedman presentaron una correlación muy sólida.
- De acuerdo con la hipótesis planteada, los chicos no reingresados ofrecían resultados positivos en la escala de Relaciones Objetales. En cambio, el resultado en la escala era bajo en quienes tuvieron que ser nuevamente internados.
- Asimismo, los resultados en la Organización del Pensamiento se asociaron a la futura adaptación o no, de acuerdo con la hipótesis planteada.
- El valor predictivo aumentó considerablemente con el uso conjunto de los resultados obtenidos en ambas escalas.
- Los resultados cuantitativos separadamente (M, FM, color, claroscuro, etc), no discriminaron a ambos

grupos ni se asociaron significativamente con la posterior evolución de los muchachos.

Esa investigación nos ha interesado especialmente, porque sus resultados se hallan, creemos, en la línea de nuestro propio trabajo. Además, a diferencia de los otros estudios expuestos, se orienta al análisis de conjuntos de variables, que cualifican y determinan mejor su valor.

En estos trabajos sobre el test de Rorschach en infrasociales, hemos comprobado una serie de puntos comunes en varios autores. Lo cual, a pesar de muestras tan diferentes, a veces, podría apuntar hacia un cierto perfil de la infrasocialidad:

- R bajo.
- M bajo.
- Suma C baja.
- Coartación.
- Lambda alto.

Esas son las variables más coincidentes. Demuestran un empobrecimiento general, falta de desarrollo tanto en el área de la reflexión y control, como en el de la conexión con los demás.

Se dan también bastantes coincidencias en las siguientes variables:

- W pobres, primarias.
- W:D desproporción, W aumentada.
- EQ pobre.
- A% alto.
- H y Hd bajo.

A la interpretación anterior, hemos de añadir ahora: limitaciones en la organización cognitiva, estereotipia y poco interés por lo humano.

TERCERA PARTE: ESTUDIO EMPIRICO

CAPITULO 16. METODOLOGIA.

16.1. Planteamiento de la investigación.

Tal como luego formularemos en la hipótesis, pretendemos demostrar que las adolescentes infrasociales presentan características comunes de personalidad que las diferencian significativamente del grupo de control.

Para ello utilizaremos la prueba de Psicodiagnóstico de Rorschach tal como lo hemos justificado anteriormente.

Dicha prueba consta de 64 variables:

- Cada una de estas variables señala una característica de personalidad distinta, que analizaremos en sí misma y en relación con las demás.
- Esas variables son sensibles a los cambios que se producen en los sujetos con problemas de adaptación y de madurez.

En relación a lo anterior, vamos a seguir los siguientes pasos:

- a) Buscar en que punto se concretan cada una de las variables del Psicodiagnóstico de Rorschach estudiadas. Su punto central. El valor alrededor del cual se agrupan.
- b) Hallar la amplitud de la dispersión que se da alrededor del valor central.
- c) Análisis global para conocer si las diferencias entre el grupo experimental y el de control son significativas.

- d) Agrupación de las variables del Psicodiagnóstico de Rorschach en sub-grupos homogéneos en base a sus semejanzas para identificar en los dos grupos aquellas características de personalidad que pueden diferenciarse significativamente en ambos grupos.

16.2. Hipótesis del trabajo.

Si la infrasocialidad que presentan las adolescentes del grupo experimental es demostrativa de un serio desequilibrio en el proceso de socialización y de progresiva maduración, sus protocolos ofrecerán aspectos comunes de personalidad, significativamente distintos de los del grupo de control.

16.3. Descripción de la muestra.

La muestra consta de 86 chicas, cuyas edades se sitúan entre 13 y 16 años ambos inclusive. Cuarenta y tres pertenecen al grupo infrasocial y las otras cuarenta y tres al grupo de control.

El grupo infrasocial fue escogido de entre las chicas que durante el año 1984 fueron recogidas e internadas en el Centro de Observación que la Generalitat tiene en la calle del Cister. Estas chicas permanecen en el Centro durante un mes al cuidado y atención de pedagogos, psicólogos y asistentes sociales. Al final de este período, se emite un informe al Juez, quien dictamina si pueden volver a sus casas o deben de ingresar en alguna residencia que la Generalitat tiene preparada para ellas.

Las cuarenta y tres chicas fueron cuidadosamente elegidas en base al único criterio de su infrasocialidad.

Descartamos, por tanto, aquellas que se hallaban en el Centro por otros motivos. En concreto, eliminamos de la muestra:

- Las que estaban allí recogidas en régimen de Protección, normalmente provenientes de un ambiente familiar muy deteriorado.
- Las que presentaban algún tipo de deterioro neurológico demostrado. (Traumatismos, epilepsias, etc.)
- Las que se hallaban en tratamiento psiquiátrico.
- Las que estaban allí por intentos de suicidio.
- Las que claramente demostraban una debilidad mental.

El filtraje fue minucioso y ello nos llevó bastante tiempo. En definitiva, tenemos la convicción que las cuarenta y tres chicas escogidas son "normales" y que su característica común es la infrasocialidad, en base a los datos recogidos en su historial y en el motivo de ingreso. Sus conductas infrasociales más frecuentes se centran en esas cuatro:

- Drogas.
- Robos.
- Fugas de casa y de la escuela.
- Sexo y Prostitución.

Estas chicas pertenecen a una clase socio-económica baja.

La distribución por edades es la siguiente:

<u>Años</u>	<u>Número</u>
13	4
14	10
15	18
16	<u>11</u>
Total	43

En coincidencia con otros estudios, podemos observar como la edad de 15 años es crítica respecto a las conductas infrasociales.

El grupo de control fue escogido durante el año 1985 de entre aquellas chicas que tuvieran la misma edad que el grupo infrasocial y que pertenecieran prácticamente a la misma clase social baja. Para ello, nos pusimos en contacto con tres Centros Escolares de barrios periféricos, cuyas alumnas se acercaban a las características propias del grupo experimental. Los tres colegios son los siguientes:

- Colegio "Salvat Papaseit" (E.G.B.)
Situado en el Polígono La Gornal (Bellvitge)

- Instituto de Bachillerato "Sant Andreu".
Situado en "Nou Barris" (Verdún, Guineueta, Trinitat, etc.)

Hay un % muy alto de paro y gente muy poco cualificada profesionalmente.

- Centro de Formación Profesional "Maria Auxiliadora".
Situado cerca del Paseo del Valle Hebrón.

La distribución de chicas por colegios es la siguiente:

- "Salvat Papaseit"	15
- "Sant Andreu"	21
- "Maria Auxiliadora"	<u>7</u>
Total	43

Distribución según edades

<u>Años</u>	<u>Número</u>
13	4
14	10
15	18
16	<u>11</u>
Total	43

Como podemos observar, el número de chicas según edad se corresponde exactamente con el del grupo experimental.

El criterio de selección de estas chicas fue el de descartar previamente, según la opinión de los profesores, cualquier anomalía o problema de carácter serio. Les decíamos que debían ser chicas "normales". Aclarado esto,

nos iban mandando para pasarles los tests aquellas chicas más disponibles en aquel momento según el horario del colegio o las materias que se impartían.

16.4. Recogida de datos.

El proceso en la recogida de datos siempre empezó con el intento de establecer un buen rapport. Unas palabras iniciales de bienvenida, de aliento, que predisponían a una actitud favorable.

Seguidamente se pasaba una batería de gráficos (árbol, animal, etc.) La intención era doble: tener material preparado para una posible ulterior investigación y, sobre todo, relajar y preparar a la chica para el paso siguiente: el test de Rorschach, que, por tratarse de manchas ambiguas, puede provocar rechazo y resistencia.

Esa técnica de preparación nos dio, en general, buenos resultados, si nos atenemos a la conducta y actitudes observadas en las chicas.

Los 86 protocolos del test de Rorschach fueron corregidos y revisados adecuadamente por personal especializado en el Psicodiagnóstico de Rorschach.

Obtenidos los 86 Resúmenes Estructurales, se procedió al tratamiento informático de los datos con la correspondiente verificación del listado. Este paso se encuentra en el Anexo nº 4 .

CAPITULO 17. ANALISIS DE DATOS.

17.1. Presentación.

De acuerdo con el planteamiento de la investigación, hemos realizado los pasos siguientes:

- Hemos buscado la distribución de la Media para conocer el valor alrededor del cual se agrupan cada una de las variables observadas.
- Hemos buscado la Desviación Típica correspondiente para conocer la amplitud de dispersión de esta distribución de medias en el muestreo.
- Hemos llevado a cabo el Análisis de Varianza para saber en que variables hay una diferencia significativa al nivel de 0,05 grados entre el grupo experimental y el de control.
- Hemos realizado un Análisis de Cluster para agrupar las variables Rorschach en sub-grupos homogéneos en base a sus semejanzas.
- Hemos llevado a cabo una comparación entre grupos en base a 17 variables categóricas (relaciones, proporciones). Se ha aplicado el Chi-cuadrado.
- Hemos realizado un análisis cualitativo de la distribución de las respuestas de mala calidad formal (X-%) en cada una de las láminas. Se ha hecho primero una comparación inter-láminas y luego otra entre las láminas cromáticas y las acromáticas. Se ha aplicado el Chi-cuadrado.
- Se ha analizado el Índice de Realidad (I.R.) en intergrupos e intra-grupos (Chi-cuadrado).

17.2. Medias y desviación standar.

En las páginas siguientes se pueden ver los cuadros con las distribuciones de las Medias y su correspondiente Desviación Standar.

La división en tres columnas corresponde al grupo experimental (Generalitat), al grupo de control y al total. Este último nos irá muy bien para poder comparar este grupo de clase social baja (experimental y control) con los grupos normativos de Exner y de Ames.

```

*****
* GENERALITAT * CONTROL * TOTAL *
*****
* Variables * Media * Dv.std. * Media * Dv.std. * Media * Dv.std. *
*****
* R * 16.21 6.74 * 19.28 6.87 * 17.74 6.94 *
* W * 7.07 3.61 * 7.54 4.72 * 7.30 4.18 *
* D * 7.33 4.94 * 9.51 5.22 * 8.42 5.17 *
* Dd * 1.81 2.25 * 2.23 2.93 * 2.02 2.61 *
* S * 1.07 1.61 * 1.21 1.55 * 1.14 1.57 *
* DQ:+ * 3.00 2.17 * 5.07 3.31 * 4.04 2.97 *
* DQ:0 * 11.37 5.64 * 11.30 6.56 * 11.34 6.08 *
* DQ:v * 1.37 1.48 * 2.33 2.23 * 1.85 1.94 *
* DQ:v/+ * 0.35 1.11 * 0.35 1.00 * 0.35 1.05 *
* FQx:+ * 0.00 0.00 * 0.16 0.53 * * *
* FQx:0 * 10.28 4.63 * 12.44 4.35 * 11.36 4.59 *
* FQx:w * 2.37 1.79 * 3.63 2.55 * 3.00 2.27 *
* FQx:- * 3.37 2.28 * 2.91 2.52 * 3.14 2.40 *
* X-8 * 20.17 12.21 * 14.19 11.48 * 17.17 12.16 *
* FQf:+ * * * * * *

```

* GENERALITAT * CONTROL * TOTAL *

* Variables * Media * Dv.std. * Media * Dv.std. * Media * Dv.std. *

* FQf:o	* 5.79	* 3.51	* 6.30	* 3.81	* 6.05	* 3.65	*
* FQf:w	* 1.35	* 1.21	* 2.05	* 1.82	* 1.70	* 1.58	*
* FQf:-	* 2.11	* 1.68	* 1.84	* 1.89	* 1.98	* 1.78	*
* MQu:+	* 0.00	* 0.00	* 0.14	* 0.47	*	*	*
* MQu:o	* 1.61	* 1.45	* 2.70	* 2.26	* 2.15	* 1.97	*
* MQu:w	* 0.23	* 0.53	* 0.42	* 0.70	* 0.33	* 0.62	*
* MQu:-	* 0.33	* 0.61	* 0.37	* 0.93	* 0.35	* 0.78	*
* M	* 2.19	* 1.75	* 3.63	* 2.85	* 2.91	* 2.46	*
* FM	* 2.33	* 1.96	* 2.65	* 2.00	* 2.49	* 1.98	*
* m	* 0.65	* 0.97	* 0.98	* 1.30	* 0.81	* 1.15	*
* FM+m	* 2.98	* 2.03	* 3.63	* 2.68	* 3.30	* 2.39	*
* FC	* 0.51	* 0.96	* 0.16	* 0.43	* 0.34	* 0.76	*
* CF	* 0.74	* 1.24	* 1.00	* 1.25	* 0.87	* 1.24	*
* C+Cn	* 0.21	* 0.68	* 0.14	* 0.41	* 0.17	* 0.56	*
* Sum C	* 1.47	* 2.03	* 1.30	* 1.34	* 1.38	* 1.71	*

```

*****
* GENERALITAT * CONTROL * TOTAL *
*****
* Variables * Media * Dv.std. * Media * Dv.std. * Media * Dv.std. *
*****
* W Sum C * 1.34 2.05 * 1.34 1.31 * 1.34 1.71 *
* Sum C' * 0.51 0.67 * 0.15 0.39 * 0.33 0.57 *
* Sum T * 0.14 0.35 * 0.14 0.35 * 0.14 0.35 *
* Sum V * 0.07 0.26 * 0.19 0.82 * 0.13 0.61 *
* Sum Y * 0.56 0.98 * 0.28 0.59 * 0.42 0.82 *
* S.Chd * 0.77 1.13 * 0.56 1.08 * 0.66 1.10 *
* Fr+rF * 0.12 0.39 * 0.28 0.70 * 0.20 0.57 *
* FD * 0.58 0.82 * 0.81 1.12 * 0.70 0.98 *
* F * 9.21 4.69 * 10.93 6.70 * 10.07 5.81 *
* Pair (2) * 5.07 2.97 * 6.35 3.48 * 5.71 3.28 *
* Pure H * 1.79 1.49 * 2.95 1.85 * 2.37 1.77 *
* (H) * 0.93 0.80 * 0.86 0.86 * 0.89 0.83 *
* Hd * 0.77 1.02 * 1.88 1.99 * 1.33 1.67 *
* (Hd) * 0.15 0.36 * 0.17 0.44 * 0.16 0.40 *
* A * 7.58 3.94 * 7.35 3.44 * 7.46 3.68 *

```

```

*****
*   GENERALITAT   *   CONTROL   *   TOTAL
*****
* Variables * Media * Dv.std. * Media * Dv.std. * Media * Dv.std. *
*****
*   (A)   *   0.02   0.15   *   0.02   0.15   *   0.02   0.15   *
*   Ad    *   1.30   1.47   *   1.88   2.25   *   1.59   1.91   *
*   (Ad)  *   0.00   0.00   *   0.02   0.15   *
*   Ab    *   0.05   0.31   *   0.05   0.31   *   0.05   0.30   *
*   Al    *
*   An    *   0.95   1.91   *   0.81   1.45   *   0.88   1.32   *
*   SC    *   0.02   0.15   *   0.09   0.37   *   0.06   0.28   *
*   Art   *   0.05   0.21   *   0.33   0.75   *   0.19   0.56   *
*   Ay    *   0.00   0.00   *   0.02   0.15   *
*   Bl    *   0.16   0.43   *   0.14   0.35   *   0.15   0.39   *
*   Bt    *   0.77   0.81   *   1.63   1.63   *   1.20   1.35   *
*   Cg    *   0.14   0.41   *   0.35   0.57   *   0.24   0.51   *
*   Cl    *   0.05   0.21   *   0.09   0.29   *   0.07   0.26   *
*   Ex    *   0.00   0.00   *   0.05   0.21   *
*   Fi    *   0.07   0.26   *   0.19   0.59   *   0.13   0.46   *

```

```

*****
*   GENERALITAT   *   CONTROL   *   TOTAL   *
*****
* Variables * Media * Dv.std. * Media * Dv.std. * Media * Dv.std. *
*****
*   Fd      * 0.16  0.37  * 0.09  0.37  * 0.13  0.37  *
*   Ge      *      *      *      *      *      *      *
*   Hh      * 0.23  0.53  * 0.02  0.15  * 0.13  0.40  *
*   Ls      * 0.42  1.01  * 0.42  0.70  * 0.42  0.86  *
*   Nr      * 0.42  0.79  * 0.44  0.70  * 0.43  0.74  *
*   Sx      * 0.05  0.21  * 0.02  0.15  * 0.04  0.21  *
*   Xy      * 0.00  0.00  * 0.02  0.15  *      *      *
*   Idio    * 1.23  1.46  * 1.77  1.78  * 1.50  1.64  *
*   Sui-C   * 2.81  1.48  * 2.58  1.58  * 2.70  1.53  *
*   P       * 4.70  2.12  * 4.70  1.34  * 4.70  1.76  *
*   Zf      * 7.79  4.30  * 9.42  4.95  * 8.61  4.68  *
*   Z Sum   * 22.21 14.81 * 27.93 16.19 * 25.07 15.69 *
*   Zd      * -1.57  4.48  * -0.58  3.85  * -1.08  4.19  *
*   EA      * 3.52  2.55  * 4.98  3.21  * 4.25  2.97  *
*   EP      * 4.23  2.95  * 4.09  2.85  * 4.16  2.89  *

```

```

*****
* GENERALITAT * CONTROL * TOTAL *
*****
* Variables * Media * Dv.std. * Media * Dv.std. * Media * Dv.std. *
*****
* Blend * 9.58 9.88 * 10.23 12.47 * 9.91 11.19 *
* Col Sh * 0.14 0.56 * 0.00 0.00 *
* ACTIV * 2.72 2.05 * 4.02 2.85 * 3.37 2.55 *
* PASSV * 2.47 2.06 * 3.23 2.57 * 2.85 2.35 *
* Mact * 1.09 1.09 * 1.77 1.84 * 1.43 1.54 *
* Mpass * 1.12 1.24 * 2.14 2.33 * 1.63 1.92 *
* LAMB * 2.32 2.97 * 2.66 3.85 * 2.49 3.42 *
* F+% * 61.63 19.17 * 66.39 18.74 * 64.01 19.00 *
* X+% * 63.95 13.82 * 67.49 14.71 * 65.72 14.30 *
* A% * 57.91 14.37 * 47.67 14.08 * 52.79 15.05 *
* Afr * 0.49 0.19 * 0.51 0.19 * 0.50 0.19 *
* Ego % * 35.77 18.28 * 39.40 20.85 * 37.58 19.57 *
* H + Hd * 3.72 1.96 * 5.98 3.16 * 4.85 2.85 *
* A + Ad * 9.09 4.62 * 9.28 4.19 * 9.19 4.38 *
* (HHD) * 1.09 0.95 * 1.02 0.96 * 1.06 0.95 *

```



```

*****
* GENERALITAT * CONTROL * TOTAL *
*****
* Variables * Media * Dv.std. * Media * Dv.std. * Media * Dv.std. *
*****
* H+A * 10.61 4.44 * 11.23 4.41 * 10.92 4.41 *
* Hd+Ad * 2.28 2.07 * 3.88 3.52 * 3.08 2.98 *
* Depi * 0.72 1.37 * 0.44 0.63 * 0.58 1.07 *
* Isolate * 0.10 0.09 * 0.14 0.12 * 0.12 0.11 *
* PER * 0.51 0.99 * 0.21 0.56 * 0.36 0.81 *
* PSV * 0.26 0.59 * 0.09 0.29 * 0.18 0.47 *
* DV * 0.93 1.47 * 0.12 0.39 * 0.52 1.15 *
* INCOM * 1.14 1.36 * 0.58 0.91 * 0.86 1.8 *
* FABCOM * 0.49 0.77 * 0.28 0.77 * 0.38 0.77 *
* CONTM * 0.02 0.15 * 0.00 0.00 * * *
* ALOG * 1.12 0.32 * 0.00 0.00 * * *
* CP * 0.07 0.34 * 0.02 0.15 * 0.05 0.26 *
* AS * 0.28 0.28 * 0.63 1.25 * 0.45 0.55 *
* MOR * 0.65 1.00 * 0.45 0.91 * 0.59 0.95 *
*****

```

A continuación presentamos los Resúmenes Estructurales de ambos grupos, Experimental y Control, en función de sus Medias.

Así, de una manera bastante clara y rápida y antes de pasar a análisis más pormenorizados, nos podremos dar cuenta de las diferencias existentes, así como de las similitudes que presentan como conjunto social perteneciente a una clase socio-económica baja.

R = 16,21 Zr = 7,79 ZSum = 22,21 P = 4,7 (2) = 5,07

Características de Localización	Determinantes (Primero Múltiples)	Contenidos	Contenidos (Idiográficos)
W = 7,07 DQ		H = 1,79 BI = 0,16	
D = 7,3 + = 3 (- =)		(H) = 0,93 Bt = 0,77	
Dd = 1,8 v/+ = 0,3 (- =)		Hd = 0,77 Cg = 0,14	
S = 1, o = 11 (- =)		(Hd) = 0,15 Ci = 0,05	1,23
DW = v = 1,3 (- =)		A = 7,58 Ex = 0,00	
	M = 2,19	(A) = 0,02 Fi = 0,07	
	FM = 2,33	Ad = 1,30 Fd = 0,16	
	m = 0,65	(Ad) = 0,00 Ge = ---	
Calidad Formal	C = 0,21	Ab = 0,05 Hh = 0,23	
FCx	CF = 0,74	Al = --- Ls = 0,42	
FQf	FC = 0,51	An = 0,95 Na = 0,42	
+ = 0	C' =	Art = 0,05 Sc = 0,02	
o = 10,3	C' F = } 0,51	Ay = 0,00 Sx = 0,05	
w = 2,4	C' F' = }	Xy = 0,00	
- = 3,4	FC' = }		
SF =	T =	CONSTELACION-S	
	TF = } 0,14	...FV ÷ VF ÷ V ÷ FD > 2	> 2
	FT = }	...Col-Shd B1 > 0	> 0
	V =	...3r + (2)/R < 30	< 35
Calidad M	VF = } 0,07	...Zd > ± 3.5	> ± 4
+ = 0	FV = }	...ep > EA	L < .35 ó > 1.2...
o = 1,6	Y =	...CF ÷ C > FC	Afr < .40
w = 0,23	YF = } 0,56	...X + % < .70	< .70
- = 0,33	YF = }	...S > 3	
	Fr = } 0,12	...P < 3 or > 8	
	FD = 0,58	...H < 2	= 0
	F = 9,21	...R < 17	
		..... TOTAL	TOTAL
			Fenómenos Especiales
			PSV = 0,26
			DV = 0,93
			INCOM = 1,14
			FABCOM = 0,49
			CONTAM = 0,02
			ALOG = 1,12
			PER = 0,51
			CP = 0,07
			MOR = 0,65
			Aq = 0,28

RELACIONES, PORCENTAJES Y DERIVACIONES

ZSum-Zest =	FC:CF + C = 0,51 : 0,95	Afr = 0,49
Zd = - 1.57	W:M = 7,07 : 2,19	3r + (2)/R = 35,77
EB = 2,19 : 1,34	EA = 3,53	W:D = 7,07 : 7,3
eb = 2,98 : 1,28	ep = 4,26	Cont:R = ---
tends:R = 9.58%	D ₍₁₀₋₁₀₎ =	L = 2,32
P = 2,7 : 1,12	D _(VCO) = 0	H + Hd:A + Ad = 3,72 : 9,09
Ma:Mp = 1.09 : 1,12	D _(7,7-7,7) = 0	H + A:Hd + Ad = 10,6 : 2,28
		(H) + (Hd):(A) + (Ad) =
		F ÷ % = 61,63
		X + % = 63,95
		A% = 57,91
		X-% = 20,17
		Aislamto./R = 0,10
		Depi. = 0,72
		S-Con. = 2,81

R = 19,28 Zr = 9,42 ZSum = 27,93 P = 4,7 (2) = 6,35

Características de Localización	Determinantes (Primero Múltiples)	Contenidos	Contenidos (Idiográficos)
W = 7,5 DQ	M = 3,63	H = 2,95 BI = 0,14	.....
D = 9,5 + = 5(- =)	FM = 2,65	(H) = 0,86 Bt = 1,63 =
Dd = 2,2 ^v /+ = 0,3(- =)	m = 0,98	Hd = 1,88 Cg = 0,35 =
S = 1,2 ° = 11(- =)	C = 0,14	(Hd) = 0,17 CI = 0,09 =
DW = v = 2,3(- =)	CF = 1,00	A = 7,35 Ex = 0,05 =
	FC = 0,16	(A) = 0,02 Fi = 0,19	..... 1,77 =
	C' =	Ad = 1,88 Fd = 0,09 =
	C' F = } 0,15	(Ad) = 0,02 Ge = -- =
	FC' =	Ab = 0,05 Hh = 0,02 =
Calidad Formal	T =	Al = -- Ls = 0,42 =
FCx FQf	TF = } 0,14	An = 0,81 Na = 0,44 =
+ = 0,16 + = 0	FT =	Art = 0,33 Sx = 0,09 =
° = 12,4 ° = 6,3	V =	Ay = 0,02 Sx = 0,02 =
w = 3,6 w = 2,05	VF = } 0,19		
- = 2,9 - = 1,8	FV =		
SF =	Y =		
	YF = } 0,28		
	FY =		
	rF =		
	Fr = } 0,28		
	FD = 0,81		
	F = 10,93		

CONSTELACION-S	Fenómenos Especiales
...FV + VF + V + FD > 2	> 2 ...
...Cot-Shd B1 > 0	> 0 ...
...3r + (2)/R < .30	< .35 ...
...Zd > ± 3.5	> ± 4 ...
...ep > EA	L < .35 ó > 1.2... ...
...CF + C > FC	Afr < .40 ...
...X + % < .70	< .70 ...
...S > 3	= 0 ...
...P < 3 or > 8	
...H < 2	
...R < 17	
..... TOTAL	TOTAL

PSV = 0,09
DV = 0,12
INCOM = 0,58
FABCOM = 0,28
CONTAM = 0,00
ALOG = 0,00
PER = 0,21
CP = 0,02
MOR = 0,45
Aq = 0,63

RELACIONES, PORCENTAJES Y DERIVACIONES

ZSum-Zest =	FC:CF + C = 0,16 : 1,14	Afr = 0,51
Zd = - 0,58	W:M = 7,5 : 3,63	3r + (2)/R = 39,40
ES = 3,63 : 1,34	EA = 4,97	Cont:R = ---
eb = 3,63 : 0,76	ep = 4,39	L = 2,66
lends:R = 10,23%	D ₍₁₀₋₂₀₎ =	H + Hd:A + Ad = 5,98 : 9,28
o:p = 4,02 : 3,23	D ₍₁₀₀₎ = 0	H + A:Hd + Ad = 11,23 : 3,88
Ma:Mp = 1,77 : 2,14	D ₍₁₀₀₋₁₀₀₎ = 0	(H) + (Hd):(A) + (Ad) =
		Aislamo./R = 0,14
		Depi. = 0,44
		S-Con. = 2,58
	X-% = 14,19	

ANALISIS DE VARIANZA

En las páginas siguientes se podrán ver los cuadros del Análisis de Varianza realizado entre grupos.

- g. 1.1 - Grados de Libertad.
- g. 1.2 - Grados de libertad del error.
- F - F. de Snedecor.
- * - Variable cuyo análisis de varianza ha resultado significativo al nivel de 0.05 grados de significación.

RESULTADOS DEL AVAR ENTRE GRUPOS

Variables g.1.1 g.1.2 F Nivel de Signif.

#	R	#	1	#	84	#	4.38	#	0.0395	*	#
#	W	#	1	#	84	#	0.26	#	0.6089		#
#	D	#	1	#	84	#	3.98	#	0.0492	*	#
#	Dd	#	1	#	84	#	0.55	#	0.4599		#
#	S	#	1	#	84	#	0.17	#	0.6834		#
#	DQ:+	#	1	#	84	#	11.74	#	0.0009	*	#
#	DQ:o	#	1	#	84	#	0.00	#	0.9579		#
#	DQ:v	#	1	#	84	#	5.45	#	0.0220	*	#
#	DQ:v/+	#	1	#	84	#	0.00	#	1.000		#
#	FQx:+	#		#		#		#			#
#	FQx:o	#	1	#	84	#	4.99	#	0.0282	*	#
#	FQx:w	#	1	#	84	#	7.01	#	0.0097	*	#
#	FQx:-	#	1	#	84	#	0.81	#	0.3713		#
#	X-%	#	1	#	84	#	5.47	#	0.0217	*	#

Variables g.1.1 g.1.2 F Nivel de Signif.

#	FQf:+	#	1	#	84	#	0.42	#	0.5188	#
#	FQf:o	#	1	#	84	#	4.36	#	0.04 *	#
#	FQf:w	#	1	#	84	#	0.52	#	0.4710	#
#	FQf:-	#	1	#	84	#		#		#
#	MQu:+	#		#		#		#		#
#	MQu:o	#	1	#	84	#	7.11	#	0.0092 *	#
#	MQu:w	#	1	#	84	#	1.95	#	0.1668	#
#	MQu:-	#	1	#	84	#	0.08	#	0.7836	#
#	M	#	1	#	84	#	8.01	#	0.0058 *	#
#	FM	#	1	#	84	#	0.58	#	0.4479	#
#	m	#	1	#	84	#	1.73	#	0.1922	#
#	FM+m	#	1	#	84	#	1.61	#	0.2077	#
#	FC	#	1	#	84	#	4.72	#	0.0327 *	#
#	CF	#	1	#	84	#	0.91	#	0.3434	#
#	C+Cn	#	1	#	84	#	0.33	#	0.5646	#
#	Sum C	#	1	#	84	#	0.19	#	0.6614	#

Variables g.1.1 g.1.2 F Nivel de Signif.

	#	W	Sum C	#	1	#	84	#	0.00	#	1.000	#
Sum C'	#	1	#	84	#	9.38	#	0.0029	*	#		#
Sum T	#	1	#	84	#	0.00	#	1.000		#		#
Sum V	#	1	#	84	#	0.78	#	0.3796		#		#
Sum Y	#	1	#	84	#	2.55	#	0.1144		#		#
S.Chd	#	1	#	84	#	0.77	#	0.3816		#		#
Fr+rF	#	1	#	84	#	1.77	#	0.1872		#		#
FD	#	1	#	84	#	1.21	#	0.2752		#		#
F	#	1	#	84	#	1.90	#	0.1713		#		#
Pair (2)	#	1	#	84	#	3.36	#	0.0702		#		#
Pure H	#	1	#	84	#	10.30	#	0.0019	*	#		#
(H)	#	1	#	84	#	0.15	#	0.6979		#		#
Hd	#	1	#	84	#	10.71	#	0.0015	*	#		#
(Hd)	#	1	#	81	#	0.05	#	0.8175		#		#
A	#	1	#	84	#	0.08	#	0.7715		#		#
(A)	#	1	#	83	#	0.00	#	0.9868		#		#

Variables g.l.1 g.l.2 F Nivel de Signif.

#	Ad	#	1	#	84	#	2.01	#	0.1598	#
#	(Ad)	#		#		#		#		#
#	Ab	#	1	#	84	#	0.00	#	1.000	#
#	Al	#		#		#		#		#
#	An	#	1	#	84	#	0.24	#	0.6277	#
#	SC	#	1	#	84	#	1.33	#	0.2519	#
#	Art	#	1	#	84	#	5.55	#	0.0208 *	#
#	AY	#		#		#		#		#
#	Bl	#	1	#	84	#	0.07	#	0.7849	#
#	Bt	#	1	#	84	#	9.57	#	0.0027 *	#
#	Cg	#	1	#	84	#	3.78	#	0.0552 *	#
#	Cl	#	1	#	84	#	0.71	#	0.4032	#
#	Ex	#		#		#		#		#
#	Fi	#	1	#	84	#	1.41	#	0.2382	#
#	Fd	#	1	#	84	#	0.77	#	0.3842	#
#	Ge	#		#		#		#		#

Variables g.1.1 g.1.2 F Nivel de Signif.

#	Hh	#	1	#	84	#	6.25	#	0.0143	*	#
#	Ls	#	1	#	84	#	0.00	#	1.000		#
#	Nr	#	1	#	84	#	0.02	#	0.8858		#
#	Sx	#	1	#	84	#	0.34	#	0.5621		#
#	XY	#		#		#		#			#
#	Idio	#	1	#	84	#	2.31	#	0.1320		#
#	Sui-C	#	1	#	84	#	0.50	#	0.4833		#
#	P	#	1	#	84	#	0.00	#	1.000		#
#	Zf	#	1	#	84	#	2.65	#	0.1071		#
#	Z Sum	#	1	#	84	#	2.92	#	0.0909		#
#	Zd	#	1	#	83	#	1.18	#	0.2801		#
#	EA	#	1	#	84	#	5.41	#	0.0225	*	#
#	EP	#	1	#	84	#	0.05	#	0.8241		#
#	Blend	#	1	#	84	#	0.07	#	0.7890		#
#	Col Sh	#		#		#		#			#
#	ACTIV	#	1	#	84	#	5.92	#	0.0171	*	#

Variables g.1.1 g.1.2 F Nivel de Signif.

#	PASSV.	#	1	#	84	#	2.33	#	0.1306	#
#	Mact	#	1	#	84	#	4.29	#	0.0413	# *
#	Mpass	#	1	#	84	#	6.49	#	0.0127	# *
#	LAMB	#	1	#	84	#	0.21	#	0.6508	#
#	F+%	#	1	#	84	#	1.36	#	0.2469	#
#	X+%	#	1	#	84	#	1.32	#	0.2540	#
#	A%	#	1	#	84	#	11.12	#	0.0013	# *
#	Afr	#	1	#	84	#	0.09	#	0.7644	#
#	Ego %	#	1	#	84	#	0.74	#	0.3933	#
#	H + Hd	#	1	#	84	#	15.86	#	0.0001	# *
#	A + Ad	#	1	#	84	#	0.04	#	0.8453	#
#	(HHD)	#	1	#	84	#	0.11	#	0.7356	#
#	H+A	#	1	#	84	#	0.43	#	0.5123	#
#	Hd+Ad	#	1	#	84	#	6.63	#	0.0118	# *
#	Depi	#	1	#	84	#	1.48	#	0.2277	#
#	Isolate	#	1	#	84	#	3.15	#	0.0795	#

Variables g.1.1 g.1.2 F Nivel de Signif.

#	PER	#	1	#	84	#	3.06	#	0.0837	#
#	PSV	#	1	#	83	#	2.83	#	0.0960	#
#	DV	#	1	#	84	#	12.31	#	0.0007	*
#	INCOM	#	1	#	84	#	5.04	#	0.0274	*
#	FABCOM	#	1	#	84	#	1.60	#	0.2092	#
#	CONFM	#		#		#		#		#
#	ALOG	#		#		#		#		#
#	CP	#	1	#	84	#	0.68	#	0.4128	#
#	AS	#	1	#	84	#	2.79	#	0.0984	#
#	Mor	#	1	#	83	#	0.32	#	0.5735	#

AVAR ENTRE GRUPOS DE LAS VARIABLES W

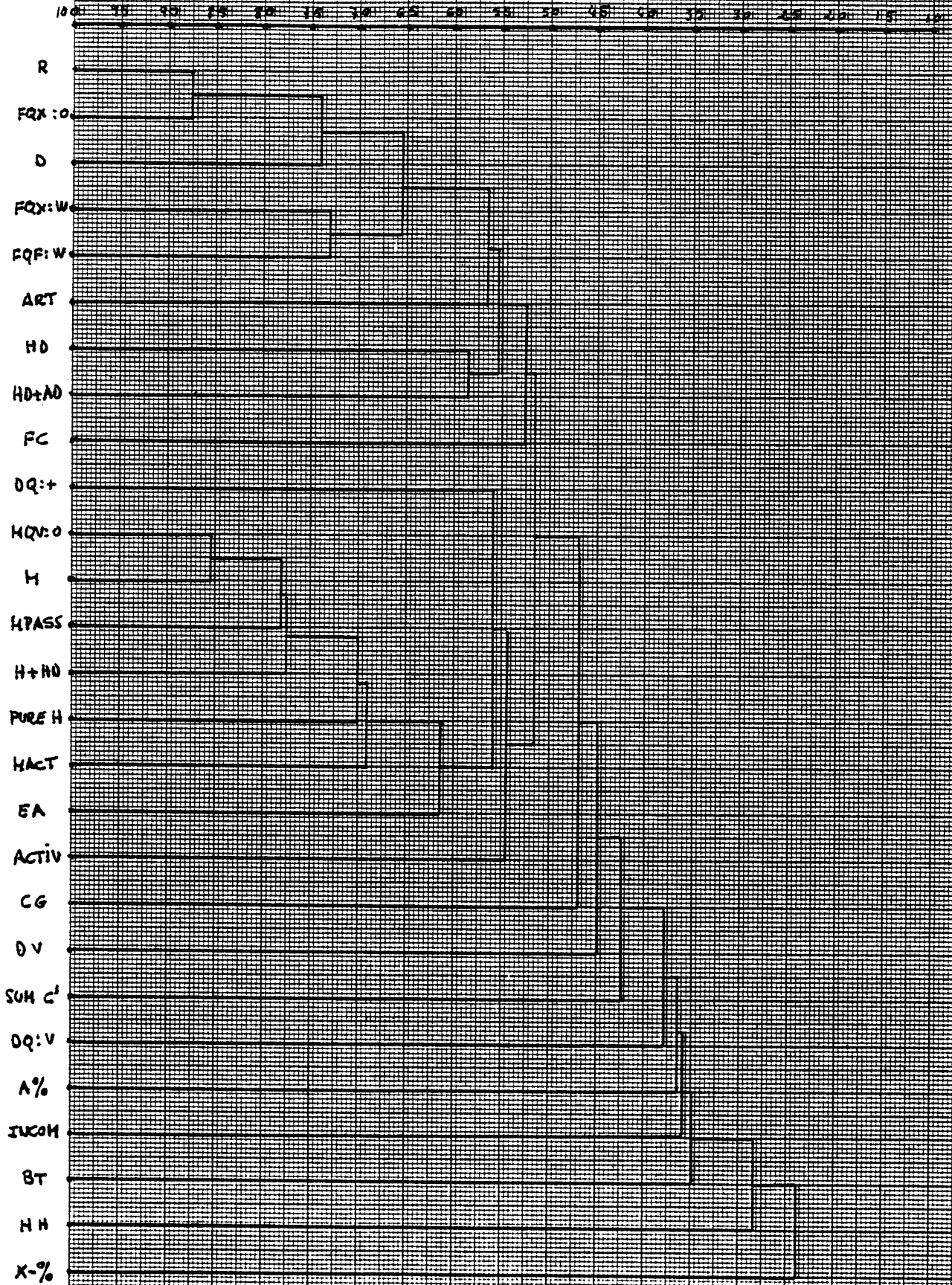
Variables	g.l.1	g.l.2	F	Nivel de Signif.
# W +	# 1	# 84	5.15	# 0.0259
# W v/+	# 1	# 84	0.05	# 0.8213
# W o	# 1	# 84	0.67	# 0.4138
# W v	# 1	# 84	2.31	# 0.1320

17.4. Análisis de Cluster.

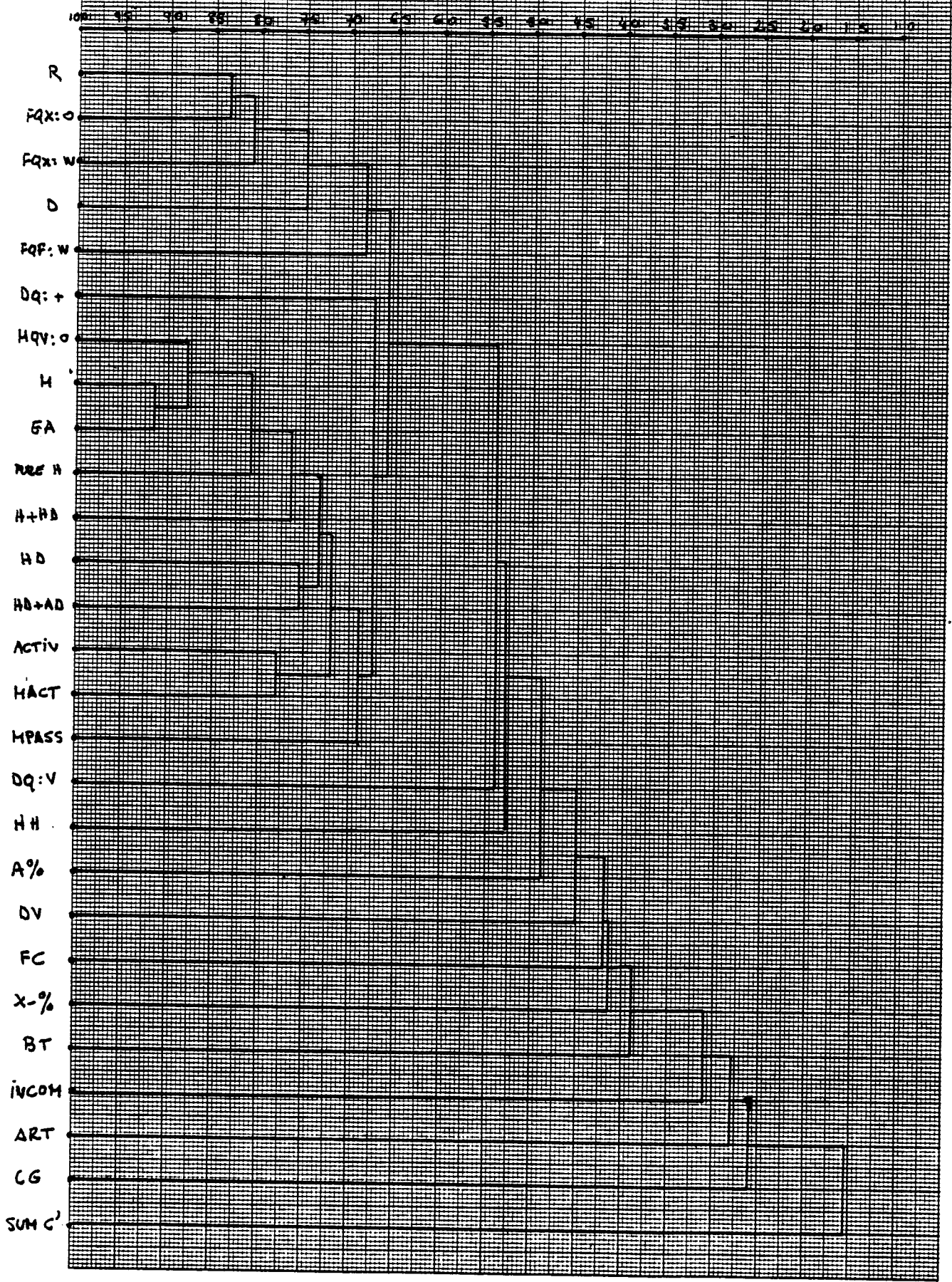
Para llevarlo a cabo, sólo se han recogido las variables significativamente distintas entre ambos grupos al 5% o menos.

Empezaremos este análisis por los Clusters que presenten una correlación más alta.

GRUPO GENERALITAT



GRUPO CONTROL



ANALISIS DE CLUSTER

r	CONTROL	EXPERIMENTAL
0.90	M EA	
0.87	M Mo EA	R FQo
0.82	M Mo EA H	M Mo
0.77	a Ma	M Mp
0.76	M Mo EA H H + Hd	M Mo Mp H + Hd
0.75	R FQxo FQxu D Hd Hd + Ad	

r	CONTROL	EXPERIMENTAL
0.74		R FQxo D
0.73	M Mo EA H Hd H + Hd Hd + Ad	FQxu FQfu
0.72	M Mo EA H Hd H + Hd Hd + Ad a Ma	
0.70		M Mo Mp H H + Hd

r	CONTROL	EXPERIMENTAL
0.69	M Mo EA H Hd H + Hd Hd + Ad a Ma Mp	M Mo Mp H H + Hd Ma
0.65	R FQxo FQxu D FQfu DQ M Mo EA H Hd H + Hd a Ma Mp	R FQxo D FQxu FQfu
0.62		M Mo Mp H H + Hd Ma EA

Comentario de los clusters.

Vamos a comentar brevemente dos aspectos que discriminan claramente a ambos grupos.

1. La correlación más alta (0.90) se da en el grupo de control con el cluster M, EA.

La interpretación aumenta de valor si le añadimos Mo (0.87) y luego la variable H (0.82).

Es decir, el cluster formado por esas cuatro variables (M; Mo; EA; H) presenta una correlación muy alta (0.82) e indica la gran cohesión que existe entre ellos. Es decir, entre la reflexión, empatía y demora de los impulsos (M), la controlabilidad y acceso a los recursos y el interés por las personas (H).

En conjunto, ofrecen un buen índice de madurez y adaptación.

En el grupo experimental la variable H aparece integrada en un cluster más tarde (0.70) y la EA, aún más (0.62).

2. El grupo de control presenta un cluster con una coherencia de 0.75. Estas son sus variables: R; FQxo; FQxu; D.

Indica una alta correlación entre el número de respuestas, la correcta percepción de la realidad, la visión personal de la misma y el sentido de practicidad.

En el grupo experimental, ese cluster (prácticamente el mismo) no aparece hasta $r = 0.65$. (R; FQxo; FQxu; D; FQfu).

En resumen, los clusters del grupo de control, cuyas

variables se refieren a la adaptación, madurez, controlabilidad, accesibilidad a los recursos, empatía y correcta percepción de la realidad siempre presentan una correlación más alta que los del grupo experimental.

17.5. Variables categóricas: comparación entre grupos.

En las páginas siguientes se pueden observar los resultados de la comparación entre grupos de 17 variables categóricas.

Las señaladas con * indican una diferencia significativa al 0.05.

En la discusión de los resultados, haremos una especial mención de aquellas variables en las que existe gran similitud entre el grupo infrasocial y el de control. E intentaremos dar una explicación de algunos resultados, que en principio, podrían parecer inesperados.

RESULTADOS DE LA COMPARACION ENTRE GRUPOS
(VARIABLES CATEGORICAS)

CUADRO RESUMEN

VARIABLES	g.l.	Chi-cuadrado	Nivel de signif.
Zd	2	2.409	0.2999
Mov	2	0.059	0.9708
Movh	2	0.063	0.9692
Pop.	2	0.048	0.9764
Color	2	4.528	0.1040
Afr	2	2.060	0.3571
Ego	2	1.282	0.5268
Lamb	2	1.369	0.5043
Bland	2	1.234	0.5397
X + %	1	0.448	0.5033
X - %	2	6.817	0.0331
W : M	2	6.838	0.0327
W : D	2	1.703	0.4267
T	1	0.0	1.0000
S	2	1.697	0.4281
I.R.	1	3.389	0.0656
E.B.	3	4.160	0.2447

1.- OBSERVED FREQUENCY TABLE 1

<u>GRUPO</u>	<u>ZD</u>			TOTAL
	NORMAL	SOBRE	SUB	
GENERAL	25	4	14	43
CONTROL	25	8	9	42
TOTAL	50	12	23	85

2.- PERCENTS OF ROW TOTALS -- TABLE 1

<u>GRUPO</u>	<u>ZD</u>			TOTAL
	NORMAL	SOBRE	SUB	
GENERAL	58.1	9.3	32.6	100.0
CONTROL	59.5	19.0	21.4	100.0
TOTAL	58.8	14.1	27.1	100.0

3.- PERCENTS OF COLUMN TOTALS -- TABLE 1

<u>GRUPO</u>	<u>ZD</u>			TOTAL
	NORMAL	SOBRE	SUB	
GENERAL	50.0	33.3	60.9	50.6
CONTROL	50.0	66.7	39.1	49.4
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

4.-

PERCENTS OF THE TABLE TOTAL -- TABLE 1

<u>GRUPO</u>	<u>ZD</u>			TOTAL
	NORMAL	SOBRE	SUB	
GENERAL	29.4	4.7	16.5	50.6
CONTROL	29.4	9.4	10.6	49.4
TOTAL	58.8	14.1	27.1	100.0

5.-

MINIMUM ESTIMATED EXPECTED VALUE IS 5.93

STATISTIC	VALUE	D.F.	PROB.
PEARSON CHISQUARE	2.409	2	0.2999

1.-

OBSERVED FREQUENCY TABLE 2

<u>GRUPO</u>	<u>MOV</u>			TOTAL
	A = P	A > P	P > A	
GENERAL	7	22	14	43
CONTROL	7	23	13	43
TOTAL	14	45	27	86

2.-

PERCENTS OF ROW TOTALS -- TABLE 2

<u>GRUPO</u>	<u>MOV</u>			TOTAL
	A = P	A > P	P > A	
GENERAL	16.3	51.2	32.6	100.0
CONTROL	16.3	53.5	30.2	100.0
TOTAL	16.3	52.3	31.4	100.0

3.-

PERCENTS OF COLUMN TOTALS -- TABLE 2

<u>GRUPO</u>	<u>MOV</u>			TOTAL
	A = P	A > P	P > A	
GENERAL	50.0	48.9	51.9	50.0
CONTROL	50.0	51.1	48.1	50.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

4.- PERCENTS OF THE TABLE TOTAL -- TABLE 2

<u>GRUPO</u>	<u>MOV</u>			TOTAL
	A = P	A > P	P > A	
GENERAL	8.1	25.6	16.3	50.0
CONTROL	8.1	26.7	15.1	50.0
TOTAL	16.3	52.3	31.4	100.0

5.- MINIMUM ESTIMATED EXPECTED VALUE IS

STATISTIC	VALUE	D.F.	PROB.
PEARSON CHISQUARE	0.059	2	0.9708

1.- OBSERVED FREQUENCY TABLE 3

<u>GRUPO</u>	<u>MOVH</u>			TOTAL
	MA = MP	MA > MP	MP > MA	
GENERAL	11	16	16	43
CONTROL	11	17	15	43
TOTAL	22	33	31	86

2.- PERCENTS OF ROW TOTALS -- TABLE 3

<u>GRUPO</u>	<u>MOVH</u>			TOTAL
	MA = MP	MA > MP	MP > MA	
GENERAL	25.6	37.2	37.2	100.0
CONTROL	25.6	39.5	34.9	100.0
TOTAL	25.6	38.4	36.0	100.0

3.- PERCENTS OF COLUMN TOTALS ---TABLE 3

<u>GRUPO</u>	<u>MOVH</u>			TOTAL
	MA = MP	MA > MP	MP > MA	
GENERAL	50.0	48.5	51.6	50.0
CONTROL	50.0	51.5	48.4	50.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

4.- PERCENTS OF THE TABLE TOTAL -- 3

<u>GRUPO</u>	<u>MOVH</u>				TOTAL	
	MA = MP	MA >	MP	MP >		MA
GENERAL	12.8		18.6		18.6	50.0
CONTROL	12.8		19.8		17.4	50.0
TOTAL	25.6		38.4		36.0	100.0

5.- MINIMUM ESTIMATED EXPECTED VALUE IS

STATISTIC	VALUE	D.F.	PROB
PEARSON CHISQUARE	0.063	2	09692

1.- OBSERVED FREQUENCY TABLE 4

<u>GRUPO</u>	<u>POP</u>			TOTAL
	P 5-7	P > 7	P < 5	
GENERAL	23	1	19	43
CONTROL	22	1	20	43
TOTAL	45	2	39	86

2.- PERCENTS OF ROW TOTALS --TABLE 4

<u>GRUPO</u>	<u>POP</u>			TOTAL
	P 5-7	P > 7	P < 5	
GENERAL	53.5	2.3	44.2	100.0
CONTROL	51.2	2.3	46.5	100.0
TOTAL	52.3	2.3	45.3	100.0

3.- PERCENTS OF COLUMN TOTALS -- TABLE 4

<u>GRUPO</u>	<u>POP</u>			TOTAL
	P 5-7	P > 7	P < 5	
GENERAL	51.1	50.0	48.7	50.0
CONTROL	48.9	50.0	51.3	50.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

4.- PERCENTS OF THE TABLE TOTAL -- TABLE 4

<u>GRUPO</u>	<u>POP</u>			TOTAL
	P 5-7	P > 7	P < 5	
GENERAL	26.7	1.2	22.1	50.0
CONTROL	25.6	1.2	23.3	50.0
TOTAL	52.3	2.3	45.3	100.0

5.- MINIMUM ESTIMATED EXPECTED VALUE IS

STATISTIC	VALUE	D.F.	PROB
PEARSON CHISQUARE	0.048	2	0.9764

1.- OBSERVED FREQUENCY TABLE 5

<u>GRUPO</u>	<u>COLOR</u>			TOTAL	
	FC=CF+C	FC	CF+C		CF+C > FC
GENERAL	2		8	15	25
CONTROL	16		3	24	43
TOTAL	18		11	39	68

2.- PERCENTS OF ROW TOTALS -- TABLE 5

<u>GRUPO</u>	<u>COLOR</u>			TOTAL
	FC=CF+C	FC > CF+C	CF+C > FC	
GENERAL	8.0	32.0	60.0	100.0
CONTROL	37.2	7.0	55.8	100.0
TOTAL	26.5	16.2	57.4	100.0

3.- PERCENTS OF COLUMN TOTALS -- TABLE 5

<u>GRUPO</u>	<u>COLOR</u>			TOTAL
	FC=CF+C	FC > CF+C	CF+C > FC	
GENERAL	11.1	72.7	38.5	36.8
CONTROL	88.9	27.3	61.5	63.2
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

4.- PERCENTS OF THE TABLE TOTAL -- TABLE 5

<u>GRUPO</u>	<u>COLOR</u>			TOTAL
	FC=CF+C	FC > CF+C	CF+C > FC	
GENERAL	2.9	11.8	22.1	36.8
CONTROL	23.5	4.4	35.3	63.2
TOTAL	26.5	16.2	57.4	100.0

5.- MINIMUM ESTIMATED EXPECTED VALUE IS 4.04

STATISTIC	VALUE	D.F.	PROB.
PEARSON CHISQUARE	11.263	2	0.0036

1.- OBSERVED FREQUENCY TABLE 6

<u>GRUPO</u>	<u>AFR</u>			TOTAL
	NORMAL	ALTO	BAJO	
GENERAL	5	4	34	43
CONTROL	10	3	30	43
TOTAL	15	7	64	86

2.- PERCENTS OF ROW TOTALS -- TABLE 6

<u>GRUPO</u>	<u>AFR</u>			TOTAL
	NORMAL	ALTO	BAJO	
GENERAL	11.6	9.3	79.1	100.0
CONTROL	23.3	7.0	69.8	100.0
TOTAL	17.4	8.1	74.4	100.0

3.- PERCENTS OF COLUMN TOTALS -- TABLE 6

<u>GRUPO</u>	<u>AFR</u>			TOTAL
	NORMAL	ALTO	BAJO	
GENERAL	33.3	57.1	53.1	50.0
CONTROL	66.7	42.9	46.9	50.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

4.- PERCENTS OF THE TABLE TOTAL -- TABLE 6

<u>GRUPO</u>	<u>AFR</u>			TOTAL
	NORMAL	ALTO	BAJO	
GENERAL	5.8	4.7	39.5	50.0
CONTROL	11.6	3.5	34.9	50.0
TOTAL	17.4	8.1	74.4	100.0

5.- MINIMUM ESTIMATED EXPECTED VALUE IS 3.50

STATISTIC	VALUE	D.F.	PROB.
PEARSON CHISQUARE	2.060	2	0.3571

1.- OBSERVED FREQUENCY TABLE 7

<u>GRUPO</u>	<u>EGO</u>			TOTAL
	NORMAL	ALTO	BAJO	
GENERAL	13	7	23	43
CONTROL	15	10	18	43
TOTAL	28	17	41	86

2.- PERCENTS OF ROW TOTALS -- TABLE 7

<u>GRUPO</u>	<u>EGO</u>			TOTAL
	NORMAL	ALTO	BAJO	
GENERAL	30.2	16.3	53.5	100.0
CONTROL	34.9	23.3	41.9	100.0
TOTAL	32.6	19.8	47.7	100.0

3.- PERCENTS OF COLUMN TOTALS -- TABLE 7

<u>GRUPO</u>	<u>EGO</u>			TOTAL
	NORMAL	ALTO	BAJO	
GENERAL	46.4	41.2	56.1	50.0
CONTROL	53.6	58.8	43.9	50.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

4.- PERCENTS OF THE TABLE TOTAL -- TABLE 7

<u>GRUPO</u>	<u>EGO</u>			TOTAL
	NORMAL	ALTO	BAJO	
GENERAL	15.1	8.1	26.7	50.0
CONTROL	17.4	11.6	20.9	50.0
TOTAL	32.6	19.8	47.7	100.0

5.- MINIMUM ESTIMATED EXPECTED VALUE IS 8.50

STATISTIC	VALUE	D.F.	PROB.
PEARSON CHISQUARE	1.282	2	0.5268

1.- OBSERVED FREQUENCY TABLE 8

<u>GRUPO</u>	<u>LAMB</u>			TOTAL
	NORMAL	ALTO	BAJO	
GENERAL	5	30	8	43
CONTROL	8	25	10	43
TOTAL	13	55	18	86

2.- PERCENTS OF ROW TOTALS -- TABLE 8

<u>GRUPO</u>	<u>LAMB</u>			TOTAL
	NORMAL	ALTO	BAJO	
GENERAL	11.6	69.8	18.6	100.0
CONTROL	18.6	58.1	23.3	100.0
TOTAL	15.1	64.0	20.9	100.0

3.- PERCENTS OF COLUMN TOTALS -- TABLE 8

<u>GRUPO</u>	<u>LAMB</u>			TOTAL
	NORMAL	ALTO	BAJO	
GENERAL	38.5	54.5	44.4	50.0
CONTROL	61.5	45.5	55.6	50.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

4.- PERCENTS OF THE TABLE TOTAL -- TABLE 8

<u>GRUPO</u>	<u>LAMB</u>			TOTAL
	NORMAL	ALTO	BAJO	
GENERAL	5.8	34.9	9.3	50.0
CONTROL	9.3	29.1	11.6	50.0
TOTAL	15.1	64.0	20.9	100.0

5.- MINIMUM ESTIMATED EXPECTED VALUE IS 6.50

STATISTIC	VALUE	D.F.	PROB.
PEARSON CHISQUARE	1.369	2	0.5043

1.- OBSERVED FREQUENCY TABLE 9

<u>GRUPO</u>	<u>BLEND</u>			TOTAL
	NORMAL	ALTO	BAJO	
GENERAL	6	4	33	43
CONTROL	4	7	32	43
TOTAL	10	11	65	86

2.- PERCENTS OF ROW TOTALS -- TABLE 9

<u>GRUPO</u>	<u>BLEND</u>			TOTAL
	NORMAL	ALTO	BAJO	
GENERAL	14.0	9.3	76.7	100.0
CONTROL	9.3	16.3	74.4	100.0
TOTAL	11.6	12.8	75.6	100.0

3.- PERCENTS OF COLUMN TOTALS -- TABLE 9

<u>GRUPO</u>	<u>BLEND</u>			TOTAL
	NORMAL	ALTO	BAJO	
GENERAL	60.0	36.4	50.8	50.0
CONTROL	40.0	63.6	49.2	50.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

4.- PERCENTS OF THE TABLE TOTAL -- TABLE 9

<u>GRUPO</u>	<u>BLEND</u>			TOTAL
	NORMAL	ALTO	BAJO	
GENERAL	7.0	4.7	38.4	50.0
CONTROL	4.7	8.1	37.2	50.0
TOTAL	11.6	12.8	75.6	100.0

5.- MINIMUM ESTIMATED EXPECTED VALUE IS 5.00

STATISTIC	VALUE	D.F.	PROB.
PEARSON CHISQUARE	1.234	2	0.5397

1.- OBSERVED FREQUENCY TABLE 10

<u>GRUPO</u>	<u>X %</u>		TOTAL
	≥ 70	< 70	
GENERAL	14	29	43
CONTROL	18	25	43
TOTAL	32	54	86

2.- PERCENTS OF ROW TOTALS -- TABLE 10

<u>GRUPO</u>	<u>X %</u>		TOTAL
	≥ 70	< 70	
GENERAL	32.6	67.4	100.0
CONTROL	41.9	58.1	100.0
TOTAL	37.2	62.8	100.0

3.- PERCENTS OF COLUMN TOTALS -- TABLE 10

<u>GRUPO</u>	<u>X %</u>		TOTAL
	≥ 70	< 70	
GENERAL	43.8	53.7	50.0
CONTROL	56.3	46.3	50.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0

4.- PERCENTS OF THE TABLE TOTAL -- TABLE 10

<u>GRUPO</u>	<u>X %</u>		TOTAL
	<u>>=70</u>	<u>< 70</u>	
GENERAL	16.3	33.7	50.0
CONTROL	20.9	29.1	50.0
TOTAL	37.2	62.8	100.0

5.- MINIMUM ESTIMATED EXPECTED VALUE IS 16.00

STATISTIC	VALUE	D.F.	PROB.
PEARSON CHISQUARE	0.796	1	0.3722
YATES CORRECTED CHISQ	0.448	1	0.5033

1.- OBSERVED FREQUENCY TABLE 11

<u>GRUPO</u>	<u>X-%</u>			TOTAL
	<15	15-19	>=20	
GENERAL	14	9	20	43
CONTROL	25	3	15	43
TOTAL	39	12	35	86

2.- PERCENTS OF ROW TOTALS -- TABLE 11

<u>GRUPO</u>	<u>X-%</u>			TOTAL
	<15	15-19	>=20	
GENERAL	32.6	20.9	46.5	100.0
CONTROL	58.1	7.0	34.9	100.0
TOTAL	45.3	14.0	40.7	100.0

3.- PERCENTS OF COLUMN TOTALS -- TABLE 11

<u>GRUPO</u>	<u>X-%</u>			TOTAL
	<15	15-19	=20 >	
GENERAL	35.9	75.0	57.1	50.0
CONTROL	64.1	25.0	42.9	50.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

4.-

PERCENTS OF THE TABLE TOTAL -- TABLE 11

<u>GRUPO</u>	<u>X-%</u>			TOTAL
	<15	15-19	>=20	
GENERAL	16.3	10.5	23.3	50.0
CONTROL	29.1	3.5	17.4	50.0
TOTAL	45.3	14.0	40.7	100.0

5.-

MINIUM ESTIMATED EXPECTED VALUE IS 6.00

STATISTIC	VALUE	D.F.	PROB.
PEARSON CHISQUARE	6.817	2	0.0331

1.- OBSERVED FREQUENCY TABLE 12

<u>GRUPO</u>	<u>W:M</u>			TOTAL
	NORMAL	W	M	
GENERAL	10	23	10	43
CONTROL	11	12	20	43
TOTAL	21	35	30	86

2.- PERCENTS OF ROW TOTALS -- TABLE 12

<u>GRUPO</u>	<u>W:M</u>			TOTAL
	NORMAL	W	M	
GENERAL	23.3	53.5	23.3	100.0
CONTROL	25.6	27.9	46.5	100.0
TOTAL	24.4	40.7	34.9	100.0

3.- PERCENTS OF COLUMN TOTALS -- TABLE 12

<u>GRUPO</u>	<u>W:M</u>			TOTAL
	NORMAL	W	M	
GENERAL	47.6	65.7	33.3	50.0
CONTROL	52.4	34.3	66.7	50.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

4.- PERCENTS OF THE TABLE TOTAL -- TABLE 12

<u>GRUPO</u>	<u>W:M</u>			TOTAL
	NORMAL	W	M	
GENERAL	11.6	26.7	11.6	50.0
CONTROL	12.8	14.0	23.3	50.0
TOTAL	24.4	40.7	34.9	100.0

5.- MINIMUM ESTIMATED EXPECTED VALUE IS 10.50

STATISTIC	VALUE	D.F.	PROB.
PEARSON CHISQUARE	6.838	2	0.0327

1.- OBSERVED FREQUENCY TABLE 13

<u>GRUPO</u>	<u>W:D</u>			TOTAL
	NORMAL	W	D	
GENERAL	7	26	10	43
CONTROL	10	20	13	43
TOTAL	17	46	23	86

2.- PERCENTS OF ROW TOTALS -- TABLE 13

<u>GRUPO</u>	<u>W:D</u>			TOTAL
	NORMAL	W	D	
GENERAL	16.3	60.5	23.3	100.0
CONTROL	23.3	46.5	30.2	100.0
TOTAL	19.8	53.5	26.7	100.0

3.- PERCENTS OF COLUMN TOTALS -- TABLE 13

<u>GRUPO</u>	<u>W:D</u>			TOTAL
	NORMAL	W	D	
GENERAL	41.2	56.5	43.5	50.0
CONTROL	58.8	43.5	56.5	50.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

4.- PERCENTS OF THE TABLE TOTAL -- TABLE 13

<u>GRUPO</u>	<u>W:D</u>			TOTAL
	NORMAL	W	D	
GENERAL	8.1	30.2	11.6	50.0
CONTROL	11.6	23.3	15.1	50.0
TOTAL	19.8	53.5	26.7	100.0

5.- MINIMUM ESTIMATED EXPECTED VALUE IS 8.50

STATISTIC	VALUE	D.F.	PROB.
PEARSON CHISQUARE	1.703	2	0.4267

1.- OBSERVED FREQUENCY TABLE 14

<u>GRUPO</u>	<u>T</u>			TOTAL
	= 0	= 1	>= 2	
GENERAL	37	6	0	43
CONTROL	37	6	0	43
TOTAL	74	12	0	86

2.- PERCENTS OF ROW TOTALS -- TABLE 14

<u>GRUPO</u>	<u>T</u>			TOTAL
	= 0	= 1	>= 2	
GENERAL	86.0	14.0	0.0	100.0
CONTROL	86.0	14.0	0.0	100.0
TOTAL	86.0	14.0	0.0	100.0

3.- PERCENTS OF COLUMN TOTALS -- TABLE 14

<u>GRUPO</u>	<u>T</u>			TOTAL
	= 0	= 1	>= 2	
GENERAL	50.0	50.0	0.0	50.0
CONTROL	50.0	50.0	0.0	50.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

4.- PERCENTS OF THE TABLE TOTAL -- TABLE 14

<u>GRUPO</u>	<u>T</u>			TOTAL
	= 0	= 1	> = 2	
GENERAL	43.0	7.0	0.0	50.0
CONTROL	43.0	7.0	0.0	50.0
TOTAL	86.0	14.0	0.0	100.0

5.- MINIMUM ESTIMATED EXPECTED VALUE IS 6.00

STATISTIC	VALUE	D.F.	PROB.
PEARSON CHISQUARE	0.0	1	1.0000
YATES CORRECTED CHISQ	0.0	1	1.0000

1.- OBSERVED FREQUENCY TABLE 15

<u>GRUPO</u>	<u>S</u>			TOTAL
	= 0	= 1	>= 2	
GENERAL	23	9	11	43
CONTROL	18	14	11	43
TOTAL	41	23	22	86

2.- PERCENTS OF ROW TOTALS -- TABLE 15

<u>GRUPO</u>	<u>S</u>			TOTAL
	= 0	= 1	>= 2	
GENERAL	53.5	20.9	25.6	100.0
CONTROL	41.9	32.6	25.6	100.0
TOTAL	47.7	26.7	25.6	100.0

3.- PERCENTS OF COLUMN TOTALS -- TABLE 15

<u>GRUPO</u>	<u>S</u>			TOTAL
	= 0	= 1	>= 2	
GENERAL	56.1	39.1	50.0	50.0
CONTROL	43.9	60.9	50.0	50.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

4.- PERCENTS OF THE TABLE TOTAL -- TABLE 15

<u>GRUPO</u>	<u>S</u>			TOTAL
	= 0	= 1	>= 2	
GENERAL	26.7	10.5	12.8	50.0
CONTROL	20.9	16.3	12.8	50.0
TOTAL	47.7	26.7	25.6	100.0

5.- MINIMUM ESTIMATED EXPECTED VALUE IS 11.00

STATISTIC	VALUE	D.F.	PROB.
PEARSON CHISQUARE	1.697	2	0.4281

1.- OBSERVED FREQUENCY TABLE 16

<u>GRUPO</u>	<u>IR</u>		TOTAL
	5-8	0-4	
GENERAL	33	10	43
CONTROL	25	18	43
TOTAL	58	28	86

2.- PERCENTS OF ROW TOTALS -- TABLE 16

<u>GRUPO</u>	<u>IR</u>		TOTAL
	5-8	0-4	
GENERAL	76.7	23.3	100.0
CONTROL	58.1	41.9	100.0
TOTAL	67.4	32.6	100.0

3.- PERCENTS OF COLUMN TOTALS -- TABLE 16

<u>GRUPO</u>	<u>IR</u>		TOTAL
	5-8	0-4	
GENERAL	56.9	35.7	50.0
CONTROL	43.1	64.3	50.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0

4.- PERCENTS OF THE TABLE TOTAL -- TABLE 16

<u>GRUPO</u>	<u>IR</u>		TOTAL
	5-8	0-4	
GENERAL	38.4	11.6	50.0
CONTROL	29.1	20.9	50.0
TOTAL	67.4	32.6	100.0

5.- MINIMUM ESTIMATED EXPECTED VALUE IS 14.00

STATISTIC	VALUE	D.F.	PROB.
PEARSON CHISQUARE	3.389	1	0.0656
YATES CORRECTED CHISQ.	2.595	1	0.1072

1.-

OBSERVED FREQUENCY TABLE 17

<u>GRUPO</u>	<u>EB</u>				TOTAL
	INTRO	EXTRA	AMBI	COART	
GENERAL	15	4	10	14	43
CONTROL	23	3	10	7	43
TOTAL	38	7	20	21	86

2.-

PERCENTS OF ROW TOTALS -- TABLE 17

<u>GRUPO</u>	<u>EB</u>				TOTAL
	INTRO	EXTRA	AMBI	COART	
GENERAL	34.9	9.3	23.3	32.6	100.0
CONTROL	53.5	7.0	23.3	16.3	100.0
TOTAL	44.2	8.1	23.3	24.4	100.0

3.-

PERCENTS OF COLUMN TOTALS -- TABLE 17

<u>GRUPO</u>	<u>EB</u>				TOTAL
	INTRO	EXTRA	AMBI	COART	
GENERAL	39.5	57.1	50.0	66.7	50.0
CONTROL	60.5	42.9	50.0	33.3	50.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

4.- PERCENTS OF THE TABLE TOTAL -- TABLE 17

<u>GRUPO</u>	<u>EB</u>				TOTAL
	INTRO	EXTRA	AMBI	COART	
GENERAL	17.4	4.7	11.6	16.3	50.0
CONTROL	26.7	3.5	11.6	8.1	50.0
TOTAL	44.2	8.1	22.3	24.4	100.0

5.- MINIMUM ESTIMATED EXPECTED VALUE IS 3.50

STATISTIC	VALUE	D.F.	PROB.
PEARSON CHISQUARE	4.160	3	0.2447

CAPITULO 18. INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS.

Vamos a seguir siempre los mismos pasos interpretativos: Primero analizaremos aquellas variables cuya diferencia ha sido significativa entre el grupo experimental y el de control. En segundo lugar, nos referiremos a aquellas variables con una tendencia de significado. Finalmente, interpretaremos aquellas variables que presentan una acusada similitud en ambos grupos y que los diferencian, como grupo social de clase baja, del grupo normativo de adolescentes según los baremos de Exner (1985) y de Ames (1977).

Esos tres pasos interpretativos vamos a encuadrarlos en los diferentes apartados de la exposición teórica del test de Rorschach, que recordamos a continuación:

1. Capacidad mental.
2. Afectividad.
3. Tipo vivencial.
4. Accesibilidad - Controlabilidad.
5. Realidad: percepción y adaptación.
6. Relaciones interpersonales.
7. Motivación. Rendimiento. Eficacia.

18.1. Capacidad mental. (pág. 152)

Las variables cuya diferencia ha resultado significativa al 0.05 en favor del grupo control han sido:

- W +
- DQ +
- D
- M (número)
- Mo
- A%

W +

Si ya la percepción de W demuestra capacidad de organización y visión de conjunto, una W + demuestra un nivel mental superior, capaz de un proceso más elaborado de análisis y síntesis.

DQ +

Apoya y confirma lo anterior. Amplía a las demás localizaciones el comentario respecto a W+.

La media del grupo control respecto a la DQ + es de 5.07, sólo ligeramente inferior a la media del grupo normativo de Exner para las edades de 13 a 16 años. (5.8)

En cambio, la media del grupo experimental es de 3.0, claramente inferior.

La infrasocialidad de estas chicas seguramente tiene mucho que ver con esta falta de organización, asociación, visión de conjunto, integración. Con esa disminuida capacidad de poder ver las consecuencias negativas de unos actos aislados en el conjunto de su vida, y de su relación con los demás:

D

El comentario anterior cobra aún más fuerza si añadimos la variable D, cuya diferencia es significativa al 0.05. La D se relaciona con la inteligencia práctica.

La media del grupo de control es de 9.5, más próxima al grupo normativo de Ames (10.4) que al de Exner (11.57).

La media del grupo experimental es 7.3. Las chicas infrasociales presentan, pues, fallos en la percepción de lo obvio, de lo concreto y práctico.

W : D

Grupo experimental = 7.0 : 7.03

Grupo control = 7.5 : 9.5

Se demuestra, pues, que el grupo de control armoniza mejor lo teórico con lo práctico, la visión de conjunto con la atención a los detalles y, por consiguiente, su posibilidad de adaptación y eficacia es mucho mayor.

M (número)

La diferencia entre ambos grupos es significativa al 0.05. La media del grupo control es de 3.6, superior a la media del grupo normativo de Exner (3.0) y mucho más al de Ames (2.1).

La media del grupo experimental es de 2.1, exactamente como la de Ames.

Mo (calidad)

También es significativa la diferencia.

Grupo control: $\bar{X} = 2.7$

Grupo experimental: $\bar{X} = 1.6$

Si, pues, la cantidad y la calidad de M está en relación con la capacidad y funcionamiento mental, está claro que el grupo control se halla en un nivel superior.

Nivel que seguramente les permitirá adaptarse mejor a unas circunstancias sociales, a menudo deficientes para ambos grupos.

De acuerdo con lo que dijimos en la parte teórica sobre el valor de M, el grupo de control:

- Tiene una mayor capacidad de control y demora, de distanciarse reflexivamente de los estímulos, tanto internos como externos, para poder así actuar de una manera más adecuada a la realidad.

- Presenta una más alta capacidad cognitiva: organización, planificación, previsión y, en general, comprensión de uno mismo y de los demás (empatía).

A%

Esa variable se halla en relación con la diversidad de contenidos. Un A% alto puede significar estereotipia y ciertas limitaciones cognitivas.

La diferencia entre ambos grupos es significativa.

La media del grupo de control se sitúa en 47.6. La correspondiente al grupo normativo de Exner en 44.0 y la del grupo experimental en 57.9, que es excesivamente alta y es demostrativa de empobrecimiento ideacional, reducida capacidad mental o/y estrechez de intereses por el limitado esfuerzo de reacción ante los estímulos.

18.2. Afectividad. (pág. 163)

Lo que llama más la atención es la baja Suma C en ambos grupos, cuya media es casual y exactamente la misma: 1.34.

Como conjunto social de clase baja demuestra clara inhibición afectiva.

Poca viveza, espontaneidad y expresividad. En el grupo normativo de Exner, la media se sitúa en 3.6, que es mucho más razonable para esta edad.

En cuanto a la variable FC existe una diferencia significativa al 0.05, en este caso favorable al grupo experimental. En principio, parece raro ya que como vimos, la FC es signo de adaptación, fruto de haber encontrado un equilibrio entre la expresividad afectiva y un cierto control. De existir una diferencia entre los dos grupos respecto a FC, parece que debería inclinarse del lado del grupo de control.

Pero, como decíamos también, debe mirarse la calidad formal de la FC. Una FC de mala calidad (FC-) representa unos ciertos deseos, reales o interesados, de adaptación social. Pero, en realidad el sujeto no puede o no desea sinceramente conseguirla. Es signo de un desajuste emocional.

El 62% de las FC del grupo infrasocial son FC-.

Otra diferencia significativa favorable también al grupo experimental se refiere a la variable Suma C'. Sabemos que la C' se relaciona con la contención, la internalización de afectos y/o con sentimientos depresivos.

Por una parte, pensamos que un internamiento forzado puede provocar un cierto humor depresivo. Por otra, en estas circunstancias, quizás será mejor guardarse para sí los sentimientos y afectos. No demostrarse demasiado, ya que se está en espera de un Informe al final de mes. Incluso, podrá ser conveniente aparentar adaptación y buenos modales, lo que vendría representado por la variable FC- anteriormente comentada.

En la Suma Claroscuro no hay diferencia significativa entre ambos grupos. Grupo Experimental: $\bar{X} = 0.77$. Grupo de Control: $\bar{X} = 0.56$. Como conjunto cabe decir que el vivenciar experiencias emocionales irritantes, propias del claroscuro, está por debajo del grupo normativo se Exner, cuya media se sitúa en 1.94.

Para todos es necesario un cierto grado de autoanálisis y revisión interior en donde puede aparecer la concienciación de los propios fallos, defectos o limitaciones.

La suma Claroscuro baja en el grupo experimental, apunta a las dificultades que tienen los infrasociales y delincuentes en interiorizar sentimientos de culpa y autocrítica. Todos los autores están de acuerdo en este punto y lo señalan como uno de los rasgos más específicos de la infrasocialidad.

Podemos relacionar esa Suma Claroscuro baja de los infrasociales con su Lambda tan alto (2.3.2.). Es decir, la actuación delictiva (Lambda alto) substituye la concienciación, la mentalización de la ansiedad (Suma Claroscuro baja).

18.3. El tipo vivencial. (pág. 170).

No se establecen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Pero, sí se observan tendencias muy demostrativas.

Como conjunto social, vemos un alto porcentaje de introversión y coartación. Analizaremos luego si estas características son propias de este grupo social de clase baja o pueden atribuirse a la adolescencia en general, edades 13 a 16 años.

<u>GRUPO</u>	<u>TIPO VIVENCIAL (EB)</u>				TOTAL
	INTRO. %	EXTRA. %	AMBI. %	COART. %	
EXPERIMENTAL	34.9	9.3	23.3	32.6	100%
CONTROL	53.5	7.0	23.3	16.3	100%
TOTAL	44.2	8.1	23.3	24.4	100%

La tendencia general es hacia la introversión, que se acerca al 50%. Aunque, el grupo de Control lo es mucho más.

En ambos grupos, el tipo vivencial extratensivo es muy reducido.

En cambio, el ambivalente se acerca al 25%. Es un alto porcentaje, pero que, al menos en parte, podría ser debido a la inseguridad e indefinición propias de la adolescencia.

Como también podrían ser rasgos bastante comunes de la adolescencia la tendencia a la introversión y a la coartación. Este es al parecer de Ames-Metraux-Walker, (1977) en su estudio normativo.

Según estos autores, las fases más introversivas son las situadas alrededor de los 13 y 15 años, sobre todo ésta última. (Recordemos que el mayor porcentaje de nuestra muestra corresponde precisamente a los 15 años). Demuestran que las fases más introversivas no se caracterizan por un aumento de M, sino que una constricción general de la respuesta y una cierta apatía. M, tanto como C, se reduce en las "edades introversivas".

La coartación en el grupo experimental.

Creemos que el grupo infrasocial acentúa la coartación, que de una manera u otra está presente en la adolescencia, especialmente en las edades señaladas. Un 32.6% es muy alto. Demuestra un empobrecimiento general tanto desde el punto de vista ideacional y creativo, como del afectivo. Indica pobreza de recursos y poco espacio vivencial.

Revela una inmadurez personal, ya que no se ha desarrollado suficientemente ni la capacidad de control, demora y reflexión (M) ni la capacidad de expresar sentimientos y afectos (Suma C).

Cabe pensar en limitaciones mentales y, sobre todo, en problemas de inhibición y disociación. M = 0: No pensar. Ciertos pensamientos provocan ansiedad. Suma C = 0: No expresar afectos. Puede ser peligroso (Vulnerabilidad, sensación de debilidad).

Así, al fallar los canales normales en la expresión y cultivo de ideas (M) y emociones (C), aparecen las conductas inadecuadas e inadaptadas, fruto de actuaciones no moduladas ni por la razón ni por el afecto maduro.

Esa interpretación además concuerda con el Lambda tan alto ($\bar{X} = 2,32$) del grupo experimental. Lambda demostrativo de un estilo defensivo, que mantiene fuera de la conciencia estímulos provocadores de ansiedad. Las consecuencias pueden ser una limitación perceptiva, relacional, vital y una conducta no controlada, propia del infrasocial.

La introversión en el grupo experimental.

Un 34.9% de introversidad en el grupo infrasocial es alto y parece estar en contradicción con la parte teórica

del presente trabajo:

Un rasgo común de la infrasocialidad es la falta de control, de demora y de reflexión. Pensar antes de actuar. Precisamente, todas esas son características propias del estilo introversivo.

Se hace necesario, pues, un análisis cualitativo de ese alto EB introversivo de las infrasociales en un intento de explicar su aparente contradicción. Lo llevaremos a cabo en base a los siguientes puntos:

- Presencia del color en ese EB.
- Calidad formal de las M.
- La relación $M_a : M_p$.
- Análisis de los contenidos M.
- Determinantes múltiples.
- Incidencia de fenómenos Especiales en las respuestas M.

Presencia del color.

En un EB suficientemente desarrollado, sea introversivo o extratensivo, debe de haber una cierta presencia tanto de M como de C. La M debe orientar la acción y la C debe alimentar la fantasía y la reflexión.

Un EB introversivo sin color representa una inmadurez evolutiva, una falta de integración reflexión-acción, un signo de inhibición y retraimiento. Todo ello, junto con otras características del infrasocial, puede ser causa de conductas inadecuadas.

De las quince infrasociales introversivas, sólo cuatro consiguen llegar a 1 en la suma C. Los datos son claramente significativos:

EB = M : C
5 : 0
3 : 0
2 : 0
4 : 1
2 : 0
4 : 0.5
5 : 2
2 : 0
4 : 0
3 : 0
3 : 1
3 : 0
6 : 0
5 : 0.5
5 : 1

Se ve claro que no es ese un EB introversivo maduro y compensado. Al contrario, seguramente, será fuente de desequilibrio y conflicto.

La calidad formal de la M.

Las quince infrasociales han dado 55 respuestas M, de las cuales 17 son de nivel formal pobre ($\mu = 7$, $M^- = 10$). Representa un 31%, que, desde luego, es alto.

Ello indica que en este caso la tendencia a la ideación y a la reflexión, propia del introversivo, no se alimenta en la base segura de una correcta percepción. Un EB introversivo así fácilmente puede pensar e imaginar cosas falsas e inadecuadas de los demás y distorsionar gravemente las relaciones interpersonales.

Análisis de los contenidos M.

La interpretación anterior respecto a la problemática interpersonal viene apoyada, si analizamos los contenidos de las M.

De las 55 M, 21 (38%) no son H pura. Se distribuyen así:

- Hd = 9
- (H) + (Hd) = 10
- A = 2

Por tanto, es un EB introversivo que, en lugar de integrar, tiende a parcializar y cuyos pensamientos y reflexiones no se basan, a menudo, en experiencias realmente vividas.

La relación MA : Mp.

De las quince infrasociales introversivas, ocho son tipo Blancanieves. Es decir, se da en ellas un predominio de la M pasiva sobre la activa: Imaginan y piensan más bien para evadirse que para tomar decisiones más correctas y solucionar mejor sus problemas y su relación con los demás. Está fallando un elemento esencial de la respuesta M: la conexión pensamiento-acción.

Determinantes múltiples.

Son frecuentes en ese EB. Nueve introversivas infrasociales han combinado su respuesta M con otras determinantes, dando origen a una determinante múltiple más o menos conflictiva. Veamos unos ejemplos:

- M^a . FM^a
- M^a . CF
- Mp . Fr . Fy
- M^a . m^a
- M^a . FC . FY, etc.

Incidencia de F. Especiales en M.

Sólo en tres infrasociales introversivas no han aparecido F. Especiales. En las doce restantes, se asocian respuestas M con los siguientes F.E.:

- Incom = 7
- Fabcom = 4
- DV = 4
- Ag = 4
- MOR = 2
- Alog = 1

Fenómenos Especiales que, de una manera y otra, alteran y condicionan negativamente la ideación propia de la M.

En resumen, aunque casi un 35% de infrasociales presentan un EB introversivo, se desvanece la aparente contradicción, después de un análisis cualitativo:

Se trata de un EB introversivo inmaduro, que no ha desarrollado la potencialidad de sus elementos, que no se alimenta de experiencias reales ni orienta su ideación a la solución eficaz de los problemas, que tiende a distorsionar la realidad y que presenta trastornos de pensamiento.

Por último, decir que ni una de las infrasociales introversivas se ha visto libre en sus respuestas M de

alguno de los aspectos negativos anteriormente descritos.

18.4. Accesibilidad - Controlabilidad. (pág. 174).

Las variables D y Daj al establecer la comparación entre EA y es, constituyen el mejor índice de control, accesibilidad e impulsividad. A continuación exponemos los resultados obtenidos por ambos grupos:

Grupo Experimental

	D	Daj
0	28	32
-	10	6
+	5	5
Total	43	43

Grupo Control

	D	Daj
0	27	28
-	7	4
+	9	11
Total	43	43

Las diferencias no han resultado estadísticamente significativas. Aunque la tendencia a un mayor control y accesibilidad aparece más claramente en el grupo de control en que D- es más baja y D+ más alta, prácticamente el doble.

A primera vista, los resultados del grupo experimental se presentan como bastante normales, significativos de suficiente control y accesibilidad a los recursos.

No obstante, en un análisis más pormenorizado, aparecen unos datos que restringen y condicionan aquella interpretación más positiva:

De las veintiocho Do, ocho presentan un EB coartado y en siete faltan o el Movimiento o el Color. Es decir, quince Do son de una manera u otra deficitarias.

Las cinco D+ ofrecen estos detalles:

- EA : es = 3 : 0 (EB = 3:0). No aparece el color ni una sola variable en el es.
- EA : es = 11 : 3 (EB = 0:11). No aparece ninguna respuesta M.
- EA : es = 10 : 3 (EB = 5:5). Ambivalencia.
- EA : es = 8 : 4 (EB = 4:4). Ambivalencia. M=1.
- EA : es = 6 : 3 (EB = 5:1) M=1.

En resumen, el análisis cualitativo de las variables Do y D+ en el grupo experimental demuestra claramente las dificultades de este grupo en el acceso y control de sus recursos ideacionales y afectivos.

18.5. Realidad: Percepción y adaptación. (pág. 179).

Para ello, vamos a hacer el análisis de los siguientes puntos:

- W : D
- X + % ; X - %
- I. R.
- Análisis cualitativo de X - %
- Percepción selectiva de la realidad (I.R.)

W : D.

Si analizamos las dos variables por separado, vemos que en W + la diferencia es significativa en favor del grupo de control, lo cual indica una mejor visión de conjunto, así como una mejor organización del entorno real.

También es significativa la diferencia en cuanto al número de D, que se relaciona con la realidad más obvia y concreta.

La relación W : D se halla mejor balanceada en el grupo de control (7.5 : 9.5) que en el experimental (7 : 7).

Según Exner, la relación ideal de W : D, en adolescentes, se situaría en 1 : 1,5, mucho más próximo al resultado obtenido por el grupo de control.

X + %; X - %

Esas son las variables más importantes en orden a conocer la percepción, control y adaptación a la realidad, así como la fuerza del yo que lo hace posible.

X + %

La media del grupo experimental se sitúa en 63.95 y la del control en 67.49. Aunque la diferencia es clara, no llega a ser estadísticamente significativa.

X - %

Ahí sí la diferencia es significativa al 0.05. La media del grupo experimental es de 20.17% y la del control 14.19%. Ello es debido a que en el grupo experimental predominan las respuestas de mala calidad formal (FQx-) sobre las FQxu, que no distorsionan la realidad. En cambio, en el grupo control, las FQxu superan a las FQx-.

Según Exner, (Rorscharch Workshop, Barcelona, 1985), un X - % entre 15 y 20% es ya alto y cuando sea igual o mayor que un 20% debe ser causa de preocupación, independientemente de los otros datos de la persona. Existe demasiada distorsión y/o negligencia.

Por tanto, el X - % de 20.17% correspondiente al grupo experimental demuestra que los infrasociales perciben mal la realidad y que su adaptación a la misma es deficiente, porque la distorsiona en exceso.

Detallamos a continuación los porcentajes del X - %:

GRUPO	X - %			TOTAL
	< 15	15 - 19	> = 20	
EXPERIMENTAL	32.6	20.9	46.5	100.0
CONTROL	58.1	7.0	34.9	100.0
TOTAL	45.3	14.0	40.7	100.0

En el X - % inferior al 15%, es clara la diferencia entre el grupo experimental y el de control.

También lo es en el X - % igual o superior al 20%. No obstante, un 34.9% de X - % en el grupo control nos parece demasiado alto. Como ya nos lo parecía su media de 14.19% para un grupo que podríamos llamar "normal".

La media del X - % en Exner, para estas edades se sitúa en 0.07. ¿Es que este conjunto de chicas de clase social baja tiende a distorsionar la realidad, quizás por sus circunstancias socio-económicas deficitarias? Que como grupo total, un 40.7% de estas chicas presenten un X - % igual o superior a 20%, nos parece exageradamente alto.

¿Qué hubiese ocurrido si el grupo de control hubiese sido de clase media o alta?

Para esta y otras variables del presente trabajo, nos hubiese sido de un gran interés tener también un grupo de control de distinta clase social del experimental.

Indice realidad (I.R.)

Recordemos que un I.R. entre 5 y 8 representa buena observación y control de la realidad y un puntaje entre 0 y 4 indica una percepción alterada de la realidad.

Los resultados estadísticos de esta variable son realmente sorprendentes. Veámoslo.

GRUPO	I.R.		
	5 - 8	0 - 4	TOTAL
EXPERIMENTAL	76.7%	23.3%	100%
CONTROL	58.1%	41.9%	100%
TOTAL	67.4%	32.6%	100%

Como puede verse, las chicas del grupo infrasocial tienen un mejor I.R. que las del grupo de control. Según esto, presentarían un nivel más alto de observación y ajuste a la realidad.

Más aún, hicimos una comparación intra-grupo, aplicando la técnica Chi-cuadrado. En el grupo experimental, hay un subgrupo mayoritario de 33 chicas con un I.R. de 5 a 8. Y un subgrupo minoritario de 10 chicas con un I.R. de 0 a 4. La diferencia entre ambos sub-grupos es estadísticamente significativa al 0.1%. Es decir, en el grupo infrasocial predominan claramente las chicas con un alto índice de realismo.

En el grupo de control, hay un sub-grupo de 25 chicas con un I.R. entre 5 y 8 y otro sub-grupo de 18 con un I.R. entre 0 y 4. La diferencia entre ambos sub-grupos no es significativa.

Por tanto, las chicas del grupo infrasocial serían mucho más realistas. Desde luego, no esperábamos estos resultados. Lo esperado era claramente una diferencia, pero favorable al grupo de control.

Por otra parte, ¿Cómo puede compaginarse ese I.R. tan alto del grupo experimental con su X - % también tan alto,

que indica una evidente distorsión de la realidad?

Profundizamos en el estudio de esta aparente contradicción, así como en la inesperada diferencia del I.R. experimental sobre el de control.

Orientamos nuestro estudio hacia dos puntos: 1º) el análisis cualitativo del X - % y 2º) la buena percepción y capacidad de observación de los infrasociales y delincuentes hacia ciertas realidades selectivas, lo cual podría explicar un I.R. alto.

18.5.1. Análisis cualitativo del X - %.

En cuanto al primer punto, dado que los infrasociales básicamente tienen problemas de relación y que presentan serias dificultades en el manejo de afectos, impulsos y emociones, planteamos la hipótesis de que el X - % se situaría principalmente en las láminas de color.

Las 145 respuestas de mala calidad formal (X-%) se distribuyen así en el grupo experimental:

Láminas	Nº R-	%	Orden
I	7	5	VI
II	23	16	V
III	11	7.5	I
IV	7	5	IV
V	5	3.5	III
VI	3	2	VII
VII	14	9.5	VIII
VIII	14	9.5	II
IX	24	16.5	IX
X	37	25.5	X
TOTAL	145	100%	

Si ahora comparamos las R- en láminas cromáticas y acromáticas, resulta lo siguiente:

Láminas ACROMATICAS			Láminas CROMATICAS		
	R-	%		R-	%
I	7	5	II	23	16
IV	7	5	III	11	7.5
V	5	3.5	VIII	14	9.5
VI	3	2	IX	24	16.5
VII	14	9.5	X	37	25.5
TOTAL	36	25%	TOTAL	109	75%

Hicimos la comparación estadística entre las láminas cromáticas y acromáticas ($\chi^2 = 36.75$) y la diferencia resultó significativa al 0.1%.

Se verificó pues la hipótesis sobre la preferente percepción de las R- en las láminas de color.

Es decir, que la distorsión de la realidad y el desajuste a la misma se da básicamente en el área socio-afectiva. De lo que se deduce que las chicas infrasociales de la muestra presentan serios problemas de relación y de adaptación social.

Como también, en menor medida, los presentan las del grupo de control. Aunque los X-% presentan una diferencia estadísticamente significativa, no obstante, un 34.9% de las chicas de control dieron un X-% igual o superior a 20%. Lo cual, como ya dijimos, es demasiado alto para un grupo "normal". Hicimos las mismas comparaciones que en el grupo experimental y pudimos comprobar como también las R- se situaban preferentemente en las láminas de color.

El grupo de control dio 125 R- (X-%) distribuidas así:

Láminas	Nº R-	%	Orden
I	9	7	V
II	18	14.5	VI
III	11	9	IV
IV	7	5.5	VII
V	3	2.5	I
VI	4	3	III
VII	7	5.5	VIII
VIII	13	10.5	II
IX	21	17	IX
X	33	25.5	X
TOTAL	125	100%	

Realizamos la comparación entre las láminas cromáticas y las acromáticas:

Láminas ACROMATICAS			Láminas CROMATICAS		
	R-	%		R-	%
I	9	7	II	18	14.5
IV	7	5.5	III	11	9
V	3	2.5	VIII	13	10.5
VI	4	3	IX	21	17
VII	7	5.5	X	32	25.5
TOTAL	30	23.5	TOTAL	95	76.5

Realizada la comparación estadística (Chi-cuadrado = 38.8), la diferencia resultó significativa al 0.1%.

Es decir, la distorsión perceptiva (X-%) del grupo de control se da también preferentemente en las láminas de color. Y como este X-% es bastante alto podemos deducir que estas chicas de control, como grupo, presentan también problemas de adaptación en el área socio-afectiva.

Finalmente, vamos a analizar el orden de las láminas respecto al número de R- en cada una de ellas.

Las tres últimas láminas, es decir, las más distorsionadas, son en cada grupo la II, la IX y la X:

LAMINA	EXPERIMENTAL		CONTROL	
	Nº R-	%	Nº R-	%
II	23	16	18	14.5
IX	24	16.5	21	17
X	37	25.5	32	25.5

En cada grupo, más de 1/4 de R- se sitúan en la lámina X. Lo cual indica que el estímulo específico de la lámina impacta mucho y desencadena la distorsión en ambos grupos. Si revisamos esa especificidad (pág. 150), podemos deducir que las exigencias normales de la vida diaria, tanto en el área de la relación interpersonal como en el de las propias responsabilidades, crea conflictividad en estas chicas así como problemas de adaptación.

Los resultados en la lámina IX eran ya más previsibles, dado que es una lámina difícil y la más frecuentemente rechazada. Si nos atenemos a la especificidad de la misma (pág. 149), en ambos grupos fallaría una vida afectiva profunda, fallaría una íntima vinculación emocional con los sentimientos que le son propios (confianza, comprensión, etc).

También fallan ambos grupos en la afectividad más superficial y periférica, representada por la especificidad propia de la lámina VIII (la 4ª con más R-).

Desde luego, puede resultar bastante difícil para estas chicas la integración y adecuación al grupo. No obstante, dada la diferencia de distorsión en ambas láminas, la conflictividad afectiva y relacional echa sus raíces en el profundo desequilibrio de sentimientos y emociones. (Lámina IX).

La lámina II es la 3ª con más R-. De acuerdo con su especificidad (pág. 141) podemos pensar que ambos grupos (más aún el experimental) adolecen de falta de seguridad interior y de estabilidad emocional. Estas chicas no han conseguido integrar de manera adecuada sus impulsos autoafirmativos y agresivos. Es decir, no han llegado al equilibrio necesario entre la expresión de sus impulsos y el control de los mismos.

Referente a la inseguridad interior, podríamos analizar los resultados a la lámina VII, cuya especificidad (pág. 147) se orienta hacia la medida de la seguridad-inseguridad en relación a la vinculación afectiva con los demás. Es en esta lámina donde existe más diferencia entre los dos grupos respecto al nº de R-. Lo cual nos hace pensar en una mayor seguridad en el grupo de control, así como en una mayor asimilación de su identidad femenina.

En resumen, la realidad que se ve distorsionada a través del X-% en las chicas del grupo experimental es la realidad socio-afectiva, la propia de las relaciones interpersonales, en donde presentan serias inadecuaciones.

18.5.2. Percepción selectiva de la realidad en los infrasociales.

Algunos autores han llamado la atención sobre este punto. Si bien es cierto que los infrasociales presentan un mal ajuste a la realidad, que con frecuencia distorsionan (X-%), también lo es que, en ciertas circunstancias, son capaces de percibirla con suma precisión y sacar provecho de ello.

Podemos citar a M. Lemag (1976, pág. 331). R. Mucchielli (1981, pág. 82). Canestrari-Battacchi (1969, pág. 102). Valverde Molina (1986, pág. 37).

Ahora bien, quienes, según nuestro parecer, ha tratado este tema con una mayor profundidad y de forma prácticamente exhaustiva han sido F. Read y D. Wineman, autores del libro ya clásico: "Los niños que odian". (1970, pág. 176 a 183 y 222 a 234).

"Indiferente y ciego, como suele ser el yo de tales niños para lo que ocurre a su alrededor o los sentimientos de los adultos hacia ellos, cuando se ven acorralados en sus actos delictivos, ese mismo yo desarrolla con frecuencia una asombrosa agudeza de percepción... Algunos de estos chicos, por ejemplo, adquieren en tales ocasiones una notable habilidad para determinar con exactitud si un adulto es "inocuo" o "peligroso"... Estaban al tanto de todos nuestros caprichos y debilidades, nuestras predilecciones y suposiciones. Algunos de ellos hasta "captaban" inmediatamente qué tipo de argumento tenía mayores posibilidades de apaci-

guarnos, distraernos o engañarnos, qué actitud de lisonja o de búsqueda de afecto por su parte nos despistaría de manera más eficaz.

Esa asombrosa agudeza para la compenetración táctica y psicológica no es, por cierto, compatible con las vagas afirmaciones acerca de incapacidad para la comprobación de la realidad que hacemos por lo común con respecto a esos niños, sino que exige la admisión de una experta valoración de la realidad en determinados momentos de sus vidas. Sin embargo, es verdad que esa agudeza de percepción suele estar limitada al campo de sus intereses delictuosos inmediatos y no se extiende con facilidad más allá de él...

Sería conveniente que empezáramos a tomar el asunto en serio y a preguntarnos cómo puede ser que el mismo yo que en ciertas ocasiones evidentemente demuestra un pobre contacto con la realidad (X-%), puede volverse de pronto tan agudo para captarla (I.R. alto). Creemos haber hallado una respuesta parcial a ese interrogante en el supuesto de que existe una habilidad del yo para defender la delincuencia del niño contra cualquier intromisión, mediante el desarrollo de una agudeza profesional de la visión, cuando ello es necesario". (pág. 176-178).

Llegados a este punto podemos comprender la incoherencia y aparente contradicción apuntada en la pág. 177.

Tanto la distorsión de la realidad en el área socio-afectiva (X-%): las láminas cromáticas, como la agudeza perceptiva señalada, que atribuimos a un I.R. alto, son ramas de un mismo tronco. Proceden de un fondo común: la inmadurez, la avidez estimular, el egocentrismo del infrasocial, como vimos en la primera parte del trabajo.

Ese fondo común inmaduro del infrasocial moviliza sus impulsos, necesidades, intereses, deseos y sentimientos para

obtener la máxima gratificación en todo momento y preservar intacta su identidad.

Unas veces se deformará la realidad (X-%), por ejemplo: "Por qué nunca podemos hacer nada? o "Vds. dicen que nos van a dar todo lo que queramos". Realmente no es así, pero están convencidos de lo que dicen. (Redd y Wineman, pág. 224).

Otras, sabrán buscar el momento más oportuno, el compañero más adecuado, el gesto más conmovedor (I.R.).

"Desarrollan una habilidad casi acrobática para manejarnos" (pág. 184).

Con todo ello se demuestra de qué manera la percepción de la realidad se halla condicionada por la estructura de la persona, por su compleja identidad. J. Lizana en su prólogo al libro de Bruner (1984, pág. 12) escribe, refiriéndose a dicho autor: "Con Postman y otros contribuye a poner de manifiesto la importancia de factores personales y sociales en el proceso perceptivo. Las necesidades y los valores que el sujeto tiene en el momento de percibir determinan en parte la percepción misma"...

Y como dice Piotrowski (1974, pág. 37) "No hay percepción sin selección, cuyo proceso se halla en función de la personalidad".

Presentamos a continuación una comparación inter-láminas, tanto del grupo experimental como el de control, respecto al número de R- en cada lámina. Así podremos saber hasta qué punto los estímulos específicos de cada lámina son más o menos provocadores de distorsión y desajuste.

COMPARACION ENTRE LAMINAS EN EL GRUPO DE LA GENERALITAT

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
I	--									
II	8.53**	--								
III	0.89	4.24*	--							
IV	0	8.53**	0.89	--						
V	0.33	11.57***	2.25	0.33	--					
VI	1.60	15.38***	4.57*	1.60	0.50	--				
VII	2.33	2.19	0.36	2.33	4.26*	7.12**	--			
VIII	2.33	2.19	0.36	2.33	4.26*	7.12**	0.00	--		
IX	9.32**	0.02	4.83*	9.32**	12.45***	16.33***	2.63	2.63		
X	20.45***	3.27	14.08***	20.45***	24.38***	28.9***	10.37**	10.37**	2.77	--

* : Signif. 5%
 ** : Signif. 1%
 *** : Signif. 0,1%

COMPARACION ENTRE LAMINAS EN EL GRUPO CONTROL

I II III IV V VI VII VIII IX X

I	--																			
II	3.00	--																		
III	0.20	1.69	--																	
IV	0.25	4.84 *	0.89	--																
V	3.00	2.27	4.57 *	1.60	--															
VI	1.92	8.91 **	3.27	0.82	0.14	--														
VII	0.25	4.84 *	0.89	0.00	1.60	0.82	--													
VIII	0.73	8.91 **	0.17	1.80	6.25 *	4.76 *	1.80	--												
IX	4.80 *	0.23	3.13	7.00 **	13.50 ***	11.56 ***	7.00 **	1.88	--											
X	12.90 ***	3.92 *	10.25 **	16.03 ***	24.03 ***	21.78 ***	16.03 ***	8.02 **	2.28	--										

* : Signif. 5%
 ** : Signif. 1%
 *** : Signif. 0,1%

COMPARACION ENTRE LAMINAS

GENERALITAT

CHI-CUADRADO = 70.10 Significativo al 0.1%

CONTROL

CHI-CUADRADO = 57.64 Significativo al 0.1%

COMPARACION LAMINAS ACROMATICAS-CROMATICAS

GENERALITAT

CHI-CUADRADO = 36.75 Significativo al 0.1%

CONTROL

CHI-CUADRADO = 38.8 Significativo al 0.1%

COMPARACION ENTRE GRUPOS EN LA LAMINA VII

CHI-CUADRADO = 1.422 No es significativo.

COMPARACION CATEGORIAS VARIABLE I.R.

GENERALITAT

CHI-CUADRADO = 12.3 Significativo al 0.1%

CONTROL

CHI-CUADRADO = 1.14 No es significativo.

18.6. Las relaciones Interpersonales. (pág. 182)

Vamos a desarrollar este capítulo en base a los siguientes apartados:

- H y Hd.
- M (cantidad y calidad).
- X + % ; X - %.
- $3R + (2)/R$ (autoestima).
- T (textura).
- P (convecionalismo).
- EB (tipo vivencial).
- Lambda.
- Afr (proporción afectiva).
- S
- Ag

En orden a las relaciones interpersonales, las diferencias han resultado significativas en favor del grupo de control en tres variables, posiblemente las más decisivas: H y Hd ; M (número y calidad) y X-%.

- H y Hd.

La diferencia es significativa tanto en H como en H +

Hd. Lo cual demuestra en las chicas del grupo de control un mayor interés por las personas. Su media de H (2.95) es algo superior a las correspondientes a las edades 13-16 en el baremo de Exner. En cambio, la media del grupo experimental (1.79) es inferior en todas ellas. Baremo Exner:

H	13	14	15	16
Media	2.38	2.78	2.41	2.71

-M (Número y calidad).

Como ya vimos el número de respuestas de Movimiento Humano y, sobre todo, su calidad se relacionan directamente con la madurez social, con la empatía, base de unas relaciones interpersonales positivas.

Pues bien, tanto en número como en calidad (Mo), el grupo de control se diferencia significativamente del experimental.

- $X + \%$; $X - \%$

Estas variables indican el grado de adaptación a la realidad social. La capacidad de relacionarse de una manera adecuada y oportuna, o no.

En cuanto al $X + \%$, las diferencias no son significativas. (Media experimental = 63.95 ; Media control = 67.49).

En ambos casos, no se llega al mínimo deseado de 70.

Pero, con una notable diferencia. El X+% bajo del grupo experimental se debe básicamente a respuestas de mala calidad formal (existe distorsión de la realidad). En cambio, el X+% bajo del grupo de control se debe a las respuestas llamadas únicas, (la realidad se colorea, pero no se distorsiona).

Por eso, en el X-% sí existen diferencias significativas. El X-% del grupo experimental es de 20.17 (muy preocupante según Exner). En cambio, el X-% del grupo de control es de 14.19, que aún siendo bastante alto, no llega a ser preocupante.

En resumen, el X-% de 20.17 nos indica que las chicas infrasociales tendrán serios problemas de adecuación social, especialmente en el área de los sentimientos y afectos.

Seguidamente vamos a detallar una serie de variables, cuyo análisis cualitativo puede ser de gran interés, aunque las diferencias no hayan resultado significativas estadísticamente.

- T y $3r + (2)/R$

Vamos a interpretar los resultados de las dos variables de manera conjunta, dado que su origen y desarrollo se produce también simultáneamente: la Textura (T) y la autoestima: $3r + (2)/R$.

Como vimos en la parte teórica (p. 19), el proceso de socialización se produce a través de la progresiva formación del vínculo afectivo, cuya consecuencia más inmediata en la búsqueda de proximidad, cercanía y contacto (T).

Ahora bien, la vinculación afectiva en el niño es fruto de la atención, disponibilidad y responsividad de los suyos a

base de unas relaciones recíprocas, mutuamente gratificantes.

Lo cual crea en el niño el sentimiento de ser valioso e importante. (Autoestima). Se le tiene en consideración, Recibe de los suyos, pero también él tiene algo que ofrecer, algo que es recibido con agrado y satisfacción por los demás. La gratificación es mútua. Se ponen las bases de las auténticas relaciones interpersonales. La confianza y el amor a los demás, nace conjuntamente con la auto-confianza y autoestima.

Cuando han habido problemas en la correcta formación del vínculo afectivo, los han habido casi siempre en la formación de la autoestima.

La mayoría de autores están de acuerdo en estos dos puntos:

- 1º) Los delincuentes, los infrasociales han sido, en general, niños deprivados, carenciados afectivamente, que no han podido desarrollar una positiva vinculación afectiva. Y
- 2º) Poseen una baja autoestima, con sentimientos de desvalorización personal. Precisamente la infrasocialidad se convierte, a veces, en una defensa compensatoria contra los sentimientos de inferioridad.

Los resultados de la presente investigación confirman esos puntos.

El 86% de los jóvenes infrasociales no han dado ni una sola respuesta de textura, lo que demuestra un alto porcentaje de desapego afectivo. Desapego que seguramente se perpetuará por una especie de círculo vicioso. Demostrativo de serios fallos en la reciprocidad y en el desarrollo de la necesidad de cercanía afectiva. Por eso, a menudo, los

infrasociales son tan difíciles de recuperar: han perdido la fe y la confianza en los demás, incluso ante auténticas demostraciones de afecto. (T=0).

T	=0		=1		=2	Total	
Experim.	37	86%	6	14%	0	43	100%
Control	37	86%	6	14%	0	43	100%
Total	74	86%	6	14%	0	43	100%

También los resultados del grupo de control son sorprendentemente bajos. Si bien es cierto que prácticamente todos los delincuentes han sido de una manera u otra carenciados, afortunadamente no todos los carenciados y deprivados han caído en la delincuencia.

Concretamente, los jóvenes del grupo de control poseen un conjunto de variables que probablemente han servido de protección y ayuda en un proceso evolutivo más positivo. (X+%, M, H, W+... Más adelante, lo veremos con más detalle).

Como hemos apuntado anteriormente, era de esperar que, ante una desvinculación afectiva tan alta, apareciese un reducido nivel de autoestima.

El grupo de control ($\bar{X}=39.40$) se acerca más al grupo normativo de Exner que el experimental ($\bar{X}=35.77$):

	13	14	15	16
\bar{X}	.47	.43	.44	.44

De acuerdo con este grupo normativo, podemos distribuir la muestra en tres grupos: Normal, alto y bajo.

He ahí los resultados:

3r + 2/R	NORMAL	ALTO	BAJO	TOTAL
EXPERIM.	30.2	16.3	53.5	100%
CONTROL	34.9	23.3	41.9	100%
TOTAL	32.6	19.8	47.7	100%

Más de la mitad de jóvenes infrasociales poseen un bajo nivel de autoestima.

Los 86 jóvenes de la muestra presentan bajos niveles de desarrollo en dos aspectos muy importantes de la personalidad: vínculo afectivo y autoestima. ¿Se debe precisamente a que pertenecen a una clase socioeconómica baja? ¿qué hubiese ocurrido si el grupo de control hubiese pertenecido al barrio de Gracia o de Sarriá?

- P (convencionalismo).

Los resultados son muy parecidos en ambos grupos:

P	5 - 7		> 7		<5		Total	
Experim.	23	53.5%	1	2.3%	19	44.2%	43	100%
Control	22	51.2%	1	2.3%	20	46.5%	43	100%
Total	45	52.3%	2	2.3%	39	45.3%	86	100%

Aunque un poco más de la mitad de la muestra haya dado un número normal y esperado de respuestas populares, también es cierto que un 45% ha dado de menos de 5. Ronda también la mitad.

El grupo de control presenta aún un porcentaje de P más bajo (24%) que el experimental (29%).

La media para ambos grupos es casualmente la misma = 4,7. Sensiblemente más baja que la del grupo normativo de Exner, como puede verse en el siguiente cuadro:

Años	13 -	14-	15 -	16 -
\bar{X}_P	6.08	6.31	6.64	6.22

En resumen, el grupo social de la muestra se halla más por debajo de lo que es esperable por su edad. Un número excesivamente alto de estas chicas son poco convencionales y, según Klopfer y Kelly (1974), significaría una falta de

ajuste social.

- EB (tipo vivencial)

EB	INTRO		EXTRA		AMBI		COART		TOTAL	
EXPERIM.	15	34.9%	4	9.3%	10	23.3%	14	32.6	43	100%
CONTROL	23	53.5%	3	7%	10	23.3%	7	16.3%	43	100%
TOTAL	38	44.2%	7	8.1%	20	23.3%	21	24.4%	86	100%

Desde el punto de vista de las relaciones interpersonales, dos aspectos destacan especialmente en las jóvenes infrasociales: los altos niveles de coartación (32.6%) y de introversión (34.9%). Es decir, un 67.5% de ese grupo.

Un EB coartado no ha desarrollado ni la capacidad de reflexión y demora para preparar una acción positiva y eficaz, ni la capacidad de expresar afectos. Demuestra un empobrecimiento general y particularmente relacional.

Hemos demostrado (p. 288) que la introversión del grupo infrasocial es una introversión cualitativamente deficitaria:

- Es un EB introversivo prácticamente sin color.
- Un 31% de respuestas M son de pobre calidad formal (Mu, M-).

- Un 38% de los contenidos M indican percepciones humanas poco maduras: Hd, (H), (Hd), A.
- En más de la mitad de las infrasociales introversivas, Mp es mayor que Ma.
- Un 80% de las mismas mezcla sus respuestas M con Fenómenos Especiales.

En resumen, el alto grado de introversión de los infrasociales no es signo de madurez ni garantía de buenas relaciones interpersonales. Al contrario, demuestra inhibición, parcialización, evasión en la fantasía y serias dificultades perceptivas.

- Lambda

Tanto el grupo experimental ($\bar{X} = 2.32$) como el de control ($\bar{X} = 2.66$) han dado una Lambda muy alto, totalmente fuera del grupo normativo de Exner:

Años	13	14	15	16
\bar{X} Lambda	0.73	0.77	0.79	0.83

Si procedemos ahora a un análisis cualitativo, tenemos:

LAMBDA	NORMAL		ALTO		BAJO		TOTAL	
EXPERIM.	15	11.6%	30	69.8%	8	18.6%	43	100%
CONTROL	8	18.6%	25	58.1%	10	23.3%	43	100%
TOTAL	13	15.1	55	64%	18	20.9%	86	100%

Un Lambda tan alto puede ser usado por los jóvenes infrasociales como defensa: no ver, estrechar el mundo perceptivo, tanto interno como externo.

Interno:

No interesarse de lo que pasa en su interior, ya que una introversión podría generar excesiva ansiedad. Seguramente por eso, la Suma Claroscuro es baja ($\bar{X}=0.77$. La \bar{X} en el grupo normativo de Exner es 1.94).

Un rasgo común en delincuentes, en infrasociales, es la dificultad en asumir sentimientos de culpa.

Externo:

No captar las demandas, las exigencias de los demás para no tener que responder, colaborar, implicarse ni comprometerse. Podemos relacionarlo con lo dicho anteriormente: el porcentaje tan alto del grupo infrasocial sin T.

Por todo lo dicho, las consecuencias de un estilo así son muy graves en orden a unas positivas relaciones interpersonales:

Inpacaces de autocrítica, de ofrecer disculpas, van por el mundo con los ojos "medio cerrados", con frecuentes descuidos y faltas de sensibilidad.

El resultado final probablemente será entrar en conflicto con el ambiente. Más aún si, como vimos, P es bajo, con cierto desinterés por el mundo de valores de los demás.

Esa interpretación cobra potencia si añadimos otras variables: X-% alto, M- etc.

El Lambda del grupo de control es también exageradamente alto. O bien les aplicamos la interpretación anterior y pueden ser chicas poco sensibles y poco predispuestas a la estimulación ambiental, con frecuentes conflictos de relación. Que si no han caído en manifiesta infrasocialidad es porque poseen otras características personales que se lo impiden.

O bien dirigimos la interpretación hacia otra vertiente. En este sentido, Exner afirma también que un Lambda alto puede ser usado como defensa por una persona que se siente insegura y con baja autoestima. No quiere exponerse a las consecuencias de unos estímulos experimentados como conflictos o excesivamente envolventes. Sería un estilo defensivo más en relación con la inhibición y represión.

Nos inclinamos por esta segunda interpretación en base a los resultados de otras variables:

- X-% (moderado)

- W+

- M (cantidad y calidad)
- H
- $3r + (2)/R$ bajo (autoestima)
- Afr bajo (huída de los estímulos afectivos)
- $M_a: M_p = 1:2$ (Huída en la fantasía, no afrontar la realidad).

- Afr (proporción afectiva)

Los resultados de esta variable vienen a complementar los del apartado anterior (Lambda), así como a apoyar el comentario e interpretación que allí hacíamos.

La media del Afr. en el grupo Experimental es de 0.49 y la del Control 0.51. Resulta ser un Afr. bajo, bastante más bajo que el grupo normativo de Exner:

Años	13	14	15	16
\bar{X} Afr	0.73	0.72	0.76	0.72

El análisis cualitativo del Afr se presenta así:

Afr	NORMAL		ALTO		BAJO		TOTAL	
EXPERIM.	5	11.6%	4	9.3%	34	79.1%	43	100%
CONTROL	10	23.3%	3	7%	30	69.8%	43	100%
TOTAL	15	17.4%	7	8.1%	64	74.4%	86	100%

En el grupo control se da un mayor número de Afr normales, así como un menor número de Afr bajos.

Está más cerca de la normalidad, pero muy lejos de lo esperable.

Lo cierto es que tanto un grupo como otro dan un alto porcentaje de Afr. bajos.

Que como grupo social presente un 74.4% de Afr. bajo es, desde luego, un % excesivamente alto e indica un repliegue afectivo, una huída de lo emocional, un distanciamiento del entorno, una falta de confianza y de apertura hacia los demás.

- S y Ag.

Vamos a analizar conjuntamente ambas variables y las relacionaremos con el grupo normativo de Exner:

GRUPOS	EXPERIMENTAL	CONTROL	EXNER
\bar{X} S	1.07	1.21	0.82
\bar{X} Ag	0.28	0.63	0.98

La S en ambos grupos se sitúa dentro de lo normal. La Moda en el grupo de Exner es de 1.

La Ag, en cambio, es más baja, especialmente en el grupo experimental. Lo cual apoya la decisión tomada inicialmente de señalarlas como "Infrasociales no Agresivas", al analizar entonces los motivos no agresivos de su internamiento.

La conducta agresiva directa se halla contenida, aunque probablemente habrá hecho su aparición en actitudes agresivas más sutiles, que seguramente habrán influido indirectamente en su infrasocialidad (pasividad, resistencias, apatía, etc).

Esa contención de Ag en el grupo experimental podría verse también en su Afr. bajo (0.49) y en su C' que es significativamente superior a la del grupo de control, señalando la internalización y no descarga-manifestación de las emociones.

En esta misma línea, Ch. P. Fonda (1977) cita un interesante estudio de E. Schachtel (1951) sobre una muestra de 1000 adolescentes: Un grupo experimental de 500 delincuentes juveniles, internados en una institución correccional y un grupo de control de 500 jóvenes no delincuentes. Schachtel halló que los delincuentes juveniles dieron un menor número de S que los jóvenes del grupo de control.

- Comentario - Resumen

Respecto a las relaciones interpersonales, las diferencias han resultado estadísticamente significativas en tres importantes variables, quizás las más importantes:

- H y Hd
- M (cantidad y calidad)
- X+% ; X-%

En el resto de variables, se ha dado prácticamente siempre una mayor tendencia hacia la normalidad por parte del grupo de control. Pero, la verdad es que las diferencias no han sido muy acusadas. Y desde luego, ambos grupos han estado mucho más cerca entre sí que con el grupo normativo de Exner.

En el grupo total de las 86 muchachas de la muestra, pertenecientes a un grupo socio-económico-bajo, hemos hallado un fondo y un frente común:

- Autoestima baja
- Desvinculación afectiva
- Repliegue afectivo
- Convencionalismo bajo

Como grupo social, la síntesis podría ser: un cierto recelo y falta de apertura y de confianza en el entorno y en sí mismos.

18.7. Motivación. Rendimiento. Eficacia. (pág. 193)

Vamos a desarrollar el presente capítulo teniendo en cuenta las siguientes variables:

- W +
- W : M
- R
- D y Daj.
- Zf
- Zd
- Lambda
- DM
- a: p
- Ma : Mp
- W+

Ya Rorschach (1921) se refería a la W como una energía disposicional de la actividad asociativa, como una fuerza de voluntad en orden al rendimiento.

Bohm atribuye a esa variable una ambición de calidad (1977).

Klopfer y Davidson (1974) hablan de la W como demostrativa de la motivación e interés en buscar las relaciones entre las cosas.

Pero, esos mismos autores sostienen también que esas características tan positivas de la W sólo le serán atribuibles, cuando posea una buena calidad formal.

En caso contrario, demostraría más bien un "quiero y no puedo".

En nuestro caso, el grupo de control se diferencia significativamente del experimental en la W +. Es decir, en una global de síntesis, que representa la de mejor calidad perceptiva y que incluye un alto grado los rasgos positivos referidos al principio del apartado (voluntad, interés, ambición de calidad).

- W : M

Esa variable indica el nivel de aspiraciones del sujeto. Combina el interés organizativo y globalizador de la W con la fuerza mental propia de la M, que hará posible aquel esfuerzo integrador y asociativo.

Al analizar ambas variables por separado, vimos cómo se daban diferencias significativas favorables al grupo de control respecto a la W + y al número y calidad de M.

Si ahora las ponemos en relación (W : M), observamos cómo el grupo de control (7.5:3.6) consigue una relación más ajustada y esperada que la del grupo experimental (7:2.1).

Si lo comparamos con el grupo normativo de Exner, obtenemos:

AÑOS	13	14	15	16
W:M	7.1:3.1	7.7:2.9	8.1:2.8	8.8:3.2

En resumen, el grupo de control presenta una mayor capacidad mental para llevar a cabo los objetivos que se propone, así como un nivel de aspiraciones más adecuado. Mientras que en el grupo experimental, el nivel de aspiraciones y metas se halla más allá de sus posibilidades de realización. Situación que contribuye a la frustración, irritación, tensión, malestar y actuación impulsiva.

- R (número de respuestas)

De nuevo ahí la diferencia es significativa entre el grupo de control ($\bar{X} = 19.28$) y el experimental ($\bar{X} = 16.21$).

El grupo de control se acerca más al grupo normativo hallado por Exner:

AÑOS	13	14	15	16
$\bar{X} R$	20.6	21.5	21.5	22.2

Interpretamos los resultados como un mayor interés y productividad por parte del grupo de control, así como más recursos y posibilidad de expresar cosas.

- D y Daj.

Nos remitimos a los comentarios realizados anteriormente (p. 292). Insistimos que, si bien es cierto que la D de los jóvenes infrasociales es aparentemente bastante normal, el análisis cualitativo de la misma nos hace pensar que la accesibilidad a sus recursos es baja, dado que la calidad de los mismos ha sido demostrada como

pobre.

- Zf (Actividad organizativa)

Exner (1974) le da mucho valor a esa variable en relación a la capacidad de energía, esfuerzo e iniciativa del sujeto.

Aunque los resultados no hayan señalado diferencias significativas, sí expresan claramente una mayor tendencia hacia la actividad organizativa por parte del grupo de control ($\bar{X} = 9.4$) más que el experimental ($\bar{X} 7.79$).

El grupo normativo de Exner se sitúa así:

AÑOS	13	14	15	16
\bar{X} Zf	9.48	9.13	10.37	11.87

- Zd.

Si la Zf mide el interés, la ambición, la iniciativa y la laboriosidad, la Zd mide la eficacia. Los valores de una Zd normal y deseable se sitúan entre -3 y + 3. Indica un buen procesamiento de la información recibida.

En este sentido, serían menos eficaces:

Tanto los sobreincorporadores (Zd mayor que +3) ya que tienen mucha dificultad y les lleva mucho tiempo el distinguir lo importante de lo secundario, lo básico de lo superficial.

Como los subincorporadores (Z_d mayor que -3) ya que no prestan atención suficiente a los estímulos. Suelen ser negligentes y descuidados. Pueden pasar por alto detalles importantes y tomar decisiones apresuradas.

Grupo Experimental: $\bar{X} Z_d = - 1.57$

Grupo de Control : $\bar{X} Z_d = - 0.58$

Si lo comparamos con el grupo normativo de Exner, tenemos:

AÑOS	13	14	15	16
$\bar{X} Z_d$	-0.31	0.19	0.06	0.36

Los resultados obtenidos nos señalan que ambos grupos, dado el caso, pueden ser francamente eficaces. Lo cual, no nos extraña demasiado si nos referimos al grupo de control. Son muchachas todas ellas escolarizadas, "normales", que van siguiendo el ritmo señalado en los estudios.

Puede resultar más sorprendente el resultado de las muchachas infrasociales, cuya Z_d demuestra eficacia y precisión. Por otra parte, se trata de chicas inadaptadas, conflictivas, desescolarizadas, que fracasaron en la escuela.

Ahora bien, lo que nos indica una Z_d normal es que existe capacidad para procesar bien la información recibida. Pero, si esta información inicial se basa en datos incorrectos, erróneos, los resultados o la conducta puede dejar mucho que desear.

Así, en el caso de las infrasociales, tenemos, junto a una Zd normal, ciertas variables que, sin duda, condicionan negativamente su eficacia: X-% alto, M-, (H) y (Hd) alto, etc.

Pueden resultar ciertamente eficaces en sus conductas delictivas, pero partiendo de percepciones y apreciaciones totalmente inexactas.

- Lambda

Tratamos ya de esta variable en el capítulo de las relaciones interpersonales. Allí tuvimos en cuenta su importancia en orden a la adecuada percepción de los estímulos sociales.

Aquí la relacionaremos con la motivación y el rendimiento.

Un Lambda normal predispone a la eficacia, ya que capta de su entorno una cantidad suficiente e incluso buena de información y de estímulos, sin que se vea excesivamente agobiado por los mismos.

En cambio, a un Lambda alto le resbalan muchos estímulos, pierde mucha información.

He ahí los resultados para ambos grupos:

\bar{X} grupo Experimental = 2.32

\bar{X} grupo de Control = 2.66

Desde luego, es un Lambda muy alto, aunque opinamos que

la interpretación puede ser diferente en base al contexto de otras variables.

El Lambda alto del grupo experimental lo vemos más como defensa contra la ansiedad y el malestar que la visión interna de ciertas ideas y percepciones pudiese provocar. Así como, "no enterarse" de ciertos estímulos sociales, que podrían implicar compromisos y cambios de conducta. (Exigencias, expectativas...).

La inmadurez evolutiva demostrada por otras variables parecen avalar esta interpretación: X-% alto, estereotipia, M-, reducida capacidad para demorar y reflexionar, coartación, falta de textura, percepciones de los demás no basadas en experiencias reales (H) (Hd)...

En cambio, el grupo de control ha demostrado en sus respuestas una mayor madurez. Algunas variables así lo indican: X-% moderado, M número y calidad, H y Hd, mayor interés y amplitud de intereses...

Su Lambda alto se beneficia de un contexto de variables más maduro y favorable.

Además, posiblemente podemos aplicar aquí la llamada disociación operativa. Estas jóvenes, gracias a su Lambda alto, quizás han podido "mantener fuera" una serie de agobios, necesidades y problemás. De esta manera, se han podido centrar más, por ejemplo, en los estudios. A diferencia del grupo experimental, todas ellas son chicas debidamente escolarizadas, cuyo aprendizaje sigue un proceso bastante normal.

Parece apoyar esta interpretación su buen nivel de M, tanto en número como en calidad.

Ambos grupos pueden, además, ser "actuadores", pero deben tenerse en cuenta los otros factores diferenciales, como acabamos de ver.

- DM (determinantes múltiples)

Un adecuado número de DM (un poco más del 15%) se relaciona con capacidad mental, espontaneidad, interés y complejidad adecuada.

El DM obtenido tanto en el grupo experimental ($\bar{X} = 9.58\%$), como en el de control ($\bar{X} = 10.23\%$) se halla situado en un nivel bajo. Lo interpretamos en la misma dirección de la variable anterior, en el sentido de inhibición y/o falta de verdadero interés en querer ser más productivo.

El análisis cualitativo ofrece el siguiente resultado:

DM	NORMAL		ALTO		BAJO		TOTAL	
EXPERIM.	6	14%	4	9.3%	33	76.7%	43	100%
CONTROL	4	9.3%	7	16.3%	32	74.4%	43	100%
TOTAL	10	11.6%	11	12.8%	65	75.6%	86	100%

Que, como grupo social, más de un 75% de la muestra presente un DM bajo, demuestra una cierta apatía y falta de complejidad y dinamismo interno.

- a : p

Análisis cualitativo:

	a = p		a > p		p > a		TOTAL	
EXPERIM.	7	16.3%	22	51.2%	14	32.6%	43	100%
CONTROL	7	16.3%	23	53.5%	13	30.2%	43	100%
TOTAL	14	16.3%	45	52.3%	27	31.4%	86	100%

No solamente no hay diferencias significativas, sino que los dos grupos se presentan muy igualados.

Un 32.6% del grupo infrasocial y un 30.2% del grupo control probablemente desarrollarán una conducta pasiva, con falta de iniciativa.

Sólo cinco jóvenes infrasociales (12%) y seis del grupo de control (14%) han llegado o han rebasado la proporción de 4:1 en el a:p. Por tanto, el grado de rigidez no parece muy alto. Ese dato es importante, especialmente para el grupo infrasocial ya que, afortunadamente, poseen la suficiente flexibilidad como para poder beneficiarse de un posible tratamiento.

- Ma : Mp

	Ma = Mp		Ma > Mp		Mp > Ma		TOTAL	
EXPERIM.	11	25.6%	16	37.2%	16	37.2%	43	100%
CONTROL	11	25.6%	17	39.5%	15	34.9%	43	100%
TOTAL	22	25.6%	33	38.4%	31	36%	86	100%

Observando detenidamente los 2 cuadros precedentes se puede ver el gran parecido en ambos grupos, lo cual confirma lo que ya hemos comentado en otros apartados: la consistencia y homogeneidad de la muestra, como determinado grupo social, en bastantes variables de nuestro trabajo.

Que en un 36% de la muestra, $Mp > Ma$, nos parece demasiado alto.

Además, las medias en ambos grupos, se sitúan así:

Grupo Experimental : $\bar{X} Ma = 1.09$
 $\bar{X} Mp = 1.12$

Grupo de Control : $\bar{X} Ma = 1.77$
 $\bar{X} Mp = 2.14$

El grupo de control se presenta con una mayor tendencia al estilo Blancanieves, lo cual confirmaría la inhibición, que hemos comentado en otro apartado.

- Comentario - resumen

Las variables que realmente marcan la diferencia y explicarían por sí solas un mayor grado de rendimiento y motivación por parte del grupo de control son las siguientes:

- W +
- W : M
- R
- Zf

La Zd se sitúa en ambos grupos en una línea de normalidad y se interpreta como un signo de eficacia, que, no obstante, se halla condicionada distintamente por el resto de variables.

Finalmente, otro conjunto de variables presenta unos resultados muy parecidos en ambos grupos.

Y como que son variables cuyo signo común gira entorno a una cierta pasividad y disociación, podemos afirmar que la muestra, representativa de un grupo social económicamente bajo, a menudo se inhibe y no se implica en determinadas llamadas de su entorno.

Son las siguientes:

- Lambda alto.
- DM bajo.
- a : p
- Ma : Mp.

18.8. Homogeneidad y Divergencia de variables

Vamos a presentar de una manera resumida y sistematizada dos conjuntos de variables: aquellas que ambos grupos convergen y nos ofrecen un perfil bastante definido de la muestra como clase socio-económica baja, y aquellas otras en que las diferencias son claras y significativas, probablemente explicativas de la infrasocialidad del grupo experimental.

Esas diferencias y coincidencias han sido ya señaladas en el transcurso del trabajo. Ahora las ofrecemos juntas, para su mejor entendimiento.

VARIABLES HOMOGENEAS

\bar{X}	EXPER.	CONTROL	TOTAL	EXNER
W Suma C	1.34	1.34	1.34	3.65
Lambda	2.32	2.66	2.49	0.78
Suma Claros	0.77	0.56	0.66	1.94
Afr	0.49	0.51	0.50	0.73
T	0.14	0.14	0.14	0.92
3r(2)/R	0.36	0.39	0.37	0.44
a	2.72	4.02	3.37	4.43
p	2.47	3.23	2.85	2.28
Ma	1.09	1.77	1.43	1.99
Mp	1.12	2.14	1.63	1.03

Salta a la vista una mayor homegeneidad entre los dos grupos de la muestra que con el grupo normativo de Exner.

En síntesis, las 86 jóvenes de la muestra, pertenecientes a una clase socio-económica baja, demuestran:

- Falta de espontaneidad y expresividad emocional.
- No enterarse de una gran cantidad de estímulos.
- Falta de resonancia a vivencias internas.
- Repliegue afectivo. Aislamiento.
- Falta de desarrollo de la necesidad de cercanía y contacto.
- Autoestima baja.
- Tendencia a la pasividad, en la conducta y la ideación. Esto último mucho más marcado y significativo en el grupo experimental, posiblemente relacionado con la posibilidad de ser fácilmente tentados por un entorno delictivo inductor.

En resumen, todas estas características apuntan a una falta de madurez evolutiva, básicamente en el aspecto relacional y en el de la seguridad personal.

Entonces, uno puede preguntarse el porqué unas han derivado a la infrasocialidad y otras no.

Creemos que la respuesta nos la dan un conjunto de variables, que han discriminado significativamente a ambos grupos y que han confirmado la hipótesis del presente

trabajo: El grupo experimental de jóvenes infrasociales presenta una serie de características distintas, demostrativas a través del test de Rorschach.

Divergencia de variables.

Básicamente, las diferencias significativas entre ambos grupos se concretan en las áreas de la Percepción y del Pensamiento.

En definitiva, en el área de la capacidad cognitiva, especialmente en su esfera interpersonal.

Creemos que estos resultados son muy significativos, ya que coinciden, como luego veremos, con recientes investigaciones sobre la Prevención y Tratamiento de delincuentes e infrasociales.

Veamos concretamente estas diferencias:

X+% . X-%.

El grupo infrasocial supera un X-% del 20%.

El de control no llega al 15%.

El grupo experimental percibe mal, distorsiona seriamente la realidad.

No así, el de control, que la percibe mejor y, a lo sumo, la colorea.

W + ; DO +

Esas variables ofrecen en favor del grupo de control

notables ventajas de tipo cognitivo: Mayor capacidad de: análisis, síntesis, organización, estructuración, relación, planificación. Esa W+ es muy importante respecto al pensamiento abstracto, del que precisamente adolecen los infrasociales.

D.

La respuesta de detalle usual discrimina también a ambos grupos. El grupo de control no sólo es más capaz en la vertiente abstracta del pensamiento, sino que lo es asimismo en la percepción de la realidad práctica y concreta.

W:D.

También ahí existen diferencias. El grupo de control puede armonizar mejor lo abstracto con lo concreto, la visión de conjunto con los detalles, lo teórico con lo práctico. Por consiguiente, su adaptación y eficacia pueden ser mucho mayores.

M.

Tanto en número como en calidad, las diferencias son significativas. El grupo de control demuestra pues una mayor capacidad de:

- demora y reflexión.
- pensar antes de actuar.
- organización, estructuración.
- independencia interior.

- empatía.

En el análisis del EB introversivo de quince jóvenes infrasociales vimos M- y M en Hd, (H), (Hd), A...

W:M

El nivel de aspiraciones del grupo de control es adecuado. En cambio, el del grupo experimental es excesivamente alto, con lo que significa de frustración, tensión, malestar y, en definitiva, posibilidad de aumentar la conducta infrasocial, en función de esas aspiraciones desmesuradas y, por tanto, ideales.

H; H+ Hd

Tanto en una como en otra variable, las diferencias son significativas. El grupo de control presenta mayor interés por lo humano. Lo cual, unido a un mejor X+%, M número y calidad, W+..., puede paliar, al menos en parte, las limitaciones personales e interpersonales vistas anteriormente.

R y A%

Ambas variables demuestran en el grupo de control una mayor disponibilidad, esfuerzo, productividad y amplitud de intereses.

En resumen, todas esas variables que se orientan preferentemente hacia el área cognitiva interpersonal (W+, DQ+, M, Mo, X+ %, H...) pueden haber servido de Protección contra la vulnerabilidad de otros factores y variables que, como hemos visto, están presentes en el grupo de control.

Protección que, por el momento, ha impedido que cayeran en la infrasocialidad. Cosa que no ha ocurrido en el grupo experimental, más desprotegidas a nivel cognitivo y, por ello, más vulnerables.

Esa conclusión a la que hemos llegado viene confirmada por recientes estudios sobre Prevención y Tratamiento de infrasociales y Delicuentes: R. Ross (1986). V. Garrido (1987).

R. Ross ha llevado a cabo un programa de investigación, que ha durado 15 años. Ha estudiado los factores de Éxito en los programas de rehabilitación de delincuentes. No todos los programas son eficaces. Hay más fracasos que éxitos.

Según Ross, los programas efectivos presentan un rasgo común: la inclusión de técnicas para mejorar el campo cognitivo interpersonal (razonamiento, comprensión propia y ajena, organización, valores...).

Presentamos a continuación un listado de déficits cognitivos que Ross ha encontrado en un gran número de delincuentes por él estudiados:

1. Impulsividad.

Muchos delincuentes no son capaces de pensar antes de actuar (W, W+, M número y calidad, D y Daj).

2. Locus de control externo.

Piensan que lo que ocurre no depende de ellos. Es el destino, las circunstancias, los demás... No se sienten responsables de sus actos. (M bajo, Lambda alto...).

3. Pensamiento concreto VS. abstracto.

Se sugiere que el pensamiento de los delincuentes es muy concreto. Son capaces de ver, tocar y vivir este momento presente... Pero, incapaces de pensar en algo abstracto, que no está en su percepción inmediata (W, W+, W:D, M...).

En relación con la falta de desarrollo en el pensamiento abstracto, surgen dos déficits cognitivos más: la rigidez y la falta de empatía.

4. Rigidez cognitiva.

Se aferran a lo suyo, a lo concreto, al presente. Incapaces de ver otras alternativas. Les falta la capacidad propia del que percibe más ampliamente. (a:p, W, M...).

5. Egocentrismo VS. empatía.

Por lo mismo, les resulta difícil pensar cómo los otros se sienten y piensan. Ponerse en el sitio del otro. Les resulta difícil comprender las reacciones y las consecuencias negativas que sus propios actos provocan en los demás. Por ello, a menudo, se interpretan mal las acciones y las intenciones de los otros. (X-%. M-, Hd, (H), Lambda alto...). Las consecuencias a nivel interpersonal suelen ser muy graves. Desde luego, la percepción social en los delincuentes se halla muy distorsionada.

En resumen, como sugiere Ross (1986), la conducta delictiva se asocia con carencias en el desarrollo cognitivo y la conducta delictiva disminuye al intensificar el desarrollo cognitivo. Las carencias cognitivas desprotegen al individuo.

Un comentario final respecto al grupo de control. Esas chicas, pertenecientes también a un grupo socio-económico bajo con sus correspondientes implicaciones negativas, con un conjunto de variables seriamente limitativas, no han caído en la infrasocialidad gracias a su mayor madurez cognitiva. No obstante eso, son chicas que, como hemos visto, presentan notables problemas en la formación de su personalidad, básicamente en el área relacional (retraimiento, pasividad...).

Esta observación coincide con los resultados de un estudio longitudinal de West y Farrington (1973) sobre 63 muchachos especialmente vulnerables y seriamente condicionados a la delincuencia por sus circunstancias familiares y personales. Ocho de ellos no cayeron en la delincuencia. Pero, presentaban otros problemas, con un denominador común: Eran ansiosos, tímidos, suspicaces, apáticos. Como si en un ambiente y circunstancias claramente predisponentes a la infrasocialidad, comentan los autores, las dos salidas posibles fueran la delincuencia o el retraimiento social.

CONCLUSIONES

En principio, presentamos tres conclusiones de carácter general:

La primera. Se refiere a la confirmación de la hipótesis planteada. Es decir, el grupo experimental presenta una serie de características comunes, significativamente distintas de las del grupo de control, explicativas de su infrasocialidad.

La segunda. Tiene presente una serie de variables, cuyos resultados son comunes a ambos grupos y que confiere a la muestra escogida (nivel socio-económico bajo) un alto grado de homogeneidad frente a los grupos normativos de Exner y de Ames. Homogeneidad que se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Falta de espontaneidad y expresividad emocional.
- Repliegue afectivo. Aislamiento.
- No enterarse de una gran cantidad de estímulos.
- Tendencia a la pasividad en la conducta y en la ideación.
- Falta de resonancia a vivencias internas.
- Falta de desarrollo de la necesidad de cercanía y de contacto interpersonal.
- Autoestima baja.

La tercera. Considera que la mayor madurez cognitiva de las jóvenes del grupo de control les ha servido de protección y ha impedido que cayeran en la infrasocialidad, a pesar de sus serias limitaciones personales, comunes con el grupo experimental. Este, desde luego, ha resultado cognitivamente más desprotegido.

Seguidamente expondremos con detalle las conclusiones particulares a las que hemos llegado en cada uno de los apartados anteriormente comentados:

- 1 - Nivel cognitivo.
- 2 - Afectividad.
- 3 - Tipo vivencial.
- 4 - Accesibilidad - Controlabilidad.
- 5 - Realidad: Percepción y Adaptación.
- 6 - Relaciones interpersonales.
- 7 - Motivación. Rendimiento. Eficacia.

1. Nivel cognitivo.

Es en este apartado donde las diferencias han resultado más claras.

- El grupo experimental presenta un nivel cognitivo significativamente más bajo que el grupo de control, el cual se halla situado de lleno en la normalidad, según los baremos de Exner y Ames. Concretamente:

- Ese nivel cognitivo más bajo seguramente tiene mucho

que ver con la insuficiente capacidad de organización, visión de conjunto y de integración, características propias de los infrascociales. Así como, con esa deficiente capacidad de planificación y de previsión, de no poder ver las consecuencias negativas de unos actos aislados en el conjunto de su vida. (Variables: W; D; DQ; W:D).

- El grupo de control posee una vida interior más consciente, organizada y disponible. Tiene un mayor acceso a sus recursos interiores y presenta una mayor capacidad de control y demora. Puede distanciarse mejor de los estímulos internos y externos y actuar así más conforme a la realidad (M: número y calidad).

- Ambos grupos presentan un bajo nivel de rigidez cognitiva (a:p). Esta conclusión es especialmente importante para el grupo infrasocial, ya que posee aún la suficiente flexibilidad como para poder beneficiarse de un posible tratamiento.

2. Afectividad.

- La muestra, como conjunto social de clase baja, presenta una clara inhibición afectiva. Falta de viveza, expresividad y espontaneidad. No hay diferencias entre ambos grupos. (Suma C baja. Afr bajo).

- Sí, en cambio, existen diferencias significativas en favor del grupo experimental en sus deseos de aparentar una adaptación social que, en realidad, no tienen. (FC-) y en guardarse más para sí sus sentimientos y afectos (Suma C'). Posiblemente como defensa contra sus impulsos agresivos. (Ag bajo, Afr bajo, Lambda alto).

3. Tipo vivencial.

- La tendencia general de la muestra es la introversión, cerca del 50%. No hay diferencias significativas entre los grupos, aunque el control lo es mucho más.

- Tampoco hay diferencias significativas en el tipo coartativo, cuyo porcentaje es muy alto, casi un 25%, aunque el grupo experimental presenta el doble de coartación (32.6) que el de control (16.3).

- En ambos grupos, el tipo extratensivo es muy reducido (8%).

- Casi el 35% de infrasociales son introversivas. Pero, en este caso, no es un estilo maduro (demora, control, reflexión). Es un EB introversivo cualitativamente deficitario, que no ha desarrollado la potencialidad de sus elementos. (Ausencia de color, baja calidad formal de M, etc).

- Un tan alto grado de coartación, así como un EB introversivo poco evolucionado indican un notable grado de inmadurez en el grupo experimental.

4. Accesibilidad y Controlabilidad. (D y Daj.)

- Las diferencias no son estadísticamente significativas. Aunque, la tendencia a un mayor dominio y accesibilidad a los recursos ideacionales y afectivos aparece más claramente en el grupo de control, en que D- es más baja y D+ más alta, prácticamente el doble.

- Un Do (que significa equilibrio y ajuste) del 65% en el grupo infrasocial aparentemente es contradictorio. Pero, el análisis cualitativo del mismo lo restringe y condiciona

negativamente.

5. Realidad: Percepción y Adaptación.

- Las diferencias son claramente significativas. El grupo experimental distorsiona la realidad (X-% alto). No es así en el grupo de control que, a lo sumo, la colorea a su comodidad.

- La realidad que distorsiona y a la que no se adapta el grupo infrasocial es básicamente la realidad social, afectiva, propia de las relaciones interpersonales, de la convivencia. (La X-% se sitúa mayoritariamente en las láminas cromáticas).

- En cambio, los infrasociales pueden ser capaces de una buena (a veces, óptima) percepción selectiva de la realidad en orden a sacar el máximo provecho de determinadas situaciones. Lo deducimos de su alto I.R.

- Ese hallazgo coincide con las aportaciones de otros autores (Mucchielli, Valverde Molina, Reed y Winenan...) especialmente dedicados a estudiar el fenómeno de la delincuencia juvenil. Nos hablan de listeza, habilidad, agudeza de percepción, "la cual suele estar limitada al campo de sus intereses delictuosos inmediatos y no extiende con facilidad más allá de él".

- El grupo de control presenta una mayor capacidad de coordinar una visión conjunta y global de la realidad con otra más práctica y concreta. Lo cual puede favorecer una conducta más adecuada (W:D).

6. Relaciones interpersonales.

- En tres variables, posiblemente las más decisivas (H, M y X-%), las diferencias han resultado significativas en favor del grupo de control. Respecto al grupo experimental podemos concluir:

- Un menor interés por las personas.

- Una menor capacidad de empatía y de madurez social (M número y calidad), bases de unas relaciones interpersonales positivas.

- Serios problemas de adaptación social, especialmente en el área de los sentimientos y afectos (X-% en láminas cromáticas).

- En el resto de variables (T, P, Afr, Lambda, $3r+(2)/R$) las diferencias no han sido significativas, aunque la tendencia general ha sido la de una mayor normalidad por parte del grupo de control. Destaca especialmente la suma T tan baja en los dos grupos.

- Respecto al punto anterior, podemos deducir que ambos grupos se acercan mucho más entre sí que con el grupo normativo de Exner. Podemos concluir que el grupo total de la muestra, las 86 muchachas pertenecientes a una clase socio-económica baja, presentan dos características comunes, que podemos concretar así:

- Pobre vinculación afectiva, distanciamiento del entorno, falta de confianza y de apertura a los demás. Y

- Autoestima baja con acusados sentimientos de inferioridad, lo cual dificulta las relaciones interpersonales.

- En el grupo infrasocial, su alto porcentaje de coartación y su EB introversivo tan poco desarrollado pueden provocar serias dificultades interpersonales.

- En este mismo grupo, su Lambda tan alto, junto con otras variables limitativas, (X-% alto, M-, etc.) podrá ser causa de graves conflictos relacionales: descuidos, faltas de sensibilidad, celos, no implicarse ni comprometerse y, además, causa de su actuación delictiva.

- El Lambda alto del grupo de control presenta connotaciones distintas, precisamente por el conjunto de variables en que está integrado (X-% moderado, W+, H, M número y calidad, $M_p > M_a$). Representa un estilo defensivo más en relación con la inhibición y la represión.

7. Motivación. Rendimiento. Eficacia.

- El grupo experimental presenta un menor grado de productividad, laboriosidad y amplitud de intereses. Mayor estereotipia. (R. Zf. A%).

- También es menor su fuerza de voluntad en orden al rendimiento, así como en su ambición de calidad (W+).

- En el grupo experimental, el nivel de aspiraciones y metas se halla más allá de sus posibilidades de realización. Situación que puede contribuir a la frustración, tensión, malestar y actuación impulsiva.

- Ambos grupos presentan una normal capacidad para el procesamiento de la información recibida (Zd). Pero, con connotaciones cualitativas distintas:

En el grupo de control, la Zd está al servicio de datos perceptivos fiables (X-% moderado, M, H, W+) lo cual garan-

tiza su eficacia.

En cambio, en el grupo experimental no es así: X-% alto, M-, (H) y (Hd) alto... Pueden ser ciertamente eficaces (Zd) en sus conductas delictivas, pero partiendo de percepciones y apreciaciones inadecuadas.

Ambos grupos presentan resultados muy parecidos en otro conjunto de variables (Lambda alto, DM bajo, a:p, Ma:Mp). El rasgo común apunta hacia una cierta pasividad y falta de interés, por lo que podemos concluir que:

- La muestra, representativa de un grupo social económicamente bajo o muy bajo, se inhibe con frecuencia y no responde con interés a las llamadas de su entorno.

Aportaciones y limitaciones.

A nuestro entender, dos son las aportaciones más importantes de la presente investigación.

La primera se relaciona con la interpretación conjunta e interrelacionada de variables. Hemos llevado a cabo su análisis cualitativo de las mismas en el que cada una de ellas sólo ha adquirido su justo valor en relación con las demás.

En este sentido, hemos agrupado una serie de variables afines y comunes a ambos grupos, que nos han ofrecido un perfil bastante definido de la muestra, perteneciente a una clase socio-económica baja. (Pasividad, retraimiento, pocos deseos de cercanía afectiva, autoestima baja, etc).

Otra agrupación de variables nos ha permitido discriminar claramente a ambos grupos. Discriminación que constituye, creemos, la segunda aportación importante:

El elemento esencialmente discriminativo lo constituyen un conjunto de variables relacionadas con el desarrollo cognitivo-social en que el grupo de control aventaja claramente al experimental y probablemente le "protege" de caer en la infrasocialidad, a pesar de que presenten también ciertas predisposiciones personales negativas, aparecidas en el test.

Este hallazgo, a través del test de Rorschach, apoya y concuerda con las investigaciones llevadas a cabo por otros autores y con otras técnicas. Especialmente nos referimos a los interesantes estudios de R. Ross (1986) sobre la eficacia de la formación cognitivo-social en la Prevención y Tratamiento de la delincuencia. Así como a aquellos trabajos de investigación, basados en las teorías de Piaget y Kohlberg, sobre el desarrollo cognitivo-social-moral:

Flavell (1974), Selman (1980) y Enright (1980).

Creemos que este aspecto cognitivo interpersonal debe de tenerse en cuenta en cualquier programa de rehabilitación, si se quiere evitar una alta tasa de reincidencia.

En cuanto a las limitaciones, hemos tenido presente una a lo largo de todo el trabajo. Constantemente hemos encontrado a faltar un grupo de contraste perteneciente a una clase social más alta. Nos hubiese interesado muchísimo poder comparar los resultados de sus Rorschachs con los de los otros dos grupos. ¿Hasta qué punto la pasividad, el retraimiento, la autoestima baja y los pocos deseos de cercanía afectiva eran específicos de la muestra como clase socio-económica-cultural baja? ¿Podrían incluirse también en aquellos rasgos a las jóvenes de clase media o alta y que, por tanto, serían más propios de la etapa adolescente en una sociedad en cambio? (drogas, ausencia de ideales y valores, etc).

En cualquier caso, el camino queda abierto a futuras investigaciones. No dudamos de la riqueza del Rorschach para llevarlas a cabo con eficacia y precisión.

Sugerencias para la Prevención y Tratamiento

De acuerdo con los resultados obtenidos, nos permitimos sugerir, aunque sea brevemente, algunos puntos en la prevención y/o reintegración de los jóvenes infrasociales.

Las corrientes actuales consideran al delincuente más como un inmaduro social que como un enfermo. Se trata de una persona con serios fallos en el proceso de socialización. Desde luego, esto es así en nuestro trabajo ya que hemos excluido explícitamente de la muestra a quien se tenía la sospecha de algún deterioro psíquico o mental.

Además, hemos enfocado todo el proceso madurativo del adolescente en base a su progresiva vinculación afectiva con la familia, la escuela, los amigos y la comunidad.

Actualmente, en la prevención y tratamiento se da mucha menos importancia al modelo médico-terapéutico-individual y mucha más al modelo psicoeducativo ecológico, que tiene como objetivos la educación social y moral, la construcción o reconstrucción de vínculos afectivos en la familia, en la escuela y en los grupos de amigos.

Todo ello en el marco de la comunidad o barrio en que se vive.

Aunque a menudo sólo es un deseo, se tiende a potenciar la psicología comunitaria, basada en programas educativos o reeducativos dirigidos a grupos de jóvenes, a padres y a maestros, y orientados básicamente hacia dos tipos de aprendizajes interrelacionados: habilidades cognitivas interpersonales y entrenamiento en conductas sociales.

Resumimos a continuación los puntos más importantes de estos programas:

- Control de impulsos.
- Habilidades de razonamiento
- Sensibilidad y atención a las consecuencias de los propios actos.
- Tomar en consideración la manera de pensar y sentir de los demás.
- Habilidades en la solución de problemas interpersonales.
- Pensar en interpretaciones y soluciones alternativas.

Todos esos programas e iniciativas psicoeducativas han de ser acogidos e impulsados por la propia comunidad en centros apropiados, así como potenciar los ya existentes (Escuelas, Centros Cívicos, Centros de Asistencia Primaria, etc).

Asimismo, las autoridades de la Comunidad o del barrio deberían impulsar:

- Recursos culturales y recreativos.
- Zonas de deporte.
- Oportunidades laborales protegidas, etc.

La finalidad de esos recursos y actividades es la vinculación del adolescente en el grupo (Familia, escuela, amigos, barrio). Como más vinculado se halla, menos proclive será a la delincuencia.

Por eso, son tan discutibles los internamientos en instituciones, ya que, aparte la etiqueta que ello supone,

se va adquiriendo una subcultura infrasocial, que cada vez desvincula más al adolescente de la comunidad a la que un día ha de volver.

Claro que la alternativa no es dejarles en una comunidad, que no esté preparada para acogerles debidamente.

Un marco natural de prevención y de educación social es la Escuela. De ahí, que las escuelas mejor equipadas y con personal docente más preparado deberían de ser la de los barrios periféricos de las grandes poblaciones, que, suelen ser focos de delincuencia e infrasocialidad.

El Ciclo Medio constituye una etapa especialmente importante en orden a la predicción, la prevención y a un posible tratamiento. En esta edad, el niño es muy sensible a cualquier cambio positivo en su ambiente, así como a las ayudas que recibe.

Por otra parte creemos que, en general, en las escuelas debería potenciarse mucho más la educación cívica, social y moral. Por desgracia, en muchos de ellos, sólo cuenta los contenidos y las notas.

Entre las teorías explicativas de la delincuencia y de la infrasocialidad, se halla la de Hirschi (1969). Hoy día se la tiene muy en cuenta: Enfatiza la prevención. Se ve apoyada por abundante investigación empírica, que, además, encaja muy bien en el contexto de nuestro trabajo, que se ha basado principalmente en el proceso de socialización, a través de la formación de sucesivos vínculos afectivos.

Hirschi no se pregunta porqué delinquen los jóvenes sino, porqué no delinquen. Ello depende, nos dice, de los vínculos sociales que el joven posee. En la medida que los posea, ejercerán un control sobre su conducta, la cual así se adaptará en la sociedad en la que vive.

Al joven que se siente verdaderamente vinculado, integrado e implicado en un grupo, le resultará mucho más difícil transgredir las normas y la convivencia del mismo. En el fondo, se trata de poder satisfacer una necesidad básica del ser humano: la de pertenencia.

Como más amplia e intensamente el joven se sienta pertenecer (familia, escuela, amigos, barrio) más inmune se hallará de caer en conductas delictivas e infrasociales.

Aún dentro de sus limitaciones, posiblemente sea Cataluña la región de España más sensible a esa orientación y sensibilidad comunitaria. Ayuntamientos, Fundaciones y la Generalitat han puesto en marcha proyectos, estudios sociológicos e iniciativas, que han desembocado ya en una esperanzadora realidad.

En concreto, la Generalitat, a través de la Dirección General de Protección y Tutela de Menores ha puesto en marcha una serie de programas y experiencias reeducativas que podríamos concretar así: (Blanxart-Valero, 1987).

- Tratamiento institucional.

Para aquellos casos que realmente lo requieran, con dos criterios básicos: que el menor permanezca internado el mínimo tiempo indispensable y que esas instituciones sean claramente educativas o reeducativas. Además, se tiende a que esos Centros constituyan núcleos pequeños (10-12 plazas).

- Tratamiento en medio familiar.

Presenta dos variantes: la de guardia y custodia para aquellos chicos cuyas familias son inexistentes o gravemente perjudiciales. La familia guardadora se hace

cargo del menor en todos los aspectos. Generalmente, los regímenes de guardia y custodia terminan en una adopción plena.

La otra variante contempla la acogida del menor en otra familia de manera sólo temporal, mientras duren las circunstancias que así lo habían aconsejado.

En ambos casos, se lleva a cabo una selección a las familias, así como cuidadosos procesos de acoplamiento con el muchacho y seguimiento posterior.

- Tratamiento en medio abierto.

Siempre que es posible, según las propias condiciones del menor y de su entorno, se favorece su permanencia en el propio ambiente familiar y ecológico. Se intenta que se integre y reciba ayuda de los servicios y recursos comunitarios.

Para una mayor eficacia de este sistema de régimen abierto, se ha creado la figura del Delegado de Asistencia al Menor, (DAM), el cual realiza un seguimiento personalizado del infrasocial en su propio ambiente natural, con un objetivo claramente definido: ayudarle en el proceso reorganizador de su deficitaria socialización.

Como que la mayor parte de menores infrasociales han fracasado en la escuela, se han creado unas Aulas-Taller para los que la abandonaron prematuramente y no están dispuestos ni motivados para seguir unos estudios reglados.

Creemos que esta experiencia es principalmente interesante por dos motivos: Puede resultar un recurso muy válido para los DAM y otros trabajadores sociales, en su labor reeducativa y, además, puede favorecerse el aumento de

la deteriorada autoestima de los infrasociales a través de una educación compensatoria personal y profesional.

No quisiéramos terminar sin insistir en la variable posiblemente más importante: la calidad de los reeducadores. Cuando pensamos en las serias carencias y limitaciones de los infrasociales, en su inmadurez tanto afectiva como cognitiva, nos damos cuenta de que el personal responsable de su reeducación ha de ser altamente cualificado. Ha de poseer unas cualidades personales que faciliten la relación interpersonal y, además, ha de estar preparado técnicamente de manera especial en psicología y en pedagogía.

Esto, que parece obvio, se ha confirmado además en investigaciones empíricas: Manteniendo la misma estructura y organización en hogares colectivos, pero cambiando determinado personal reeducador, la tasa de éxito en la no reincidencia bajó notablemente (Phillips-Fixsen-Wolf (1973). En Mussen-Conger-Kagan (1985).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ADLER, A.: Superioridad e interés social. México: Fondo Cultura Económica, 1968.
- ADLER, A.: El niño difícil. Madrid: Espasa-Calpe, 1975.
- AGUILERA, E. y otros: Projecte Reeducatiu per al menor inadaptat. Barcelona: Rosa Sensat - Ed. 62, 1983.
- AICHHORN, A.: Juventud descarriada. Madrid: Martínez de Murguía, 1956.
- AINSWORTH, M. y WITTIG, B.A.: Attachment and exploratory behaviour of one-year-olds in a strange situation. En B.M. Foss (ed.): Determinants of Infant Behaviour, 1969, vol. 4, Methuen.
- AINSWORHT, M.: L'attachement mère-enfant. Enfance, 1983, 1-2, 7 - 18.
- AJUNTAMENT DE BARCELONA: Per què delinqueixen? Tres estudis sociològics sobre la delinqüència juvenil a Barcelona. Barcelona: Area de Serveis Socials, 1984.
- AJURIAGUERRA, J. y MARCELLI, D.: Psico-patología del niño. Barcelona: Toray-Masson, 1982.
- ALCOCK, T.: La prueba del Rorschach en la práctica. Méjico: Fondo de Cultura Económica, 1965.
- ALONSO, J.: Atribución de la cantidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva. Evidencia empírica. Infancia y aprendizaje, 1984, 26, 30.
- ALONSO, J.: ¿Cómo conseguir que Juan realice su tarea? Algu-

- nas ideas generales sobre la motivación de logro y su modificación. Infancia y aprendizaje, 1984, 26, 3.
- ALVIRA, F. y CANTERAS, A.: Delincuencia y Marginación Juvenil. Madrid: Ed. Ministerio de Cultura, 1986.
- AMADO, G.: La afectividad del niño. Madrid. Ed. Studium, 1972.
- AMES, L.B.; METRAUX, R.W.; WALKER, R.N.: El Rorschach de 10 a 16 años. Buenos Aires: Paidós, 1977.
- ARAGO, J.M.: Violencia y Prosocialidad en los medios de comunicación social: su impacto en la conducta humana. Comunicación presentada en el I Congreso Nacional de la Sociedad Española para el Estudio, Prevención y Tratamiento de la Delincuencia. Las Palmas de Gran Canaria, diciembre 1986.
- ARAGO, J.M.: La evolución psicológica del niño según H. Wallon. Universidad de Barcelona. Departamento de Psicología Evolutiva.
- ARAGO, J.M.: La violencia en la televisión: su impacto entre los niños y adolescentes. Infancia y aprendizaje, 1979, 8, 71-84.
- AUBERNI, S.; CALVO, M.J. y COLOMER, J.: Quins són avui els valors i actituds dels nois y noies? Perspectiva Escolar, 1987, 117, 3 - 7.
- BECK, S.: Introduction to the Rorschach method: A manual of Personality Study. Amer. Orthopsychiat. Ass. Monog., 1937.
- BECK, S.: The Rorschach Experiment. New York, Grune et Stratton, 1960.

- BENJAMIN, R.: Delinquance juvenile et societ  anomique. Paris: Ed. Centre National de la Recherche Scientifique, 1971.
- BETTELHEIM, B.: Con el amor no basta. Barcelona: Hogar del Libro, 1983.
- BIRON, L. y LEBLANC, M.: Family components and home based delinquency. B.J. of criminology, 17, 2, 1977, 157-168.
- BLANXART, N. y VALERO, A.: El tratamiento de menores. En J. Pérez (coord.): Bases Psicológicas de la delincuencia y de la conducta antisocial. Barcelona, PPV, 1987.
- BOHM, E.: Manual del psicodiagnóstico de Rorschach. Madrid: Ed. Morata, 1977.
- BONAL, R. y COSTA, J.: La delinq encia juvenil, avui el cas de Matar . Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1979.
- BORDON: Inadaptación y delincuencia juvenil. Aspectos de pedagogía preventiva, n  267, 1987.
- BOWER, T.: El mundo perceptivo del niño. Madrid. Ed. Morata, 1979.
- BOWER, T.: El desarrollo del niño pequeño. Madrid, Ed. Debate, 1979.
- BOWER, T.: Psicología del desarrollo. Madrid: Siglo XXI, 1983.
- BOWLBY, J.: El vínculo afectivo. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- BOWLBY, J.: La separación afectiva. Buenos Aires: Paidós, 1976.

- BOWLBY, J.: Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida. Madrid: Morata, 1986.
- BRONFENBRENNER, U.: Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectivas. Infancia y Aprendizaje, 1985, 29, 45.
- BRUNER, J.S.: Hacia una teoría de la instrucción. México: Ed. Hispano Americana, 1969.
- BRUNER, J.S.: Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo. Madrid: Pablo del Río, 1980.
- BRUNER, J.: Vygotski: una perspectiva histórica. Infancia y Aprendizaje, 1981, 14, 3.
- BRUNER, J.S.: Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza Editorial, 1984. Comp. Linaza, J.L.
- BRUNER, J.: La parla dels infants. Vic: Eumo Ed., 1985.
- BUFORT, V.; GARRIDO, V.; ALCANTUD, F. y RIVAS, F.: Sensibilidad ante el delito: Estudio interno y externo. (delincuentes y no delincuentes). Reunión Nacional sobre Intervención Psicológica. Murcia, 1982.
- BULL, N.J.: La educación moral. Estella: Ed. Verbo Divino, 1976.
- CAMPO, V.: Los niños y el Rorschach. Aspectos clínicos. Valencia: Promolibro, 1988.
- CANESTRARI, R. y BATTACCHI, N.W.: El menor inadaptado. Buenos Aires, Troquel, 1969.
- COLL, C.: Estructura global, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. Infancia y Aprendizaje, 1984, 27-28, 119.

- COHEN, R.: En defensa del aprendizaje precoz. Estrategias educativas para aprovechar las potencialidades humanas. Barcelona: Planeta, 1983.
- COLEMAN, J.C.: Psicología de la adolescencia. Madrid: Morata, 1985.
- CORKILLE, D.: El niño feliz. Su clave psicológica. Barcelona: Gedisa, 1981.
- CORMAN, L.: Narcisismo y frustración de amor. Barcelona: Herder, 1977.
- COUTIHNO, M. y DIAS, C.M.: Estudio sobre afectividades de jóvenes institucionalizados a través de Rorschach. Boletín de Psiquiatría, 1985, vol. 18, nºs 1-2, 29.
- COUTINHO, M. y DIAS, C.M.: O Rorschach en adolescentes institucionalizados. Boletín en Psiquiatría, 1985, vol. 18, nºs 1-2, 28-29.
- CROOK, CH. y SCHAFFER, H.R.: El papel de la madre en el desarrollo social temprano. Infancia y aprendizaje, 1981, 15, 19-37.
- DARDER, P.; RUE, J. y VILAPLANA, E.: Aproximació al fet educatiu. Barcelona: Universitat Autònoma, 1987.
- DATESMAN - SCAPITTI - STEPHENSON: "Female delinquency: An application of self opportunity theories". J. of Res. in Crime and Del, 107-123, jul, 1975.
- DELAHANTY, G.: Explicación psicodinámica del significado de las láminas de Rorschach. Enseñanza e Investigación en Psicología, 1984, vol. X, nº 1, 45-53.
- DEL RIO, P. y ALVAREZ, A.: La influencia del entorno en edu-

cación: la aportación de los modelos ecológicos. Infancia y Aprendizaje, 1985, 29, pág. 3.

DIAZ AGUADO, M.J.: El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y en el desarrollo social. Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, 1986.

DI CAPRIO, N.: Teoría de la personalidad. México: Interamericana, 1985.

DINKMEYER, D. y DREIKURS, R.: Cómo estimular al niño. Alcoy: Marfil, 1975.

DOLLE, J.M.: De Freud a Piaget. Elementos para un enfoque integrador de la afectividad y la inteligencia. Buenos Aires: Paidós, 1979.

DONALDSON, M.: La mente de los niños. Madrid: Morata, 1984.

DSM-III: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona: Masson, 1983.

D.N. Ruble: Teorías sobre la motivación de logro: perspectiva evolutiva. (A Developmental Perspective on Theories of Achievement Motivation). Publicado en: Fyans, L.J. (ed.) Infancia y aprendizaje, nº 26, pág. 14, 1984.

L'ECUYER, R.: El concepto de sí mismo. Barcelona: Oikos-Tau, 1985.

ELKIND, D.: Niños y Adolescentes. Ensayos interpretativos sobre J. Piaget. Barcelona: Oikos-Rav, 1978.

ELKIND, D.: El niño y la realidad. Barcelona: Paidós, 1981.

ELLIS, A.: Razón y Emoción en Psicoterapia. Bilbao: Desclée

de Brouwer, 1980.

ELLIS, H.: Fundamentos del aprendizaje y procesos cognoscitivos del hombre. México: Trillasm 1984.

ENDARA, J.: Test de Rorschach. Barcelona: Ed. Científico-Médica, 1967.

ENRIGHT, R.D.: An integration of social cognitive development and cognitive processing. Am. Educ. Res. J., 17, 21-41, 1980.

ERIKSON, E.: Infancia y sociedad. Buenos Aires: Hormé, 1980.

EXNER, J.E.: Sistema Comprensivo del Rorschach. Tomo I y II. Madrid: Ed. Pablo del Río, 1974.

EXNER, J.E.: Sistema Comprensivo del Rorschach. Tomo III. Madrid: Ed. Pablo del Río, 1978.

EXNER, J.E. and WEINER, I.: The Rorschach: a comprehensive system. Assesment of children and adolescents. New York, J. Wiley Sons, 1982.

FARRINGTON, D.: "Les signaux précoces de l'agir délinquant frèquent". Criminologie, Vol. XIX, nº 2, 10-31. Montréal: Presses de l'Université, 1986.

FIERRO, A.: Desarrollo social de la personalidad en la adolescencia. En Carretero-Palacios-Marchesi (Com.): Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza Ed., III, 119, 1985.

FLAVELL, J.H.: El desarrollo cognitivo. Aprendizaje. Madrid: Visor, 1984.

FLOREZ-LOZANO, J.A.: El crecimiento del niño con deprivación afectivo-emocional. Menores, 1986, 11, 12-21.

- FONDA, Ch.P.: The white-space response. En Rickers-Ovsiankina: Rorschach Psychology. New York, Krieger Publishing, 1977.
- FORMAN, E.A. y CONTERNEY, B. Cazden: Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. Infancia y Aprendizaje, 27-28, pág. 139, 1984.
- FRANKL, V.: Psicoterapia y Humanismo. México: Fondo Cultura Económica, 1982.
- FRECHETTE, M. y LEBLANC, M.: La délinquance cachée a l'adolescence. Montréal: Université de Montreal, 1979.
- FREUD, S.: Obras completas. 3 t. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- FRIEDLANDER, K.: Psicoanálisis de la delincuencia juvenil. Barcelona-Buenos Aires: Paidós, 1981.
- FROMM, E.: Ética y Psicoanálisis. México: Fondo Cultura Económica, 1982.
- FROMM, E.: El miedo a la libertad. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1971.
- FUNES, J.: La nova delinqüència infantil y juvenil. Barcelona: Rosa Sensat - Ed. 62, 1982.
- GARANTO, J.: Las Actitudes hacia sí mismo y su medición. Edición de la Universitat de Barcelona, 1984.
- GARRIDO, V.: Delincuencia y Sociedad. Madrid, Ed. Mezquita, 1984.
- GARRIDO, V.: La investigación actual en la delincuencia juve-

- nil: una perspectiva diferencial. Menores, 1986, 12, 16-37.
- GARRIDO, V.: Delincuencia Juvenil. Madrid: Ed. Alhambra, 1987.
- GARRIDO, V. y VIDAL, M.B.: Lecturas de Pedagogía Correccional. Valencia: Ed. Nau Llibres, 1987.
- GARRISON, K.: Psicología de los adolescentes. Alcoy: Marfil.
- GENERALITAT DE CATALUNYA: Jornades de Treball sobre: La delinqüència juvenil: Perspectives d'actuació a les comarques gironines. Barcelona: Departament de Justícia, 1984.
- GENERALITAT DE CATALUNYA: Reflexions entorn al tractament en llibertat. Cap a una nova Justícia per a menors. Barcelona: Departament de Justícia, 1986.
- GIMENEZ, E.: Delincuencia juvenil y control social. Barcelona: Círculo Editor Universo, 1981.
- GRATIOT-ALPHANDERY y ZAZZO, R.: Tratado de psicología del niño. T.5: La formación de la personalidad. Madrid: Morata, 1975.
- GRIMBERG, L.: Teoría de la identificación. Madrid: Tecnipublicaciones, 1985.
- GUEX, G.: Síndrome de Abandono. Buenos Aires: Ed. Universitaria, 1979.
- HALL, C. y LINDZEY, G.: La teoría del sí mismo y la personalidad. Ed. Paidós, México, 1984.
- HAMACHEK, .: Encuentros con el yo. México: Interamericana, 1981.

- HERBERT, M.: Trastornos de conducta en la infancia y la adolescencia. Barcelona: Ed. Paidós, 1978.
- H.J. Eysenck: Fundamentos biológicos de la personalidad. Barcelona. Edit. Fontanella, 1982.
- HERSCH, R.; REIMER, J. y PAOLITTO, D.: El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg. Madrid: Narcea, 1984.
- HIRSCHI, T.: Causes of delinquency. Berkeley, Univ. of California Press, 1969.
- HOFFMAN, M.L.: Desarrollo moral y conducta. Infancia y Aprendizaje, 1983. Monografía 3, 13-35.
- IZQUIERDO, C.: La delincuencia juvenil en la sociedad de consumo. Bilbao: El Mensajero, 1980.
- JIMENEZ, F.; RIVAS, F. y RODRIGUEZ, J.: Violencia y Marginación social. Reunión Nacional sobre Intervención psicológica. Murcia, 1982.
- JAHODA, M.: Sociología de la vivienda. Buenos Aires: Paidós, 1963.
- KAYE, K.: La vida mental y social del bebé. Como los padres crean personas. Barcelona: Paidós, 1986.
- KLOPFER, B. y DAVIDSON, H.: Manual introductorio a la técnica del Rorschach. Buenos Aires: Paidós, 1974.
- KLOPFER, B. y KELLY, D.: Técnica del psicodiagnóstico de Rorschach. Buenos Aires, Paidós, 1974.
- KOHLBERG, L.: Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. En T. Lichonn (Ed.) Moral development and behavior: Theory, research and social issues. New York, Holt, 1976.

- LAING, R.: El yo y los otros. México: Fondo Cultura Económica, 1982.
- LAING, R.: El yo dividido. México: Fondo Cultura Económica, 1983.
- LAMB, M.: Las influencias de la madre y del padre en el desarrollo del niño. Infancia y Aprendizaje, 1983, Mono-grafía 3, 83-102.
- LAUTREY, J.: Clase Social, medio familiar e inteligencia. Madrid: Aprendizaje Visor, 1985.
- LAZARUS, A.: Terapia conductista, Técnicas y perspectivas. Buenos Aires, Paidós, 1980
- LEMAY, M.: Psychopatologie Juvénile. Les désordres de la conduite chez l'enfant et l'adolescent. Paris: Ed. Fleures, 1976.
- LEVI, J. y KRAEMER, D.: Significance of de Preponderance of Human Movement Responses on the Rorschach in Children Below Age Ten. J. Proj. Tech. Person-Assess., 1952, 16 (3), 361-365.
- LINDA, S.: Alternativas a Piaget. Madrid, Edit. Pirámide, 1983.
- LOEBER, R. y STOUTHAMER, M.: "La prediction de la délinquance". Criminologie, Vol. XIX, nº 2, 48-77. Montreal: Presses de l'Université, 1986.
- LOOSLI-USTERI, M.: Manual práctico del test de Rorschach. Madrid, Ed. Rialp, 1979.
- LOPEZ, F.: Henri Wallon. Infancia y Aprendizaje, 1978, 3, 72.

- LOPEZ, F.: Los orígenes de la socialización: la vinculación afectiva. Infancia y Aprendizaje, 1981, 15, 7.
- LOPEZ, F.: El apego. En Psicología Evolutiva, T.II. Comp. Palacios-Marchesi-Carretero. Madrid: Alianza Editorial, 1985.
- LOPEZ, F.: La formación de los vínculos sociales. Madrid: Edit. Ministerio Educación y Ciencia, 1985.
- LOPEZ, J.M.; MURO, J. y PITA, E.: Respuestas de realidad en tests de manchas. Granada: Círculo de Estudios Psicopatológicos, 1984.
- LOPEZ, J.M y LOPEZ, D.: Índice de Realidad de Neiger en una muestra de pacientes afalálgicos. En: Respuestas de realidad en tests de manchas. Granada: Círculo de Estudios Psicopatológicos, 1984.
- LOPEZ, J.M. y MUROS, M^a.: Estudio de las respuestas vulgares en las láminas del test de Rorschach en muestras de pacientes psiquiátricos y sujetos normales. En: Respuestas de Realidad en tests de manchas. Granada, Círculo de Estudios Psicopatológicos, 1984.
- LOUTRE, N.: Adaptación recíproca niño-nodrizo. Infancia y Aprendizaje, 1981, 16, 95.
- LOUTRE, N.: El retraso de origen afectivo. Nueva orientación en el enfoque de las deficiencias intelectuales y revisión crítica de la literatura sobre la carencia de cuidados maternos. Infancia y Aprendizaje, 1981, 15, 55-65.
- LUENGO, M.A. y SALCEDO, M.C.: Importancia de las variables personales en la comprensión y tratamiento de la conducta delictiva. Menores, 1986, 11, 44-51.

- LUKAS, E.: Tu vida tiene sentido. Madrid: S.M., 1983.
- LURCAT, L.: El fracaso y el desinterés escolar. México: Edit. Gedisa, 1983.
- MAILLOUX, N.: Jóvenes sin diálogo. Alcoy: Edit. Marfil, 1973.
- MALRIEU, Ph. y S.: La socialización. En Gratiot-Alphandéry-Zazzo: Tratado de Psicología del niño. Madrid: Morata, 1975.
- MARCHESI, A.; CARRETERO, M. y PALACIOS, J.: Psicología Evolutiva, 3 vol. Madrid: Alianza Editorial, 1985.
- MARTIN, L.: Las fugas de menores. Prevención y Tratamiento. Madrid: Ciencia 3, 1984.
- MASLOW, A.: Motivation and Personality. New York, Harper and Row, 1954.
- MASLOW, A.: La amplitud potencial de la naturaleza humana. México: Edit. Trillas, 1982.
- MERINO, J.V.: Supuestos básicos para una pedagogía preventiva de la inadaptación y delincuencia juvenil. Bordón, nº 267, 173-187, 1987.
- MIFSUD, T.: El pensamiento del J. Piaget sobre la psicología moral: presentación crítica. México: Limusa, 1985.
- MONTANE, J.: Estudio del perfil de buenos y malos repetidores: algunas consideraciones sobre el fracaso escolar. Infancia y Aprendizaje, nº 23, pág. 43, 1983.
- MUCCHIELLI, R.: La dynamique du Rorschach. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.

- MUCCHIELLI, R.: Comment ils deviennent délinquants. Paris: Ed. ESF., 1981.
- MUCCHIELLI, R.: La personalidad del niño. Barcelona: Hogar del Libro, 1983.
- MUGNY, G. y DOISE, W.: La construcción social de la inteligencia. México: Trillas, 1983.
- MUSS, R.E.: Teorías de la adolescencia. Buenos Aires: Paidós, 1966.
- MUSSEN, P.; CONGER, J. y KAGAN, J.: Desarrollo de la personalidad del niño. México: Trillas, 1982.
- MUSSEN, P.; EISENBERG, N.: Roots of caring, sharing, and helping. San Francisco: Freeman, 1977.
- NEWMAN: Desarrollo del niño. México: Limusa, 1983.
- NICKEL, H.: Psicología del desarrollo en la infancia y la adolescencia. Barcelona: Herder, 1978.
- NISHIMURA, H.: The bond to society and persons as a factor in preventing delinquency. An empirical study of the validity of control theory in juvenile delinquency. Rep. Nat. Res. Inst. of Police Sci., 20, 2, 1979, 126-141.
- OLERON, P.: El niño: su saber y su haber hacer. Madrid: Morata, 1987.
- ONRUBIA y Cols.: Estudio Epidemiológico de la población atendida en el Centro de Investigación y Psicoterapia del Menor. Menores, 7, 60-69, 1985.
- OSTERRIETH, P.: Psicología Infantil. Madrid: Morata, 1984.

- PAINCHAUD, A.: Normales inadaptados. Niños a quienes no interesa la escuela. Alcoy: Marfil, 1975.
- PALACIOS, J.: Henri Wallon y la Evolución Infantil, en Infancia y Aprendizaje, 1979, 7, 29.
- PALACIOS, J.: Jeronne J. Bruner: una teoría de la educación Infancia y Aprendizaje, 1979, 7, 2-20.
- PALACIOS, J.: Reflexividad-impulsividad. Infancia y Aprendizaje, 1982, 17, 29.
- PAPALIA, D. -OLDS, S.: Psicología del desarrollo. Bogotá: Printer Colombiana, 1982.
- PARKE, R.; POWER, T.; TINSLEY, B. y HYMEL, S.: El papel del padre en el sistema familiar. Infancia y Aprendizaje, 1981, 15, 39-51.
- PASSALACQUA, A.M.: El psicodiagnóstico de Rorschach. Sistematización y nuevos aportes. Buenos Aires: Kapelusz, 1986.
- PEDERSEN, F.A. y ROBSON, K.S.: Father participation in infancy. Am Orthopsychiatr., 1969, 39, 466-472.
- PEREZ SANCHEZ, J.: Variables de personalidad y delincuencia. Barcelona: UAB, 1984.
- PEREZ SANCHEZ, J. coord.: Bases psicológicas de la delincuencia y de la conducta antisocial. Barcelona: PPU, S.A., 1987.
- PEREZ SANCHEZ, J.: Algunas reflexiones sobre el comportamiento delictivo. Su prevención y tratamiento. Rev. de Estudios Penitenciarios, 1987, 237, 89-97.
- PERRON, R.: Los niños inadaptados. Barcelona, Oikos-Tau,

1973.

- PIAGET, J.: Psicología y Pedagogía. Barcelona: Ariel, 1971.
- PIAGET, J.: Seis estudios de psicología. Barcelona: Barral, 1971.
- PIAGET, J.: La construcción de lo real en el niño. Buenos Aires: Nueva Visión, 1976.
- PIAGET, J.: La psicología de la inteligencia. Barcelona: Grjalbo, 1983.
- PIAGET, J.: Escrits per a educadors. Vic: Eumo Edit., 1985.
- PIAGET, J.: On va l'educació? en Aproximació al fet educatiu: P. Darder; J. Rué i E. Vilaplana (com.). Barcelona: Public. Universitat Autònoma, 1987.
- PIOTROWSKI, Z.: Perceptanalysis. The Rorschach method Fundamentally Reworked, Expanded and Systematized. Philadelphia, Library of Congress, 1974.
- PLUMKETT, K.: Desarrollo infantil: Desde la concepción a la edad escolar. Madrid: Edit. Morata, 1985.
- PORTUONDO, J.A.: El psicodiagnóstico de Rorschach en psicología clínica. Madrid: Biblioteca Nueva, 1970.
- POTKAY, Ch.R.: El psicólogo clínico y el test Rorschach. Buenos Aires: Ed. Universitaria, 1973.
- POWELL, M.: La psicología de la adolescencia. México: Fondo de Cultura Económica.
- POZNANIAK, W.: Attitudes of criminals and non criminals towards moral norms and moral rigourism. Polish Psychol.

Bulletin, 11, 2, 1980, 87-97.

PRIETO-MORODER-GARCIA-GARRIDO-ALCANTUD y RIVAS: La autodeclaración de conductas antisociales y delictivas en delincuentes y no delincuentes. En: Violencia y Marginación Social. Murcia: Universidad, 1982.

QUIÑONERO, M.: Estudio del índice de realidad en el test de Rorschach en una muestra de débiles mentales. En: Respuestas de realidad en tests de manchas. Granada: Círculo de Estudios Psicopatológicos, 1984.

RAPAPORT; D.: Diagnostic psychological Testing. Chicago, The Year Book Publisher, 1946.

RAUSCH DE TRAUBENBERG, N.: La práctica del Rorschach. Madrid: Ed. Pablo del Río, 1977.

REDL, F. y WINEMAN, D.: Niños que odian. Buenos Aires: Paidós, 1970.

REDONDO, R.: Introducción al psicodiagnóstico de Rorschach. Bilbao, Mensajero, 1983.

REYNOWSKI, J.: "Intrinsic motivation an intrinsic inhibition of aggressive behavior". Pr. Psychol., 20, 1977.

RICHMOND, P.G.: Introducción a Piaget. Madrid: Fundamentos, 1974.

RICKERS-OVSIANKINA, M.: Rorschach Psychology. New York: R. Krieger Publishing, 1977.

RIVIERE, A.: La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía. Infancia y Aprendizaje, 1984, 27-28, 7-86.

- ROBINS, L.: Deviant children Grow up. Baltimore: Williams and Wilkins, 1966.
- ROCHE, R.: Los orígenes de la conducta altruista en niños. Aspectos educativos y T.V. en familia. Infancia y Aprendizaje, 1982, 19-20, 101-114.
- ROCHE, R.: Perspectivas educativas del comportamiento prosocial. Una revisión de las variables en estudio. Barcelona: U.A.B., 1986.
- ROCHE, R.; ARAGO, J.M. y GARCIA, A.: Optimización del comportamiento prosocial. Estudio de los antecedentes educativos y perspectivas de prevención social. Comunicación presentada en el I Congreso Nacional de la Sociedad Española para el Estudio, Prevención y Tratamiento de la Delincuencia. Las Palmas de Gran Canaria, diciembre 1986.
- ROF CARBALLO, J.: Urdimbre afectiva y enfermedad. Barcelona: Labor, 1961.
- ROF CARBALLO, J.: Biología y Psicoanálisis. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1972.
- ROF CARBALLO, J.: Teoría y práctica psicósomática. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1984.
- ROGERS, C.R.: Libertad y creatividad. México: Paidós, 1983.
- ROGERS, C.R.: El proceso de convertirse en persona. Barcelona: Paidós, 1986.
- ROGERS, Colin: Psicología Social de la Enseñanza. Madrid: Aprendizaje-Visor y MEC, 1987.
- RONDAL, J.A.: Lenguaje y Educación. Barcelona: Médica y Técnica, S.A., 1980.

- RORSCHACH, H.: Psicodiagnóstico. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1980, (1ª ed. 1921).
- ROSS, R.: Prevención de la delincuencia a través de entrenamiento cognitivo. En: Lecturas de Pedagogía Correccional, de Garrido-Vidal. Valencia: Nau Llibres, 1987.
- ROVIRA, F.Mª.: El Rorschach. Nuevas aportaciones de Exner al Sistema Comprensivo. Estudio sistemático y análisis interrelacionado de variables. Madrid: Siglo XXI, 1983.
- ROVIRA, F.Mª.: Exigències de la Pedagogia Humanista. En: La Nostra proposta Educativa (III Congrés Escola Cristiana de Catalunya). Barcelona: Ed. Secretariat E.C., 1985.
- RUIZ, M.E.: Delincuencia juvenil. Un estudio psicológico y sociofamiliar. Madrid: Roche, 1986.
- SANCHA, V.; CLEMENTE, M. y MIGUEL, J.: Delicuencia: Teoría e Investigación. Madrid: Ed. Alpe, 1987.
- SHAPIRO, D.: A perceptual understanding of color response. In: Rorschach Psychology, p. 251, by Rickers-Ovsiankina, New York, 1977.
- SCOTT, M.D. y POWERS, W.G.: La comunicación interpersonal como necesidad. Madrid: Narcea, 1985.
- SCHACHTEL, E.: Experiential Foundations of Rorschach's test. London: Tavistock Publications, 1967.
- SCHAFER, R.: Psychoanalytic Interpretation in Rorschach testing. Theory and aplicación. Nueva York, grune et Stratton, 1954.
- SCHAFFER, H.R.: Ser madre. Madrid: Morata, 1978.

- SCHAFFER, H.R.: El desarrollo de la sociabilidad. Madrid: Pablo del Río, 1979.
- SCHAFFER, H.R.: La socialización y el aprendizaje en los primeros años. Infancia y Aprendizaje, 1980, 9, 73-83.
- SEGURA, M.: Métodos eficaces de intervención educativa en delinquentes juveniles. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia, 1984.
- SELIGMAN, M.: Indefensión. Madrid: Ed. Debate, 1983.
- SELMAN, R.L.: The growth of interpersonal understanding. Development and clinical analyses. New York: Academic Press, 1980.
- SIEGEL, L. y BRAINERD, Ch.: Alternativas a Piaget. Madrid: Ed. Pirámide, 1983.
- SIGUAN, M.: La actualidad de Wallon. Infancia y Aprendizaje, 1979, 8, 85-92.
- SPITZ, R.: El primer año de vida del niño. Madrid: Aguilar, 1966.
- STERN, D.: La primera relación madre-hijo. Madrid: Morata, 1978.
- SULLIVAN, H.S.: La Teoría interpersonal de la psiquiatría. Buenos Aires: Psique, 1974.
- TAUSCH, R. y TAUSCH, A.M.: Psicología de la Educación. Barcelona: Herder, 1981.
- TEJERO, A.: Personalidad y conducta antisocial. En: Bases psicológicas de la delincuencia y de la conducta antisocial. J. Pérez, coord. Barcelona, PPV, 1987.

- TUBER, S.: Children's Rorschach as predictors of their later adjustment. Barcelona: Congreso Int. Rorschach, 1984.
- TURNER, J.: Desarrollo cognitivo. Barcelona: Ed. Ceac, 1981.
- TIZON GARCIA, J.: Apuntes para una Psicología basada en la relación. Barcelona: Ed. Hora, S.A., 1982.
- VALVERDE, J.M^a.: La personalidad del menor inadaptado: La inmadurez. Menores, 1985, 10, 3-9.
- VALVERDE, J.M^a.: La personalidad del menor inadaptado: La inseguridad. Menores, 1986, 11, 34-43.
- VENTOSA, Ll. y RECOLONS, Ll.: La delinqüència juvenil a l'Hospitalet de Llobregat (1976-1981). Barcelona: Ajuntament Hospitalet-Caixa Barcelona, 1985.
- VEGA, A. (ordin.): Pedagogía Terapéutica e inadaptadòs en Catalunya. Barcelona: Ed. Universidad de Barcelona, 1984.
- VILA, I.: Introducción a la obra de H. Wallon. Barcelona: Ed. Anthropos, 1986.
- VILLIERS, P.A. y VILLIERS, J.G.: Primer lenguaje. Madrid, Morata, 1984.
- VUYK, R.: Optimizar el desarrollo: unas nociones teóricas y prácticas. Infancia y Aprendizaje, 1981, 16, 5-16.
- VYGOTSKI, L.S.: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo, 1979.
- VYGOTSKI, L.S.: Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Infancia y Aprendizaje, 1984, 27-28, 105.
- WALLON, H.: Los orígenes del carácter en el niño. Buenos Ai-

res: N^a. Visión, 1975.

WALLON, H.: Del acto al pensamiento. Los orígenes del carácter en el niño. Buenos Aires: N^a. Visión, 1975.

WALLON, H.: La evolución psicológica del niño. Barcelona: Grijalbo, 1984.

WINER, I.B. y ELKIND, D.: Desarrollo normal y anormal del adolescente. Buenos Aires: Paidós, 1976.

WEST, D.J.: La delincuencia juvenil. Barcelona: Labor, 1970.

WHITE, R.: Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review, 1959, 66, 297-333.

WINNICOTT, D.W.: El niño y el mundo externo. Buenos Aires: Ed. Horné, 1980.

WITKIN, H.A.: Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes. Madrid: Ed. Pirámide, 1985.

ZAPOROZET, A.V. y LISINA, M.I.: El desarrollo de la comunicación en la infancia. Madrid: Ed. G. Nuñez, 1986.

ZAZZO, R.: Psicología y Marxismo. La vida y la obra de H. Wallon. Madrid: Pablo del Río, 1976.

ZAZZO, R.: La vinculación. Alcoy: Marfil, 1977.

ZULLIGER, H.: Los niños difíciles. Madrid. Morata, 1952.

ZULLIGER, H.: Curar, no castigar. Salamanca: Ed. Sígueme, 1975.

Anexo 1.- Las variables: símbolos y significado.

R	.....	Número total de respuestas
W	.....	Respuesta global
D	.....	Respuesta de detalle normal
Dd	.....	Respuesta de detalle inusual
S	.....	Respuesta de espacio blanco
DQo	.....	Respuesta ordinaria
DQv	.....	Respuesta vaga
DQ+	.....	Respuesta de síntesis
DQv/+	.....	Id., pero un elemento de la síntesis es vago.
FQx:+	.....	Calidad Formal superior
FQx:o	.....	id. ordinaria
FQx:u	.....	id. única o inusual
FQx:-	.....	id. distorsionada, arbitraria
M	.....	Respuesta de movimiento humano
M+	.....	id. de calidad superior
Mo	.....	id. " " ordinaria
Mu	.....	id. inusual
M-	.....	id. distorsionada, arbitraria
FM	.....	Respuesta de movimiento animal
m	.....	Respuesta de movimiento inanimado
C	.....	Respuesta de color puro
CF	.....	Respuesta de color-forma
FC	.....	Respuesta de forma-color
W Suma C	.....	Suma ponderada de C: C=1.5; CF=1; FC=0.5
Sum C'	.....	Suma de respuestas color acromático

Sum T	.....	id. de sombreado-textura
Sum V	.....	id. de sombreado-Dimensión
Sum Y	.....	id. de sombreado-difuso
S.Chd	.....	Suma de todas las respuestas de sombreado
Fr + rF	.....	Suma de las respuestas de reflejo
FD	.....	Respuesta basada en la forma dimensión
F	.....	Respuesta de forma pura
Pair (2)	.....	Respuesta de pares, de objetos simétricos
H	.....	Figura humana completa
Hd	.....	Figura humana incompleta
(H)	.....	Figura humana completa mitológica o de ficción
(Hd)	.....	id. incompleta
A	.....	Figura animal completa
Ad	.....	id. incompleta
(A)	.....	Figura animal completa mitológica o de ficción
(Ad)	.....	id. incompleta
Ab	.....	Concepto abstracto (amor, miedo...)
An	.....	Respuestas de anatomía
Sc	.....	Contenido científico real o de ficción
Art	.....	Percepciones relacionadas con el arte
Ay	.....	Antropología
Bl	.....	Sangre
Bt	.....	Botánica
Cg	.....	Vestido
Cl	.....	Nubes

Ex	.....	Explosión
Fi	.....	Fuego
Fd	.....	Comida
Ge	.....	Geografía
Hh	.....	Hogar
Ls	.....	Paisaje
Na	.....	Naturaleza
Sx	.....	Sexo
Xy	.....	Radiografías
Sui-C	.....	Constelación del suicidio
P	.....	Respuestas populares (13 en total)
Zf	.....	Actividad organizativa
Zd	.....	Eficacia en la misma
Blend(DM)	.....	Determinantes múltiples
a	.....	Suma de todas las respuestas de movimiento activo.
p	.....	id. de movimiento pasivo
Ma	.....	Suma de las respuestas de movimiento humano activo.
Mp	.....	Id. de movimiento pasivo.
EB	.....	M : W Suma C
EA	.....	M + W Suma C
eb	.....	Sum FM + m: Suma C'+T+Y+V
es	.....	FM + m + C' + T + Y + V
D	.....	Relación entre EA y es.
Daj	.....	Al <u>es</u> de la relación anterior, se restan todas las <u>m</u> y <u>Y</u> menos una.

Lamb.	.....	$\frac{\text{Sum F}}{\text{Sum R-F}}$
Afr	.....	$\frac{\text{Sum R (VIII IX X)}}{\text{Suma R (I II III IV V VI VII)}}$
F + %	.....	$\frac{\text{Sum F+ y Fo}}{\text{Sum F}}$
X + %	.....	$\frac{\text{Sum FQ+ y FQo}}{\text{R}}$
X - %	.....	$\frac{\text{Sum FQ-}}{\text{R}}$
A%	.....	$\frac{\text{Suma A + (A) + Ad + (Ad)}}{\text{R}}$
Ego%	.....	$\frac{3 (\text{rF} + \text{Fr}) + \text{Sum (2)}}{\text{R}}$
W : M	.....	Nivel de aspiraciones
W : D	.....	Relación abstracto-concreto
Depi	.....	Indice de depresión
Isolate	.....	Indice de aislamiento
PER	.....	Personalización
PSV	.....	Perseveración
DV	.....	Verbalización desviada
INCOM	.....	Combinación incongruente
FABCOM	.....	Combinación fabulada
CONTAM	.....	Contaminación
ALOG	.....	Lógica inadecuada
CP	.....	Proyección de color
Ag	.....	Movimiento agresivo
MOR	.....	Contenido mórbido

Anexo 2.- Las 10 láminas del test de Rorschach.

Presentamos a continuación en tamaño reducido y sin colores las 10 láminas escogidas por H. Rorschach, impresas sobre fondo blanco. Su tamaño normal aproximado es de 18,50 por 25 cm.

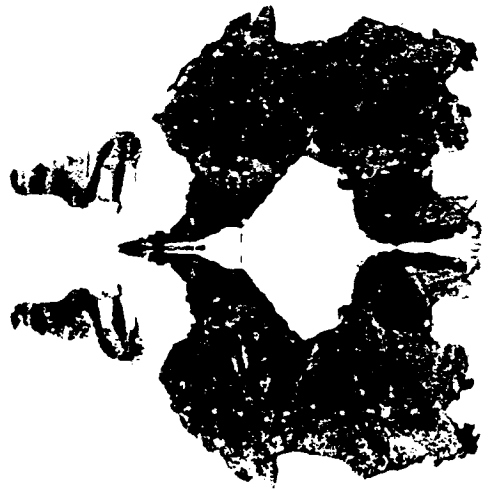
Cinco de ellas (I, IV, V, VI, VII) son acromáticas, entre gris y negro.

En dos (II, III), junto al color acromático, hay el rojo bien definido.

Las tres restantes (VIII, IX, X) son multicolores.



LAMINA I



LAMINA II



LAMINA V



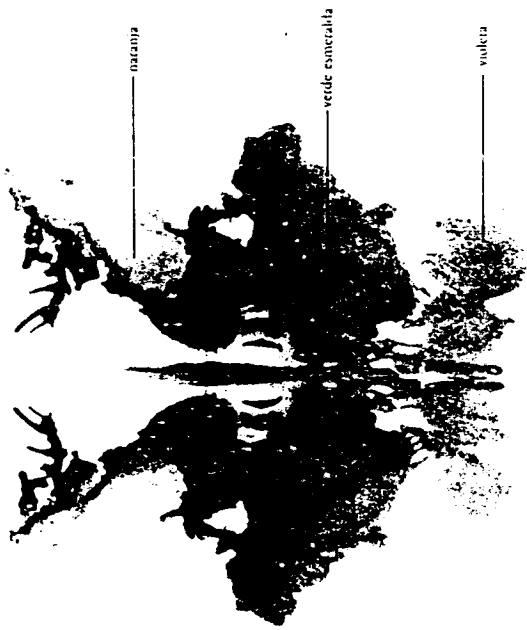
LAMINA VI



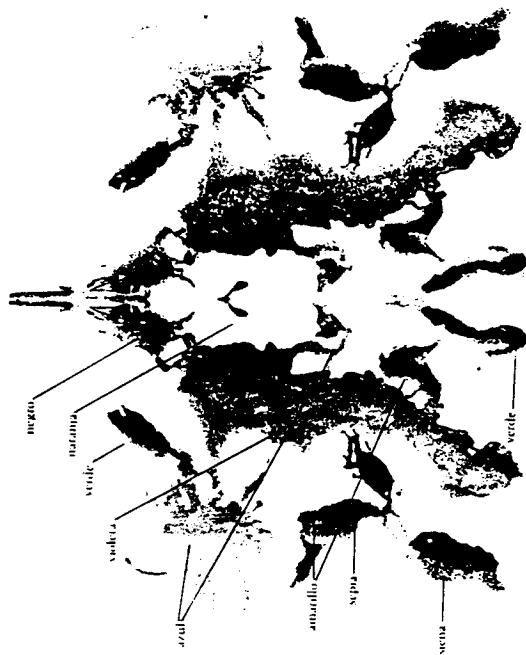
LAMINA III



LAMINA IV



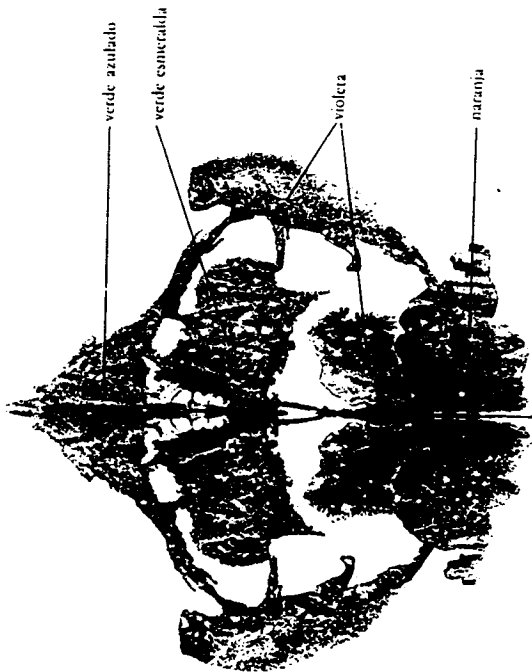
LAMINA IX



LAMINA X



LAMINA VII



LAMINA VIII