

U N I V E R S I D A D D E D E U S T O

FACULTAD DE FICE
SECCION PSICOLOGIA

EVALUACION DEL CLIMA SOCIAL
EN CENTROS RESIDENCIALES
PARA MENORES

Tesis Doctoral presentada por RAFAEL SAMPEDRO OLAETXEA.

Dirigida por el DOCTOR LUIS DE NICOLAS Y MARTINEZ.

Bilbao, Noviembre de 1990.

El Director

El Doctorando

A Esther.

Agradecimientos.

Quiero agradecer, en primer lugar, a Raquel Martinez, Raul Gonzalez e Iñaki Prieto, su trabajo y ayuda en una primera fase de este trabajo. Sin ellos hubiera sido imposible llevar a cabo la árdua tarea de recoger los datos.

A Luis de Nicolás, Director y Profesor, por su compromiso y ayuda desde hace muchos años, y por su confianza y apoyo durante la elaboración de esta Tesis.

A la Dirección de Bienestar Social del Gobierno Vasco, por la ayuda a la investigación con la que se realizó parte de este trabajo. Asimismo al Departamento de Bienestar Social de la Diputación Foral de Bizkaia y al Instituto Foral de Asistencia Social de Bizkaia, por las autorizaciones para acceder a los Centros. Igualmente a todos los Educadores y Menores que colaboraron en la recogida de datos, y a los autores que amablemente me enviaron sus trabajos.

Por último y de manera muy especial a mi esposa Esther. Sin ella nunca hubiera acabado este trabajo. No sólo por su apoyo, paciencia y respaldo constantes; también tomó el lápiz y el ordenador. A ella está dedicada esta Tesis.

INDICE GENERAL

=====

PRIMERA PARTE: CONSIDERACIONES TEORICAS.

- 1.- LA PSICOLOGIA AMBIENTAL.
- 2.- EL AMBIENTE Y SU EVALUACION.
- 3.- EL MODELO ECOLOGICO SOCIAL: EL CLIMA SOCIAL.
- 4.- SERVICIOS RESIDENCIALES DE MENORES Y CLIMA SOCIAL.

CONCLUSIONES.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPIRICO.

- 1.- OBJETIVOS.
- 2.- METODO.
- 3.- RESULTADOS.
- 4.- DISCUSION Y CONCLUSIONES.
- 5.- BIBLIOGRAFIA.
- 6.- ANEXOS.

I N D I C E

=====

	<u>Pág.</u>
Presentación.	9
 PRIMERA PARTE: CONSIDERACIONES TEORICAS.	 15
 <u>1. LA PSICOLOGIA AMBIENTAL.</u>	 16
1.1. INTRODUCCION.	17
1.2. DEFINICION Y CARACTERISTICAS.	21
1.2.1. Hacia una Definición de Psicología Ambiental.	21
1.2.1.1. Definiciones intencionales.	23
1.2.1.2. Definiciones efectivas.	26
1.2.2. Características de la Psicología Ambiental.	28
1.3. IMPRECISIONES TERMINOLOGICAS Y RELACIONES CON OTRAS DISCIPLINAS.	30
1.3.1. La Psicología Comunitaria.	33
1.3.1.1. La Analogía Ecológica.	35
- Principios ecológicos.	35
- Principios de intervención.	37
1.4. AREAS DE INVESTIGACION Y AMBITOS DE ESTUDIO DE LA PSICOLOGIA AMBIENTAL.	40
1.4.1. Areas de Investigación.	40
1.4.2. Ambitos de Aplicación.	46
1.5. LA PSICOLOGIA AMBIENTAL EN EL ESTADO ESPAÑOL.	48
1.5.1. Perspectivas generales.	50
1.5.2. Investigación básica.	51
1.5.3. Investigación aplicada.	52
1.5.4. Educación ambiental.	53
 <u>2. EL AMBIENTE Y SU EVALUACION.</u>	 55
2.1. INTRODUCCION: IMPORTANCIA Y NECESIDAD DEL ESTUDIO DEL AMBIENTE.	56
2.2. APROXIMACION CONCEPTUAL AL AMBIENTE.	61
2.2.1. Dos dimensiones básicas: Complejidad y Tiempo.	63
- Dimensión Vertical.	63
- Dimensión Horizontal.	64
2.2.2. Objetivo versus Subjetivo.	65
2.2.3. Unidades de análisis desde una perspectiva integradora.	68

2.3. CARACTERISTICAS Y DIMENSIONES BASICAS.	69
2.4. DEFINICION OPERATIVA DEL AMBIENTE.	76
2.5. APROXIMACIONES EMPIRICAS AL ESTUDIO DE LOS AMBIENTES.	78
2.6. ENFOQUES TEORICOS BASICOS.	84
2.6.1. Ecología.	91
2.6.2. Psicología Ecológica.	93
2.6.3. Conductismo Ecológico.	99
2.6.4. Enfoque Cognitivo-Perceptivo.	102
2.6.5. Psicología del Rasgo.	104
2.6.6. Ecología Social.	106
 3. <u>EL ENFOQUE ECOLOGICO-SOCIAL: EL CLIMA SOCIAL.</u>	 107
3.1. EL MODELO GENERAL DE R.H. MOOS.	108
3.1.1. Introducción.	108
3.1.2. Orígenes, objetivos básicos y evolución.	110
3.1.3. Un modelo integrativo persona-ambiente.	114
- Competencia personal y demanda ambiental.	118
- Preferencias individuales y disposiciones ambientales.	119
- Influencias de los diferentes contextos.	120
- Influencias en el tratamiento y la prevención.	121
3.2. CONCEPTO Y DIMENSIONES DEL CLIMA SOCIAL.	123
3.2.1. La Dimensión de Relación.	126
3.2.2. La Dimensión de Desarrollo.	128
3.2.3. La Dimensión de Mantenimiento y Cambio.	130
3.3. CLIMA SOCIAL Y FAMILIA.	134
3.3.1. Importancia del estudio del contexto familiar.	134
3.3.2. Ambiente familiar y desarrollo del niño y del adolescente.	139
3.3.3. Características de crecimiento y promoción de los ambientes.	142
3.3.4. Interdependencia de los contextos sociales.	145
3.3.4.1. Ambiente familiar y escolar.	146
3.3.4.2. Ambiente familiar y laboral.	147
3.4. TIPOLOGIAS FAMILIARES SEGUN EL CLIMA SOCIAL.	148
3.4.1. Orientadas a la independencia.	152
3.4.2. Orientadas a la actuación.	154
3.4.3. Orientadas a lo moral-religioso.	155
- Estructuradas.	
- Desestructuradas.	
3.4.4. Orientadas a lo intelectual-cultural.	157
3.4.5. Orientadas al apoyo.	158
3.4.6. Orientadas al conflicto.	160
3.4.7. Desorganizadas.	161

<u>4. SERVICIOS RESIDENCIALES PARA MENORES Y CLIMA SOCIAL.</u>	163
4.1. INTRODUCCION.	164
4.2. EVOLUCION DE LOS SERVICIOS RESIDENCIALES PARA MENORES EN LA COMUNIDAD AUTONOMA VASCA.	168
4.2.1. Primer Periodo.	168
4.2.2. Segundo Periodo.	169
4.2.2.1. El Principio de Normalización.	170
4.2.3. Tercer Periodo.	171
4.2.3.1. La Ley de Servicios Sociales.	172
4.2.3.2. La Desinstitucionalización.	174
4.2.4. Cuarto Periodo.	176
4.3. CARACTERISTICAS DE LOS SERVICIOS RESIDENCIALES DE LA COMUNIDAD AUTONOMA VASCA.	177
4.3.1. Los Centros.	179
4.3.2. Los Menores.	183
4.3.2.1. La experiencia vital de los Menores socialmente marginados.	183
4.3.2.2. Los Menores institucionalizados en la Comunidad Autónoma Vasca.	187
4.3.3. Los Educadores.	189
4.3.3.1. El papel del Educador en los Centros de Menores.	190
4.3.3.2. Situación en los Centros de la CAV.	192
4.4. EL CLIMA SOCIAL EN LOS CENTROS DE MENORES.	193
4.4.1. Necesidad de evaluar ambientes en Servicios Residenciales.	193
4.4.2. Importancia del ambiente institucional o del clima social de los centros.	196
CONCLUSIONES.	203
 <u>SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPIRICO.</u>	 210
 1. <u>OBJETIVOS.</u>	 211
 2. <u>METODO.</u>	 215
2.1. MUESTRA	216
2.1.1. Grupos Convivenciales.	221
2.1.2. Menores Institucionalizados.	223
2.1.3. Educadores de los Servicios Residenciales.	224
2.2. DEFINICION DE VARIABLES.	225
2.2.1. Clima Social.	225
2.2.2. Dimensiones del Clima Social.	225

A. Dimensión de Relación.	226
. Cohesión.	
. Expresividad.	
. Conflicto.	
. Ayuda.	
B. Dimensión de Desarrollo.	226
. Autonomía.	
. Actuación.	
. Intelectual-Cultural.	
. Socio-Recreativa.	
. Moral-Religiosidad.	
C. Dimensión de Mantenimiento y Cambio.	227
. Organización.	
. Control.	
. Ayuda.	
D. El Índice de Incongruencia.	228
2.2.3. Variables del Centro.	229
2.2.4. Variables del Educador.	230
2.2.5. Variables del Menor.	231
2.3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA.	232
2.3.1. Para la evaluación del Clima Social.	232
2.3.1.1. Clima Social Familiar: FES.	232
A. Origen y descripción básica de la escala.	232
B. Modos de aplicación.	235
C. Justificación Estadística.	236
- Fiabilidad.	236
- Validez.	239
- Estructura Factorial.	242
2.3.1.2. Clima Social en los Centros Residenciales para menores.	245
2.3.2. Para la evaluación de variables del Centro, del Educador y del Menor.	246
2.4. PROCEDIMIENTO.	247
2.5. TECNICAS ESTADISTICAS APLICADAS.	250
2.5.1. Análisis Factorial.	250
2.5.2. Análisis Multivariante de la Varianza.	253
2.5.3. Análisis Discriminante.	255
2.5.4. Análisis de Clusters.	258
<u>3. RESULTADOS.</u>	260
3.0. INTRODUCCION.	261
3.1. ADAPTACION DE LA ESCALA A INSTITUCIONES DE MENORES.	263
3.1.1. Fiabilidad.	263
3.1.2. Tipificación.	266
3.1.3. Análisis Factoriales.	267

3.2. CLIMA SOCIAL SEGUN LAS PUNTUACIONES INDIVIDUALES.	275
3.2.1. Resultados Globales.	276
3.2.1.1. Diferencias entre Educadores y Menores.	276
3.2.1.2. Diferencias según el Sexo.	280
3.2.1.3. Diferencias según la Titularidad.	282
3.2.1.4. Diferencias según Tipo de Centro.	284
3.2.1.5. Efectos de las interacciones.	287
- Titularidad/Tipo de Centro.	287
- Titularidad/Menor-Educador.	290
- Efectos de las otras interacciones.	292
3.2.1.6. Diferencias en factores segundo orden.	295
3.2.2. Resultados del grupo de Educadores.	298
3.2.2.1. Nivel de Formación.	299
3.2.2.2. Dedicación al Centro.	302
3.2.2.3. Experiencia.	304
3.2.2.4. Estado Civil.	305
3.2.2.5. Edad.	306
3.2.2.6. Análisis conjunto de las variables del Educador.	307
3.2.3. Resultados del grupo de Menores.	312
3.2.3.1. Motivos de ingreso.	312
3.2.3.2. Edad.	314
3.2.3.3. Componentes de la familia natural.	315
3.2.3.4. Tiempo de institucionalización.	315
3.2.3.5. Edad del primer ingreso.	315
3.2.3.6. Clima Social Familiar.	317
3.3. CLIMA SOCIAL SEGUN LAS PUNTUACIONES GRUPALES.	318
3.3.1. El índice de incongruencia grupal.	319
3.3.2. Efectos de las variables del centro sobre las puntuaciones grupales.	323
3.3.2.1. Diferencias según la Titularidad.	325
3.3.2.2. Diferencias según el Tipo.	327
3.3.2.3. Efecto de la interacción.	330
3.3.2.4. Diferencias en factores segundo orden.	331
3.3.3. Tipología.	332
Tipo 1. Grupos orientados al Conflicto.	337
Tipo 2. Grupos Desestructurados.	338
Tipo 3. Grupos Orientados al Apoyo.	339
Tipo 4. Grupos de Orientación Socio-Recreativa.	340
Tipo 5. Grupos de Orientación Religiosa.	341
Tipo 6. Grupo medio.	342
4. <u>DISCUSION Y CONCLUSIONES.</u>	343
4.1. La escala de clima social adaptada a instituciones de menores: propiedades psicométricas y factorización de segundo orden.	344
4.2. La percepción del clima social de instituciones de menores según las puntuaciones individuales.	349
4.2.1. En la Dimensión de Relación.	350
4.2.2. En la Dimensión de Desarrollo.	351
4.2.3. En la Dimensión de Mantenimiento del Sistema.	353
4.2.4. En los Factores de Segundo Orden.	357

4.3. La percepción del clima social de instituciones de menores según las puntuaciones grupales.	358
4.3.1. La Incongruencia Grupal.	359
4.3.2. Diferencias según las puntuaciones grupales.	361
4.3.3. Tipologías.	362
4.4. Conclusiones.	367
4.5. Algunas Aplicaciones de la Evaluación de Ambientes en el trabajo de los Servicios Residenciales de Menores.	370
<u>5. BIBLIOGRAFIA.</u>	373
<u>6. ANEXOS.</u>	404

PRESENTACION.

El creciente auge e interés que, en los últimos años, está adquiriendo el ámbito de los Servicios Sociales, está basado, entre otras razones, en la evidente necesidad de conocer los mecanismos y procesos de intervención que tienen lugar en su seno y que durante mucho tiempo han estado relegados a un segundo plano, tanto desde una perspectiva política como científica.

Hasta hace bien poco los Servicios Sociales no eran sino una amalgama de prestaciones y servicios diseminados por los distintos organigramas de la Administración, sin cuerpo teórico alguno que integrara, coordinara y aportara un método de trabajo unívoco a la acción social.

La extensión de conceptos como Estado de Bienestar, la superación lenta pero progresiva de las concepciones de beneficencia y la implantación de marcos jurídicos nuevos, está posibilitando el comienzo de una larga tarea consistente, en primer lugar, en ordenar el sector y, en segundo lugar, en optimizar sus modos de actuación.

Una de las áreas específicas de los Servicios Sociales que mayor renovación ha sufrido es la de Infancia

y Juventud. Aunque últimamente se están diseñando y proponiendo nuevos modelos de abordaje y solución de problemas, los Servicios Residenciales siguen siendo una de las alternativas de intervención, no sólo más importantes y de mayor volumen de gasto y de personal, sino, también, de mayor impacto en los sujetos a los que llega.

En consecuencia, estos Servicios Residenciales de Menores, no deben ser ajenos a la reflexión, transformación y evolución que está caracterizando a los Servicios Sociales en general.

Las Ciencias Sociales, no sólo han mostrado su interés en esta evolución, sino que han participado e impulsado la tarea de reformar conceptualizaciones ya caducas y de renovar teorías y modelos de intervención más acordes con las necesidades y exigencias actuales. La Psicología, tanto a través de su cuerpo teórico como de su labor investigadora, ha estado plenamente inmersa en este proceso.

Una de las líneas de trabajo, que desde la Psicología, ha tomado mayor interés en los últimos años ha sido la que se ha venido a denominar, de manera genérica, Evaluación de Ambientes.

Y dentro de la Evaluación de Ambientes, el modelo de la Ecología Social de R.H. Moos, ha sido, con toda seguridad, uno de los más fructíferos e interesantes. A partir de su conceptualización del Clima Social, se han desarrollado multitud de investigaciones tendentes a describir, clasificar, predecir y modificar una gran variedad de contextos fundamentales para el desarrollo humano.

De especial importancia se han considerado los contextos donde los individuos deben permanecer largos periodos de su vida, y también aquellos que se relacionan con sujetos de edades tempranas y/o con individuos de recursos personales, familiares o sociales deteriorados. El impacto del ambiente social en los supuestos citados -y en los Servicios Residenciales de Menores se presentan los tres- es mucho más intenso y puede tener efectos irreversibles en la configuración de la personalidad y el comportamiento de sus integrantes.

En este sentido, K. Lewin (1948) afirma que "... el clima social en el que vive el niño resulta para él tan importante como el aire que respira. El grupo al que pertenece es la base sobre la que se sostiene (...) y determina en alto grado su conducta y su carácter" (pág. 82).

Por esta razón, el presente estudio se propone integrar los dos aspectos citados: Por un lado, la necesidad de conocer y comprender mejor el funcionamiento de los Servicios Residenciales de Menores y, por otro, la adecuación de este tipo de Instituciones al estudio desde la citada perspectiva del Clima Social.

El trabajo consta de dos partes. En la primera se revisan una serie de Consideraciones Teóricas referentes tanto a la Psicología Ambiental, la Evaluación de Ambientes y el modelo del Clima Social, como a los propios Servicios Residenciales de Menores. Estos planteamientos teóricos sirven para enmarcar el Estudio Empírico que constituye la segunda parte de la investigación.

Un primer acercamiento (Capítulo Uno) a lo que se entiende por Psicología Ambiental -donde se revisa la Definición, Características, Areas de investigación y Ambitos de estudio de esta disciplina- nos sirve para introducirnos, posteriormente, a la conceptualización del Ambiente y su Evaluación (Capítulo Dos).

A la vez que se destaca la importancia y necesidad del estudio del ambiente y se revisan sus características y dimensiones básicas, se presenta una breve descripción de los diferentes enfoques teóricos

desde donde se ha abordado la Evaluación de Ambientes o Contextos.

Uno de estos enfoques, analizado en el Tercer Capítulo, es el Modelo Ecológico-Social de R.H. Moos, que centra su desarrollo en el concepto de "Clima Social", entendido como el conjunto de relaciones interpersonales existentes entre los miembros de un grupo, los aspectos de desarrollo personal que tienen mayor importancia y la propia estructura interna básica de ese grupo.

La Parte Teórica del estudio finaliza con una somera descripción de la evolución y situación actual de los Servicios Residenciales para Menores en dificultad social (Capítulo Cuatro). Junto a esta descripción, se enfatiza en la incidencia del Clima Social en este tipo de Servicios y en la adecuación de los mismos para ser considerados desde la perspectiva del modelo ecológico-social de R.H. Moos.

El estudio de las dimensiones del Clima Social en los Servicios Residenciales de Menores se establece, por lo tanto, como el Objetivo de la Parte Empírica de la Tesis. Este Objetivo incluye, en primer lugar, el análisis y adecuación de las escalas de Clima Social a Instituciones de Menores y, en segundo lugar, la evaluación de las características percibidas del Clima Social en función de

diversos factores relacionados con las condiciones específicas de los Centros, la labor profesional de los Educadores y la propia institucionalización de los Menores.

Tras presentar de manera exhaustiva los Resultados obtenidos, se concluye el trabajo con una Discusión de los mismos en la que se resalta, además de los distintos perfiles de Clima Social según las características de la persona y la institución, la gran utilidad del empleo de "puntuaciones grupales" en este tipo de evaluación.

Tomar como unidad de análisis el grupo, en lugar del individuo, permite obtener el Indice de Incongruencia Grupal como otra dimensión de crucial interés en la descripción y clasificación de los ambientes y posibilita la propuesta de una Tipología de grupos convivenciales de Menores en función del Clima Social, en la línea de las propuestas por Moos para Familias, Escuelas, etc.. Finalmente, el estudio concluye señalando diversas aplicaciones de la Evaluación de Ambientes a los Servicios Residenciales de Menores.

PRIMERA PARTE:

CONSIDERACIONES TEORICAS.

1. LA PSICOLOGIA AMBIENTAL.

1.1. INTRODUCCION.

1.2. DEFINICION Y CARACTERISTICAS.

1.2.1. Hacia una Definición de Psicología Ambiental.

1.2.1.1. Definiciones intencionales.

1.2.1.2. Definiciones efectivas.

1.2.2. Características de la Psicología Ambiental.

1.3. IMPRECISIONES TERMINOLOGICAS Y RELACIONES CON OTRAS DISCIPLINAS.

1.3.1. La Psicología Comunitaria.

1.3.1.1. La Analogía Ecológica.

- Principios ecológicos.

- Principios de intervención.

1.4. AREAS DE INVESTIGACION Y AMBITOS DE ESTUDIO DE LA PSICOLOGIA AMBIENTAL.

1.4.1. Areas de Investigación.

1.4.2. Ambitos de Aplicación.

1.5. LA PSICOLOGIA AMBIENTAL EN EL ESTADO ESPAÑOL.

1.5.1. Perspectivas generales.

1.5.2. Investigación básica.

1.5.3. Investigación aplicada.

1.5.4. Educación ambiental.

1.1. INTRODUCCION.

En el terreno de las Ciencias Sociales y de la Psicología son muchos los autores que han señalado y explicado de muy diversas formas el hecho axiomático de que la conducta acontece siempre y necesariamente en un entorno ambiental (Watson, Skinner, Koffka, Lewin, Mead, etc). Sin embargo, durante los últimos años, la Psicología Científica se ha venido interesando de manera especialmente intensa en la problemática de las relaciones hombre-ambiente (Jiménez Burillo, 1986).

A mediados de la década de los sesenta se acuña el término de Psicología Ambiental y comienza así el desarrollo de una disciplina en franco auge y de una clara influencia, no sólo en aspectos teóricos y de investigación básica, sino también, y de una manera cada vez más decisiva, en Psicología Aplicada e Intervención Tecnológica. Este desarrollo debe enmarcarse en un amplio contexto sociocultural característico de las últimas dos décadas.

Uno de los elementos fundamentales de este contexto es el creciente reconocimiento de que el ambiente es un determinante decisivo del Bienestar del individuo. Después de décadas de investigación se ha hecho evidente que la Conducta Humana y el Bienestar no pueden ser

entendidos únicamente en términos de procesos psicológicos y del ambiente social próximo, sino que deben considerarse con referencia a un ámbito más amplio, así como al ambiente socio-cultural y físico en el que las personas están activamente envueltas (Stokols y Shumaker, 1981).

Otro indicador significativo de este contexto es la proliferación de investigaciones sobre la calidad de vida, no sólo en aspectos tales como Salud, Alimentación, Educación, Ocio, Trabajo, etc, sino también en relación a los Climas Sociales, Relaciones Interpersonales, y Comportamiento Social (Insel y Moos, 1974a; Stokols, 1984).

El origen de la denominación "Psicología Ambiental" procede, por un lado, de dos publicaciones programáticas de 1970: la recopilación de Prohansky, Ittelson y Rivlin, y la visión panorámica de Craik. Pero podemos señalar que proviene también, de la pura y simple conjunción de los términos "ambiente" y "psicología", en una época en la que surge una conciencia generalizada del llamado factor "ambiente", tratándose así de reflejar que también la Psicología -al igual que otras ciencias particulares- había descubierto el ambiente concreto como nuevo universo del discurso (Stapf, 1979).

Se revela por tanto, la importante necesidad de

sistematizar el conocimiento acerca de los ambientes en los términos apropiados: 1) para la comprensión de la conducta real y del desarrollo, 2) para adquirir habilidades en el conocimiento, control y manejo de los factores ambientales y situacionales y 3) como base para cambios temporales efectivos en ambientes indeseables o inapropiados, así como para la formación de ambientes físicos, biológico-culturales y psicosociales que ofrezcan situaciones individuales y grupales en las cuales se puedan desarrollar potencialidades y puedan ser usadas de manera activa y constructiva (Magnusson, 1981b).

Aunque esta relevancia conductual del ambiente molar es ampliamente reconocida, los estudios sistemáticos de las transacciones entre los individuos y sus escenarios sociofísicos han sido muy dispersos, con las notables excepciones de Barker, Bronfenbrenner y Moos (Stokols, 1984).

La mayor dificultad que surge en la investigación -como veremos más adelante- es la asombrosa complejidad del ambiente en sentido amplio.

Vivimos en un ambiente total que forma un complejo sistema de factores físicos, geográficos, biológicos, sociales y culturales, que interactúan continuamente entre ellos y con los individuos que

abarcan. Estos factores pueden ser considerados como en un continuo, de un macronivel a un micronivel (Bronfenbrenner, 1977; Moos, 1973; Stokols, 1978) u ordenados a lo largo de la dimensión de su proximidad a la actuación y percepción de los individuos en ellos (Magnusson, 1981a).

Este énfasis en la importancia del estudio del ambiente no se refiere únicamente al contexto actual: "La influencia ambiental en el desarrollo del individuo y en su conducta está siempre mediada por la situación actual. Sin embargo, la influencia ambiental no esta constituida únicamente por la información ofrecida por dichos factores en una situación específica. Indirectamente, ejercen también, una gran influencia en las estructuras cognitivas, los contenidos, los tonos afectivos y las estrategias de afrontamiento características de las concepciones individuales del mundo de cada sujeto, formadas en confrontación temprana con diferentes ambientes, de manera que ambientes pasados están también presentes en situaciones actuales" (Magnusson, 1981b, pág. 3).

Resulta difícil, por tanto, demarcar la apropiada unidad de análisis ambiental, y evaluar sus implicaciones para la conducta y la salud (Stokols y Shumaker, 1981).

En este sentido y como se irá mostrando a lo largo de este desarrollo teórico, pueden destacarse tres de los problemas más importantes que comporta la descripción y clasificación de situaciones (Magnuson, 1981c): a) la elección de la unidad de análisis, b) la demarcación temporal y espacial de los contextos y c) la determinación de características que pueden ser usadas para su descripción y clasificación.

1.2. DEFINICION Y CARACTERISTICAS.

1.2.1. Hacia una definición de Psicología Ambiental.

La Psicología Ambiental únicamente puede entenderse y definirse en el contexto de las Ciencias Ambientales en general (entendidas como la gran categoría de estudios dedicados a las consecuencias de las manipulaciones que el hombre hace de su ambiente). Todos los organismos se entregan a una compleja interacción con el medio, en el curso de la cual modifican lo que encuentran y son a su vez modificados. Parte de esta interacción es esencial para el mantenimiento de la vida (Proshansky et al., 1978).

Ante el supuesto de que toda ciencia es ambiental, ya que al final, todas tratan del entorno

humano y de la influencia de éste en el hombre, Proshansky et al. (1978) distinguen unos ciertos rasgos específicos que identifican y definen lo que ellos entienden por Ciencias Ambientales:

a. Conceptualizan el ambiente como un medio limitado y particular: Es decir, tratan del medio ordenado y definido por el hombre.

b. Sus problemas científicos nacen de apremiantes problemas sociales, haciendo hincapié en la relación íntima entre Ciencias Ambientales y metas de la sociedad.

c. Son de naturaleza multidisciplinaria.

d. Incluyen el estudio del hombre como parte principal de todo problema.

e. Todas se dedican en mayor o menor grado a resolver asuntos de la conducta humana, debiendo recurrir siempre a la Psicología Ambiental.

En cuanto a la conceptualización de la Psicología Ambiental propiamente dicha, esta puede efectuarse a través de dos métodos diferentes: De una parte, la definición intencional que expresa aquello nunca alcanzado en su plenitud, y, de otra, la definición efectiva que expresa la constatación empírica de los problemas

investigados.

1.2.1.1. Definiciones intencionales.

Distintos autores han realizado definiciones intencionales acerca de lo que es la Psicología Ambiental. Así, Proshansky (1978) atribuye a la Psicología Ambiental el establecimiento de "relaciones empíricas y teóricas entre la experiencia y la conducta del individuo y su medio construido" (pg. 151). Heimstra y McFarling (1979) la definen como la disciplina "que se ocupa de las relaciones entre el comportamiento humano y el medio ambiente físico del hombre" (pág. 3). Holahan (1982) la entiende como "un área de la Psicología cuyo foco de investigación es la interrelación entre el medio ambiente físico y la experiencia y conductas humanas" (pág. 3).

Sin embargo, todas estas definiciones resultan un tanto restrictivas ya que la Psicología Ambiental, aunque lo incluye, extiende su interés más allá del ambiente físico.

Así, para Ittelson et al. (1978) no hay ambiente físico que no esté incrustado en un ambiente social e indisolublemente vinculado a él.

En este sentido Craik (1973) plantea que la Psicología Ambiental estudia las relaciones hombre-medio

en su concepción más dinámica. Esto significa un interés por diferentes aspectos: En primer término, por las diferentes modalidades de estas relaciones. En segundo lugar, se interesa por el "ambiente físico", bien se trate de la naturaleza no modificada o del entorno construido. Aunque el "marco social" no forma parte en primera instancia de los ambientes estudiados, en realidad, la dimensión social está presente ya que constituye la trama de las relaciones hombre-medio. Además, el medio ambiente debe ser estudiado desde una perspectiva molar y no molecular o analítica. Esto significa que las reacciones del hombre a su marco vital y su conducta en el entorno sólo pueden estudiarse de modo realista y completo y no como segmentos recortados de forma atomista. Por último, para Craik, las características físicas del medio ambiente no agotan la variedad de los comportamientos. La conducta en su medio no es tan sólo una respuesta a un hecho y a sus variaciones físicas.

Lee (1981) entiende que la Psicología Ambiental estudia la relación entre el hombre y su medio ambiente, definiendo éste como los condicionamientos e influencias en que se desarrolla o vive una persona.

Para Russel y Ward (1982) "la Psicología Ambiental es aquella rama de la Psicología que trata de proporcionar explicación sistemática de la relación entre

la persona y el ambiente (...)", constatando, además, que "(...) no es que otras ramas de la Psicología no se hayan ocupado del ambiente, sino que la Psicología Ambiental constituye más una ciencia basada en una perspectiva única de estudiar todos los procesos psicológicos (percepción, cognición, etc), que una psicología del desarrollo (...)" (pág. 652).

Sin embargo, para autores como Graumann (1979) la Psicología Ambiental no debería ser ninguna nueva disciplina, en el sentido de una psicología específica más. En primer lugar, porque teórica, conceptual y metodológicamente, no se puede construir sobre las limitadas bases de la Psicología General actual. En segundo lugar, por que si el tema de la Psicología Ambiental es el hombre en su ambiente simbólicamente construido o configurado, otras disciplinas de la llamada Psicología Aplicada, ya nos han acercado a ambientes humanos típicos (como los lugares de trabajo, la calle, la cárcel, la clínica, la escuela o los hogares de ancianos). En definitiva, porque "si tomamos en serio la conducta cotidiana de los hombres en ambientes concretos, no nos limitamos a enriquecer la Psicología en conjunto por la necesidad de desarrollar nuevos métodos, (...) sino que modificamos el pensamiento psicológico mismo en el sentido ecológico" (pág. 29).

Graumann concluye que la Psicología -a la vez que otras Ciencias de la Ecología humana- necesita de una orientación ecológica para poder encarar, inclusive en su fundamento teórico, problemas de la convivencia en ambientes contruidos y definidos por los hombres. Se trata de traer al centro de la Psicología General, la reflexión ecológica (Graumann, 1979).

Es difícil dar, como vemos, una definición unívoca. Una formulación suficientemente aclaratoria sería la que considera que la Psicología Ambiental se ocupa del establecimiento de relaciones empíricas y teóricas entre la experiencia y la conducta del individuo y su medio, entendido éste, tanto en lo que se refiere a aspectos físicos, arquitectónicos, sociodemográficos, como de la organización y psicosociales. (Fernández Ballesteros, 1986).

1.2.1.2. Definiciones efectivas.

En cuanto a las definiciones efectivas, evidentemente menos satisfactorias, podríamos decir con Proshansky (1981) que la Psicología Ambiental es lo que hacen los psicólogos ambientales. La cuestión se centra entonces, en establecer un cuadro de categorías sustantivas con las áreas y temas de mayor significación para esta disciplina:

- Definición, modelos teóricos y técnicas de investigación en Psicología Ambiental.
- Evaluación del ambiente.
- Rasgos de personalidad y medio ambiente.
- Actitudes hacia el medio ambiente.
- Percepción ambiental.
- Influencias del medio ambiente urbano.
- Influencias del medio ambiente físico-natural.
- Influencias del medio ambiente construido.
- Conducta espacial humana. Intimididad territorial.
- Conducta ecológica responsable.
- Hacinamiento y conducta.
- Estrés y medio ambiente.
- Toma de decisión ambiental.
- Psicología ecológica y análisis de escenarios.
- Respuestas al paisaje.

Se puede decir, por tanto, que la Psicología Ambiental existe, responde a una necesidad actual y se ha ido desarrollando al hilo de las necesidades prácticas. La dispersión de las investigaciones actuales y la ausencia de un esquema teórico coherente obedece al hecho de que se han intentado resolver problemas concretos con dos limitaciones importantes:

a-) sin reflexionar lo suficiente, sobre los fundamentos metodológicos y sobre la dificultad de

establecer la adecuada unidad de análisis de estudio (Stokols, 1981) y

b-) sin la construcción de modelos explicativos generales (Levi-Levoyer, 1985).

1.2.2. Características de la Psicología Ambiental.

En Psicología Ambiental no existen, consecuentemente, abundantes exposiciones sistemáticas de modelos teóricos. Algunos autores que han intentado conceptualizar y llegar a una toma de posición en cuanto a la asignación de objetivos (Craik, 1973; Heimstra y McFarling, 1979; Ittelson et al., 1978; Moos e Insel, 1974, etc.) han atribuido constantemente a la Psicología Ambiental -entendida en el sentido más amplio- diversos rasgos característicos, de los cuales Arias (1987) recoge los más significativos:

1. Proceder o ampararse en marcos teóricos diversos que han proporcionado bases explicativas a los hallazgos empíricos obtenidos. No existe, por tanto, una teoría comprensiva que aúne de forma global las distintas aproximaciones al estudio del entorno.

2. Hacer uso de una gran variedad de técnicas y métodos de investigación utilizados también en otras ramas de investigación dentro de la Psicología General. Esta

variedad proporciona, como en muchas otras ciencias, la forma de estudiar mediante vías diversas el fenómeno u objeto de interés que, como ya se ha indicado, aparece en este campo de forma amplia y compleja.

3. El énfasis puesto en la validez ecológica de las investigaciones, que conduce por lo general a una investigación centrada en el ambiente considerado de forma molar (Pawlik, 1979). Para Stokols (1978) "(...) en contraste con la mayoría de las subáreas de la Psicología, la Psicología Ambiental supone una perspectiva ecológica al estudio del ambiente y la conducta. De ahí, que el ambiente sea concebido en términos molares, multidimensionales y que se focalice en el estudio de las relaciones entre la gente y su ambiente sociofísico más que en las relaciones entre estímulos discretos y determinadas respuestas (...)" (pág. 254).

Este énfasis en la perspectiva ecológica del estudio de la conducta no es óbice para que, a menudo, se aislen las influencias que puedan ejercer ciertas variables en la conducta (ruido, temperatura, etc.).

4. La estrecha unión existente entre la teoría científica y la práctica intervencionista, de tal manera que el hallazgo empírico obtenido a través de la investigación, sirve de base para la actuación o manipulación ambiental de cara al logro de una mejor

armonía, equilibrio y optimización de la interrelación hombre-medio.

Jiménez Burillo (1986) completa este abanico de características definitorias de la disciplina con las siguientes:

- Naturaleza interdisciplinar, confluyendo con la Ecología humana, la Sociología, la Arquitectura, la Geografía, etc.

- Importancia del control percibido sobre el medio como factor de bienestar humano.

- Importancia del concepto de congruencia entre conducta y ambiente, analizando qué ambientes son más o menos posibilitadores de actividades de los individuos.

- Asunción de problemas axiológicos y normativos, siendo una ciencia orientada a fines.

- Falta de institucionalización y práctica profesional definida.

- No determinista: el hombre no es considerado producto pasivo del ambiente, sino que mantiene un intercambio dinámico con él.

1.3. IMPRECISIONES TERMINOLOGICAS Y RELACIONES CON OTRAS DISCIPLINAS.

A pesar de que el ámbito de la Psicología Ambiental ha estado caracterizado por un eclecticismo

metodológico mucho mayor que otras áreas de la Psicología, se han señalado paralelismos importantes con otras disciplinas ya ampliamente desarrolladas dentro de la tradición científica (Aiello et al., 1981). A menudo, por ejemplo, se han analizado las estrechas relaciones y las áreas comunes entre la Psicología Ambiental y la Psicología Social (Aiello et al., 1981; Altman, 1976; Borden, 1977; Epstein, 1976).

Para otros autores, sin embargo, estas influencias son mucho más amplias. Así, para Craik, el estado actual de la Psicología Ambiental, puede ser descrito como la invasión de una formación de tradiciones de investigación -relativamente distintas y maduras- dentro de la Psicología Científica, orientadas al dominio de las relaciones persona-ambiente. Cada una de estas ramas de la ciencia normal ha ido ordenando diferentes áreas de investigación para dar paso a un extenso y articulado paradigma dentro de este nuevo contexto. Este patrón es ilustrado por líneas de trabajo como la psicología ecológica, percepción ambiental, evaluación ambiental, personalidad y ambiente, cognición ambiental, análisis funcional y un buen número de otras direcciones de investigación, muchas de ellas conducidas a través de colaboraciones interdisciplinarias con la Arquitectura, Educación, Geografía, Diseño Urbano, Ciencia Política, Ecología Social y Sociología (Craik, 1981).

En ocasiones se ha intentado delimitar las definiciones de las diferentes variaciones terminológicas, como, por ejemplo, la distinción entre Psicología Ambiental y Ecopsicología.

Así, para Kaminski (1979) el término Psicología Ambiental podría reservarse para las contribuciones de la Psicología a la resolución de un complejo de problemas -que no siendo primariamente psicológicos- desde hace poco se presentan al hombre como de máxima gravedad y urgencia, relacionándose con lo que, en general, designamos con la palabra "ambiente".

Por el contrario propone designar como Psicología Ecológica o Ecopsicología a "todos los esfuerzos por establecer planteamientos de principio y de carácter psicológico general acerca de la interacción hombre-ambiente" (pág. 12).

Pawlik (1979) entiende por Ecopsicología la investigación científica de la dependencia de la vivencia y la conducta humanas respecto de sus condiciones ambientales, y por Psicología Ambiental la investigación y la praxis psicológicas con referencia a las cuestiones ambientales concretas de actualidad.

1.3.1. La Psicología Comunitaria.

Otro dominio de intervención psicológica que aparece constantemente entrecruzado con la terminología conceptual propia de la Psicología Ambiental es el de la Psicología Comunitaria (Levine & Perkins, 1987; Nietzel et al., 1977, Rappaport, 1977, Zax & Specter, 1979).

Es claramente constatable -a pesar de los orígenes y desarrollos conceptuales diferentes- el notable cúmulo de términos, conceptos, asunciones teóricas y áreas de investigación que de común tienen estos dos ámbitos de la Psicología.

Por ejemplo, Goldstein y Krasner (1987) distinguen diversos campos de la Psicología de la Comunidad: Psicología Comunitaria, Psicología Ambiental, Psicología Ecológica, Diseño ambiental, Psicología del Consumidor y Economía conductual.

Bennett et al. (1966), dando cuenta de la reunión de Swampscott donde se concede carta de naturaleza a la Psicología Comunitaria, recogen entre los diferentes acuerdos, el de la importante necesidad de prestar especial atención a las consecuencias que, para el comportamiento individual, pueda tener el ambiente físico y social.

Montero y Ocando (1980) también definen la Psicología Comunitaria poniendo toda la relevancia en el ambiente individual y social y en el logro de cambios en dichos ambientes y en la estructura social.

Parece evidente que, como señala García (1989), "debido a la amplitud y generatividad heurística de los actuales modelos teóricos en la Ciencias Sociales, estos son transferidos de unas disciplinas a otras, favoreciendo la diversidad de valores, orientaciones y perspectivas interdisciplinarias, mostrando -consecuentemente- múltiples solapamientos y ramificaciones" (pág. 71).

En su exposición sobre "Modelos teóricos de la Psicología Comunitaria", uno de los que señala este autor (García, 1989) es el basado en una concepción de la comunidad como sistema ecológico-ambiental. Considera a éste, como el modelo matriz de la Psicología Comunitaria, incluidas la misma Prevención y Salud Poblacional, ya que como vieron los psicólogos comunitarios en su primera reunión en Swampscott (Bennet et al., 1966; Kelly, 1987), y antes Lewin (1951), en la interacción cotidiana de los recursos personales y ambientales se encuentran factores clave para entender e intervenir en los comportamientos humanos (Trickett, 1984a, Kelly, 1986).

En definitiva, como señala Moos (1984), "la

Psicología Comunitaria se coloca en el interjuego del individuo y del ambiente. Como tal, tiene mucho que contribuir en el trabajo dirigido a la comprensión de los procesos biosicosociales implicados en el impacto del contexto y afrontamiento sobre la salud y adaptación (pág. 22).

1.3.1.1. La Analogía Ecológica.

Sin duda, una de las bases de dicho modelo son los trabajos de Kelly (1966, 1971, 1987) y el establecimiento de sus cuatro principios desarrollados desde la Ecología, bajo el supuesto de que podían ser útiles en la intervención comunitaria:

1.-El primer principio es el de la interdependencia. Establece que los componentes de una unidad social son interdependientes. Es decir, cambios en un componente del ecosistema producen cambios en otros componentes del sistema.

Según Kelly (1966), este principio no solamente nos alerta de la complejidad del cambio, sino que también nos lleva a tratar la comunidad como unidad de análisis para algunas intervenciones.

2.-El segundo principio de Kelly se refiere al

reciclaje o reutilización de recursos, sugiriendo que en un sistema biológico, la transferencia de energía revela los componentes individuales que conlleva el sistema y, también, sus relaciones entre sí.

Una intervención representa un cambio en la forma en que los recursos son ciclados y consiguientemente concierne a la forma en que los recursos son creados y definidos, así como a la forma en que se distribuyen.

3.-El tercer principio es el de la adaptación. Los ambientes no son neutrales para la conducta sino que, a través de los recursos específicos que suministra un ambiente, inhiben algunas conductas y facilitan otras.

La adaptación describe el proceso mediante el cual los organismos varían sus hábitos o características para afrontar recursos disponibles o cambiantes. En ausencia de adaptación, un cambio de recursos puede amenazar la supervivencia.

Este concepto de adaptación esta relacionado con el de "nicho" o "nido" (habitat dentro del cual una criatura dada puede sobrevivir) puesto que el comportamiento está siempre en relación con dicho nido ecológico, "está literalmente encamado o anidado y configurado por los marcos y escenarios en que se

desarrolla, tanto física como socialmente" (García, 1989, pág. 72)

Los conceptos de nicho y de adaptación son útiles debido a que enseñan a pensar acerca de las alternativas y conducen a reflexionar acerca de los recursos necesarios para suministrar una alternativa. También, ayudan a aceptar diferencias entre los individuos y, si es necesario, a considerar soluciones políticas tales como una regulación ambiental de los problemas resultantes de una pobre adecuación persona-ambiente.

4.-El cuarto principio de Kelly es la sucesión. Los ambientes no son estáticos sino que cambian. Un cambio en el ambiente puede crear condiciones más favorables para una población y menos favorables para otra. Deviene por tanto, la importancia de predecir y dirigir esos cambios (prevención-protección) hacia sistemas más adecuados y positivos para el desarrollo que se pretenda.

Esta "Analogía Ecológica" llevó a Levine (1969) a proponer cinco principios de práctica para la intervención en la psicología comunitaria:

1.-Un problema aparece en un contexto o situación: Los factores de la situación causan, disparan, exacerban y/o mantienen el problema.

Este principio indica que no podemos dirigir nuestros esfuerzos de diagnóstico exclusivamente a describir las características de una persona individual. Tenemos que aprender a comprender, también, las características de los contextos. Necesitamos buscar la falta de adecuación entre personas y ambientes, ambientes "tóxicos" (Rosenhan, 1974) y la posibilidad de que con diferentes recursos en el contexto las conductas de adaptación de los individuos sean diferentes.

2.-Un problema surge porque la capacidad de resolver problemas (adaptativa) del contexto social está bloqueada. La capacidad adaptativa de la gente en un contexto está limitada en alguna medida por la naturaleza de su organización social o su acceso a los recursos.

3.-Para ser efectiva, la ayuda tiene que estar estratégicamente localizada en las manifestaciones del problema. Deberíamos traer ayuda al contexto en que la persona es definida como un problema.

4.-Los objetivos y valores del agente o servicio de ayuda deben ser consistentes con los objetivos y valores del contexto.

5.-La forma de ayuda debería tener el potencial

para ser establecida sobre una base sistemática, utilizando los recursos naturales del___contexto o introduciendo recursos que pueden llegar a institucionalizarse como parte del contexto.

A pesar de que la psicología comunitaria se basa en un punto de vista cuya mejor representación es la llamada "analogía ecológica", Levine y Perkins (1987) concluyen que la utilidad última de esta analogía para la teoría, la investigación o la intervención permanece sin ser demostrada. "A pesar de que, en definitiva, la Ecología sigue siendo una metáfora, se trata de una metáfora que puede aún abrir nuestras mentes a nuevas aproximaciones a una serie de problemas" (pág. 95).

Los principios revisados sugieren para Levine y Perkins (1987) que los problemas y sus soluciones deben definirse en términos situacionales. Lo que esto implica es "una necesidad de identificar explícitamente las características de la situación que son relevantes a los problemas de adaptación" (pág. 100). Así, además de su propuesta, exponen como modelos de las concepciones psicológicas del ambiente, el de percepción de climas sociales de Moos (1973, 1976), el de los escenarios de conducta de Barker (1965, 1968) y el de los roles sociales de Sarvin (1970).

1.4. AREAS DE INVESTIGACION Y AMBITOS DE ESTUDIO DE LA PSICOLOGIA AMBIENTAL.

1.4.1. Areas de investigación.

Ya hemos señalado algunas de las diversas áreas de estudio que se han desarrollado en el seno de la Psicología Ambiental, desde que ésta surgió como campo de investigación diferenciado.

Ha habido diversos intentos de identificar, ordenar, sistematizar y clasificar dichas áreas. El primer esfuerzo en este sentido lo aportó Moos (1973), al tratar de ofrecer una relación sistemática de los distintos campos de estudio dentro de la Psicología Ambiental, enumerando los principales tipos de variables o factores que hasta entonces habían sido relacionados con la conducta.

Moos señalaba los siguientes: dimensiones ecológicas, contextos conductuales, dimensiones de estructura organizativa, características personales y conductuales de los habitantes que determinan las conductas que se van a manifestar en un lugar específico, características psicosociales y clima organizativo del contexto y análisis funcionales o de reforzamiento de los ambientes.

Posteriormente Craik (1977) identificaba los llamados paradigmas o enfoques diferenciales de investigación dentro de la Psicología Ambiental, a cuya línea se sumaron otros como Stokols (1977) y Pol (1981).

Esta enumeración de paradigmas -Percepción Ambiental, Adaptación Funcional y Psicología Ecológica- ha sido frecuentemente citada en la literatura referente al campo de investigación que nos ocupa. El último de ellos, el de la Psicología Ecológica, suele aparecer diferenciado esencialmente de los restantes, "al poner mayor énfasis en el estudio de las dimensiones grupales -o del sujeto como parte de un grupo ecológico- entendidas en cuanto factores dependientes de las variables ambientales consideradas, variables que constituyen aspectos molares físicos y organizativos del ambiente." (Arias, 1987, pág. 321).

Otro intento de sistematización lo desarrolla Jiménez Burillo (1981), haciendo una crítica a los paradigmas enunciados por no ajustarse a criterios claros y consistentes. Este autor propone cinco enfoques teóricos desde los cuales se han estudiado las influencias de los factores ambientales: el enfoque mecanicista, el perceptivo-cognitivo, el conductual, el modelo de Altman (1975) y la Psicología Ecológica. Cada uno de ellos ha participado en una o en varias áreas de investigación como la representación cognitiva del ambiente, la valoración

del ambiente, influencias del medio físico, influencias del medio construido, efectos del hacinamiento, etc., sin que -dicho autor- se haya preocupado de establecer una especial ordenación entre ellas.

Otro ensayo importante de sistematización lo presenta Stokols (1978), ateniéndose a los llamados "modos de transacción sujeto-ambiente". Según estos, pueden delimitarse cuatro modos o enfoques de abordar el estudio de la dinámica global de interinfluencias individuo-entorno, lo que da lugar a la especificación pertinente de las áreas de investigación.

De esta manera, se defiende el hecho de que cada una de las áreas de investigación aborda el estudio de unas u otras modalidades transaccionales sujeto-entorno. Estas son, según el criterio de "direccionalidad":

- * ambiente ---> sujeto (modo pasivo),

- * sujeto ---> ambiente (modo activo),

y según el criterio "tipos de transacción":

- * cognitivo,

- * comportamental.

Ambos criterios combinados dan como resultado cuatro modalidades o enfoques transaccionales sujeto-entorno:

- * modo comportamental (conductual-pasivo).

- * modo operativo (conductual-activo).

* modo evaluativo (cognitivo-pasivo).

* modo interpretativo (cognitivo-activo).

Para apreciar la ordenación de las áreas de investigación existentes dentro de la Psicología Ambiental según las transacciones abordadas, presentamos el siguiente cuadro tomado de Arias (1987, pág. 233):

MODOS DE TRANSACCION	AREAS DE INVESTIGACION
Modo interpretativo (cognitivo-activo)	Representación cognitiva del ambiente. Relaciones entre persona lidad y ambiente.
Modo evaluativo (cognitivo-pasivo)	Actitudes ambientales Valoración ambiental.
Modo operativo (conductual-activo)	Conductas ecológicamente relevantes. Proxémica.
Modo comportamental (conductual-pasivo)	Respuesta humana al ambiente físico. Psicología Ecológica.

Arias (1987) objeta al modelo de Stokols que, a pesar de que puede ser el de mayor utilidad de cara a disipar confusiones en la delimitación e identificación de trabajos, a la hora de incluir éstos en un ámbito específico, inevitablemente se hace necesario abarcar más de un tipo específico de transacción, existiendo un solapamiento o superposición de áreas.

Así, esta autora propone, para ordenar los trabajos pertenecientes a la Psicología Ambiental, una perspectiva centrada fundamentalmente en el tipo de actividad o respuesta del sujeto que se estudia en cada caso en relación con el ambiente o los factores o dimensiones ambientales considerados. El resultado es una clasificación de trabajos ajustada a uno de los criterios transaccionales delimitados por Stokols: el que distingue entre estudios referidos a la interacción sujeto-medio de tipo cognitiva, y estudios referidos a la interacción sujeto-medio de tipo conductual.

De esta manera, propone una serie de áreas de trabajo dentro de la Psicología Ambiental.

A.- Entre las que giran en torno al estudio de los rasgos cognitivos pueden citarse las siguientes:

- Cognición ambiental, en la que se tiene como principal temática el estudio de la estructuración y

evolución de los mapas cognitivos, mediante los cuales los sujetos categorizan y ordenan sus entornos respectivos.

- Valoración y actitudes ambientales, donde se estudian -a través de respuestas apreciativas o evaluativas- las formas en que los sujetos experimentan, entienden o perciben sus medios. Es en este área donde se enmarca el objetivo de la presente investigación.

- Relaciones entre personalidad y ambiente, estudiándose cómo el ambiente condiciona la configuración de ciertos rasgos y tipologías definidas de personalidad y, también, cómo esas características personalísticas explican otras características manifiestas en el ambiente.

B.- Entre las que giran en torno al estudio de las conductas manifiestas al ambiente se encuentran:

- Estudios de conductas ecológicas reponsables o que se relacionan con determinados efectos ecológicos importantes en el ambiente.

- Estudios de conductas manifiestas al ambiente relacionadas con las influencias de factores o estimulaciones ambientales físicas.

- Estudios incluidos en la denominada Psicología

Ecológica, que tratan de dilucidar las relaciones entre los rasgos físicos y organizativos de un escenario de conducta y el desenvolvimiento comportamental global del conjunto de sujetos que componen dicho escenario.

Tomando como base esta clasificación, Arias (1987) realiza un interesante repaso de algunos de los hallazgos empíricos más relevantes obtenidos en el desarrollo de la Psicología Ambiental.

1.4.2. Ambitos de aplicación.

Respecto a los ámbitos de estudio, varios han sido los marcos ambientales en los cuales se han estudiado los distintos tipos de relaciones entre el sujeto y su medio.

En tales ámbitos, no ha sido igualitario el estudio de los diferentes procesos de las influencias sujeto-entorno. Por ejemplo, los mapas espaciales o esquemas cognitivos característicos de un sujeto o grupo se han trabajado, por lo general, en torno a ambientes urbanos, mientras que los análisis de las interacciones sujeto-medio dentro del marco escolar han adoptado con mayor frecuencia enfoques provenientes de la Psicología Ecológica.

En general, aparte de las investigaciones que estudian incidencias conductuales de un factor aislado del ambiente, se pueden citar los siguientes ámbitos en los que ha sido más frecuente la investigación psicológico-ambiental:

- El ámbito escolar, donde se han estudiado esencialmente las conductas valorativas de los alumnos en relación al clima general de clase. Estas conductas han sido relacionadas con el éxito académico o el desarrollo de programas pedagógicos específicos.

- Los ambientes universitarios, en los cuales se han estudiado, por ejemplo, las dimensiones personalísticas de los sujetos en relación con diferentes factores o variables ambientales presentes.

- Ambientes familiares, donde se han analizado, entre otras, las estrategias de intervención específicas y variadas sobre conductas ecológicas responsables.

- Otros ambientes institucionales (hospitales, residencias de ancianos, centros de reclusión, etc.), en los que, por ejemplo, se han analizado los efectos de ciertas formas arquitectónicas, manipulándolas para lograr

mejoras subsecuentes en las conductas de los sujetos implicados. En este ámbito -y relacionado con el marco de investigación de esta tesis- tenemos el paralelo más cercano en el trabajo de Muñoz y Ansorena (1987) en torno a la evaluación de contexto en un Hogar Funcional.

En resumen, podríamos decir que la dirección de las investigaciones que se realizan en Psicología Ambiental "quedan caracterizadas por las estrechas conexiones que mantienen con el campo del diseño ambiental, de manera que al conocer los rasgos o claves ambientales relevantes en la valoración personal y el hallazgo de las relaciones entre valoraciones y las conductas manifiestas al ambiente, sirven al diseñador para modificar o crear oportunamente los rasgos ambientales pertinentes de cara a lograr el mayor nivel de satisfacción de los usuarios con los entornos en los que van a habitar y lograr, también, desenvolvimientos comportamentales adecuados en dichos entornos" (Barriga, 1987, pág. 242).

1.5. LA PSICOLOGIA AMBIENTAL EN EL ESTADO ESPAÑOL.

Para terminar con este somero acercamiento a la conceptualización actual de lo que es la Psicología Ambiental, es de interés hacer un brevísimo repaso a la

realidad de las investigaciones de este área en nuestro entorno próximo.

Recientemente, Pol (1988) ha publicado un trabajo en el que revisa en profundidad -desde un punto de vista sociohistórico- la situación de la Psicología Ambiental en Europa. En uno de los capítulos analiza la situación en el Estado Español, constatando que lleva un considerable retraso respecto a los Estados Europeos pioneros (y por supuesto, respecto al influjo norteamericano). No existe una tradición propia, ni aportaciones de campos colaterales que puedan dar un marco teórico de desarrollo para un futuro inmediato.

Sin embargo, desde finales de los setenta empieza a desvelarse un creciente interés que recojemos en estas líneas a través de los trabajos que se han ido desarrollando y publicando en el estado. Como ejemplo de este interés tardío, comprobamos cómo, aparte de contadas aportaciones puntuales, apenas hace diez años que empiezan a aparecer en castellano las primeras traducciones de obras clásicas con voluntad de plantear la Psicología Ambiental como una globalidad disciplinar. Así, en 1978 aparece la traducción de la recopilación de la obra de Proshansky, Ittelson y Rivlin, el texto de Canter y col. y la obra de Rappaport. Un año después llegan las traducciones de las obras de Kaminski y de Heimstra.

Sin pretender ser exhaustivo, Pol (1988) plantea cuatro apartados, para exponer el desarrollo y la realidad actual de la Psicología Ambiental:

1.5.1. Perspectivas Generales.

En 1979 aparece una primera revisión en lengua catalana (publicada en español dos años después) bajo el título de "Psicología del Medio Ambiente" del propio Pol. Poco mas tarde, Remesar y Hernández (1982) se plantean las condiciones que permiten el surgimiento del nuevo dominio, analizando los modelos y las estrategias metodológicas de la Psicología Ambiental.

El interés que muestran algunos organismos públicos posibilita el desarrollo de diversos trabajos de interés, como la monografía "Psicología y Medio Ambiente" de Jiménez Burillo, publicada en 1981. Este autor, junto con Aragonés, compila recientemente (1986) un manual de Psicología Ambiental, donde se recoge un amplio espectro de planteamientos teóricos y aplicaciones a diversas tipologías de entornos, y en el que participa un gran número de investigadores de todo el estado. Al año siguiente (1987) Fernández Ballesteros con un texto bajo el título de "El Ambiente. Análisis Psicológico", completa este pequeño abanico de publicaciones recientes, con

exposiciones amplias y sistemáticas, en torno a esta disciplina.

1.5.2. La Investigación Básica.

Los estudios centrados en la percepción y cognición del entorno constituyen un amplio campo. Así, la elaboración de mapas cognitivos ha sido una de las áreas de investigación importantes. Ciudades como Madrid, S.Cruz de Tenerife o Barcelona han sido objeto de diferentes estudios por parte de diversos equipos de investigación (Aragónés, 1983; Hernández, 1983; Javaloy y otros, 1986).

La incidencia de factores cognitivos y de personalidad en la percepción de la calidad del entorno ha sido, también, objeto de distintos trabajos en el núcleo de la Universidad Autónoma de Madrid. (González-Bernárdez, 1983; Macía, 1980).

Otro grupo de investigaciones está referido a los efectos del entorno construido, el control social y el hacinamiento (Jiménez Burillo, 1986).

Un tercer bloque es el de estudios relativos a la Psicología Ecológica, entendiendo este término en el sentido que lo utiliza Barker (1965) y en el de las acotaciones de Craik (1977) y Stokols (1977). Se incluyen

aquí, los trabajos de Hernández (1983, 1985) sobre escenarios de conducta, de Blanco (1983) sobre análisis cuantitativo de la conducta en su contexto natural y de Ridruejo (1981, 1983), que partiendo de los presupuestos de Barker toma las reelaboraciones que hace Moos al tratar el clima ambiental, analizando los potenciales implicativos del clima social en sus aspectos sintácticos y semánticos.

Un último bloque de estudios en este apartado es el relacionado con la preocupación metodológica, en el que estarían las revisiones de Martínez Arias (1981), Anguera (1983, 1987) y diversos trabajos de Fernández Ballesteros (1982a, 1986).

1.5.3. Investigación Aplicada.

Según Pol (1988) "la investigación aplicada y en especial su vertiente profesional o de "consulting" es muy limitada. Unicamente existe la excepción de unos pocos casos aislados de investigaciones concretas impulsadas desde la actividad académica, con escasa trascendencia en la vida social, y algunos encargos de la administración pública, que parece empezar a sensibilizarse por lo ambiental desde las ciencias sociales." (pág. 140).

El ámbito específico de aplicación que más

aportaciones ha generado ha sido el del entorno escolar (Fernández-Ballesteros y Sierra, 1982; Morales, 1984; Pol y Morales, 1986), sobre todo en Cataluña. La evaluación de otros centros institucionales ha sido también objeto de estudio: Instituciones Penitenciarias (Tea, 1984), Residencias de Ancianos (Fernández Ballesteros et al., 1982a, 1982b; Izal, 1990), y en algún caso aislado, Hogares Funcionales (Muñoz y Ansorena, 1987).

1.5.4. La Educación Ambiental.

En este campo está viva la polémica entre los denominados pedagogistas y los ambientalistas, así como el planteamiento de si el objeto de la Educación Ambiental ha de ser el medio natural (crear conciencia ecológica), el medio ambiente urbano (conocer la ciudad) o el entorno como globalidad integrada.

Pero en definitiva, y según Pol (1988), tanto la proliferación de algunas iniciativas como las "Escuelas de la Naturaleza" o la planificación de algunos "Centros de Educación Ambiental Urbana" no están teniendo en cuenta las consideraciones de los avances hechos por la Psicología sobre la interacción del niño y del adulto con su entorno.

A pesar de que el desarrollo institucional de la

Psicología Ambiental es mínimo, -constatando el bajo nivel de desarrollo de programas de formación académica y de presupuestos para la investigación,- la dinámica de reuniones, jornadas y congresos sobre el tema ha sido notable; en definitiva, para Pol (1988) nos encontramos con un desarrollo tardío pero bastante prolífico, no existiendo una posición teórica abiertamente dominante, pero observándose una mayor incidencia de la perspectiva cognitiva y ecológica.

La actividad se presenta vinculada a la vida universitaria, siendo muy bajo aún el interés y las expectativas en campos profesionales, así como el impacto social correspondiente. A pesar de esto, el efecto multiplicador que la actividad académica ofrece, junto con la preocupación social por el estado del medio y la calidad de vida, hacen preveer un claro desarrollo y sedimentación de la Psicología Ambiental en el Estado Español.

2. EL AMBIENTE Y SU EVALUACION

2.1. INTRODUCCION: IMPORTANCIA Y NECESIDAD DEL ESTUDIO DEL AMBIENTE.

2.2. APROXIMACION CONCEPTUAL AL AMBIENTE.

2.2.1. Dos dimensiones básicas: Complejidad y Tiempo.

- Dimensión Vertical.

- Dimensión Horizontal.

2.2.2. Objetivo versus Subjetivo.

2.2.3. Unidades de análisis desde una perspectiva integradora.

2.3. CARACTERISTICAS Y DIMENSIONES BASICAS.

2.4. DEFINICION OPERATIVA DEL AMBIENTE.

2.5. APROXIMACIONES EMPIRICAS AL ESTUDIO DE LOS AMBIENTES.

2.6. ENFOQUES TEORICOS BASICOS.

2.6.1. Ecología.

2.6.2. Psicología Ecológica.

2.6.3. Conductismo Ecológico.

2.6.4. Enfoque Cognitivo-Perceptivo.

2.6.5. Psicología del Rasgo.

2.6.6. Ecología Social.

2.1. INTRODUCCION: IMPORTANCIA Y NECESIDAD DEL ESTUDIO DEL AMBIENTE.

Con la Psicología Ambiental adquiere asimismo importancia la Evaluación de Ambientes. El objetivo de la Evaluación Ambiental es el desarrollo y aplicación de técnicas para la descripción sistemática y evaluación de ambientes físicos y sociales (Craik, 1981, Moos, 1975).

Para Craik (1981) el paradigma de la evaluación ambiental representa una extensión de la evaluación psicológica y consiste en 1) un modelo taxonómico multidimensional proveedor de variables descriptivas o predictivas, 2) un conjunto de criterios o variables externas y 3) un arsenal de conceptos y técnicas estadísticas multivariantes para calibrar la fiabilidad y validez, así como las utilidades de la evaluación y predicción.

El desarrollo intrínseco de la evaluación psicológica ha atravesado por los avatares de la propia Psicología. Así, de ser una disciplina a través de la cual se pretendía la clasificación y descripción de los sujetos humanos fundamentándose en una serie de características psicológicas, pasó a ocuparse del análisis del sujeto en su contexto, y más tarde, a través de un trabajo interdisciplinar, se ha centrado en la evaluación y

valoración de los propios contextos sobre una perspectiva ecopsicológica (Fernández Ballesteros, 1987).

McReynolds (1975) refiere cuatro fuentes fundamentales en lo que respecta a la evolución e innovación en Evaluación Psicológica:

1.-La evaluación psicobiológica, tanto en la corriente fisiológica como en la neurológica.

2.-La evaluación conductual.

3.-La evaluación de los sujetos en los subsistemas relacionales de los que forma parte.

4.-La propia evaluación del ambiente social. Estos trabajos son iniciados por Moos (1968; 1973) y su investigación sobre clima social, por Fairweather (1963) quien, en el ámbito clínico, ha facilitado la delimitación de las características fundamentales del ambiente que pueden provocar cambios positivos en los pacientes, y por Wolf (1966) a través de sus trabajos sobre la predicción del logro académico a partir de variables ambientales.

Como señala Fernández Ballesteros (1987) la importancia que el ambiente tiene en el estudio del comportamiento humano tiene una doble repercusión para la

evaluación:

a.- De un lado se hace necesaria la construcción o adaptación de una serie de técnicas de evaluación que permitan el análisis de las variables relevantes.

b.- Por otra parte, la evaluación psicológica tiene por objeto el análisis del comportamiento de un sujeto (o grupo de ellos) con el fin de llegar a su descripción, clasificación, predicción o explicación. Para ello, no sólo han de tenerse en cuenta variables de la persona, sino también ambientales. Moos (1975) dice en este sentido que "los ambientes están dotados de hecho de una personalidad" (pág 197). De aquí la necesidad y la importancia que debe cumplir la Evaluación Ambiental dentro de la Evaluación Psicológica.

La evaluación psicológica puede ir ampliando el objeto de estudio, de forma tal que un especificado ambiente o contexto, o las interacciones que se producen entre variables de ese contexto y sus habitantes, sean el centro de análisis y evaluación.

La importancia de la evaluación de contextos específicos se ha debido, también, a la relevancia creciente, dentro de la evaluación, de la llamada valoración de las intervenciones. Para Fernández

Ballesteros (1987), las estrategias de intervención están condicionadas por nuestras hipótesis sobre la etiología del problema. Lo que se haga con un problema depende de como se defina. Las definiciones de problemas están basadas en suposiciones acerca de la causa del problema y de dónde radican éstas. Si, por ejemplo, las causas de la delincuencia las establecemos en términos centrados en "la persona" ello supone iniciar estrategias de intervención que busquen el cambio personal. Si, por el contrario, interpretamos la delincuencia en términos de "la situación" las estrategias irán enfocadas a un cambio del sistema.

En cualquier caso, las dificultades de la evaluación del contexto social y físico son muy grandes, dada la pluralidad de variables ambientales. En este sentido, se trabaja tanto en la línea de realizar una taxonomía ambiental, como de crear modelos interactivos en los que se tenga en cuenta, también, la percepción del ambiente por parte del sujeto (Magnusson, 1974).

Endler y Magnusson (1976) resumen las principales características del interaccionismo moderno de la siguiente manera:

1. "La conducta real es función de un proceso

continuo o una interacción multidireccional (feedback) entre el individuo y la situación en la que él se encuentra.

2. El individuo es un agente intencional activo en este proceso de interacción.

3. En el lado de la persona, en la interacción, los factores cognitivos son los determinantes esenciales de la conducta, aunque los factores emocionales juegan también un importante papel.

4. En el lado de la situación, el significado psicológico de la situación para el individuo es el factor determinante más importante." (pág. 968).

Por ello, el interés de que el ambiente sea analizado no proviene tan sólo de su poder explicativo sobre la conducta del sujeto. La evaluación propiamente dicha de un ambiente permitirá constatar las relaciones hombre-medio y conducta-ambiente en sus distintos niveles de complejidad. Pero además, el ambiente puede ser estudiado desde una perspectiva ideográfica. Es decir, un contexto concreto habitado puede ser evaluado con objetivos aplicados de descripción, clasificación, predicción o con vistas a su modificación.

Como consecuencia de todo ello, y ya que el psicólogo evaluador debe tener en cuenta no sólo variables personales sino, también, el ambiente o los contextos importantes para el sujeto evaluado, una derivación lógica de este planteamiento ha sido la consideración -como objeto de análisis- no ya del sujeto humano o grupo de sujetos sino también de un determinado y especificado ambiente y sus habitantes (Fernández Ballesteros, 1986).

Como señala Moos (1974a) nuestro objetivo último es ese grupo específico de sujetos habitantes de un ambiente concreto. Nos interesa conocer su ajuste, su adaptación, su influencia y la forma en la que manejan su conducta y/o ésta es controlada por su entorno.

2.2 APROXIMACION CONCEPTUAL AL AMBIENTE.

Para Magnusson (1981b) el ambiente total "forma un complejo sistema de factores físico-geográficos, biológicos, sociales y culturales que interactúan continuamente los unos con los otros y con los individuos implicados" (pág. 3).

Sin embargo, existen numerosos vocablos para referirse a lo que está en torno o rodea al sujeto humano, sin que se hayan podido establecer claras distinciones conceptuales entre términos como "medio ambiente",

"situación", "contexto", "entorno", "circunstancias" o "estímulo" (Fernández Ballesteros, 1987).

Baste como ejemplo de dicho problema conceptual el referente a los términos "contexto" y "situación".

El "contexto" aparece como un término fundamentalmente empleado desde la Psicología Ecológica, propuesto para dar cuenta de "una realidad más amplia-temporal, espacial y físicamente- que incluya no sólo la situación inmediata (...) sino también un amplio contexto social (...) en el cual tales situaciones son comprendidas" (Bronfenbrenner, 1977, pág. 513).

También para Mischel (1977) el contexto supone un concepto de rango superior al de situación, en el que se integran aspectos físicos y psicológicos.

Por su parte, Sundberg (1977), especifica que mientras la situación implica un conjunto de estímulos organizados con los que, en un momento puntual, un sujeto interacciona y que contribuyen a provocar una determinada conducta, el contexto en el que el hombre se desenvuelve y que integra su mundo próximo implica, a su vez, un conjunto de situaciones. Desde la perspectiva de la Teoría General de Sistemas (Bertalanffy, 1968), el sistema biológico está integrado en el sistema personal (o

conductual), éste forma parte de unos sistemas grupales (o microsociales), que, a su vez, dan lugar a sistemas organizacionales que forman parte de suprasistemas sociales y culturales.

2.1.1. Dos dimensiones básicas: Complejidad y Tiempo.

Probablemente, la forma más acertada de conceptualizar el ambiente y delimitar conceptos cercanos tales como los mencionados, sea a través de dos dimensiones básicas: Una dimensión vertical o proximal-distal y una dimensión horizontal o temporal.

En efecto, el ambiente puede considerarse como un continuo que oscila del macronivel al micronivel (Bronfenbrenner, 1977; Magnusson et al., 1975; Moos, 1973; Stokols, 1977) u ordenado según la dimensión de su proximidad al individuo que lo percibe y actúa en él (Jessor & Jessor, 1973; Pervin, 1978).

DIMENSION VERTICAL.

La primera dimensión se hace evidente cuando Bronfenbrenner (1977) plantea el ambiente como un conjunto de sistemas que se ensamblan unos en otros.

Así, el microsistema implica las relaciones

establecidas por una persona en su situación inmediata, conteniendo ésta, dimensiones temporales, físicas, relacionales y conductuales.

El mesosistema comprende las interrelaciones entre situaciones que se dan en un momento específico en el tiempo.

El exosistema implica aquellas estructuras normales específicas superiores al mesosistema.

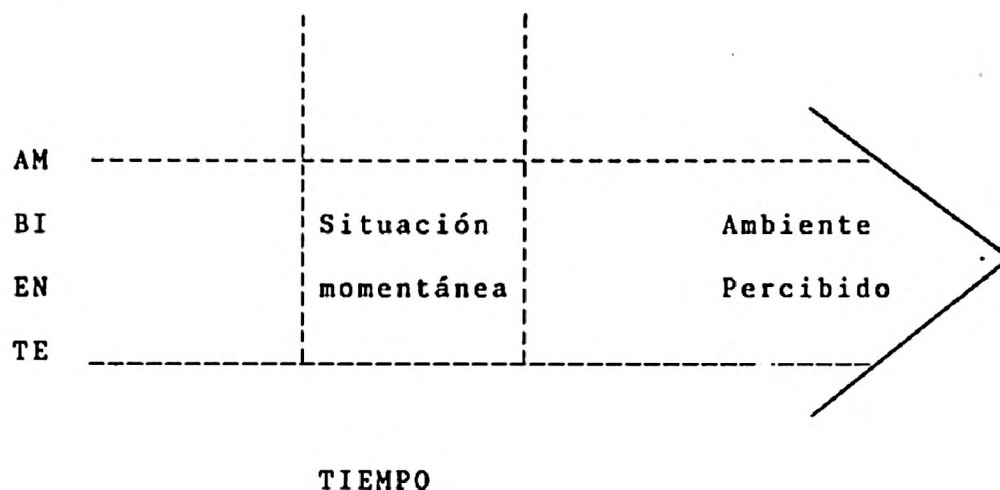
Y, por último, el macrosistema conforma e integra los patrones culturales y subculturales que se expresan en manifestaciones de los micro, meso y exosistemas.

DIMENSION HORIZONTAL

La jerarquización de la realidad ambiental en un continuo de molaridad-molecularidad se ve afectada por una segunda dimensión, el tiempo, ya que como señala Pervin (1978), "el ambiente no sólo contiene objetos y acciones, sino que también cubre un amplio espacio de tiempo" (pág. 80). En cierto sentido, los ambientes pasados también están presentes y las normas, valores, objetivos, medios y otros factores que determinan la conducta de los individuos en una situación dada, están implicados y determinados por el ambiente social y cultural a niveles más distales.

De esta manera, Magnusson (1981c) define una situación concreta como la intersección de la dimensión

"vertical" distal-proximal y la dimensión "horizontal" temporal, tal como representa la figura (Magnusson, 1981c, pág. 18).



2.1.2. Objetivo versus Subjetivo.

A la hora de conceptualizar el ambiente hay que referirse, también, a la distinción teórica entre el ambiente "como es" y el ambiente "como es percibido", construido y representado en la mente del individuo que comparece y actúa en él en una ocasión determinada.

Se trata de una vieja distinción en Filosofía y Psicología. En Psicología, la diferenciación fue realizada tempranamente por algunos teóricos que emplearon diversos términos para separar los dos conceptos. De esta manera, se acuñaron expresiones como "ambiente geográfico" (Koffka, 1935) y "situaciones alpha" (Murray, 1951) para el primer concepto, y términos como "ambiente conductual"

(Koffka, 1935), "espacio vital" (Lewin, 1936), "situaciones beta" (Murray, 1951), "espacio de conducta inmediato" (Tolman, 1951) y "situación psicológica" (Rotter, 1955), para el segundo.

Sin embargo, en la mayoría de los contextos, la distinción entre las dos conceptualizaciones ha sido discutida en términos de ambiente OBJETIVO y SUBJETIVO. Para algunos autores, como Craik (1981), estas expresiones son inapropiadas debido a que se han usado de forma intercambiable en, al menos, cuatro sentidos diferentes, reflejando una mezcla de definiciones en términos de contenido ambiental, por un lado, y de métodos para analizar y estudiar los ambientes, por otro lado:

1. Propiedades físicas y biológicas del ambiente, que pueden ser contadas o medidas directamente mediante instrumentos y que pueden cambiarse y manipularse cuantitativamente. En esta definición se excluyen los factores culturales y sociales.

2. Todas las condiciones reales del mundo total exterior, independientes de la interpretación de individuos particulares, con posibilidad de influir, directa o indirectamente, en la conducta de los individuos. Esta definición incluye, por ejemplo, factores culturales y sociales, tales como religión, normas,

objetivos, etc, que constituyen factores esenciales en las percepciones, interpretaciones y conceptualizaciones del mundo por parte de los individuos.

3. Estandarización de los procedimientos e instrumentos para la recogida de datos.

4. Alto consenso (alta intersubjetividad) entre los observadores.

Los dos últimos puntos se refieren a dos clases de aproximaciones empíricas al estudio de los ambientes, que serán comentadas al tratar la evaluación ambiental.

Durante décadas, la importancia de considerar los ambientes y las situaciones tal y como son percibidas ha sido subestimada por psicólogos, sociólogos y antropólogos, apesar de que "el mundo real en el que experimentamos, sentimos, pensamos y actuamos es el mundo tal como lo percibimos" (Magnusson, 1981b, pág. 5).

Enlazando esta perspectiva con las dos dimensiones (vertical, horizontal) del apartado anterior, podemos concluir que, con respecto a los ambientes percibidos, las unidades de análisis pueden ser discutidas en términos de figura-fondo. Entonces, las unidades ambientales más molares forman el fondo para la percepción

e interpretación de cada unidad implicada (Rokeach & Kliejunas, 1972).

2.1.3. Unidades de Análisis desde una perspectiva integradora.

Desde una perspectiva integradora, Magnusson (1981c) revisa como unidades de análisis situacionales, la situación real, la situación percibida, el tipo de situación y la situación vital.

Estas unidades tienden a ser más amplias y menos específicas, dirigiéndose de las propiedades físicas a las percibidas y de las unidades moleculares a las molares.

La Situación real. En términos físicos y biológicos puede definirse una situación como la parte del ambiente total disponible a la percepción sensorial durante un cierto periodo de tiempo. A las características físicas y biológicas aparecen asociadas ciertos factores socioculturales (normas, reglas, roles, etc.) que contribuyen a completar la definición de una situación real (Stokols y Shumaker, 1981).

La Situación percibida. Por una parte, es definida como una situación real tal y como es percibida e interpretada o, en otras palabras, como es contruida y

representada en la mente de un participante.

El Tipo de Situación. Puede concebirse como la clase general de un tipo particular de situaciones reales y/o percibidas, sin ninguna especificación de tiempo y lugar, en contraste con las situaciones concretas.

La Situación Vital. Fue discutida ampliamente por Lewin (1936) en contraposición a lo que él llamó "situación momentánea": Una parte de la situación vital de un individuo está construida por las condiciones reales bajo las que vive (tipo de profesión y organización laboral, relaciones familiares, condiciones sociales y económicas, tipo de área geográfica, etc.). El otro lado está constituido por sus propias experiencias y evaluaciones de estas condiciones.

Esta última unidad de análisis puede pormenorizarse en mayor detalle dando lugar a conceptos como el de escenario de conducta (Barker, 1965, 1968), organizaciones (James & Jones, 1976) e instituciones (Moos, 1975; Insel & Moos, 1974a).

2.3. CARACTERISTICAS Y DIMENSIONES BASICAS DEL AMBIENTE.

No existe una sola característica o conjunto

definitivo de características que puedan utilizarse para todos los propósitos en el análisis del ambiente.

La mayoría de los factores y dimensiones que se han conceptualizado hacen referencia a la evaluación de edificios y viviendas. A continuación se presentan algunas taxonomías de parámetros ambientales, de aplicación más general, especialmente relevantes en este contexto.

Block & Block (1981) han elaborado un cuestionario (The California Situational Q-set, CSQ) con el que pretenden describir diversas dimensiones situacionales:

a. Estructura: Si el valor de este parámetro es alto, implica una situación canónica (alpha) donde los objetivos, tareas y roles están bien definidos, los medios conducentes a los objetivos y tareas están acoplados, y las reglas para las interacciones sociales son claras y directivas.

b. Convergencia: Si su valor es alto, este parámetro implica normalmente, pero no necesariamente, una situación canónica de naturaleza cognitiva, donde los objetivos, tareas o problemas definidos permiten una solución correcta o aceptable.

c. Divergencia: Se refiere a una situación canónica, donde los objetivos, tareas y roles definidos permiten un número abierto de soluciones alternativas. Aunque una situación no puede ser simultáneamente divergente y convergente, puede no ser ni lo uno ni lo otro.

d. Evaluación: Esta dimensión significa que la exactitud, deseabilidad o apropiabilidad de la conducta debe ser comprendida explícita o implícitamente para ser evaluada por otra persona que está en una posición de estatus o juicio.

e. Retroalimentación: Hace referencia a una situación canónica donde la información acerca de la efectividad, apropiabilidad o deseabilidad de la conducta de uno es suministrada explícitamente por otro o está disponible a través de la observación de los efectos de los esfuerzos del individuo.

f. Limitación: Con ella describimos aquella situación canónica donde el objetivo, la solución de problemas o la interacción social están obstaculizados por la presencia de una barrera, bien de naturaleza física o psicológica.

g. Impedancia: Hace alusión a una situación

canónica que requiere un alto grado de esfuerzo de naturaleza cognitiva, física o afectiva.

Cada uno de estos parámetros, derivados de las características de numerosos tipos de situaciones, conecta también, con dimensiones presentadas por otros autores para describir características psicológicas de los ambientes. De esta manera se sugieren cuatro parámetros adicionales.

h. Maleabilidad: Se refiere a una situación canónica que admite el cambio por la persona. Las situaciones maleables son aquellas que permiten la locomoción y/o reestructuración.

i. Galvanización: Alude a una situación canónica que es atractivamente activadora, estimuladora o tiene un valor incentivo.

j. Familiaridad: Cuando el contexto físico, interpersonal y cultural junto con la tarea y demandas sociales de la situación son conocidas y predecibles por la persona típica.

k. Diferenciación: Hace referencia a una situación canónica altamente articulada, con un gran número de "regiones" o discriminandos.

Ninguno de estos parámetros define exclusivamente una situación. Cada situación debería caracterizarse por un conjunto o constelación de valores en los mismos.

Magnusson (1978) clasifica las características de las situaciones según dos criterios:

En primer lugar, se refiere a las propiedades de la situación real:

- complejidad
- claridad
- fuerza
- promoción vs. restricción
- tareas
- normas
- roles
- contextos físicos
- otras personas.

En segundo lugar, estarían las propiedades del dominio de la persona, entre las que destacarían:

- los objetivos
- el control percibido
- las expectativas
- las necesidades y motivaciones
- los tonos o emociones afectivas.

Otra distinción que puede realizarse es entre características estructurales (complejidad, claridad, fuerza, promoción, etc.) y características de contenido (tareas, normas, roles, objetivos, expectativas y motivaciones) (Magnusson, 1978).

Canter (1969) trabaja, a su vez, con siete factores del ambiente: carácter, coherencia, acogibilidad, rudeza, flexibilidad, moda y seguridad.

Hershberger (1970), refiriéndose a la esfera afectiva, utiliza los factores de placer, organización, potencia, novedad-excitación y espaciosidad.

Barker (1965, 1968) focaliza su estudio en los llamados "escenarios de conducta", tal y como veremos más adelante, registrando observaciones en torno a las siguientes dimensiones: patrones de actividad, patrones de conducta, riqueza, autonomía, bienestar y niveles de penetración.

Shelly (1969) analiza los ambientes según su potencial de satisfacción humana, relacionando ésta con la selección de lugares y su nivel de estimulación.

Moos & Insel (1974) emplean tres dimensiones para la evaluación de climas sociales: dimensión de relación e

implicación personal, dimensión de desarrollo personal y dimensión de mantenimiento y cambio del sistema.

Mehrabian y Russell (1974) factorizan sesenta y seis descriptores en nueve escalas: agradabilidad, brillantez-colorido, organización, ventilación, elegancia, emocionante, gran amplitud, moderno y funcional. Además conceptualizan tres dimensiones afectivas: placer, activación y dominancia.

Garling (1976) por su parte, señala otras: evaluación, afectividad, potencia, unidad, complejidad y estatus social.

Sells (1963) suministra un conjunto de categorías extremadamente comprensivas referentes a las características físicas, sociales y conductuales de los contextos.

Krause (1970) ha ofrecido un conjunto de siete subclases de dimensiones más abstractas y de naturaleza interaccional.

Astin y Holland (1972), a través de un análisis factorial basado en items obtenidos de fuentes públicas, establecen cinco factores para ambientes escolares: afluencia, tamaño, masculinidad, homogeneidad de ofertas y

énfasis en la técnica.

Price y Bouffard (1974) han desarrollado técnicas para medir el grado de coacción existente en varios contextos utilizando una matriz conducta-situación. Esta técnica de medida suministra información acerca del tipo y rango de respuesta considerada apropiada en varios contextos situacionales y acerca del grado de atribución causal de la persona en un contexto hacia una conducta dada.

2.4. DEFINICION OPERATIVA DEL AMBIENTE.

Según Fernández Ballesteros (1987) todas las disgregaciones semánticas y conceptuales pueden ser consideradas como una prueba de la importancia que el medio ambiente tiene para explicar la conducta.

Para esta autora, el ambiente es el conjunto organizado de la realidad física y social que puede ser definido operativamente y que pertenece y a su vez está integrado en otras estructuras o sistemas de mayor complejidad (Fernández Ballesteros, 1982a).

Desde el punto de vista de la evaluación, se pueden señalar una serie de posibles variables a tener en cuenta a la hora de operativizar empíricamente el

ambiente.

1. Variables físicas: tales como tamaño, distancia, ruido, arquitectura, etc.

2. Variables socio-demográficas: número, sexo, edad, clase social, ocupación, etc.

3. Variables de la organización: jerarquía, cauces de comunicación, normas implícitas, normas explícitas, etc.

4. Variables psicosociales: redes de apoyo, clima social, etc.

5. Variables conductuales: conductas motoras, fisiológicas o cognoscitivas (percepción, atribuciones, expectativas, etc.).

La elección de unas u otras variables vendrá impuesta, en primer lugar, por el propio ambiente objeto de estudio y, en segundo lugar, por los objetivos propuestos para realizar la evaluación (Jiménez Burillo, 1986).

En definitiva, como señala Moos (1976), la definición que hagamos del ambiente dependerá de lo que

queramos conocer de él.

2.5. APROXIMACIONES EMPIRICAS AL ESTUDIO DE LOS AMBIENTES.

Como se ha indicado, el objetivo de la evaluación ambiental es el desarrollo y aplicación de técnicas para la descripción y evaluación sistemática de los ambientes físicos y sociales (Craik, 1971; Moos, 1975).

Para llevar a cabo tal evaluación pueden utilizarse dos estrategias claramente distintas:

- evaluaciones "objetivas", basadas en registros y mediciones externas de ciertas características ambientales.

- evaluaciones basadas en impresiones de los integrantes u observadores de los ambientes, llamadas a menudo evaluaciones "subjetivas" (Payne & Pugh, 1976) o "percibidas" (Pervin, 1978).

En otras palabras, se plantea el abordar el análisis del ambiente, bien como realidad física, social o cultural, o bien como éste es percibido por los sujetos. Esta diferencia conceptual está íntimamente relacionada con la dimensión metodológica respecto al empleo de técnicas objetivas o subjetivas en los análisis.

Endler y Magnusson (1976) pusieron de relieve la importancia de los aspectos psicológicos de la situación; es decir, de cómo esta es percibida por el sujeto, así como de cuál es la reacción que provoca en él. La importancia de ambas se puso de relieve en una investigación de Magnusson y Ekehammer (1975) en la que se tomaron datos sobre la situación-percibida y la reacción-a-la-situación en 40 sujetos y 12 situaciones diferentes. Estos autores hallaron que, en la mayor parte de las situaciones, existían relaciones entre cómo percibe el sujeto la situación y cómo reacciona ante ella, mostrando por tanto la importancia misma de las dimensiones de la situación al comparar sus efectos frente a los de la persona.

Aunque hay muchos autores que se posicionan de un modo variado, parece ser que en todo caso ambos tipos de realidades, objetiva y subjetiva, pueden coexistir en la evaluación del ambiente como sistema.

En cualquier caso, cabe señalar que, en la actualidad, los psicólogos se posicionan mayoritariamente a favor de que el análisis debe centrarse en el "ambiente psicológico", es decir, en cómo "lo externo" es percibido, valorado o conocido por el sujeto (Fernández Ballesteros, 1986).

Como señalan Proshansky et al. (1978) "(...) en el nivel de interacción humana, dentro de cualquier ambiente social determinado, el individuo responde no a una difusión de luces, ondas, formas o estructuras, objetos o espacios, sino a otra persona empeñada en una actividad específica en un lugar específico. Los ambientes físicos evocan complejas respuestas humanas en forma de sentimientos, actitudes, valores o deseos".

Esta afirmación es apoyada por Lewin (1936) cuando dice que la conducta no surge de las propiedades objetivas del mundo, del estímulo "exterior", sino de este mundo transformado en un mundo interior o ambiente psicológico y por Yela (1974) para quien "el sujeto no sólo es un organismo entre la situación y la respuesta; es un sujeto que percibe e interpreta" (pág. 87).

Por ello se hace necesario para la comprensión del ambiente psicológico, el estudio y análisis del proceso y modalidad en la que este ambiente penetra en el individuo, transformándose de este modo en algo subjetivo.

Algunos autores no están de acuerdo con la terminología de aproximaciones "objetiva" y "subjetiva" porque los observadores pueden producir composiciones objetivas o con niveles adecuados de reproductibilidad y generabilidad (Block, 1968; Craik, 1981; Wiggins, 1973).

Craik (1981), por ejemplo, prefiere hablar de:

- evaluaciones observacionales o evaluaciones ambientales basadas en impresiones consensuales.

- evaluaciones técnicas basadas consecuentemente en sistemas técnicos de medida.

Según este autor, la evaluación puede ser para el ambiente físico o para el ambiente social.

Para el ambiente socio-institucional se han desarrollado instrumentos para evaluar dimensiones de la atmósfera social y clima organizacional (Forehand & Gilmer, 1964; James & Jones, 1976; Moos, 1973; Payne & Pugh, 1976). De esta manera, el carácter de un ambiente social dado puede describirse en la medida en que refleja las normas, valores, patrones de comunicación, expectativas, reglas, rutinas y estilos que prevalecen en él (Craik, 1981).

Influido por el concepto de presión ambiental de Murray (1938), Stern (1970) fue pionero en esta forma de evaluación social. El "College Characteristics Index" (Stern, 1963, 1970) y sus relacionadas "College and University Environment Scales" (Pace, 1963) suministran procedimientos de evaluación para instituciones educativas.

Moos y colaboradores -tal y como veremos más adelante- han introducido un conjunto de técnicas para evaluar el clima social, incluyendo las "University Residence Environment Scales" (Gerst & Moos, 1972), "The Family Environment Scales" (Moos, 1974b), "The Ward Atmosphere Scales" (Moos, 1974b), "The Classroom Environment Scales" (Moos, 1974b, 1979a), etc.

El ya mencionado "Environmental Q Set" (Block, 1961, 1971) fue desarrollado por Jack y Jeanne Block para describir contextos familiares de la infancia.

Para ambientes laborales, hay disponibles muchos instrumentos para evaluar el clima organizacional, incluyendo los "Organization Climate Description Scales" (George & Bishop, 1971; Halpin & Crofts, 1963), "Executive Climate Questionnaire" (Tagiuri, 1968), "Agency Climate Questionnaire" (Schneider & Bartlett, 1970), "Organizational Climate Questionnaire" (Litwin & Stringer, 1968), "Group Dimensions Description Questionnaire" (Hemphill, 1956; Pheysey & Payne, 1970), "Work Environment Scales" (Moos, 1974b), etc.

Las descripciones del ambiente por cada observador son tratadas como "atribución de rasgos" y entonces se examinan los factores que afectan a los juicios. Sin embargo, si muchos observadores concuerdan en la evaluación de un ambiente, las mismas descripciones y

evaluaciones pueden tratarse como "designaciones de rasgos" y pueden considerarse como propiedades de los lugares descritos, constituyendo formas útiles de evaluación ambiental (Craik, 1971).

La evidencia disponible indica que pueden obtenerse niveles satisfactorios de fiabilidad para descripciones y evaluaciones basadas en el observador, mientras que la sensibilidad de la medida se manifiesta mediante la búsqueda de diferencias estadísticamente significativas entre ambientes.

Craik (1981) destaca cinco aspectos metodológicos:

1. El papel de las características del observador.

2. El contexto transaccional, el cual incluye conjuntos cognitivos e instruccionales que presumiblemente llevan al observador a atender aspectos selectivos del ambiente y variables como familiaridad con el ambiente y localización relativa en éste.

3. La forma de presentación del ambiente: en vivo, video-tape, residencia de larga estancia, etc.

4. Los formatos de respuesta. Se han encontrado

relaciones significativas entre las dimensiones de la evaluación ambiental extraídas mediante análisis factorial de escalas bipolares de una muestra de contextos físicos, y aquellas obtenidas mediante escalas multidimensionales de juicios de diferencia-similitud para los mismos contextos.

A su vez, el dominio de las escalas verbales de evaluación puede agruparse en dos clases generales:

- Términos afectivos o evaluativos y
- Términos perceptivo-cognitivos o descriptivos.

5. Los índices físicos y atributos consensualmente juzgados de los ambientes. Los análisis multivariantes de las relaciones entre evaluaciones técnicas y evaluaciones observacionales poseen importancia pragmática y pueden ofrecer guías útiles en el diseño de contextos.

2.6. ENFOQUES TEORICOS BASICOS EN EVALUACION AMBIENTAL.

Al señalar las orientaciones teóricas más importantes desde las que se han desarrollado los principales modelos evaluativos aplicables al análisis de contextos, situaciones o ambientes, Fernández Ballesteros (1987) señala cuatro: La Psicología Ecológica, la Ecología

Social, el Conductismo Ecológico y el enfoque Cognitivo-Perceptivo. Para esta autora, el modelo puramente ecológico -en cuanto supone un modelo exclusivamente físico- y el enfoque de la psicología del rasgo -por ser un enfoque personalista- no son aplicables propiamente a la evaluación de ambientes, considerando que éstos "están conformados por complejos sistemas en los que pueden detectarse y diferenciarse factores físicos, biológicos, sociales, culturales y temporales." (Fernández Ballesteros, 1987, pág. 28-29).

Sin embargo, al centrarse propiamente en los modelos de tecnología evaluativa, Fernández Ballesteros señala los seis modelos citados, es decir, incluyendo el puramente ecológico y el enfoque de la psicología del rasgo.

Estos seis enfoques evaluativos son:

- Evaluación de variables físicas del medio ambiente.
- Evaluación de escenarios de conducta.
- Evaluación de características psicosociales de grupos e instituciones.

- Evaluación de la relaciones funcionales entre la conducta, el ambiente y sus interacciones.

- Evaluación de la percepción subjetiva del ambiente.

- Evaluación de disposiciones ambientales.

Otros muchos autores han presentado también, agrupaciones según los distintos enfoques a través de los cuales ha sido desarrollada la tecnología para la evaluación ambiental.

Así, Craik (1971, 1973), señaló cinco niveles evaluativos:

1. Evaluación de las propiedades físicas y espaciales de los ambientes.

2. Evaluación de la organización que se da a los elementos que componen los lugares a analizar.

3. Evaluación de rasgos ambientales formulados por los perceptores humanos.

4. Evaluación según las actividades que los sujetos humanos realizan en determinados ambientes.

5. Evaluación de atributos presentes en ambientes institucionales y sus climas sociales.

Moos (1973, 1975) por su parte, plantea seis tipos de métodos a través de los cuales el ambiente puede ser descrito.

1. A través de dimensiones ecológicas físicas, teniendo en cuenta variables metereológicas, físicas, arquitectónicas, etc.

2. Análisis del "behavioral setting" o escenario de conducta.

3. Evaluación de la estructura de las dimensiones de la organización en función del tamaño, normas de funcionamiento, etc.

4. Evaluación de características personales de los habitantes de un determinado medio, bajo el supuesto de que ese ambiente depende de las características de los sujetos que en él conviven.

5. Evaluación de las variables ambientales relevantes funcionalmente, relacionadas con determinadas conductas.

6. Análisis de las características psicosociales de determinados grupos humanos o institucionales, también llamado "clima social".

Argyle (1979) considera que son cuatro los enfoques fundamentales en la medición del ambiente:

1. Evaluación de aspectos físicos.

2. Dimensiones subjetivas y reacciones afectivas de los sujetos a través de las cuales pueden encontrarse dimensiones del ambiente.

3. Análisis detallado de las percepciones subjetivas de las situaciones (bajo el supuesto de que la conducta depende de cómo el sujeto la percibe).

4. Estudio de la situación en función de las respuestas que ocurren en ella.

Por último Paradise y Cooney (1980), consideran cuatro grandes grupos de métodos de evaluación ambiental:

1. La evaluación a través de la cual se trata de identificar las variables ambientales (en términos físicos y sociales) que mantienen una determinada conducta.

2. La evaluación ambiental mediante la que se pretende el análisis de las características ambientales de un determinado lugar.

3. La evaluación del clima social a través de la cual se pretende el análisis de las dimensiones sociales de un determinado grupo o institución.

4. El análisis del escenario de conducta con el que se pretende estudiar los patrones de conducta que se producen en correspondencia con las características físicas y sociales del contexto.

Aunque no plenamente coincidentes, es evidente que las distintas clasificaciones mencionadas, presentan categorías comunes a todas ellas. Siguiendo a Fernández Ballesteros (1987), señalaremos los seis enfoques o modelos evaluativos principales, situando cada uno de ellos según su marco teórico de referencia (Ecología, Psicología Ecológica, Ecología Social, Conductismo Ecológico, el enfoque Cognitivo-Perceptivo y la Psicología del Rasgo), distinguiendo las unidades de análisis que utilizan, así como presentando técnicas concretas que ejemplifiquen la manera de investigar. Un resumen de los mismos se encuentra en el cuadro siguiente.

Tipos de evaluación en Psicología ambiental

Enfoque evaluativo	Enfoque teórico	Unidades de análisis	Instrumentos (ejemplos)
Variable físicas	Ecología	Físicas Arquitectónicas Etcétera.	PAF de MOOS
Escenarios de conducta	Psicología ecológica	Patrones de conducta Escenarios	Registros observacionales
Clima social	Ecología social	Dimensiones de clima social	Escala de ambiente escolar (EAE)
Análisis de conducta	Conductismo ecológico	Relaciones funcionales: EE físicos y sociales RR (cognitivas, motoras y fisiológicas) Interacciones	Registros observacionales sistemáticos Mapas de conducta
Percepción subjetiva del ambiente	Cognitivo: valorativo-reactivo	Actitudes Valoraciones Constructos	Mapas cognitivos Listas de adjetivos «Q-Sort» Diferencial semántico
Disposiciones ambientales	Psicología del rasgo	Dimensiones ambientales de personalidad	Inventario de Respuestas Ambiental (IRA)

Tomado de Fernández Ballesteros (1987)

LA ECOLOGIA.

El indiscutible interés que ha suscitado la influencia de variables físicas y arquitectónicas en la conducta humana ha estado -normalmente- más cerca de otros colectivos científicos como los ecólogos, los arquitectos, los biólogos, los urbanistas, etc. (Muntañola, 1986, Lee, 1981) que propiamente de los psicólogos. Sin embargo, puesto que, como señala Moos (1974a) "la conducta ocurre en un contexto físico específico que puede imponer las mayores restricciones a las distintas posibles conductas y que puede determinar particulares patrones de acción" (pág. 23), es ineludible la necesidad de análisis desde la perspectiva psicológica.

Las condiciones físicas han sido relacionadas con la salud, el rendimiento intelectual y laboral, las relaciones interpersonales, etc.

Para Rodríguez Sanabra (1986b) los factores físicos ambientales producen efectos que "pueden incluso alterar de modo permanente la salud, y que en cualquier caso entrañan cierta sobrecarga de los mecanismos reguladores (receptores y/o efectores) del organismo. Pueden alterar los rendimientos tanto cualitativos como cuantitativos, y tanto en tareas físicas como intelectuales. Así mismo, interfieren o modifican el

comportamiento social." (pág. 116).

El abanico de variables susceptibles de análisis es muy amplio: frío, calor, viento, contaminación, ruido, iluminación, densidad de población, color, forma, distribución, extensión, etc. Muchas de estas dimensiones pueden ser evaluadas fácil y objetivamente, y están exentas de presentar las propiedades psicométricas exigibles a otras mediciones psicológicas.

Sin duda, la influencia del medio físico en la conducta humana y, en especial, en la interacción y el comportamiento social de las personas es una de las cuestiones más fascinantes de la Psicología Ambiental (Sangrador, 1986).

Si bien esta influencia es ampliamente aceptada, se ha puesto frecuentemente en cuestión el grado de directividad de la misma, llegándose a considerar tres posturas diferentes: - la determinista, que implica una relación causal unidireccional entre medio y conducta y que ignora el papel del feedback del individuo (Ittelson et al., 1974); - la posibilística, en la que el medio físico aparece únicamente como un intermediario a través del cual se le ofrece al individuo una serie de oportunidades que hará realidad o no según su elección; en tercer lugar, como postura intermedia y más aceptada, - el

probabilismo, que defiende la existencia de ciertas regularidades entre medio físico y comportamiento, no totalmente determinadas, pero sí, con un nivel de probabilidades diferenciado, esto es, "haciendo que la probabilidad de que ocurran unos comportamientos en un medio físico concreto sea mayor que la de otros" (Moos, 1976, pág. 51).

En relación con la evaluación de este tipo de variables en contextos específicos, se puede citar como ejemplo la escala PAF (Inventario de Rasgos Físicos y Arquitectónicos) que evalúa nueve dimensiones aplicables a instituciones al cuidado de ancianos (Moos y Lemke, 1984, Lemke y Moos, 1986, etc.). Este es un instrumento dentro de una batería más amplia, el MEAP (Multiphasic Environmental Assessment Procedure) de Lemke, Moos et al. (1979) que evalúa, además de las dimensiones físicas y arquitectónicas, otras como sistema organizacional, relación entre staff y residentes, dimensiones de clima social, etc. Estas dimensiones, además de haber sido aplicadas a residencias de ancianos, son, para sus autores, perfectamente extensibles a otros lugares de características semejantes.

LA PSICOLOGIA ECOLOGICA.

Se personaliza en autores como Barker (1968),

Wright (1960) y Wicker (1979b). Se define como el "estudio de las relaciones interdependientes entre las acciones de la persona dirigida a una meta y los escenarios de conducta en que tales acciones acontecen" (Wicker, 1979b, pág. 16).

Introducen el concepto de escenario de conducta ("behavioral setting") al que definen como "un sistema limitado, autorregulado y ordenado, compuesto de elementos humanos y no humanos, reemplazables, que interactúan de un modo sincronizado para ejecutar la secuencia ordenada de acontecimientos llamada programa del escenario" (Wicker, 1979b, pág. 12).

La aproximación que intenta este modelo es la de considerar el ambiente ecológico de la conducta completamente aparte de su conexión con dicha conducta. A pesar de su dificultad, las agrupaciones extra-individuales de episodios conductuales, objetos de conducta y espacio que rodea a las personas, pueden ser descritos y observados.

De acuerdo con R. Barker (1968), un escenario de conducta tiene una serie de atributos estructurales y dinámicos:

Estructuralmente, un escenario de conducta

consiste en uno o más patrones estables de conducta y un "milieu" o soma, siendo este último circundante y sinomórfico a la conducta.

Desde el punto de vista dinámico, las partes conductuales y del soma de un escenario de conducta tienen un grado específico de interdependencia entre ellas, que es mayor que su interdependencia con partes de otros escenarios de conducta.

Analicemos más detenidamente los conceptos implicados:

a. Un Escenario de Conducta consiste en uno o más patrones estables de conducta. Un patrón estable de conducta es una unidad de conducta, un fenómeno conductual extra-individual.

b. Los patrones conductuales están unidos a constelaciones particulares de fenómenos no conductuales, que constituyen el "milieu" o soma, el cual existe con independencia del patrón de conducta y su percepción.

c. El "milieu" o soma es circundante a la conducta. Es decir, sus límites temporales y físicos rodean al patrón conductual sin interrupción.

d. El soma es sinomórfico a la conducta. Es decir, similar en estructura. Este sinomorfismo no sólo se refiere a los límites sino también a la estructura interior del escenario de conducta.

e. Las partes somático-conductuales se llaman sinomórficas. Estructuralmente, un escenario de conducta es un conjunto de tales sinomorfismos.

f. Esas partes sinomórficas tienen un grado específico de interdependencia. Lewin (1951) señaló que en todo sistema interdependiente, una unidad puede definirse en términos de cualquier grado de interdependencia deseada.

g. Las partes sinomórficas presentan entre sí un grado de interdependencia mayor que con partes de otros escenarios de conducta. De hecho, uno de los criterios dinámicos de un escenario conductual es interno: el grado de interdependencia, K , entre sus partes sinomórficas, es igual o mayor que una cantidad específica.

Además de sus atributos esenciales, invariables, estructurales y dinámicos, los escenarios de conducta tienen muchas otras propiedades, de las que recogemos algunas (Barker, 1968):

- El lugar geográfico donde se desarrollan.
- La dimensión temporal, ya que pueden ocurrir una vez, en días específicos, o según periodos de tiempo.
- Pautas de acción de sus ocupantes: religiosa, profesional, recreativa, etc.
- Los escenarios varían según el grado de presión que mantienen sobre los individuos o grupos para participar en ellos.
- Autonomía, según se hallen más o menos influidos por eventos de dentro o fuera de la comunidad.
- Bienestar. Los contextos también varían en el grado en que cubren las necesidades de los diferentes subgrupos de la población.

Como método para evaluar dichos escenarios y las conductas que en ellos ocurren, se utiliza la observación no sistemática con técnicas no destructivas que conserven intacta la conducta naturalmente ocurrente así como el ambiente ecológico. Esta observación se acompaña del análisis de mapas, planos, guías o documentos varios, hasta que los posibles escenarios han sido detectados de manera tentativa. Posteriormente, ha de establecerse si

cumplen las características estructurales y dinámicas conceptualizadas por Barker (1968).

Algunas guías o pautas de observación provenientes de la metodología ecológica general y aplicadas a la conducta son:

1. Identificar la conducta objeto de estudio, en este caso la conducta molar.

2. Identificar y describir el ambiente ecológico.

3. No olvidar que el ambiente ecológico tiene una realidad objetiva exterior -poseyendo, por tanto, atributos físicos y temporales- y además, que el ambiente ecológico ocurre en unidades limitadas.

4. Los individuos dentro de los escenarios difieren en sus atributos psicológicos y, consiguientemente, sus conductas en el mismo ambiente diferirán.

Mediante la observación se obtiene información tanto descriptiva como extensiva. Descriptiva, ya que se anota todo aquello que sucede en el escenario o unidad y extensiva, ya que se realiza en periodos largos sin introducir muestreo.

De los resultados descriptivos se pasa a la inferencia de atributos dinámicos o estructurales de los escenarios o bien a su cuantificación según parámetros.

Este tipo de metodología ha sido utilizada para el estudio de las relaciones entre conducta y ambiente en múltiples lugares, como escuelas, guarderías, barrios, ciudades, etc. Asimismo, se ha utilizado en el análisis ideográfico que supone, por ejemplo, la vida de un niño a través de la observación de todas sus actividades en los lugares donde naturalmente ocurren (Barker & Wrigth, 1951).

EL CONDUCTISMO ECOLOGICO.

El enfoque conductista se centra en el análisis de las relaciones funcionales entre el ambiente y la conducta.

El fin fundamental que persigue este modelo es la intervención. "A través de una metodología experimental se trata -por un lado- de manipular ciertas variables o condiciones ambientales y comprobar sus efectos sobre el comportamiento ambientalmente relevante; de otro, se trata de provocar modificaciones en la conducta y verificar sus efectos sobre ciertas variables ambientales que se desea modificar". (Fernández Ballesteros, 1987, pág. 65).

Dentro de este modelo de evaluación de ambientes, el análisis de las propiedades estimulares del ambiente y su relación con la conducta son estudiados a través de la observación sistemática, centrando el foco principal de interés en el alcance, intensidad y frecuencia de las interacciones organismo-ambiente en la vida cotidiana. La recogida de datos se realiza, fundamentalmente, a través de la observación de unidades de conducta motora y/o unidades ambientales simples, siendo el objetivo básico el establecimiento de hipótesis funcionales con el propósito de controlar la conducta mediante manipulación ambiental.

Como autores significativos de esta orientación podemos señalar a Willems (1977) y a Krasner (1980). Este último sintetiza los principios fundamentales de su modelo de la siguiente manera (pág. 28-29):

- Un concepto de comportamiento humano según el cual el lugar de influencia se sitúa en la interacción entre la conducta del sujeto y su ambiente.

- Toda conducta seguida de un suceso reforzante aumenta la probabilidad de su repetición.

- Cualquier situación puede ser analizada de modo que el diseñador pueda establecer metas conductuales específicas y socialmente deseables, teniendo en cuenta,

simultaneamente, necesidades y deseos sociales e individuales.

- Teoría y práctica, investigación y aplicación, son interactivas, inseparables.

- La conducta esta determinada, en términos probabilísticos, por procesos de influencia.

- Las variables de influencia residen en el ambiente, pero influyen directamente en función de la historia particular de refuerzos de cada sujeto.

- El hombre es su propio y principal producto.

El abanico de aplicación de este modelo es muy amplio, incluyendo intervenciones en instituciones diversas, conducta ecológicamente responsable, intervenciones en la comunidad, etc. Como ejemplo, podemos citar el trabajo de Hayes y Cone (1977) en el que se constatan los efectos de seis tratamientos ambientales sobre la conducta contaminadora de pasear sobre el césped.

Desde el enfoque conductual, a través de la metodología correlacional, se trata de categorizar y describir el ambiente en función de las conductas que habitualmente provoca. Sin embargo, la metodología

típicamente ambiental de este enfoque es la utilización de mapas de conducta. Estos son descripciones de conductas de los sujetos que habitan un ambiente determinado. Para Ittelson et al. (1978) estos mapas son "un dibujo a escala de un espacio físico en el que cada área está rotulada de acuerdo con las clases de conducta que se espera que ocurran allí". (pág. 846), y a pesar de que sus posibilidades han sido infravaloradas por algunos autores, éstas permiten albergar una mayor ambición que el mero registro gráfico de la conducta, siendo posible profundizar en el estudio de la estructura interna de tal información, mediante la utilización de técnicas cualitativas apropiadas. (Anguera, 1987).

ENFOQUE COGNITIVO-PERCEPTIVO

Denominado así por Stokols (1978), este enfoque agrupa a un importante grupo de investigaciones ambientales que pretenden conocer cómo los individuos humanos perciben, valoran, conocen o se sienten afectados por el medio social y físico que les rodea.

Para Fernández Ballesteros (1987) son tres los objetivos fundamentales de esta corriente: a) clasificar ambientes, b) estudiar las percepciones individuales del medio ambiente desde una perspectiva puramente psicológica y c) conocer las preferencias y los juicios de las

personas sobre el ambiente físico y social en el que se desenvuelven, de cara a la planificación ambiental.

Respecto al interés predominante por este tercer objetivo, Stokols (1978) considera que tiene una doble vertiente. De un lado, la indagación sobre las actitudes públicas y el conocimiento sobre problemas ambientales. De otro, el interés por evaluar el grado de consistencia de estas actitudes y valoraciones cuando han sido introducidas mejoras o cambios ambientales. El énfasis de todas estas investigaciones puede hacerse sobre dimensiones físicas (edificios, tráfico), sobre dimensiones sociales (ambiente interpersonal de una institución) o sobre dimensiones socio-físicas (opiniones en relación con los vecinos, o sobre la calidad de cierto servicio).

El abanico tecnológico utilizado es muy amplio consistiendo, una gran parte, en procedimientos ya clásicos en evaluación psicológica. Así, se utilizan autoinformes, listados de adjetivos, descripciones de clasificación "Q", diferenciales semánticos, etc.. Especial relevancia tienen los mapas cognitivos (Anguera, 1987; Aragonés, 1986; Hernández y Carreiras, 1986, etc.), ya que se pueden considerar como uno de los principales constructos que se utilizan dentro de este área investigativa (Aragonés, 1986).

Este enfoque cognitivo-perceptivo es, sin duda, el que más desarrollo ha obtenido entre los psicólogos, pretendiendo llegar a formular -a través del estudio del ambiente percibido- una Psicología Ambiental tanto descriptiva como clasificatoria (Magnusson, 1981c).

PSICOLOGIA DEL RASGO.

Desde la psicología del rasgo, como enfoque diferencialista y correlacional en el estudio de la personalidad, se ha tratado de determinar las dimensiones básicas de la personalidad. Siguiendo esta línea, una de las posibilidades que trata de compatibilizar la Psicología Ambiental es la de analizar "cómo la persona se relaciona con los aspectos físicos de su ambiente de cada día" (McKechnie, 1977, pág. 142).

El concepto clave de este cuerpo de investigaciones es el de "disposiciones ambientales."

El interés se centra en el descubrimiento de dimensiones intrapsíquicas, enfatizando la influencia de las variables ambientales en tales atributos. El punto de partida es que cualquier dimensión intrapsíquica está íntimamente implicada con el funcionamiento interpersonal y que tiene como último referente el sistema social.

La importancia de las disposiciones ambientales estaría en la medida en que a través de ellas pudiera predecirse el comportamiento de los sujetos en el ambiente en que actúan, tal como ejemplifica abundantemente McKechnie (1977).

Si bien se han utilizado gran variedad de enfoques metodológicos, Fernández Ballesteros (1987) señala los autoinformes y el enfoque típicamente correlacional, como los más empleados desde esta perspectiva teórica.

Entre los trabajos más amplios y representativos realizados con el fin de establecer y medir las dimensiones ambientales podemos citar los llevados a cabo, a través del Inventario de Respuesta Ambiental, por McKechnie (1974, 1977).

Son muchas, sin embargo, las limitaciones de este enfoque, puesto que no parece existir una estabilidad de las dimensiones encontradas, no es posible dar a estas dimensiones un carácter explicativo de la conducta y no existen estudios sobre el valor predictivo de dichas disposiciones sobre conductas manifiestas.

ENFOQUE ECOLOGICO SOCIAL.

Centra su interés en un amplio grupo de variables físicas, sociales y psicosociales. El concepto clave de este enfoque es el de "clima social", y sus objetivos son fundamentalmente descriptivos. Su principal exponente es R.H. Moos. A continuación trataremos con más detalle este enfoque ya que el referido concepto de clima social es el eje y objeto de este trabajo.

3. EL ENFOQUE ECOLOGICO-SOCIAL : EL CLIMA SOCIAL.

3.1. EL MODELO GENERAL DE R.H. MOOS.

- 3.1.1. Introducción.
- 3.1.2. Orígenes, objetivos básicos y evolución.
- 3.1.3. Un modelo integrativo persona-ambiente.
 - Competencia personal y demanda ambiental.
 - Preferencias individuales y disposiciones ambientales.
 - Influencias de los diferentes contextos.
 - Influencias en los tratamientos y la prevención.

3.2. CONCEPTO Y DIMENSIONES DEL CLIMA SOCIAL.

- 3.2.1. La Dimensión de Relación.
- 3.2.2. La Dimensión de Desarrollo.
- 3.2.3. La Dimensión de Mantenimiento y Cambio.

3.3. CLIMA SOCIAL Y FAMILIA.

- 3.3.1. Importancia del estudio del contexto familiar.
- 3.3.2. Ambiente familiar y desarrollo del niño y del adolescente.
- 3.3.3. Características de crecimiento y promoción de los ambientes.
- 3.3.4. Interdependencia de los contextos sociales.
 - 3.3.4.1. Ambiente familiar y escolar.
 - 3.3.4.2. Ambiente familiar y laboral.

3.4. TIPOLOGIAS FAMILIARES SEGUN EL CLIMA SOCIAL.

- 3.4.1. Orientadas a la independencia.
- 3.4.2. Orientadas a la actuación.
- 3.4.3. Orientadas a lo moral-religioso.
 - Estructuradas.
 - Desestructuradas.
- 3.4.4. Orientadas a lo intelectual-cultural.
- 3.4.5. Orientadas al apoyo.
- 3.4.6. Orientadas al conflicto.
- 3.4.7. Desorganizadas.

3.1. EL MODELO GENERAL DE R.H. Moos.

3.1.1. Introducción.

Sin duda, el modelo teórico desarrollado por R.H. Moos, centrado en la persona en un ambiente social, ha sido una de las contribuciones más significativas a las ciencias del comportamiento en los pasados años (Hamburg, 1984, en Trickett, 1984b), "habiendo demostrado la importancia del contexto ecológico en el comportamiento individual" (pág. 4).

R.H. Moos es el creador y máximo representante de una línea de trabajo que se ha venido a llamar Ecología Social y que nace durante la década de los 70 en la Universidad de Standfor.

Si bien los trabajos de Moos y col. toman importancia, en un primer momento, alrededor del concepto de "Clima Social" y de las escalas que elaboran para posibilitar su medición, posteriormente profundizan, desde su propia perspectiva teórica, en áreas como estresores vitales, estrategias de afrontamiento, redes sociales, promoción del desarrollo, salud, etc., desarrollando una posición interactiva de las relaciones persona-ambiente (Figura 1) y aglutinando todos estos conceptos en un marco teórico coherente y más amplio (Moos, 1977; 1984; 1986).

Por esta razón, en la presente revisión de la posición teórica del autor, se hará mención de dichos conceptos, mostrando su influencia e interacción con el clima social, eje y objeto de esta investigación.

3.1.2. Origen, objetivos básicos y evolución.

El enfoque de la Ecología Social centra su lugar de interés en el estudio de un amplio grupo de variables físicas, sociales y psico-sociales. Así, se tienen en cuenta variables ecológicas, dimensiones estructurales de la organización, características de los habitantes del contexto, así como dimensiones psicosociales de grupos e instituciones. El concepto clave en este enfoque es, como ya hemos señalado, el Clima Social y sus objetivos son fundamentalmente descriptivos y clasificatorios (Fernández Ballesteros, 1987).

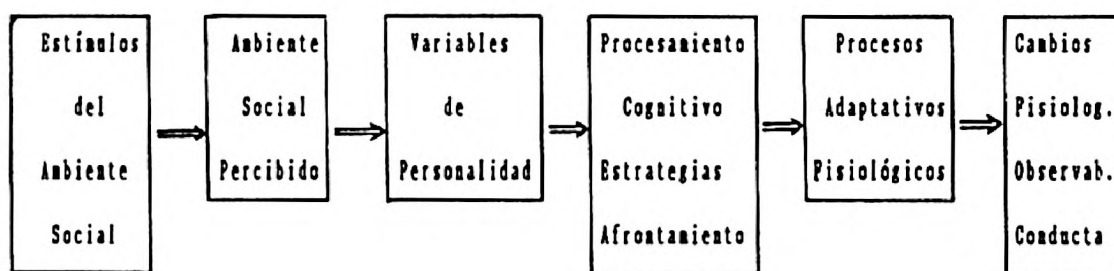
Se parte de que un gran número de ambientes (familiar, escolar, trabajo, instituciones) cuentan con características semejantes a las encontradas en los sujetos humanos y cuya organización da lugar a lo que se considera "su personalidad".

La propuesta de trabajo tiene sus orígenes en los estudios sobre el liderazgo de Lewin (1948) y sobre

condicionantes ambientales de la motivación de Murray (1938). Así se configura un concepto sincrético que establece un paralelismo entre el Clima Social de un ambiente y la personalidad del sujeto.

Para la Ecología Social, el ambiente social puede verse como un sistema de estímulos interpersonales que ejercen influencias sobre los individuos que se mueven dentro de él (Kiritz y Moos, 1974).

Los estímulos sociales no actúan directamente sobre el individuo sino que son sus percepciones del ambiente social (mediadas por las variables de personalidad y relaciones de estatus) y su conducta dentro del ambiente, las que le afectan directamente, con efectos retroactivos sobre su personalidad y conducta.



Tomado de Kiritz y Moos, 1974, pág 27.

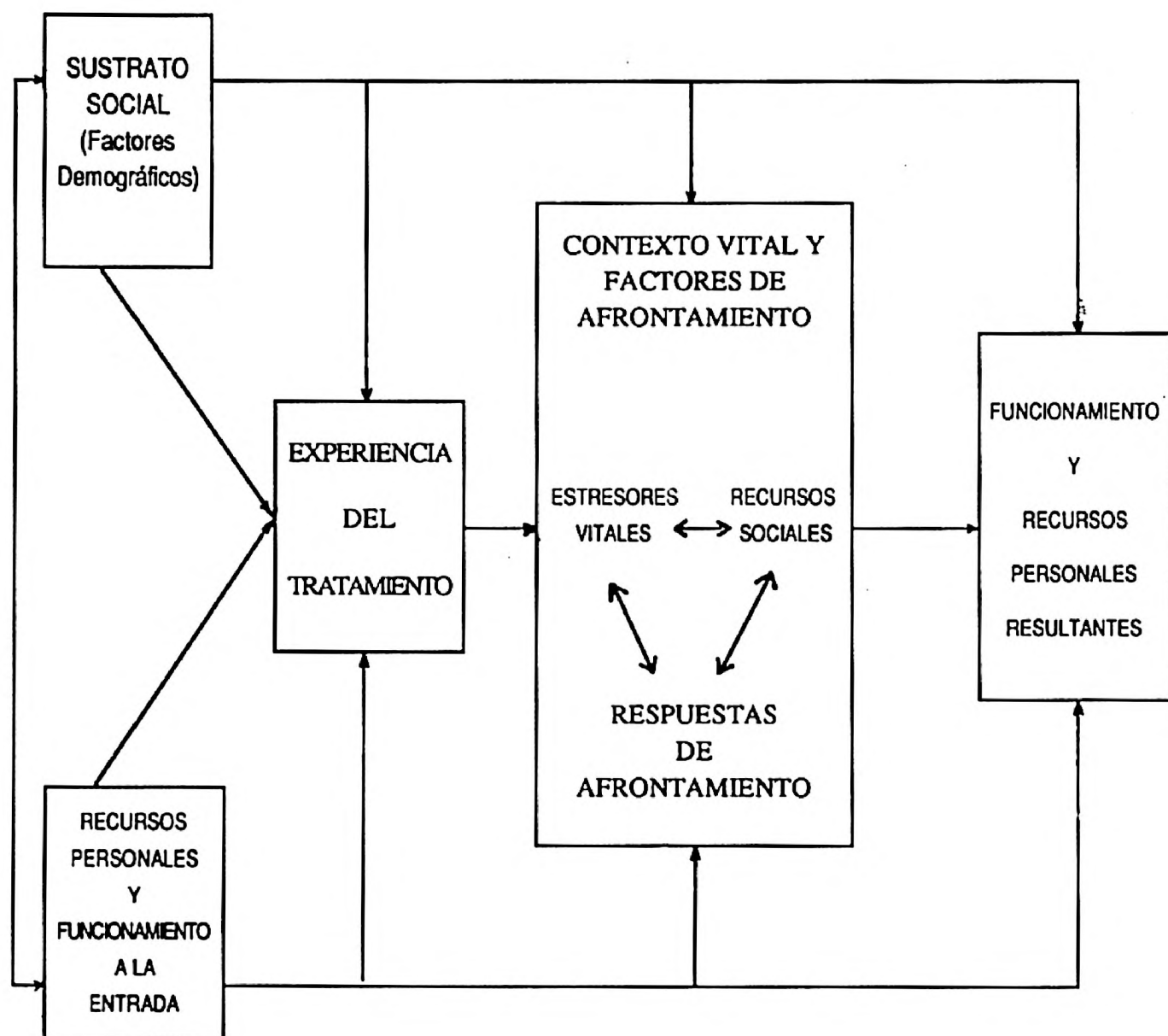
Los objetivos del trabajo del equipo de Moos se centran en responder a tres preguntas (Moos, 1984):

1. ¿Cuáles son las características subyacentes a los contextos humanos y cómo pueden conceptualizarse dichos contextos como sistemas ambientales dinámicos?.

2. ¿Cuáles son los principales recursos de afrontamiento que ayudan a los individuos a seleccionar y modelar los contextos ambientales y cómo se usan dichos recursos para adaptarse a crisis vitales inevitables y a contextos deshumanizadores?.

3. Finalmente, ¿Cómo puede emplearse el nuevo conocimiento en estas áreas para promover los tres niveles (primario, secundario y terciario) de prevención.

Así, su trabajo como clínico y su conocimiento sobre los efectos perjudiciales de los hospitales psiquiátricos en los pacientes de larga estancia llevó al equipo de Moos, en un primer momento, a centrarse en los contextos de tratamiento psiquiátrico, desarrollando métodos para evaluar y cambiar dichos ambientes (Moos, 1974a) (Figura 2). Luego extendieron sus esfuerzos en los ambientes de aprendizaje y posteriormente a la familia, escuela, trabajo y grupos sociales (Moos, 1976, 1979a).



Modelo de la influencia de factores intrínsecos y externos a un tratamiento en las consecuencias del mismo.

Más adelante, comenzaron a investigar la forma en que los sujetos construyen y afrontan las transiciones vitales, las enfermedades y las crisis personales (Moos, 1977).

Esto les llevó a considerar las redes sociales y los recursos de afrontamiento que ayudan a los individuos a prevenir y adaptarse a las circunstancias vitales estresantes (Moos, 1986).

Más recientemente, han dirigido sus esfuerzos al análisis de cómo los factores personales actúan en conjunción con los ambientes en el proceso de adaptación (Moos, 1987a, 1987b).

3.1.3. Un modelo integrativo persona-ambiente.

Existen dos formas principales en que las variables individuales y el ambiente social pueden interactuar:

1. Dadas las mismas presiones del ambiente social, distintos individuos pueden percibir diferentes niveles de la misma dimensión.

2. Dadas unas percepciones similares, distintos individuos pueden todavía diferir en sus respuestas

afectivas y de adaptación a estas percepciones.

Normalmente, en la práctica, es difícil o imposible distinguir las percepciones del sujeto de una situación, de sus defensas o estrategias de afrontamiento a la misma. La medida del clima social percibido "suministra un importante puente cognitivo entre la configuración estimular objetiva presentada por el ambiente y las respuestas de individuo que son mediadas por diferencias en percepción, afrontamiento y defensa". (Levine y Perkins, 1987, pág. 102).

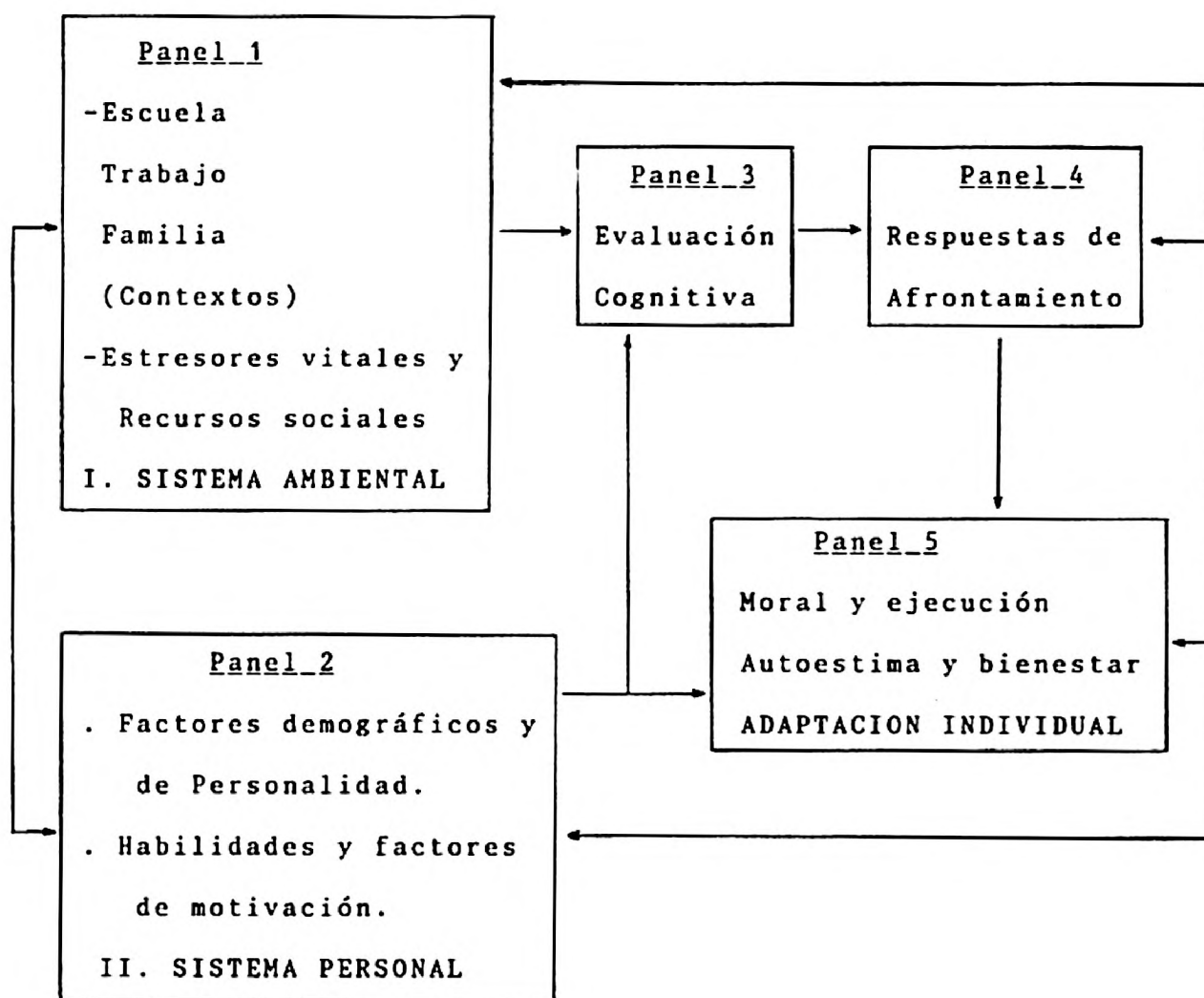
Así mismo, desde esta perspectiva ecológico-social se plantean cuestiones relativas a los procesos por los cuales los contextos humanos y recursos de afrontamiento promueven la adaptación_y_crecimiento humano (Moos, 1987a) (Figura 1).

Según el propio Moos (1987a), este problema suministra el hilo común que unifica los conceptos y esfuerzos de muchos investigadores. Para examinar la cuestión planteada, muchos autores se han dirigido a dos temas básicos:

1. Cuáles son las características subyacentes a los contextos sociales y cómo pueden ser medidas.

2. Cuáles son los impactos principales de los diferentes tipos de contextos y cómo dependen éstos de las preferencias y recursos de los individuos.

Moos (1987a) resume su perspectiva en el siguiente gráfico:



Se trata de un modelo conceptual holístico:

El SISTEMA AMBIENTAL (Panel 1) está compuesto por

los contextos vitales de todos los días (escuela, trabajo, etc.) y los estresores y recursos que aparecen en ellos.

El SISTEMA PERSONAL (Panel 2) contiene las características demográficas de un individuo, sus preferencias personales y recursos tales como autoestima, motivación, aptitud intelectual y habilidades generales en la resolución de problemas.

Los factores ambientales y personales están unidos e interactúan influyendo en la evaluación cognitiva, en las respuestas de afrontamiento y en la salud y bienestar.

Este modelo establece que la asociación entre el sistema ambiental (Panel 1) y la adaptación individual (Panel 5) está afectada por el sistema personal (Panel 2), así como por la evaluación cognitiva y por las respuestas de afrontamiento (Panel 3 y 4). Más específicamente, la evaluación cognitiva (Panel 3) y los factores ambientales y personales que la preceden (Paneles 1 y 2) pueden modelar los esfuerzos de adaptación y su efectividad (Panel 5).

Las flechas bidireccionales del gráfico reflejan la idea de que estos procesos son transacciones y que, por lo tanto, puede darse un feedback recíproco en cada

sector.

Según este modelo, existen algunas conexiones directas entre los factores ambientales y la adaptación individual (es decir, entre los paneles 1 y 5). Sin embargo, parte de la influencia de los factores contextuales en el Panel 5 está mediada por las características de los individuos que experimentan dichos factores (variables del Panel 2). Se han empleado dos aproximaciones principales para examinar el emparejamiento persona-ambiente: una se centra en la relación entre competencias personales y demandas ambientales; la otra, enfatiza la unión entre preferencias personales y provisiones ambientales.

3.1.3.1. Competencia personal y demanda ambiental.

Los sujetos competentes son más adaptables y capaces de enfrentarse adecuadamente a las demandas provenientes de un amplio espectro de situaciones. En cambio, los sujetos menos competentes funcionan adecuadamente sólo en un rango estrecho de contextos.

Esta idea se recoge en la hipótesis de docilidad ambiental (Lawton, 1982), la cual establece que la conducta de las personas menos competentes es más

fácilmente modelada por los factores ambientales, que la conducta de las personas más competentes.

En este sentido, Hunt (1975), con su modelo del nivel conceptual (CL), establece que los sujetos más maduros (con mayor CL) son capaces de organizar sus propios ambientes, mientras que aquellos que son menos maduros (con menor CL) necesitan la influencia estabilizadora de un contexto bien estructurado. Es obvia la importancia de este aspecto dentro del marco en que nos movemos: menores institucionalizados.

3.1.3.2. Preferencias personales y disposiciones ambientales.

Este punto de vista de las disposiciones ambientales relaciona las preferencias acerca del diseño físico, políticas de organización y tipos de personas en el contexto y clima social.

Las dimensiones del clima social pueden ser empleadas para especificar el grado de congruencia entre las preferencias individuales y la oferta ambiental, así como para relacionarlas con unas determinadas consecuencias. Una forma de lograr un buen ajuste persona-ambiente consiste en capacitar a los individuos para seguir sus preferencias en la selección de ambientes.

3.1.3.3. Influencias de los diferentes contextos.

Otro aspecto importante objeto de estudio, desde este enfoque, ha sido averiguar cuáles son los impactos e influencias de los diferentes contextos, y cómo dependen estos de las preferencias y recursos de los individuos.

Como señala Moos (1987a), se observa una fuerza diferencial de los factores contextuales y cómo las influencias a través de situaciones pueden modificar dichos factores. Afirma que cuanto más intenso, comprometido y socialmente integrado sea un contexto mayor será su impacto potencial, especialmente sobre factores personales que cambian con el desarrollo.

Los "contextos homogéneos" cohesivos tienden a influir en los individuos incongruentes con dicho contexto, produciendo cambios en éstos, en la dirección de la mayoría, mientras que ésta mantiene o incluso acentúa sus actitudes y conducta en las áreas relevantes.

En cuanto a los "contextos heterogéneos", tienen influencias más diversas y suministran a cada persona un abanico más amplio de opciones. Los individuos tienen más probabilidades de encontrar a otras personas con actitudes y valores similares y es menos probable que se vean

sometidos a una presión consistente para cambiar. Los ambientes poderosos benefician a muchos de los individuos que eligen estar en ellos, pero también, pueden presentar riesgos. Cualquier contexto que sea lo suficientemente poderoso para producir un cambio personal constructivo también es lo suficientemente poderoso para elicitar estrés.

3.1.3.4. Influencias en los tratamientos y la prevención.

Junto con el estudio de los "ambientes poderosos" y su influencia en el sujeto, Moos analiza cómo son los recursos personales estables (Panel 2) y las estrategias de afrontamiento (Panel 4) que ayudan al sujeto a combatir el impacto estresante de los contextos.

Considera recursos personales, la independencia, control interno, autoeficacia, etc. Todos ellos pueden ayudar a los individuos a mantener su estabilidad cuando se enfrentan a ambientes "fuertes"; de igual modo, son una ayuda las estrategias de afrontamiento focalizadas en el problema. Algunas de ellas son: búsqueda de información, negociación, etc.

Moos e Insel (1974) ahondan en la influencia del medio social (más concretamente del ambiente social) en

los desórdenes de la personalidad de los sujetos.

Consideran a la sociedad como un sistema dinámico en el cual los sujetos se insertan ocupando un lugar en ella. Establecen una correlación entre la salud, la base del sistema y la posición el sujeto en él, y la enfermedad mental.

Sugieren estos autores que la desintegración sociocultural es la causa del desorden psiquiátrico. Conciben a ésta como una pluralidad de malos funcionamientos específicos tales como comunicación defectuosa, incapacidad para llegar a decisiones de grupo, falta de liderazgo, etc.

El proceso de desintegración no es sólo un problema de pobreza, etc, sino que también es un problema de sentir que la situación es injusta o de necesidad. Cuando tal estado mental persiste, sin cambio de las condiciones, aparece un deterioro en las "actitudes" y "habilidades de afrontamiento" que el sujeto posee.

Para evitar esto, Moos plantea que ante el problema de desintegración sociocultural se tiene que realizar una labor social preventiva, consistente en una programación congruente en las comunidades.

Esto significa revertir el sentido hacia abajo de la espiral de desintegración, convirtiéndola en una espiral hacia arriba a través de la unión de esfuerzos de diferentes instancias: educación, economía, bienestar, salud. Es decir, un esfuerzo múltiple enfocado hacia la prevención tanto de los desórdenes de la conducta como de la personalidad en general del sujeto (Moos, 1987a).

El campo psiquiátrico ha sido por tanto, de gran interés para estos autores, especialmente en lo que se refiere al impacto de los contextos ambientales de los tratamientos. Moos (1987a) señala gráficamente el modelo de la influencia de factores intrínsecos y externos en un tratamiento en las consecuencias del mismo (Figura 2).

3.2. CONCEPTO Y DIMENSIONES DEL CLIMA SOCIAL.

Fernández Dols y Corraliza (1982) señalan cómo "el concepto de clima social es uno de los mas sólidos a la hora de contar con un constructo propio de la Psicología Ambiental que nos permite explorar las reacciones afectivas hacia situaciones ambientales concretas" (pág. 300).

Podemos entender el Clima Social como un concepto molar que refleja los contenidos y la fuerza de los valores prevalentes, las normas, las actitudes, las

conductas y los sentimientos de los miembros de un sistema social, que pueden ser medidos operacionalmente a través de las percepciones de los miembros de dicho contexto (Payne & Pugh, 1976).

Como ya ha sido mencionado anteriormente, un aspecto especialmente relevante desde este enfoque, es el de clarificar cuáles son las características comunes a los contextos sociales y la interdependencia de estos (Moos, 1987a).

La importancia de las diversas dimensiones del clima social está en que, como se ha demostrado, la conducta de un sujeto varía en función de su percepción del clima social de la Situación en que se desenvuelve. En este sentido, Moos e Insel (1974) plantean el concepto de clima social como un constructo que nos permite explorar las reacciones afectivas de un sujeto hacia situaciones concretas.

Partiendo de la asunción básica de que la caracterización de los individuos sobre su ambiente puede ofrecernos una medida de clima ambiental y que éste, a su vez, influye diferencialmente sobre la conducta, R.H. Moos y colaboradores desarrollaron una serie de investigaciones a través de las cuales obtuvieron los componentes más importantes del clima social en diversos medios sociales.

Uno de los resultados más importantes radica en la similitud de las dimensiones para los nueve ambientes analizados (Fernández Ballesteros, 1986), dado que todas ellas han aparecido en mayor o menor medida en todos ellos. Las tres grandes dimensiones halladas son:

A. LA DIMENSION DE RELACION, que indica el grado en que los individuos están implicados con el ambiente y el grado en que ellos se ayudan y apoyan los unos a otros; hace referencia a la intensidad y naturaleza de las relaciones interpersonales.

B. LA DIMENSION DE DESARROLLO PERSONAL, que indica las dimensiones básicas a través de las cuales tiende a producirse el desarrollo personal y autocrecimiento en un ambiente particular. Algunas dimensiones como autonomía o independencia aparecen en todos los ambientes pero la naturaleza exacta de otras dimensiones de crecimiento personal varían a través de los diversos contextos específicos.

C. LOS SISTEMAS DE MANTENIMIENTO Y CAMBIO, que ofrecen información sobre la estructura y organización interna, así como sobre las normas, los grados de control y las posibilidades de evolución de un determinado contexto.

Cada uno de estos tres grandes dominios del clima social está integrado por diferentes factores (subescalas) según el tipo de ambiente específico que se trata de abordar.

Describiremos de manera comparativa las subescalas de cada uno de los diferentes contextos en los que se ha realizado una adaptación española: Trabajo, Instituciones Penitenciarias, Escuela y Familia.

3.2.1. DIMENSION DE RELACION

EN EL TRABAJO:

1. Implicación. Grado en que los empleados se preocupan por su actividad y se entregan a ella.

2. Cohesión. Grado en que los empleados se ayudan entre sí y se muestran amables con los compañeros.

3. Apoyo. Grado en que los jefes ayudan y animan al personal para crear un buen clima social.

EN INSTITUCIONES PENITENCIARIAS:

1. Implicación. Mide el grado en que los internos

son activos y animosos en la actividad diaria del programa, es decir, cómo interactúan socialmente con los demás haciendo cosas de su propia iniciativa y desarrollando una buena moral de grupo dentro del programa del centro.

2. Ayuda. Mide el grado en que los internos son alentados a ayudar y apoyar a los otros internos y cuánto apoyo y ayuda reciben del personal.

3. Expresividad. Grado en que el programa anima a una expresión abierta de los sentimientos (incluyendo los de enfado), tanto en el personal como en los internos.

EN CENTROS ESCOLARES:

1. Implicación. Mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase, participan en los coloquios y disfrutan del ambiente creado, incorporando tareas complementarias.

2. Afiliación. Nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.

3. Ayuda. Grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los

escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas).

EN LA FAMILIA:

1. Cohesión. Grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan y apoyan entre sí.

2. Expresividad. Grado en que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos.

3. Conflicto. Grado en que se expresan libre y abiertamente la cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de la familia.

3.2.2. DIMENSIONES DE DESARROLLO PERSONAL

EN EL TRABAJO:

4. Autonomía. Grado en que se anima a los empleados a ser autosuficientes y a tomar iniciativas propias.

5. Organización. Grado en que se subraya una buena planificación, eficiencia y terminación de la tarea.

6. Presión. Grado en que la urgencia o la presión

en el trabajo domina el ambiente laboral.

EN INSTITUCIONES PENITENCIARIAS:

4. Autonomía. Grado en que se anima a los internos a tomar iniciativas, programando actividades y participando en la dirección del centro.

5. Realidad. Grado en que el ambiente donde están los internos les orienta para cuando dejen el centro en aspectos como: preparación para una profesión, proyectos para el futuro, fijación de metas y trabajo para conseguirlas.

6. Personal. Grado en que se anima a los internos a preocuparse de sus problemas y sentimientos personales y a intentar comprenderlos.

EN CENTROS ESCOLARES:

4. Tareas. Importancia que se da a la terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura.

5. Competitividad. Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.

EN LA FAMILIA:

4. Autonomía. Grado en que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son autosuficientes y toman sus propias decisiones.

5. Actuación. Grado en que las actividades (escolares, laborales, etc.) se enmarcan en una estructura orientada a la acción o competitiva.

6. Intelectual-Cultural. Grado de interés en las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales.

7. Social-Recreativo. Grado de participación en este tipo de actividades.

8. Moralidad-Religiosidad. Importancia que se da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso.

3.2.3. DIMENSION DE MANTENIMIENTO Y CAMBIO.

EN EL TRABAJO:

7. Claridad. Grado en que se conocen las expectativas de las tareas diarias, y se explican las

reglas y planes para el trabajo.

8. Control. Grado en que los jefes utilizan las reglas y las presiones para tener controlados a los empleados.

9. Innovación. Grado en que se subraya la variedad, el cambio y los nuevos enfoques.

10. Comodidad. Grado en que el ambiente físico contribuye a crear un ambiente laboral agradable.

EN INSTITUCIONES PENITENCIARIAS:

7. Organización. Grado de importancia que la organización y el orden tienen en el programa respecto a los internos (cómo ellos lo ven), al personal (cómo anima a ese orden) y a su propio desarrollo (cómo es mantenido).

8. Claridad. Grado en que los internos conocen las expectativas de la rutina diaria del programa y lo explícitas que son las reglas y procedimientos.

9. Control. Grado en que el personal utiliza medidas para supervisar a los internos, por ejemplo, en la formulación de las reglas, en la programación de las actividades y en las relaciones entre internos y personal.

EN CENTROS ESCOLARES:

6. Organización. Importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.

7. Claridad. Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esta normativa e incumplimientos.

8. Control. Grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. (Se tienen en cuenta también la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas).

9. Innovación. Grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

EN LA FAMILIA:

9. Organización. Importancia que se da a una

clara organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la familia.

10. Control. Grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos.

	<u>RELACION</u>	<u>DESARROLLO</u>	<u>MANTENIMIENTO</u>
FA MI LIA	Cohesión Expresividad Conflicto	Autonomía Actuación Intelectual-Cultural Social-Recreativo Moralidad-Religiosidad	Organización Control
ES CUE LA	Implicación Afiliación Ayuda	Tareas Competitividad	Organización Claridad Control Innovación
TRA BA JO	Implicación Cohesión Apoyo	Autonomía Organización Presión	Claridad Control Innovación Comodidad
INS. PENI TENC.	Implicación Ayuda Expresividad	Autonomía Realidad Personal	Organización Claridad Control

Resumen de las dimensiones de Clima Social en diversos contextos: Familia, Escuela, Trabajo e Instituciones Penitenciarias.

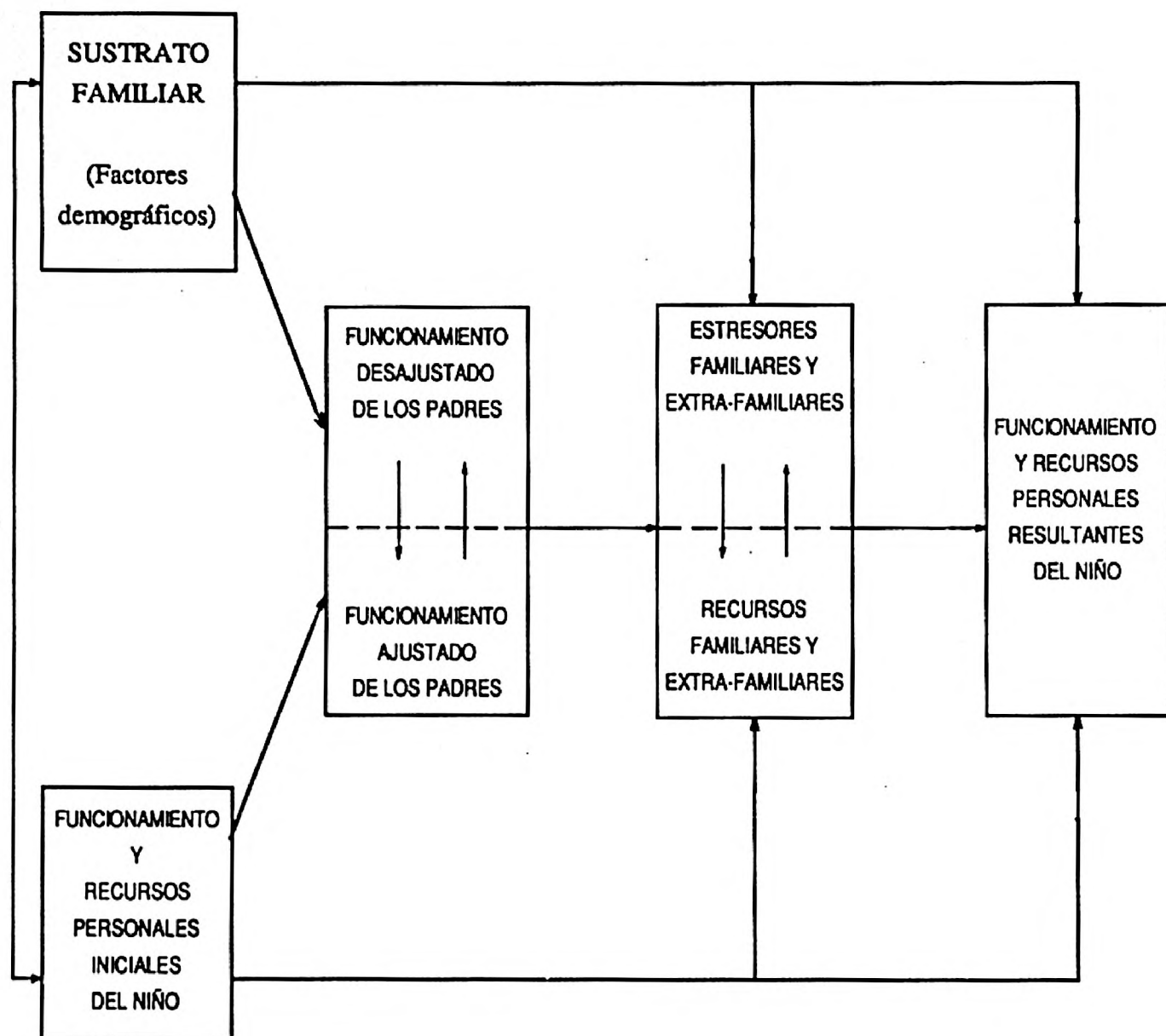
3.3. CLIMA SOCIAL Y FAMILIA.

3.3.1. Importancia del estudio del contexto familiar.

Sin duda, uno de los contextos en los que más se ha desarrollado la evaluación del clima social es el contexto familiar, como se comprueba al revisar la abundante literatura existente al respecto. El instrumento utilizado en estos trabajos es la escala FES, "Family Environment Scale" (Moos, 1974b; Moos y Moos, 1981; Moos, Moos y Trickett, 1984).

La rapidez y facilidad de aplicación y de corrección han contribuido sin duda a ese desarrollo (Anderson, 1984) tanto en áreas de investigación, como en el terreno clínico. En este sentido, contribuye también la versatilidad de su utilización: puede ser usado para crear perfiles familiares en los cuales se describen o comparan diferentes ambientes familiares, para comparar percepciones de los diversos miembros (padres, hijos, etc.), para comparar el medio familiar actual versus el preferido, y para pronosticar, evaluar y facilitar cambios en los contextos familiares (Figura 3).

Diversos trabajos relacionan al FES con distintos factores de personalidad: con el Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI) se encuentran resultados



Modelo de la influencia del funcionamiento familiar en la adaptación de los niños (Moos, 1987)

contradictorios (Moos y Moos, 1981, Sines 1984); Forman y Forman (1981) encuentran relaciones significativas con el "Cuestionario de Personalidad para Adolescentes" de Cattell (HSPQ); Freidrich, Reams y Jakobs (1982) con el Inventario de Depresión de Beck, y Fowler (1982b) con el "Personality Research" de Jackson.

Davis y Graybill (1983) encuentran diferencias en el FES entre un grupo de familias normales y otro de familias en las que se da maltrato infantil y abusos físicos.

Así mismo, Fowler (1980) encuentra relaciones significativas y capacidad predictiva del FES en los problemas tempranos de conducta en los hijos.

Hiltonsmith (1985) demuestra que las percepciones del clima social familiar tienen correlaciones conductuales con la manera en que los escenarios del lugar son usados por los miembros de la familia. Sin embargo, Oliveri y Reiss (1984) no encuentran relaciones entre el FES y medidas de observación directa de dimensiones similares.

Diversos trabajos comparan, en estudios transculturales, semejanzas y diferencias de los perfiles familiares de poblaciones de distintas culturas (Nihira et al., 1987; Parnicky et al., 1985 y Raviv y Palgi, 1985;

entre otros).

En el ámbito de los deficientes mentales ha sido también frecuentemente utilizada. Blacher et al. (1987) y Nihira et al. (1983, 1985) comparan el clima social en familias con miembros deficientes, encontrando cómo las escalas de cohesión, independencia, actuación, moralidad-religiosidad, organización y control presentan capacidad discriminativa en los niveles de desarrollo social, ajuste psicosocial y autoconcepto.

En otro trabajo, Nihira, Mink y Meyers (1981) encuentra que el impacto del clima familiar es sensiblemente mayor en los niveles más ligeros de deficiencia respecto a los más severos (alta relación en función inversa entre impacto ambiental y nivel de deficiencia).

Willer e Intagliata (1981) emplean el FES como predictor de desinstitucionalización en población deficiente mental.

Waters (1979) por su parte, describe la utilización del FES como método de enseñanza suplementaria en cursos para matrimonios y familias, y Campbell (1983) encuentra cambios significativos en las escalas de conflicto y moralidad-religiosidad en grupos de

crecimiento personal con familias afectadas por problemas de consumo de drogas.

Maynard et al. (1980) encuentran correlaciones con las estrategias de afrontamiento en el manejo del estrés utilizadas por un grupo de población específico: mujeres de policías.

Algunos trabajos utilizan una de las dimensiones del FES (sistema de relaciones) como índice cualitativo de relaciones sociales o de soporte social (F.R.I.: Family Relationships Index) resultando un predictor más potente que los predictores de tipo cuantitativo como el número de relaciones, la suma de la actividad social, etc. (Billings y Moos, 1981; Holahan y Moos, 1982). En este sentido se encuentran puntuaciones significativas e inversamente asociadas a criterios de estrés como depresión, ansiedad y síntomas psicósomáticos (Billings y Moos, 1981; Holahan y Moos, 1981; 1982).

Entre los trabajos españoles, Lopez Coira (1986) encuentra que las escalas de expresividad, conflicto y control presentan diferencias significativas en una muestra de delincuentes. Así mismo, comprueban como sujetos que han sufrido ausencias paternas (tanto reclusos como no reclusos) puntúan más alto en conflicto y menos en actividad y moralidad-religiosidad.

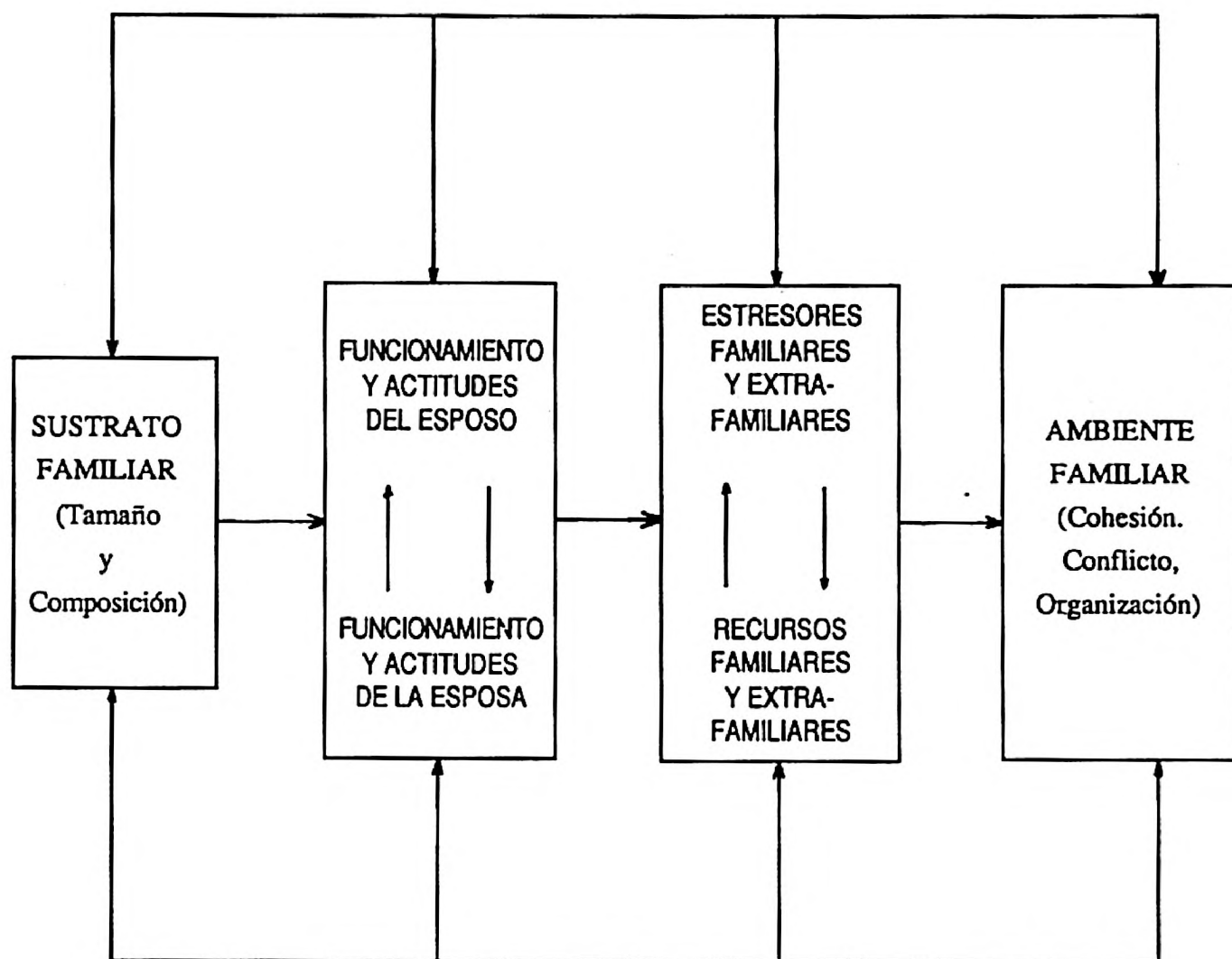
Tobal et al. (1985) (citado por Lopez Coira, 1986), en otro estudio sobre factores biográficos y clima social familiar en presidiarios, encuentran las escalas de conflicto, actuación social-recreativa y organización como discriminativas respecto a los factores biográficos de su muestra.

3.3.2. Ambiente familiar y desarrollo del niño y del adolescente.

Otro gran número de estudios han analizado la influencia del medio familiar en el desarrollo del niño y del adolescente desde esta perspectiva (Moos, 1987a) (Figura 4).

Se ha comprobado tras diversas investigaciones cómo los niños localizados en familias más cohesivas y orientadas intelectualmente tienden a mostrar un desarrollo mental mas rápido y ejecuciones mejores en memoria visual, comunicación verbal y tareas de lectura (Gottfried & Gottfried, 1984).

Mientras que un clima familiar de cálido apoyo tiende a fomentar el desarrollo cognitivo natural, una orientación al logro demasiado rígida puede inhibirlo. La principal influencia del clima familiar sobre el



Modelo de los determinantes del Clima Familiar (Moos, 1987)

desarrollo mental puede deberse a que las mejores relaciones familiares incrementan el nivel y calidad de la estimulación suministrada al niño (Marjoribanks, 1979, 1982).

La familia puede afectar a la ejecución en la escuela a través de su influjo sobre el temperamento y personalidad del niño. El énfasis familiar en la independencia y en la orientación intelectual y social en un contexto de cohesión aparece asociado a características en los niños tales como actividad, sociabilidad, mayor tiempo de atención y dispersión (Plomin & DeFries, 1985). En contraste, los niños hiperactivos y agresivos proceden con más frecuencia de familias conflictivas y carentes de cohesión, expresividad y orientación social (McGee, Willians & Silva, 1984).

Otros estudios han buscado asociaciones entre aspectos del ambiente familiar y personalidad y conducta del adolescente. En general, el desarrollo del adolescente se ve favorecido en familias que promueven la independencia y ofrecen modelos para las destrezas o actitudes instrumentales y sociales (Moos & Moos, 1986).

Los adolescentes provenientes de familias cohesionadas, bien organizadas y socialmente activas, tienden a transmitir bienestar y autoestima. Los

adolescentes procedentes de familias que valoran la independencia y el logro tienden a ser asertivos y autosuficientes, mientras que los provenientes de familias bien organizadas y que apoyan, son más relajados y conformables.

Epstein (1983) encontró que cuando las familias no ofrecen oportunidades a los estudiantes, la escuela puede jugar un papel prominente en el crecimiento personal. Este autor comprobó que las escuelas participativas eran especialmente valiosas para estudiantes provenientes de familias en las que no se enfatizaba la participación en las decisiones de la casa. Estableció que este tipo de compensación puede ocurrir con frecuencia en los adolescentes cuando sus habilidades y necesidades de autodirección cambian más rápidamente que lo que sus padres reconocen.

3.3.3. Características de crecimiento y promoción de ambientes.

Se han realizado investigaciones que estudian las características de crecimiento y la influencia de los ambientes. En general la dimensión de "crecimiento personal" u "orientación hacia las metas" canaliza la dimensión del cambio. Las dimensiones de "Relación" y "Sistema de Mantenimiento" influyen en el compromiso con

el ambiente, así como en la extensión del cambio y coste personal involucrado (véase figura 5).

Más específicamente, los sistemas ambientales tienden a mantener o acentuar las características individuales congruentes con sus aspectos dominantes. De esta manera, los adolescentes localizados en familias que valoran la independencia y las dedicaciones intelectuales y recreacionales tenderán a mostrar probablemente más competencia personal y social.

Cuando las demandas ambientales exceden a las preferencias individuales o las capacidades para manejarlas es probable que ocurra alguna disfunción personal. Un ejemplo de ello es cómo un énfasis excesivo en el crecimiento personal puede conducir a la ansiedad y estrés en los contextos familiar, laboral y escolar.

Las relaciones de alta calidad aparecen asociadas típicamente a una buena moral y satisfacción. El apoyo interpersonal aparece unido a un bajo absentismo y al funcionamiento estable del contexto.

Las relaciones de cohesión aumentan la influencia de las dimensiones de crecimiento personal y moderan las consecuencias problemáticas de ambientes con excesivas demandas de orientación al logro. Sin embargo, las

FAMILIAR	RELACION	CRECL PERSONAL	SIST. MANTENIMIENTO
1.- Afectiva y Autosuficiente	+ Cohesión	+ Independencia = Logro	= Organización
2.- Intelectualmente desarrollada	+ Cohesión	+ Independencia + Objetivos Intelectuales y Sociales	+ Organización
3.- Depresión y Tensión	- Cohesión + Conflicto	+ Logro - Independencia	+ Control

Figura 5. Características Familiares y Dimensiones del Clima Social (Tomado de Moos, 1987).

personas muy independientes o introvertidas, que prefieren pocos logros sociales, pueden sentirse agobiadas o sobreestimuladas por los contextos orientados a la interacción.

Un énfasis moderado en los factores de mantenimiento del sistema ayuda a regular y organizar un contexto y a potenciar el crecimiento personal y el control del yo, especialmente entre individuos que necesitan un contexto bien estructurado.

Pero una acentuación intensa de esos factores, especialmente entre personas más maduras e internamente orientadas, restringe el crecimiento personal y puede crear tensión o reto.

Todo esto nos indica la necesidad de evaluar la interacción entre factores personales y ambientales.

3.3.4. Interdependencias de los contextos sociales.

Anteriormente hemos mencionado que otro aspecto relevante desde este enfoque, además del de clarificar cuáles son las características comunes a distintos contextos sociales, es analizar la interdependencia de estos (Moos, 1987a).

Recientemente, un número creciente de estudios ha examinado cómo las experiencias de los individuos en un escenario o contexto (como el trabajo o la escuela) pueden cambiar o ser cambiadas por otros contextos en los que ellos participan (tal como la familia).

3.3.4.1. Relaciones entre ambiente familiar y escolar.

Tras diversas investigaciones se ha comprobado que existen importantes conexiones entre el ambiente familiar y las actitudes y ejecuciones relacionadas con la escuela.

Se comprobó que los niños académicamente competentes han sido educados más frecuentemente en hogares cohesivos que favorecen el pensamiento independiente, dentro de un contexto estructurado (Moos, 1987a). Esto confirma que algunos aspectos de los ambientes familiares y escolares pueden potenciarse mutuamente en la promoción del crecimiento personal de los estudiantes.

Siguiendo con esta hipótesis de las influencias de las conexiones entre ambientes, Marjoribanks (1979, 1982) estudió, en un programa de investigación a largo plazo, las interconexiones entre ambos ambientes y obtuvo resultados tales como que los niños que tienen el apoyo de

una familia académicamente orientada y que ven su ambiente escolar como más intelectual y menos punitivo tienen un autoconcepto académico mayor y muestran más entusiasmo por el colegio. Estos efectos son mas poderosos cuando hay una continuidad entre el hogar y el ambiente escolar.

Siguiendo estas ideas, Laosa (1982, 1984) concluyó que el bajo logro académico y las altas tasas de abandono de los niños provenientes de familias de bajo estatus socio-económico pueden ser debidos a la discontinuidad o desproporción entre sus hogares y los ambientes escolares.

No sólo se han encontrado datos que demuestran la importancia de la interconexión entre ambiente familiar y escolar sino también entre los restantes ambientes.

3.3.4.2. Relaciones entre ambiente familiar y laboral.

Queda confirmado por los estudios de Hoffman (1986), Piotrkowski, Rapaport & Rapaport (1986) y otros que la experiencia de los padres en el trabajo puede afectar a sus hijos alterando el ambiente familiar. Más concretamente vieron como los trabajos conflictivos o con muchas demandas a menudo elicitán un patrón de interacción familiar tenso.

En este mismo ámbito hay algunos trabajos realizados con profesores (Cooke & Rousseau, 1984). Moos concluye que los educadores necesitan considerar el impacto del ambiente laboral sobre sus propias familias e hijos así como sobre sus alumnos (Moos & Fuhr, 1982).

3.4. TIPOLOGIAS FAMILIARES SEGUN EL CLIMA SOCIAL.

Ya hemos señalado cómo una de las aplicaciones más interesantes de las Escalas de Clima Social, es la de realizar el perfil de un Ambiente o Contexto específico en función de las puntuaciones de los sujetos que lo componen.

Un avance importante, dentro de esta línea, es la formación de grupos o tipologías de ambientes que respondan con unas características similares y que tendrán, por tanto, consecuencias semejantes para la conducta y el bienestar de sus componentes.

Sólo recientemente los investigadores se han propuesto la clasificación sistemática de los contextos o ambientes sociales (Craik, 1973; Fredericksen, 1972; Price, 1974; Price y Blashfield, 1975; Sells, 1968).

Blashfield (1972) sugirió cuatro propósitos de

una taxonomía de contextos:

1. Establecimiento de una nomenclatura estandar.
2. Desarrollo de un sistema descriptivo.
3. Predicción de la conducta.
4. Una ayuda en la construcción teórica.

Algunos trabajos se han centrado en el establecimiento de tipologías en instituciones dedicadas al cuidado de enfermos psiquiátricos (Rosenhan, 1974), tomando como base distintas evaluaciones del ambiente social en dichos contextos.

Price y Blashfield (1975) realizaron una taxonomía de contextos de interés para la investigación en salud mental comunitaria.

También se han presentado tipologías de ambientes escolares en función de las percepciones de clima social (Moos, 1979a).

De especial interés en nuestro estudio son los trabajos en los que se propone una tipología familiar fundamentada en los resultados del FES (Moos y Moos, 1976; Billings y Moos, 1982; Moos, 1987b).

Un objetivo importante de las tipologías familiares es avanzar desde descripciones unidimensionales

de familias hacia métodos más complejos y multidimensionales (Olson et al., 1979).

Existe también la asunción de que la consideración simultánea de muchas dimensiones suministra información más allá que la meramente obtenida a través de consideraciones aditivas de dimensiones simples.

Las tipologías pueden organizar información proveniente de muchas dimensiones en un pequeño número de configuraciones o, simplemente tipos de familias. Cada tipo de familia se considera que tiene implicaciones para los patrones de adaptación personal y social de sus miembros y sus consecuencias en el bienestar y la salud.

El FES ha sido utilizado para la clasificación taxonómica de familias. Moos y Moos (1976) identificaron a través de un análisis multivariante de conglomerados de cien perfiles familiares, seis tipos de ambientes familiares.

Tres estaban orientados hacia el crecimiento personal: Independencia, Actuación y Énfasis Moral-Religioso.

Dos, hacia las relaciones interpersonales: Conflicto y Expresividad.

Una, hacia el sistema de mantenimiento:
Estructura.

Sin embargo, a pesar de que los procedimientos estadísticos multivariantes son útiles para obtener clasificaciones sobre una base empírica, no son fácilmente transferibles a la situación clínica o al análisis individual.

En el caso del resultado de un análisis de Cluster, la clasificación de un único perfil (lo cual es requerido para innumerables aplicaciones prácticas) necesita un proceso demasiado complejo para ser utilizado en un contexto aplicado. Por esta razón Billings y Moos (1982) han desarrollado una tipología útil, también, en los contextos clínicos.

El desarrollo de esta tipología de perfiles del FES fue guiado por los siguientes objetivos (Billings y Moos, 1982, pág. 30):

1) Las normas de clasificación deberían ser sencillas y de fácil aplicación sin el uso de computadoras u otros complejos métodos para puntuar.

2) El sistema debería ser capaz de clasificar una gran proporción de perfiles (en el caso del estudio

citado, el 91,3% de las familias quedaban incluidas en alguno de los grupos).

3) Cada tipo de familia debería contener una proporción significativa de familias clasificadas.

4) La tipología debería ser similar a la resultante de los análisis de Cluster multivariantes.

5) Por último, las familias deberían ser clasificadas de acuerdo con sus características más sobresalientes, considerando primero la orientación hacia el crecimiento personal, en segundo lugar su orientación a relaciones interpersonales y, por último, su sistema de mantenimiento.

Sobre estas bases, Billings y Moos (1982) y Moos (1987b) proponen las siguientes normas de clasificación así como una descripción somera de cada grupo.

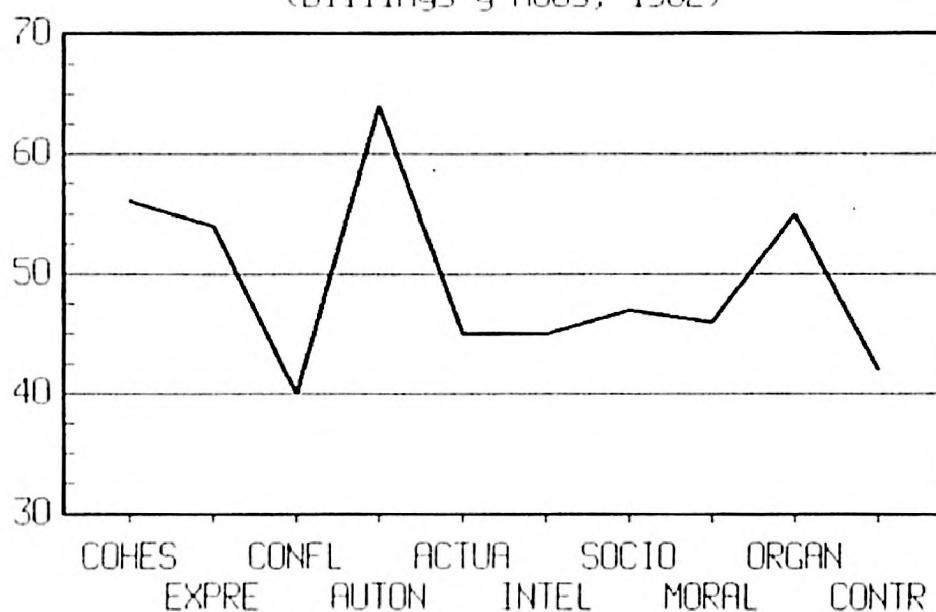
3.4.1. Familias orientadas a la independencia.

Las condiciones para este modelo familiar consisten en una puntuación en la subescala de independencia mayor o igual que 60, siendo además esta puntuación mayor que la obtenida en las subescalas de actuación, intelectual-cultural y moral-religiosidad.

Estas familias constituyen el 14.2 % del total y, además del énfasis en la independencia, puntúan relativamente alto en cohesión y bajo en conflicto. Tienden a estar bien organizadas pero no enfatizan en normas y controles. Se da, además, una alta congruencia entre las percepciones de sus miembros del ambiente familiar.

Muestran un alto índice de actividad social con amigos y relaciones externas. Puntúan algo más bajo en número de sucesos vitales estresantes y presentan índices inferiores de síntomas físicos y problemas depresivos.

Perfil del Clima Social de Familias
Orientadas a la Independencia.
(Billings y Moos, 1982)



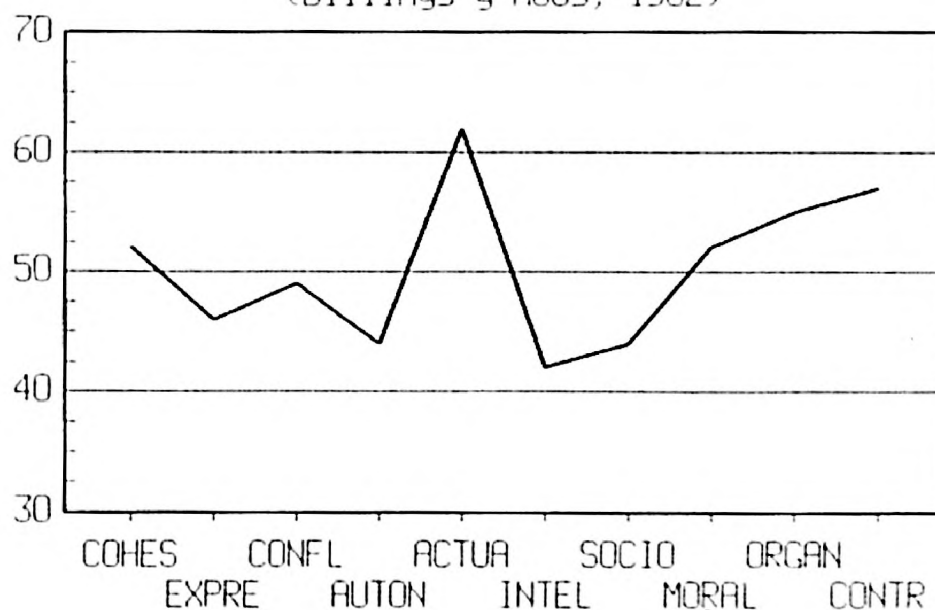
3.4.2. Familias orientadas a la actuación.

La condición que caracteriza este tipo de familia es una puntuación en la subescala de actuación mayor o igual que 60, que sea, además, superior a la puntuación obtenida en las subescalas intelectual-cultural y moral-religiosa.

Estas familias constituyen el 11.2 % del total de la muestra del estudio y enfatizan la actuación en el contexto, con un alto control y organización familiares, mostrando menos implicación con la independencia y las actividades intelectuales y recreativas.

La tasa de eventos estresantes vividos por estas

Perfil del Clima Social de Familias
Orientadas a la Actuación.
(Billings y Moos, 1982)



familias es relativamente alta. Billings y Moos (1982) encontraron que a pesar de que los padres de este grupo mostraban mayor confianza en el afrontamiento focalizado en el problema que en la evitación, manifestaban un mayor nivel de depresión y síntomas físicos.

3.4.3. Familias orientadas a lo moral-religioso.

Estas pueden dividirse en dos subgrupos. El primero está constituido por familias estructuradas y orientadas hacia lo moral-religioso y requiere que la escala moral-religiosidad sea mayor o igual que 60 y mayor que la de orientación intelectual-cultural y que, además, la subescala de organización sea mayor que 50. El segundo grupo se refiere a familias orientadas hacia lo moral-religioso desestructuradas y se diferencia del anterior en que la puntuación en la escala de organización es menor o igual que 50.

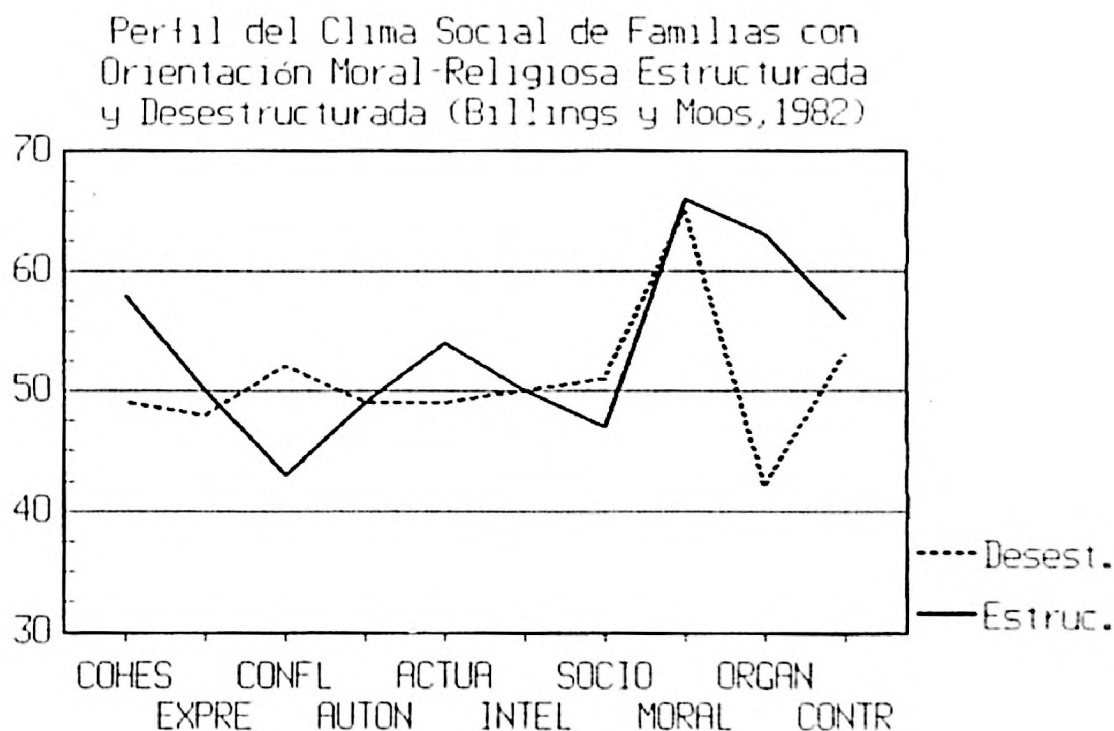
Las primeras constituyen un 17.6 % del total. Estas familias, además de mostrar una marcada orientación religiosa y organizativa, puntúan alto en cohesión y bajo en conflicto, logrando, así mismo, la mayor congruencia en sus percepciones del clima familiar.

Además manifiestan tener muchos amigos y participar, frecuentemente, en diversas actividades sociales. Los padres, en general, muestran una menor

utilización de todos los tipos de afrontamiento. Los maridos presentan pocos síntomas pero las esposas están por encima de la media en síntomas físicos.

Las familias religioso-desestructuradas, diferenciadas por las dimensiones citadas, puntúan, sin embargo, en torno a la media en el resto de las subescalas.

Este grupo muestra mayor incongruencia entre las percepciones de sus miembros del clima familiar. Si bien la mayoría de los factores demográficos que les caracterizan no se alejan de la media, sí se encuentra, en cambio, un número ligeramente mayor de niños viviendo en estos hogares.



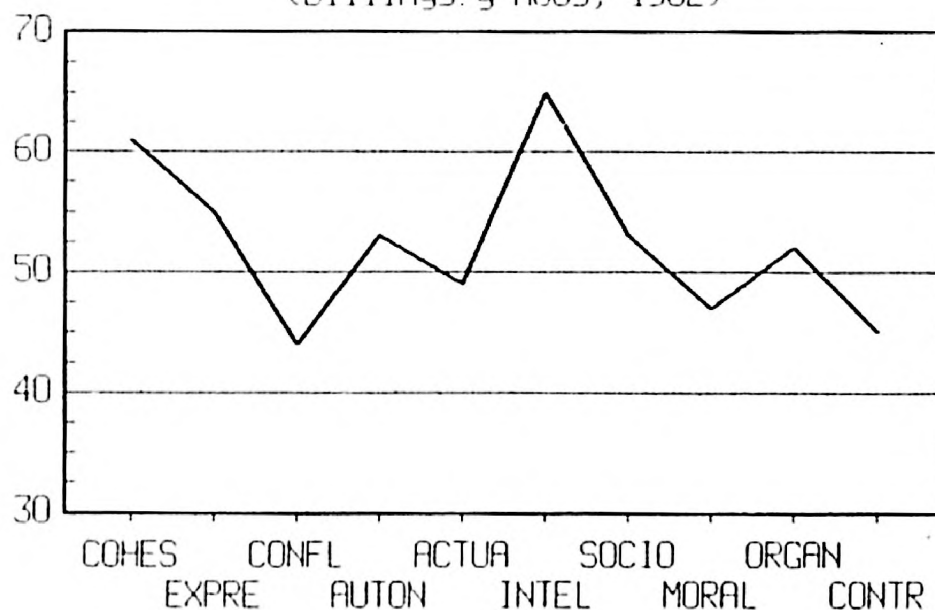
Respecto a la interacción social en estos grupos, los maridos muestran puntuaciones más altas que sus esposas, encontrándose éstas en niveles inferiores a la media. En ambos, las tasas de utilización de métodos de afrontamiento focalizados en el problema son altas.

Finalmente, los niños, tanto de las familias estructuradas como de las no estructuradas, manifiestan un mayor número de síntomas físicos y emocionales.

3.4.4. Orientación intelectual-cultural.

Una puntuación mayor o igual que 60 en la subescala intelectual-cultural caracteriza a este grupo integrado por el 13.1 % de las familias.

Perfil del Clima Social de Familias
con Orientación Intelectual-Cultural.
(Billings y Moos, 1982)



Este tipo de familia presenta un mayor énfasis en los aspectos intelectuales y culturales en el contexto familiar con altos niveles de cohesión y expresividad. Los mayores estatus laborales y educativos se encontraron entre los padres de estas familias. Tanto los eventos vitales estresantes como los recursos laborales y sociales se encontraban en torno a la media. Así mismo, se observa un uso frecuente del afrontamiento focalizado en el problema y de la confianza en sí mismos. Finalmente, entre los niños se aprecia un número relativamente bajo de síntomas físicos y emocionales.

3.4.5. Familia orientada al apoyo.

Los criterios que definen este tipo de grupos son, por un lado, una puntuación en cohesión o expresividad igual o mayor que 60 y, por otro, que una de estas subescalas sea mayor o igual que la de conflicto.

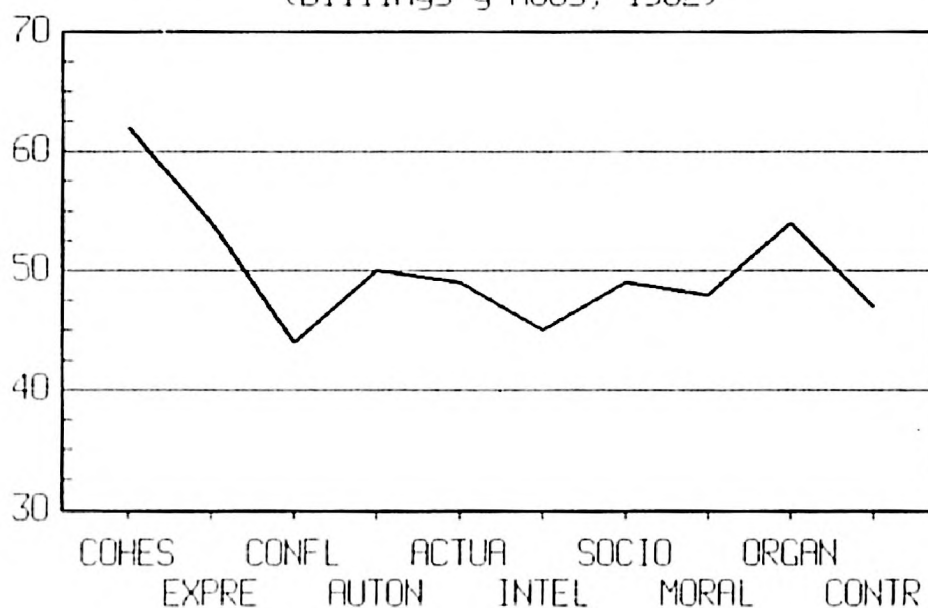
La cohesión y la expresividad son características clave de este tipo de familia que constituyen el 15.3 % del total.

Las relaciones interpersonales son enfatizadas por encima de las áreas específicas del crecimiento personal y logro de los objetivos. Los padres en estas familias son más jóvenes y los matrimonios más recientes.

Experimentan el nivel más bajo de sucesos estresantes. Los maridos muestran un alto nivel de interacciones sociales mientras que las esposas experimentan considerable apoyo en sus contextos laborales. Ambos muestran alta autoconfianza y bajos niveles de depresión.

Entre los niños se encuentra un bajo número de síntomas físicos.

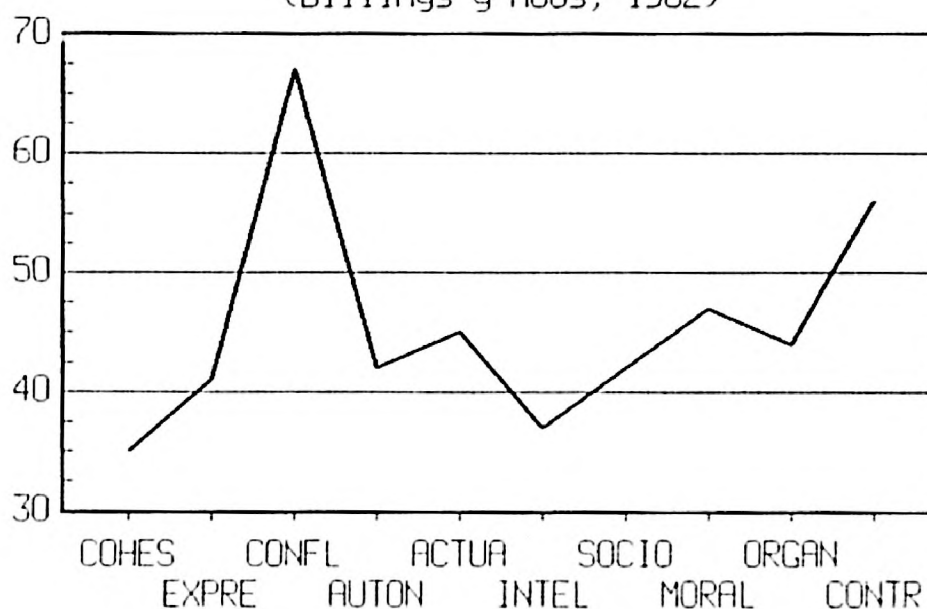
Perfil del Clima Social de Familias
Orientadas al Apoyo.
(Billings y Moos, 1982)



3.4.6. Familias orientadas al conflicto.

Estas familias constituyen únicamente un 5.2 % del total y se caracterizan por una puntuación en conflicto igual o mayor que 60.

Perfil del Clima Social de Familias
Orientadas al Conflicto.
(Billings y Moos, 1982)



Sus puntuaciones son altas en control y conflicto pero bajas en otras dimensiones interpersonales y de crecimiento personal. Así mismo, las puntuaciones en incongruencia son también mayores.

Estas familias provienen del más bajo estatus socio-económico y presentan matrimonios de corta duración, así como el mayor número de niños viviendo en casa. La

incidencia de eventos estresantes es la más alta. Los esposos muestran poca interacción social y pocos amigos íntimos, mientras que las esposas ocupan un lugar intermedio con respecto a estos recursos.

Estos padres presentan el menor uso de estrategias de afrontamiento focalizado en el problema y, además, las esposas manifiestan el uso más alto de afrontamiento de evitación. Estas últimas experimentan los mayores índices en sintomatología física y depresión. Así mismo, los niños eran los que más síntomas físicos y emocionales presentaban junto con un mayor uso del alcohol, tabaco y drogas.

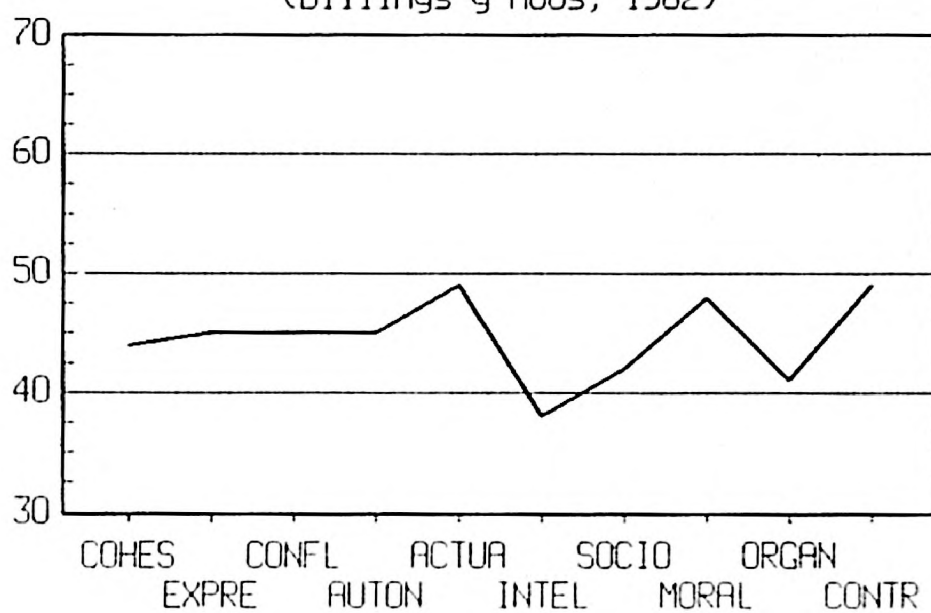
3.4.7. Familias desorganizadas.

Obtienen puntuaciones menores o iguales que 50 en organización y constituyen un 7.5 % de la muestra. Además, estas familias puntúan bajo en todas las dimensiones de relaciones y crecimiento personal. Las puntuaciones de incongruencia son altas. Los padres son algo más jóvenes y con estudios inferiores a la media y tienen más niños conviviendo en el hogar.

Los maridos y esposas experimentan pocos sucesos estresantes y cuentan con pocos amigos y niveles bajos de interacción social. Presentan niveles superiores a la

media en cuanto a síntomas depresivos. Sin embargo, tanto niños como padres se encuentran dentro de la media en cuanto a otro tipo de síntomas físicos.

Perfil del Clima Social de Familias
Desorganizadas.
(Billings y Moos, 1982)



4 . SERVICIOS RESIDENCIALES PARA MENORES Y CLIMA SOCIAL .

4.1. INTRODUCCION.

4.2. EVOLUCION DE LOS SERVICIOS RESIDENCIALES PARA MENORES EN LA COMUNIDAD AUTONOMA VASCA.

4.2.1. Primer Periodo.

4.2.2. Segundo Periodo.

4.2.2.1. El Principio de Normalización.

4.2.3. Tercer Periodo.

4.2.3.1. La Ley de Servicios Sociales.

4.2.3.2. La Desinstitucionalización.

4.2.4. Cuarto Periodo.

4.3. CARACTERISTICAS DE LOS SERVICIOS RESIDENCIALES DE LA COMUNIDAD AUTONOMA VASCA.

4.3.1. Los Centros.

4.3.2. Los Menores.

4.3.2.1. La experiencia vital de los Menores socialmente marginados.

4.3.2.2. Los Menores institucionalizados en la CAV

4.3.3. Los Educadores.

4.3.3.1. El papel del Educador en los Centros de Menores.

4.3.3.2. Situación en los Centros de la CAV.

4.4. EL CLIMA SOCIAL EN LOS SERVICIOS RESIDENCIALES DE MENORES.

4.4.1. Necesidad de evaluar ambientes en Servicios Residenciales.

4.4.2. Importancia del ambiente institucional o del clima social de los Centros.

4.1. INTRODUCCION.

Los criterios que han condicionado la existencia de establecimientos residenciales para niños en dificultades sociales han sido sumamente fluctuantes a lo largo de la historia, dependiendo tanto de las ideologías dominantes en cada periodo, como de las representaciones sociales que de la niñez ha hecho cada colectividad humana (Casas, 1988).

Sin embargo, es a partir de la revolución industrial cuando comienza a tomar relevancia la necesidad de crear establecimientos -macroinstituciones- destinados a acoger a los diversos colectivos socialmente marginados, en lugares y sistemas separados de la colectividad. La creciente necesidad de control social nacida con la complejidad de la sociedad occidental provoca que en la primera mitad de este siglo se afiancen y multipliquen este tipo de instituciones (Foucault, 1964).

A pesar de su origen históricamente lejano, hace apenas medio siglo que empiezan a publicarse los primeros trabajos críticos en profundidad, sobre la adecuación y el efecto de este tipo de instituciones destinadas a la acogida de niños.

De especial relevancia fueron los trabajos de Spitz (Spitz, 1945; Spitz y Wolf, 1946) y de Bowlby

(Bowlby, 1950). Spitz centra su interés en el estudio y descripción del "síndrome de hospitalismo" y de cuadros clínicos afines como el de la "depresión anaclítica". Sus publicaciones suponen los primeros cuestionamientos serios sobre la institucionalización de niños, con una amplia resonancia social.

Bowlby, por su parte, se centró en resaltar los efectos nocivos de tales instituciones de acogida, apuntando las condiciones que éstas deberían reunir para paliar dichos efectos, y subrayando la necesidad de evitar a toda costa el internamiento de los niños más pequeños.

Otros trabajos de carácter fundamentalmente clínico, fueron exponiendo cuadros psicopatológicos característicos del abandono y la institucionalización (Guex, 1950; Levi-Binanchini, 1954; Rondelli, 1952), acuñando conceptos como los de neurosis de abandono, neurosis anagápica infantil, síndrome del angel caído, etc.

Sin embargo, fue Goffman, desde un enfoque más social, quien con su obra "Internados" (1961) relanzó el cuestionamiento del papel de este tipo de instituciones.

Goffman acuña el término de "Instituciones Totales", y aunque toma como campo de estudio las

instituciones psiquiátricas, en su análisis plantea que las instituciones para "huérfanos y expósitos" reúnen características similares, con el agravante de que el acogido puede no tener ni siquiera una experiencia contrastadora con el "mundo habitual".

Posteriormente, a partir de 1977, diversos organismos prestigiosos a nivel internacional, comenzaron a emanar pautas de actuación y normativas referentes al acogimiento institucional en el ámbito de la Infancia y la Juventud.

Así, el Comité de Ministros del Consejo de Europa, en su Resolución 77(33), en el apartado 2.16 recoge literalmente lo siguiente:

"La necesidad de promover el desarrollo de Centros de ayuda de tipo familiar para los niños que no pueden ser acogidos en el seno de una familia y, en consecuencia:

A. suprimir progresivamente los grandes establecimientos.

B. garantizar que todos los Centros de asistencia, incluso las grandes instituciones que podrían subsistir momentáneamente:

- estén organizadas en sub-unidades de tipo familiar;
- acojan a niños de todas las edades y de ambos sexos;
- cuenten con un personal mixto que permita a los niños de ambos sexos disponer de objetos de identificación;
- puedan acoger juntos a los hijos de los mismos padres;
- fomenten la cooperación con los padres naturales;
- den la oportunidad de experimentar fórmulas que permitan a los padres y a los niños vivir juntos durante cortos periodos dentro del establecimiento;
- dispongan de unidades especiales para adolescentes al objeto de que puedan asumir sus responsabilidades y llegen a ser autónomos.

C. tender a que todos los Centros de asistencia esten abiertos al mundo exterior, que cada miembro del personal sea considerado como parte integrante de un equipo dedicado a la custodia de los niños y que se fomente entre los niños el deseo de participar, según sus posibilidades, en el funcionamiento del Centro".

A pesar de estas directrices, hoy en día, aún pueden encontrarse multitud de servicios con características y modos de intervención idénticos a los de épocas pasadas, con criterios claramente ineficaces y ampliamente revisados y superados (García, 1987).

4.2. EVOLUCION DE LOS SERVICIOS RESIDENCIALES PARA MENORES EN LA COMUNIDAD AUTONOMA VASCA.

Resulta sumamente difícil -y en cualquier caso no es objeto de este trabajo- realizar un análisis histórico exhaustivo de las características diferenciales de la problemática de los menores en la Comunidad Autónoma Vasca, debido a la falta de datos y estudios sistemáticos en este área. La necesidad de realizar estudios descriptivos o analíticos ha surgido hace muy pocos años, coincidiendo con la extensión de la idea de Servicios Sociales y de Bienestar Social y debido a la asunción de la responsabilidad en estos campos por parte de los organismos autónomos.

Remírez (1986) distingue tres periodos en la historia reciente dentro de la política de atención a la infancia y juventud inadaptada en el ámbito de nuestra Comunidad.

4.2.1. Primer Periodo.

Un primer periodo, abarcaría desde 1920 -año en que se constituye el Tribunal Tutelar de Menores de Bilbao-, hasta 1970, fecha en que empiezan a surgir nuevas alternativas al tradicional sistema institucional de tratamiento de menores. Este periodo, que Remírez califica

de "benéfico-institucional", se caracteriza por el tratamiento de los menores en instituciones masificadas de carácter total y por la separación del menor de su lugar de origen como medida terapéutica; en la mayoría de los casos la gestión de los Centros corre a cargo de organizaciones religiosas, aportando el Estado, a través de la Obra de Protección de Menores, fondos económicos para el mantenimiento de los mismos.

4.2.2. Segundo Período.

El segundo periodo lo sitúa desde 1970 hasta la 1982, fecha en que se aprueba y promulga la Ley de Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma Vasca. Es un periodo de revisión y crítica de toda la actuación de la Obra de Protección de Menores y se caracteriza por la entrada en el sector de personal especializado que intenta nuevos sistemas de abordaje de los problemas. El principio más destacable en el cambio es el de "normalización" que lleva a la creación de hogares y familias funcionales.

Las iniciativas en este periodo corresponden, en su mayoría, al sector privado; sin embargo, hay que destacar que, mientras en otras zonas del Estado los cambios en este periodo son muy notables, apareciendo multitud de experiencias alternativas a lo largo de toda la geografía española, en la Comunidad Autónoma Vasca son

poco más que testimoniales y desde luego poco generalizados. Esto es debido, fundamentalmente, a la fuerte implantación de las instituciones tradicionales y al nivel relativamente cualificado de los servicios disponibles. A pesar de ello, es el periodo en el que hacen su aparición los primeros Hogares Funcionales.

4.2.2.1. El principio de Normalización.

Uno de los enfoques teóricos que comenzaron a provocar cambios en la concepción de la ayuda institucional a menores fue el llamado principio de normalización descrito por Nirje en 1970.

Este principio educativo, procedente de los cuestionamientos de los sistemas educativos segregadores, fue rápidamente incorporado y ampliado su campo de significación al ámbito de los Servicios Sociales (Wolfensberger, 1975).

El principio se refiere a las características y condiciones de los servicios o redes de servicios prestados para atender necesidades sociales específicas, que no han de ser diferenciados, ni han de generar dinámicas de vida cotidiana diferenciadoras en relación al conjunto de la población (Casas, 1988).

La normalización no será completa sin una integración física y social en comunidades. La integración física incluye alojamiento en vecindarios, entorno y mobiliarios típicos de un hogar, posibilidad de intimidad, atmósfera de apoyo y administración competente. La integración social, por su parte, hace referencia a la calidad y cantidad de la involucración del usuario en los recursos de la comunidad (incluyendo la disponibilidad y adecuación de los servicios educativos, sociales, recreacionales, vocacionales y de transporte). Esta integración se hace posible -en definitiva- cuando las personas son física y socialmente miembros de la comunidad (Wolfensberger, 1975).

Así, en palabras de Zabalza, "la idea matriz de los pisos era la de "normalización"; que el mejor contexto para trabajar con menores carenciales o inadaptados era una vida normal y en situaciones lo más parecidas posibles a lo normal (ambiente familiar, relación con chavales de su edad, asistencia a colegios normales, vida en un piso normal, etc.)" (Zabalza, 1989, pág. 19).

4.2.3. Tercer Período.

El tercer periodo comienza en el año 1982, año en que, al amparo del Estatuto de Autonomía, comienzan las primeras transferencias en materia de Protección de

Menores a la C.A.V. Este año se caracteriza de manera muy especial, por la aprobación en el Parlamento Vasco de la Ley de Servicios Sociales 6/82 de 20 de Mayo, primera de estas características en todo el Estado. En este periodo se van consolidando una serie progresiva de transferencias, no sólo en materia de Infancia y Juventud, sino -de manera más amplia- en materia de Servicios Sociales, que culminan básicamente a comienzos del año 1988 con el traspaso de competencias en materia de Protección de Menores de los Tribunales Tutelares a las Entidades Locales competentes (Diputaciones en el caso de la C.A.V.), a la luz de la Ley 21/87 de 11 de Noviembre por la que se modifican determinados artículos del Código Civil en materia de Adopción y Acogimiento Familiar.

Este tercer periodo está repleto de cambios en el ámbito de la actuación sobre la infancia y juventud con problemática psicosocial, no sólo en cuanto a la responsabilidad y titularidad de la política y de los Centros correspondientes, sino también en cuanto a la renovación del personal, la perspectiva teórica y los modos de intervención específicos.

4.2.3.1. La Ley de Servicios Sociales.

La Ley de Servicios Sociales 6/82 aprobada por el Parlamento Vasco, pionera en el ámbito estatal, dispone

que será -entre otras- área preferente de actuación de los Servicios Sociales "la promoción del Bienestar de la Infancia y Juventud, especialmente si carecen del ambiente familiar adecuado, con vistas a su plena adaptación social" (Art. 3.3.).

Para Remírez (1986) la aportación más significativa de la Ley radica en la filosofía que la inspira, como un intento de superar el decimonónico concepto de "beneficencia" por el de "acción social", concebido como un proyecto para mejorar las condiciones de vida de todos los ciudadanos para, de este modo, erradicar las causas de la marginación y la inadaptación.

En el ámbito que nos ocupa la Ley supone, además, un intento de "superación de la caótica situación de atención al menor, sujeto a la intervención de múltiples instancias, inconexas y con enfoques heterogéneos" (Remírez, 1986, pág. 3).

La Ley, que asume como principios de actuación la responsabilidad de los poderes públicos, la planificación y coordinación, la descentralización, la igualdad y universalidad de los servicios, la participación ciudadana y la prevención de las situaciones generadoras de marginación, queda, sin embargo, a medio camino, si con posterioridad a la misma, no se desarrollan y concretizan

normativas y directrices específicas en las diversas áreas de actuación de los Servicios Sociales, y si los organismos y profesionales implicados no asumen plenamente los principios y preceptos que de ella se emanan.

4.2.3.2. La Desinstitucionalización.

Una de las consecuencias de la rápida entrada de ideas renovadoras fue la patente necesidad -avalada tanto por los profesionales del área como por los organismos públicos implicados- de iniciar un proceso de desinstitucionalización tendente a vaciar los Centros, sobre todo las grandes instituciones, de menores que supuestamente estaban fuera de su hogar natural sin motivos suficientes para tal medida o en su caso con posibilidades de retornar a su familia natural o a otra si se ponían en acción medidas alternativas de abordaje de los problemas.

Este movimiento, que tiene su origen en el campo del retraso mental, y posteriormente se extendió a la salud, al cuidado de ancianos, delincuencia juvenil, problemas de infancia, etc., tuvo ya, a principios de los años 70, su eclosión en los Estados Unidos (Kahn y Kamerman, 1987). Para estos autores, "la retórica de la desinstitucionalización ya ha cedido, o al menos existe un entendimiento más elaborado de que otras cosas están

implicadas al considerar las atenciones a la infancia" (Kahn y Kamerman, 1987, pág. 143).

Y es que, cuando los planteamientos que implican la desinstitucionalización se simplifican, es posible caer fácilmente en fuertes contradicciones. Así, para Casas (1988) es "inexcusable vincular la desinstitucionalización a los procesos globales de cambios cualitativos de las redes sociales de atención a las necesidades de los niños y adolescentes" (pág. 44). Por ello, plantea la necesidad de concebir la "protección al menor" como una temática no sólo individual, sino fundamentalmente psicosocial y específicamente socio-familiar.

Esto implica, por un lado, la necesidad de valorar en profundidad y con sumo cuidado una medida de separación del medio natural como es el internamiento. Por otro, implica sofisticar las posibilidades de intervención en ese nuevo medio al objeto de desarrollar el derecho de todo menor a ser compensado de los déficits educativos, familiares y sociales sufridos.

El énfasis desinstitucionalizador ha llevado, en ocasiones, a establecer programas específicos de desinternamiento de menores, como el realizado, por ejemplo, en la Comunidad de Madrid (1989).

Aunque este no ha sido el caso de la Comunidad Autónoma Vasca, esto no significa que dicha tendencia no haya tenido sus efectos. Así, en 1986 se planteaba que el 56.3% de los menores acogidos en Centros Residenciales podían ser desinstitucionalizados, en su mayoría a condición de que se posibilitaran intervenciones alternativas como adopciones, acogimientos familiares, ayudas económicas, ayudas domiciliarias, becas, programas de seguimiento, terapias específicas, etc. (Gobierno Vasco, 1987d).

Aunque no existen publicaciones oficiales ni estudios de seguimiento de estos planteamientos, se puede constatar cómo este impulso desinstitucionalizador, respaldado y motivado en gran parte por organismos públicos, ha dado como resultado una reducción muy notable en el número de menores internados. Así por ejemplo, en Bizkaia, en 1983 había 1.434 menores institucionalizados (Gobierno Vasco, 1984); en 1986, 1.283 menores (Gobierno Vasco, 1987a) y en 1989, únicamente, 690 menores (Diputación Foral de Bizkaia, datos no publicados).

4.2.4. Cuarto Período.

Sería posible añadir un cuarto periodo a los señalados por Remírez (1986). Este cuarto periodo -recién iniciado- partiría a comienzos del año 1988, con la

culminación de las transferencias citadas, y estaría caracterizado por una estabilización institucional en cuanto a recursos y políticas de actuación, así como por la puesta en marcha de proyectos de actuación sobre la Infancia y la Juventud, desde los Servicios Sociales, en ámbitos no institucionalizados.

Es un periodo que, posiblemente, traiga consigo el desarrollo normativo de la Ley de Servicios Sociales, entre otros aspectos, respecto al papel de las entidades municipales, o respecto a la homologación y características de los Servicios Residenciales.

Asimismo, previsiblemente, se caracterizará por la sofisticación y modernización, no sólo de los sistemas de detección y valoración de la problemática social -con la consiguiente potenciación de los Servicios Sociales Primarios-, sino también de los programas de actuación y de los sistemas de evaluación de las intervenciones, con el consecuente énfasis en los trabajos de carácter preventivo.

4.3. CARACTERISTICAS DE LOS SERVICIOS RESIDENCIALES DE LA COMUNIDAD AUTONOMA VASCA.

A pesar de la declaración de intenciones manifiesta en la Ley de Servicios Sociales, y a pesar de

las propuestas presentadas en diversas publicaciones como, por ejemplo, la realizada por el Gobierno Vasco en su documento "Principios Básicos de actuación en el ámbito de los Servicios Sociales para la Infancia y la Juventud", lo más destacable en este área siguen siendo los Servicios Residenciales, tanto por el volumen de gasto, como de personal y de sujetos objeto de atención.

A pesar del notable descenso de menores institucionalizados -más de un 50% en los últimos seis años- no se prevee, ni siquiera a largo plazo, la desaparición de los Centros de menores y se reconoce de forma extendida no sólo su importante papel como servicio especializado, sino también la creciente necesidad de regular, sistematizar, evaluar y optimizar sus modos de intervención, así como de conocer en profundidad y controlar -en interés del menor- los efectos de las diferentes estrategias asistenciales y educativas de este tipo de Centros.

Respecto a los objetivos de este trabajo no resulta necesario una descripción y estudio detallados de estos Servicios, sino por el contrario, una aproximación muy somera que permita contextualizar los datos recogidos en la investigación empírica. Ya que estos se tomaron en un momento en el que la situación era prácticamente idéntica a la descrita en los estudios publicados por el

Gobierno Vasco (1987a, 1987d) utilizaremos básicamente éstos como fuente de descripción tanto de los Centros, como de los Menores y de los Educadores.

4.3.1. Los Centros.

Con fecha 1 de Mayo de 1986, en la Comunidad Autónoma Vasca existen un total de 94 Servicios Residenciales para la Infancia y la Juventud, 45 de los cuales pertenecen al Territorio Histórico de Bizkaia. (*) Estos Centros ofrecen una disponibilidad de 2.398 plazas, (1.360 correspondientes a Bizkaia), lo que significa 3.47 plazas por cada 1.000 personas de edades comprendidas entre 0 y 20 años, y 537 plazas menos que tres años antes (Gobierno Vasco, 1984).

La oferta de servicios es heterogénea y dispar, pudiéndose encontrar Centros de muy diferentes características: 59 Pisos u Hogares Funcionales (con capacidad de hasta diez menores), 12 Miniresidencias (con capacidad entre 11 y 25 menores), 6 Residencias pequeñas

(*) Con posterioridad a esa fecha no existen publicaciones que recojan de manera sistemática la evolución y transformaciones de dichos Centros, a pesar de los permanentes cambios producidos. Así, por ejemplo, en Bizkaia, cuatro años después, siete de los cuarenta y cinco han desaparecido y otros nueve han sufrido transformaciones importantes.

(entre 25 y 50), 11 Residencias medianas (de 50 a 100 menores) y 6 Residencias grandes con capacidad para más de 100 sujetos.

La importancia relativa, en cuanto al total de Centros, de los Pisos y Miniresidencias (76% del total), no se corresponde con la referente al número de menores atendidos (únicamente el 27% de los menores están acogidos en este tipo de Centros).

La distribución en cuanto a los Territorios Históricos presenta, también, notables diferencias. Entre estas destacan que Bizkaia tiene, no sólo el mayor número de plazas disponibles y ocupadas, sino también la mayor tasa de residencialización (*) (3.27% frente al 2.80% del conjunto de la C.A.V.). Asimismo, presenta la mayor tasa de ocupación (**) (91% frente a 73% de Guipuzkoa y únicamente un 58% de Alava) y la mayor proporción de plazas ocupadas en Centros grandes (72% frente al 54% de Alava y Guipuzcoa).

Respecto a la titularidad, 32 de los 94 Centros

(*) Tasa de Residencialización: Porcentaje de sujetos institucionalizados con respecto a la población total en un determinado intervalo de edad (0 a 20 años).

(**) Tasa de Ocupación: Porcentaje de plazas ocupadas con respecto a las plazas disponibles.

de la C.A.V. dependen de algún organismo público, mientras que los 62 restantes dependen de organismos privados, estando descompensadas, asimismo, las realidades de los tres Territorios: en Guipozkoa únicamente un 5.6% de los Centros pertenecen a la Diputación, debido a su política de concertación de servicios, y en Alava tiene un peso específico muy importante los servicios municipales para la Infancia y la Juventud del Ayuntamiento de Vitoria.

En cuanto al origen histórico de los distintos Centros, el 65% (en su mayoría Pisos y Miniresidencias) fueron inaugurados con posterioridad a 1970. Las Grandes y Medianas Residencias, por el contrario, comenzaron su andadura con anterioridad a 1940. Es de resaltar que el periodo comprendido entre los años 40 y 70 es de mera transición puesto que sólo un 9.6% de los servicios son de esa época. Así mismo, señalar que un 18% de los Centros comenzó a trabajar con menores hace más de 50 años.

La finalidad no presenta, en general, líneas de especialización de los Centros, señalando en su mayoría, la atención residencial y la integración socio-familiar como características más definitorias y el apoyo/refuerzo escolar y la modificación de hábitos de comportamiento como características complementarias.

En cuanto al sexo y la edad de los menores atendidos, cabe señalar que el 60% de los Centros de la C.A.V. son mixtos (únicamente el 46% en Bizkaia), predominando en el resto de las ofertas las dedicadas a la atención exclusiva de varones. En este último caso la titularidad de los Centros es mayoritariamente pública, mientras que los Centros exclusivamente para niñas son de naturaleza privada y dependen de Ordenes Religiosas.

En cuanto a la edad, se observa una tendencia a la especialización, fijándose, en la mayoría de los Centros, las edades mínima y máxima de entrada y de estancia.

En función de la edad máxima de estancia en los Centros algunas clasificaciones los dividen en:

- Materno-infantiles (cuando acogen niños hasta los 5 años de edad),

- Infantiles (que acogen niños hasta los 11-13 años),

- Infanto-Juveniles (en los que la edad máxima de estancia se sitúa entre los 14 y los 17 años), y

- Juveniles (que representan la mayor parte de la oferta, el 40%, y permiten la permanencia del atendido hasta alcanzar la mayoría de edad e incluso más).

Estos criterios se deben más a las peculiaridades

de las instituciones y a la capacitación del personal que a las necesidades de los menores atendidos.

4.3.2. Los Menores.

4.3.2.1. La experiencia vital de los menores socialmente marginados.

Mucho se ha hablado y escrito sobre las características personales o los procesos madurativos a falta de estructurar en los menores en situación de marginación social (Casas, 1987; Remírez, 1986; Valverde, 1980; Zabalza, 1979, etc.). No obstante, las realidades personales de los marginados ofrecen una extraordinaria exuberancia de características situacionales y matices personales. Descubrir rasgos internos o externos, pretéritos, presentes y también predictores, ha sido siempre una tarea que ha interesado a psicólogos, pedagogos, criminólogos, etc...

Siguiendo a Remírez (1988b), son varias las experiencias que configuran los esquemas cognitivos de aquellos sujetos inadaptados o marginados socialmente por las instancias de control social:

1. Experiencias de desafecto, desorganización familiar y comunicación descalificadora.

En relación con la propia familia, la vivencia que de la misma tienen la mayoría de estos menores se caracteriza por:

- experiencias de desafecto: malos tratos, abandono físico y afectivo, castigos sistemáticos y desproporcionados, etc. En relación con la familia, y especialmente con los padres, posiblemente, las vivencias más profundas y las que dejan mayor huella en el ser humano están relacionadas con la aceptación y el rechazo, con el hecho elemental de sentirse o no querido (Reld y Wineman, 1970; Kempe y Kempe, 1979).

- experiencias de desorganización, relacionadas no sólo con los elementos físicos y materiales del entorno familiar (personas y cosas), sino también con lo que se refiere a pautas educativas, normas de conducta, modelos de identificación, sistema de valores, etc. (Valverde, 1980), que hacen que el sujeto traslade dichas experiencias de desorganización familiar a su propia vida.

- experiencias de comunicación defensiva y descalificadora, ya que son frecuentes en estas familias mensajes controladores, evaluación, superioridad, indiferencia ante sentimientos del otro, juicios subjetivos, escaladas simétricas, etc., tanto en lo que se refiere a la comunicación verbal, como a la comunicación

no verbal. A su vez, estas experiencias traen como consecuencia la reciprocidad en la interacción de los sujetos que las viven.

Puesto que, "las experiencias vividas en la familia son los más importantes factores determinantes del cuadro de referencia mediante el cual el joven interpreta y valora el mundo exterior" (Cohen, 1955, citado por Zabala, 1979), a través de estas experiencias negativas del entorno natural "los sujetos tienden a percibir el mundo como algo caótico y desorganizado; presentan mayor dificultad para percibir el sentido de la vida, de las relaciones interpersonales y de su papel en ellas; no existe práctica introspectiva ni tampoco capacidad de situarse en el lugar del otro y de percibir sus emociones y sentimientos." (Remírez, 1988b, pág. 30).

2. Experiencias de incompetencia y de fracaso.

Estas experiencias de incompetencia y de fracaso están estrechamente relacionadas con el paso del menor por la escuela, la cual le introduce en un mundo de confrontaciones, competencias y evaluaciones, tanto a través del rendimiento escolar como a través de la valoración del comportamiento para las cuales no está preparado (Zabala, 1979; Valverde, 1980, Gobierno Vasco, 1987d).

Son innumerables los estudios que reflejan la realidad del fracaso escolar, que afecta, lógicamente, de manera especial a los sujetos que arrastran experiencias familiares negativas o provenientes de medios socio-culturales carenciales y que consolida, definitivamente, gran número de inadaptaciones graves o leves.

La salida de la escuela, a menudo vivida como una liberación, no hará, en gran parte de los casos, sino dar comienzo a una nueva experiencia de fracaso e incompetencia en el mundo profesional o laboral.

3. Experiencia de marginación y de segregación social.

La procedencia de las capas más desfavorecidas del estrato social, la consecuente escasez de recursos económicos, culturales, sociales y de ocio, la etiquetación por estar o haber estado acogido en determinados Centros o por realizar o haber realizado determinadas acciones socialmente inaceptables, etc., fomentan la vivencia de un cúmulo de experiencias segregadoras con poderosos efectos limitadores en la autopercepción y en la percepción de los demás y del mundo que les rodea (Secord y Backman, 1976; Valverde, 1980; Remírez, 1988b).

4. Experiencias de inseguridad vital.

Todas las vivencias citadas hacen del menor un ser mucho más vulnerable, manifestando una "inseguridad que queda patente en conductas de pasividad e impotencia frente a dificultades normales de la vida, y ante metas que exigen un mínimo de esfuerzo o, por el contrario, puede camuflarse bajo una capa de dureza y de agresividad" (Remírez, 1988b, pág. 37).

A la base de este sentimiento de inseguridad -que Valverde (1980) analiza como "inseguridad situacional" (en cuanto referida a la falta de control y de seguridad frente a los estímulos externos) e "inseguridad relacional" (referida a la labilidad emocional y relacional)- está la experiencia de fracaso y de frustración que hacen vivir la existencia como conflictiva, problemática y difícil.

4.3.2.2. Los Menores Institucionalizados en la CAV.

Los 1.937 menores que se encontraban institucionalizados en la Comunidad Autónoma Vasca el 1 de Mayo de 1986 representaban un 2.80% de la población total entre los 0 y 20 años.

El tramo más importante de los residentes se sitúa en edades superiores a los ocho años, especialmente los comprendidos entre los 12 y los 15 años, que suponen un 35% del total. La tasa de residencialización en este tramo de edad es del 4.27%, elevándose hasta un 5.31% en Bizkaia.

En cuanto al sexo, prácticamente no hay diferencias en el número de varones y de mujeres institucionalizados.

Los motivos de ingreso se desgranán en un largo abanico de posibilidades, prácticamente en todos los casos relacionados con conflictos familiares (abandono, alcoholismo de los padres, separaciones conflictivas, enfermedad psíquica de los progenitores, malos tratos, etc.), pudiéndose resumir la situación "afirmando que los servicios residenciales acogen a menores provenientes de hogares incapaces de satisfacer las necesidades de éstos y únicamente en casos excepcionales (uno de cada catorce), las razones de ingreso son imputables a la conducta del menor o a una situación de enfermedad." (Gobierno Vasco, 1987a, pág. 298-300).

Los motivos que se señalan en el trabajo del Gobierno Vasco como primera causa de ingreso son los siguientes:

Divorcio o separación	22.4%
Muerte de alguno de los padres	11.1%
Abandono	10.9%
Carencias económicas	10.4%
Alcoholismo de los padres	9.8%
Enfermedad de los padres	9.3%
Problemas de Comportamiento	4.4%
Robos, Hurto, Drogas, ...	4.4%
Malos tratos	2.8%
Prostitución de la madre	2.7%
Problemas de escolarización	2.3%
Mendicidad, Vivienda, etc	1.7%
Otros	7.8%

Estos coinciden básicamente con los recogidos en otros trabajos de diferentes Comunidades, como por ejemplo, en Cataluña, el de Casas (1984) que estudia las problemáticas presentadas por 514 familias solicitantes de internamiento de alguno de sus hijos, o el de Escarti y Musitu (1987) en el que analizan 1.167 niños acogidos en Centros residenciales de la Comunidad Valenciana, a pesar de que existen entre ellos algunas diferencias metodológicas importantes.

4.3.3. Los Educadores.

La figura clave en la intervención que se

realiza en los Servicios Residenciales para Menores es la del Educador.

Los importantes esfuerzos que desde hace unos años se vienen realizando para clarificar, definir, profesionalizar y reconocer esta figura, no han culminado todavía en una conceptualización definitiva respecto a su formación (CEAPEE, 1989; Petrus, 1989, Marcon, 1989), su papel profesional y sus instrumentos de trabajo (Lazaro, 1989; Muñoz, 1989; Nuñez, 1989; Traber, 1986) e incluso su denominación (Nuñez, 1989).

Sin embargo, la creación y desarrollo de Asociaciones de profesionales y Federaciones, las diversas Reuniones y Congresos habidos, un buen número de recientes publicaciones sobre el tema y el propio reconocimiento profesional y laboral de las Administraciones Públicas son pruebas suficientes del auge e importancia que la figura del Educador está tomando en el marco del desarrollo de los Servicios Sociales.

4.3.3.1. El papel del Educador en los Servicios Residenciales de Menores.

Para Guerau (1986) "el Educador Especializado es un profesional que trabaja en distintos espacios y tiempos, con menores que tienen graves dificultades para

vivir, utilizando mediaciones y urgiendo la creación de estructuras comunitarias que hagan pausable una acción educativa especializada" (pág. 1).

El educador -para Gerau- hace sentir al educando la posibilidad de la autonomía a través de "mediaciones" o, lo que es lo mismo, situaciones concretas, con elementos objetivos y subjetivos, que dan consistencia, objetividad y realismo al diálogo que se produce con el menor en la convivencia cotidiana.

El educador, además, ha de intentar aproximar el educando a los conceptos de tiempo, espacio, causalidad, etc, con mediaciones prácticas (utilización de instrumentos, descodificación de acontecimientos, reconstrucción de situaciones) para que el educando incorpore estos conceptos a su propia vida y estructure su propia actuación personal en las relaciones, en el trabajo o en los estudios, etc.

Por último y como colofón de esta aproximación al trabajo del educador, este tiene que participar y promover la creación de un clima grupal con expectativa de éxito personal. "La vida pedagógica se desarrolla siempre en un clima. (...) En la vida pedagógica es importante el clima, tanto como los conceptos y los hechos: un clima biófilo que, sin pretenderlo, difunda amor a la vida, un clima que

dote de significación toda biografía humana ..." (Guerau, 1985).

El trabajo del educador necesita, so pena de hacerse estéril, unos objetivos globales que le sirvan de referencia y de marco de evaluación de su trabajo. Un buen número de instituciones de acogida y educación de menores con dificultades por marginación social se plantean, implícita o explícitamente, como objetivos la socialización, la personalización, la autonomía y la participación cuyo soporte legislativo se puede encontrar en la propia Ley de Servicios Sociales de 1982.

4.3.3.2. Situación en los Centros Residenciales de la CAV.

Si bien las denominaciones concretas y el estatus laboral es muy diverso, bajo la figura genérica de "Educador" (Cuidador, Educador de Menores, Educador Profesional, Madre Funcional, etc), es decir, realizando tareas de contacto y convivencia directa con los menores, se encuentran 340 personas en el ámbito de la Comunidad Autónoma (Gobierno Vasco, 1986).

Las diferencias en los ratios "educador/menor atendido" son importantes entre los diversos tipos de servicios. Así, los pisos presentan una ratio por menor de

0.33 educadores, frente a 0.15 de los servicios intermedios y 0.13 de las residencias grandes y medianas.

También la distribución del personal educativo según sexo, edad, titulación académica, nivel salarial o experiencia, es muy desigual presentando oscilaciones y diferencias importantes según los tipos de Centros, su titularidad y su localización. Se puede afirmar, sin embargo, que entre el personal educativo ha habido un rejuvenecimiento importante de las plantillas (que se constata en ese 37% de edades inferiores a los 35 años), asociado, también, a una mayor cualificación (un 50.4% de educadores con titulación universitaria).

Sin embargo, a la vez, sigue existiendo un gran número (47%) en situación laboral y salarial muy precaria, más próxima al voluntarismo o a la beneficencia, que a una correcta planificación y organización del sector.

4.4. EL CLIMA SOCIAL EN LOS SERVICIOS RESIDENCIALES DE MENORES.

4.4.1. Necesidad de evaluar ambientes en Servicios Residenciales.

Ya se ha señalado cómo la nueva realidad, producto de los cambios producidos en los últimos años en

el ámbito de los Servicios Residenciales, debe generar una profunda reflexión sobre el impacto real de los mismos. Este interés, que se enmarca, a su vez, en el creciente énfasis sobre la calidad de los Servicios Sociales y que se refiere, entre otros aspectos, a la necesidad de valorar y consecuentemente mejorar, tanto las "políticas", como los "programas", "proyectos" y "elementos" (Cook, Leviton y Shadish, 1985) que configuran cualquier acción social, es expresado tanto por responsables políticos, como por profesionales, padres y beneficiarios de los servicios.

Este interés toma especial relevancia cuando se trata de programas residenciales, puesto que en ellos se incide de manera absoluta en todos los ámbitos de la vida de un sujeto. Así, se crea una creciente preocupación cuando se trata de la elección de un contexto adecuado a las necesidades del beneficiario, y muy especialmente cuando se trata de contextos de larga permanencia que son los que pueden ejercer un impacto más poderoso (Moos, 1976).

Este impacto toma aún mayor trascendencia cuando se relaciona con sujetos de edades tempranas y/o con individuos de recursos personales, familiares o sociales deteriorados ya que supone una influencia mucho mayor en

la configuración de su personalidad y comportamiento (Lawton, 1982).

Por ello, las iniciativas residenciales no pueden quedar en el plano de las realizaciones más o menos bien intencionadas, ni permanecer al margen de la constatación objetiva de sus resultados y ventajas. De ahí, la enorme importancia de evaluar este tipo de contextos.

Desde este punto de vista, cada residencia, institución o centro de nuestra sociedad que se dedique a la atención de personas con cualquier tipo de deficiencia, debe centrarse en la creación de condiciones que faciliten al máximo ciertos tipos de comportamientos y dirijan la promoción personal en determinadas direcciones. Para ello se necesita información fiable y veraz sobre los contextos y sus impactos en los sujetos humanos (Muñoz y Ansorena, 1987).

"En este sentido puede argumentarse convincentemente que la tarea más importante para las ciencias sociales y de la conducta debería ser la descripción sistemática y clasificación de los ambientes y sus costes y beneficios diferenciales para la adaptación" (Moos, 1973, pág. 62), puesto que el conocimiento de esos ambientes es, probablemente, el arma más poderosa que tengamos para influir sobre las conductas (Moos, 1976).

Pero, como se ha señalado en otros capítulos, el interés de que el ambiente sea analizado no proviene tan sólo de su poder explicativo sobre la conducta del sujeto. Un contexto concreto habitado puede también ser evaluado con objetivos aplicados de descripción, clasificación, predicción o modificación.

Así pues, la hipótesis de que los contextos pueden tener una fuerte influencia sobre los individuos y su funcionamiento, marca la importancia de evaluar el ambiente institucional en el cual los menores actúan, así como los efectos que aquel tiene sobre estos al objeto de utilizarlo de un modo más eficaz.

Si las instituciones dedicadas al menor no promueven habilidades sociales y técnicas en sus usuarios y sus cuidadores, si el ambiente no suministra suficiente información, apoyo social y estabilidad, y no está mínimamente estructurado y organizado, surgirán irremediablemente problemas en el proceso de ajuste.

4.4.2. Importancia del ambiente institucional o del clima social de los Centros.

"El Clima Social en el que vive el niño resulta para él tan importante como el aire que respira. El grupo

al que pertenece es la base sobre la que se sostiene (...). No es de extrañar que el grupo del que la persona forma parte y la cultura en la que vive determinen en alto grado su conducta y su carácter. Estos factores sociales determinan el espacio de movimiento libre que posee y lo lejos que puede mirar con alguna claridad hacia el futuro. En otras palabras, ellos están determinando en buena medida su estilo personal de vida y la dirección y productividad de sus planteamientos" (Lewin, 1948, pág. 82).

En este mismo sentido, Remírez (1988a) señala cómo si un sujeto se educa en un ambiente que le proporcione seguridad, afecto, libertad, recursos para afrontar dificultades, etc., es más que probable que desarrolle una actitud de apertura hacia los demás, que los perciba como personas con las que puede establecer relaciones positivas de convivencia, colaboración y amistad y tienda a percibir las dificultades inherentes a la vida como problemas que tienen solución.

Para Remírez (1988b), toda situación, y mucho más toda interacción social, afecta al sujeto desde el punto de vista cognitivo y emotivo. Nuestra implicación en la situación (interacción dinámica) provoca actitudes y comportamientos reactivos y evaluativos que siguiendo a Moos e Insel (1974) podemos agrupar en tres dimensiones:

1) Una dimensión de relación e implicación personal que identifica la naturaleza e intensidad de las relaciones interpersonales dentro del ambiente.

2) Una dimensión de desarrollo personal, referida a las posibilidades de maduración y autorealización que ofrece el ambiente.

3) Una dimensión de mantenimiento y cambio del sistema, relacionada con la percepción, por parte del sujeto, de orden, claridad en las expectativas, grado de control y posibilidad de respuestas al cambio.

"El estudio y evaluación de estas tres dimensiones resulta imprescindible para situar la percepción social del inadaptado en una perspectiva interaccionista" (Remírez, 1988b, pág. 61).

A pesar de la afirmación de Muñoz y Ansorena (1987), en el mismo sentido que Remírez, respecto a que las instituciones dedicadas a la acogida de menores se pueden considerar particularmente apropiadas para ser consideradas desde la perspectiva ecológica actual, son prácticamente inexistentes los trabajos que se interesan en dichos servicios. Estos autores indican que los esfuerzos se han centrado en aplicaciones a residencias de ancianos, instituciones penitenciarias, hogares para

deficientes psíquicos, escuelas y Centros de formación universitaria, no habiendo intentos específicos para este tipo de Centros.

Sin embargo, de su trabajo concluyen que la evaluación de ambientes en estos Centros "no sólo es posible, sino que resulta de gran utilidad para el diseño y planificación de estrategias de intervención que mejoren la "rentabilidad" social, pedagógica y personal de estos servicios (Muñoz y Ansorena, 1987, pág. 100).

Muñoz y Ansorena (1987) centran su estudio en la evaluación de diversas características ambientales de un determinado Hogar Funcional:

- 1.-Eficacia normalizadora y administrativa del programa.
- 2.-Adecuación escolar.
- 3.-Preferencias y rechazos interpersonales.
- 4.-Condiciones de salubridad e Higiene.
- 5.-Percepción del ambiente o clima social familiar.

En relación con este último grupo de variables, que son medidas a través de la escala de clima social familiar (FES), encuentran un nivel de relaciones estructuradas en torno al conflicto, careciendo de los

niveles adecuados de apoyo, ayuda, expresión de afecto y sentimientos positivos entre los miembros del Hogar. Estos resultados se presentan coherentes con otras medidas que realizan, en torno, por ejemplo, a la "Calidad del Medio" obtenida a través del PASS-3 (Wolfensberger y Glenn, 1982), pero contradictorias con el índice de cohesión grupal obtenido en la evaluación sociométrica.

Para los autores, una de las dificultades de interpretación de estos indicadores contradictorios estriba en haber utilizado baremos (Tea, 1984) extraídos de una población de características socio-ambientales diferentes.

Respecto a la dimensión de Desarrollo, destaca en dicho estudio, una baja puntuación en la escala de Autonomía, coherente con los resultados del PASS-3 y una alta percepción de la importancia que se concede a las prácticas y conceptos morales y religiosos.

Por último, en la dimensión de Mantenimiento, los autores aprecian una valoración alta en la escala de Control, respecto de la cual recuerdan que los sujetos provienen de familias disgregadas que ejercen poco o ningún control sobre los hijos y que sirven de patrón de referencia a la hora de expresar las percepciones del propio Hogar Funcional.

En base a estos resultados y a los obtenidos en el resto de las variables estudiadas, Muñoz y Ansorena se plantean un programa de intervención en el Hogar con el fin de mejorar la calidad ambiental.

Otros trabajos como el de Del Rincon y Santolaria (1988) analizan el clima institucional de diversos Centros de Reforma, contemplando aspectos diferentes (Disciplina, Vida en Internado, Relación con iguales y Relación con Educadores), y utilizando también, metodologías distintas (juicios de observadores externos). Bueno y Segura (1990) realizan un análisis ambiental de los conflictos, por medio de observación participante y mapas de conducta en una residencia de menores, y Belda et al. (1990) estudian cómo la toma de decisiones realizada en base a la revisión conjunta de los miembros de la institución determina la mejora del clima organizacional de la misma, tomando como Centro de estudio, también, una residencia de menores.

Por último, señalemos que la importancia del clima social se ha puesto de relieve, además de con objetivos de descripción, valoración y clasificación de contextos específicos, en cuanto que se manifiesta estrechamente asociado al ámbito de la salud.

Esto ha sido puesto de manifiesto por múltiples

autores (Feuerstein, Labbe y Kuczmierczyk, 1986; Cohen et al., 1986; Leon et al., 1987; Moos, 1987a; Jiménez Burillo y Aragonés, 1986; Costa y Lopez, 1986, etc.), encontrándose relaciones importantes entre la salud autopercebida de los sujetos y diversas variables contextuales, entre las que se encuentran las dimensiones del clima social (Fernández Ballesteros et al., 1990a).

En definitiva, tras repasar brevemente la evolución y situación actual de los Servicios Residenciales de Menores en dificultad social de la Comunidad Autónoma Vasca, hemos enfatizado la importancia de la evaluación y análisis del Clima Institucional de estos Servicios. Este estudio es el objeto de la segunda parte de esta Tesis, que presentamos a continuación.

CONCLUSIONES

De la revisión teórica realizada se extraen una serie de conclusiones que sirven para enmarcar la segunda parte de este trabajo.

1.- Se pone de manifiesto el creciente reconocimiento científico de que el Ambiente es un determinante decisivo en el Bienestar del Individuo.

2.- Este reconocimiento explica que, en los últimos años, la Evaluación Psicológica haya pasado de ocuparse de la clasificación y descripción de los sujetos humanos -fundamentándose en una serie de características psicológicas- al análisis del sujeto en su contexto y, por último, a la evaluación y valoración de los propios contextos desde una perspectiva ecopsicológica. Es decir, a la propia evaluación del ambiente social.

3.- Esta importancia del ambiente en el estudio del comportamiento humano tiene una doble repercusión para la evaluación: De un lado, se necesita la construcción o adaptación de una serie de técnicas de evaluación que permitan el análisis de las variables relevantes y, por otra parte, se debe ir ampliando el objeto de estudio, de forma tal que un especificado ambiente o contexto, o las interacciones que se producen entre variables de ese contexto y sus habitantes, sean el centro de análisis y evaluación.

4.- Esta Evaluación de Ambientes debe enmarcarse de manera más amplia dentro de la llamada Psicología Ambiental que se puede definir como la disciplina que se ocupa del establecimiento de relaciones empíricas y teóricas entre la experiencia y la conducta del individuo y su medio, entendido éste, tanto en lo que se refiere a aspectos físicos, arquitectónicos, sociodemográficos, como de la organización y psicosociales. Se caracteriza, además, por proceder de marcos teóricos diversos -no existiendo una teoría comprensiva global-, por hacer uso de una gran variedad de técnicas y métodos de investigación, por el énfasis puesto en la validez ecológica de las investigaciones y por la estrecha unión existente entre la teoría científica y la práctica intervencionista.

5.- A la hora de conceptualizar el Ambiente, una de las distinciones teóricas más importantes es la referida a la dimensión Objetiva vs. Subjetiva. Es decir, la distinción entre el ambiente "como es" y el ambiente "como es percibido", construido y representado en la mente del individuo que comparece y actúa en él en una ocasión determinada. Esta diferencia conceptual está íntimamente relacionada con la dimensión metodológica respecto al empleo de técnicas objetivas o subjetivas en los análisis y aunque ambos tipos de realidades, objetiva y subjetiva, pueden coexistir en la evaluación del ambiente como

sistema, cabe señalar que, en la actualidad, los psicólogos se posicionan mayoritariamente a favor de que el análisis debe centrarse en el "ambiente psicológico", es decir, en cómo "lo externo" es percibido, valorado o conocido por el sujeto.

6.- La Evaluación Ambiental se ha emprendido desde diversos modelos teóricos, siendo uno de los más fructíferos el Modelo Ecológico-Social desarrollado por R.H. Moos y colaboradores. Este modelo parte de que un gran número de ambientes (familia, escuela, trabajo, instituciones, ...) cuentan con características semejantes a las encontradas en los sujetos humanos y cuya organización da lugar a los que se considera su "personalidad".

7.- El concepto clave de este modelo es el de Clima Social, entendido como el conjunto de relaciones interpersonales existentes entre los miembros de un determinado contexto, los aspectos de desarrollo personal que tienen mayor importancia y la propia estructura interna básica de dicho contexto. Este concepto es uno de los constructos más sólidos con que cuenta la Psicología Ambiental a la hora de explorar las reacciones afectivas hacia situaciones ambientales concretas. Su medida, en definitiva, suministra un importante puente cognitivo entre la configuración estimular objetiva presentada por

el ambiente y las respuestas de individuo que son mediadas por diferencias en percepción, afrontamiento y defensa.

8.- Un aspecto especialmente relevante desde este enfoque, consiste en clarificar cuáles son las características comunes a los contextos sociales y la interdependencia de estos, ya que la conducta de un sujeto varía en función de su percepción del clima social de la Situación en que se desenvuelve. En este sentido, uno de los hallazgos más importantes de los trabajos realizados por el equipo de Moos radica en la similitud de las Dimensiones del Clima Social para los diversos ambientes analizados: Dimensión de Relaciones, Dimensión de Desarrollo Personal y Dimensión de Mantenimiento y Cambio del Sistema.

9.- Con el fin de evaluar dichas Dimensiones, se han desarrollado una serie de escalas adaptadas a diferentes contextos humanos. Una de sus aplicaciones más interesantes consiste en la realización de perfiles de Ambientes o Contextos específicos, posibilitando así la formación de grupos o Tipologías de Ambientes con características similares, que tendrán, por tanto, implicaciones semejantes para los patrones de adaptación personal y social de sus miembros y, en consecuencia, para el Bienestar y la Salud.

10.- De especial relevancia en el impacto sobre sus componentes se consideran aquellos ambientes destinados a acoger a personas durante largos periodos de su vida, y también aquellos que se relacionan con sujetos de edades___tempranas y/o con individuos de recursos personales, familiares o sociales deteriorados. El impacto del ambiente social en los supuestos citados es mucho más intenso y puede tener efectos irreversibles en la configuración de la personalidad y el comportamiento de sus integrantes.

11.- Los Servicios__Residenciales__de__Menores se caracterizan por las tres condiciones citadas y pueden ser considerados, por tanto, como particularmente apropiados para ser tratados desde el modelo teórico propuesto. A pesar de ser prácticamente inexistentes los trabajos que se interesan en dichos servicios, esta perspectiva puede ser de gran utilidad para el diseño y planificación de estrategias de intervención que mejoren la rentabilidad social, pedagógica y personal de estos Centros.

12.- Desde este punto de vista, cada residencia, institución o centro de nuestra sociedad que se dedique a la atención de personas con cualquier tipo de deficiencia, debe centrarse en la creación de condiciones que faciliten al máximo ciertos tipos de comportamientos y dirijan la

promoción personal en determinadas direcciones. Para ello, se necesita información fiable y veraz sobre los contextos y sus impactos en los sujetos humanos, siendo éste precisamente, el objetivo de la aplicación de la evaluación del Clima Social en los Servicios Residenciales de Menores.

SEGUNDA PARTE:

ESTUDIO EMPIRICO.

1. OBJETIVOS.

Partiendo del planteamiento del problema realizado en la primera parte de este trabajo, se considera, en la presente investigación, la consecución de dos objetivos generales:

A) Análisis y adecuación de la escala de Clima Social de R.H. Moos a Hogares Funcionales y Centros Residenciales de atención al menor con problemas socio-familiares.

B) Estudio del Clima Social percibido por los sujetos integrantes (beneficiarios y profesionales) de dichos Servicios Residenciales de Bizkaia, para la Infancia y la Juventud.

Tomando estas metas generales como base, se desarrollarán los siguientes objetivos específicos:

A) La adaptación de las escalas de Clima Social de R.H. Moos y cols., fundamentalmente de la escala de clima familiar, a Hogares Funcionales y Centros Residenciales de menores: Análisis Psicométrico, Baremación y Factorización de dicha escala.

B) Estudio de las características percibidas del Clima Social por los integrantes de los servicios residenciales de menores.

B.1.-Análisis de las diferencias en las percepciones del clima social entre los beneficiarios del servicio y los profesionales del mismo.

B.2.-Descripción de la percepción del ambiente grupal, en función de otros factores intervinientes.

B.2.1.-Evaluación de las diferencias en la valoración de ambientes entre los distintos tipos de centros o servicios.

B.2.2.-Estudio de las diferencias en la percepción del clima social, según variables relativas a la profesión del educador.

B.2.3.-Evaluación de las diferencias en la valoración de ambientes, según variables relativas a la institucionalización del menor.

B.3.-Elaboración de una Tipología de ambientes en función de los perfiles de Clima Social hallados en los grupos convivenciales de menores.

B.4.-Discusión de la aplicabilidad de la evaluación ambiental en la programación y

valoración del trabajo asistencial y educativo que se realiza en los centros.

2 . METODO .

2.1. MUESTRA.

- 2.1.1. Grupos Convivenciales.
- 2.1.2. Menores Institucionalizados.
- 2.1.3. Educadores de los Servicios Residenciales.

2.2. DEFINICION DE VARIABLES.

- 2.2.1. Clima Social.
- 2.2.2. Dimensiones del Clima Social.
 - A. Dimensión de Relación.
 - . Cohesión.
 - . Expresividad.
 - . Conflicto.
 - . Ayuda.
 - B. Dimensión de Desarrollo.
 - . Autonomía.
 - . Actuación.
 - . Intelectual-Cultural.
 - . Socio-Recreativa.
 - . Moral-Religiosidad.
 - C. Dimensión de Mantenimiento y Cambio.
 - . Organización.
 - . Control.
 - . Claridad.
 - D. Indice de Incongruencia Grupal.
- 2.2.3. Variables del Centro.
- 2.2.4. Variables del Educador.
- 2.2.5. Variables del Menor.

2.3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

- 2.3.1. Para la evaluación del Clima Social.
 - 2.3.1.1. Clima Social Familiar: FES.
 - A. Origen y descripción básica de la escala.
 - B. Modos de aplicación.
 - C. Justificación Estadística.
 - Fiabilidad.
 - Validez.
 - Estructura Factorial.
 - 2.3.1.2. Clima Social en Centros Residenciales para Menores.
- 2.3.2. Para la evaluación de variables del Centro, del Educador y del Menor.

2.4. PROCEDIMIENTO.

2.5. TECNICAS ESTADISTICAS EMPLEADAS.

- 2.5.1. Análisis Factorial.
- 2.5.2. Análisis Multivariante de la Varianza.
- 2.5.3. Análisis Discriminante.
- 2.5.4. Análisis de Clusters.

2.1. MUESTRA.

La muestra objeto de estudio está referida al colectivo que forman los Menores y Educadores integrantes de los Centros Residenciales de acogida al Menor de Bizkaia, bien sean Hogares Funcionales o similares, bien sean Residencias Grandes o Pequeñas.

La selección de la muestra no fue realizada al azar puesto que se pretendía el estudio de toda la población señalada. Diversas negativas de los responsables de algunos Centros y el carácter voluntario de la prueba impidió tal objetivo. Según datos del Gobierno Vasco (1987a) la población total a estudiar era de 925 sujetos: 735 menores con edades superiores a 11 años y 190 Educadores.

El número de sujetos que participó en la investigación fue de cuatrocientos noventa y tres ($N=493$), es decir, un 53.3% del total. De estos, fueron retirados por considerarse inválidos (excesivas dificultades de comprensión, no finalización del cuestionario, etc.) un total de sesenta y dos individuos, ninguno de los cuales fue incluido en los diversos análisis realizados.

El número de sujetos definitivo que constituye la muestra es, por tanto, de cuatrocientos veintiuno ($N=421$),

es decir, el 45.5% del total de la población. Menores y Educadores están representados en un 44 y un 51% respectivamente. Estos 421 sujetos pertenecen a 25 Centros Residenciales diferentes, distribuidos tal y como se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de los menores por centros donde están acogidos.

<u>CENTRO</u>	<u>Nº SUJETOS</u>	<u>%</u>
1	11	2.6
2	7	1.7
3	7	1.7
4	9	2.1
5	4	1.0
6	6	1.4
7	7	1.7
8	9	2.1
9	7	1.7
10	6	1.4
11	7	1.7
12	8	1.9
13	5	1.2
14	17	4.0
15	6	1.4
16	9	2.1
17	47	11.2
18	38	9.0
19	60	14.3
20	31	7.4
21	24	5.7
22	28	6.7
23	19	4.5
24	14	3.3
25	35	8.3
TOTAL.....		421 100.0

En la Tabla 2 puede apreciarse como el 58% de los sujetos pertenecen a centros públicos, mientras que el

otro 42% a centros privados.

Tabla 2. Sujetos pertenecientes a centros
públicos o privados.

	N	%
PUBLICO	244	58
PRIVADO	177	42

Prácticamente tres de cada diez sujetos pertenecientes a la muestra son componentes de un Hogar Funcional o Miniresidencia, mientras que los siete restantes forman parte de Centros Residenciales medianos o grandes (Tabla 3). La razón de esta descompensación obedece a la propia distribución de la población objeto de estudio, más que a un sesgo de la muestra.

Tabla 3. Sujetos pertenecientes a Hogares
Funcionales y a Residencias.

	N	%
HOGAR	125	29.7
RESIDENCIA	296	70.3

Respecto al sexo, la muestra tiene el mismo número de hombres que de mujeres.

Tabla 4. Distribución de la variable Sexo.

	N	%
HOMBRE	210	50
MUJER	210	50

Ambos sexos se encuentran también recogidos en similar proporción en las submuestras de Menores y Educadores. Según el trabajo del Gobierno Vasco (1987d), las proporciones de la población de menores para la variable sexo, son 49.5 % de hombres y 50.4 % de mujeres, datos muy aproximados a los presentados en la tabla 5. No dispone dicho trabajo de esta distribución de la población para los educadores.

Como corresponde a las poblaciones que representan, los menores están recogidos en mayor número que los educadores en una proporción aproximada de 3 a 1. Aunque según datos inferidos del Gobierno Vasco (1987a) la ratio menor-educador sea en Bizkaia de 6 a 1, esta diferencia se debe a que sólo se ha trabajado con un rango de edad determinado, factor que elimina, evidentemente, a

un gran número de menores.

Tabla 5. Distribución de la variable sexo en los grupos de menores y de educadores.

	MENORES		EDUCADORES	
	N	%	N	%
HOMBRE	166	51.3	44	45.3
MUJER	157	48.7	53	54.7

Tabla 6: Distribución de la variable Menor-Educador.

	N	%
MENOR	324	77
EDUCADOR	97	23

Respecto a la edad, su distribución en los sujetos de nuestra muestra la refleja la Tabla 7.

Los tres primeros intervalos corresponden al grupo de Menores, siendo el segmento de 14 a 16 años el más representado. Entre los Educadores predomina el sector más joven, siendo prácticamente la mitad de los educadores

menores de treinta años.

Tabla 7. Distribución de la muestra por edades.

	EDAD	N	%
ME	11-13	100	23.8
NO	14-16	154	36.6
RES	17-19	62	14.8
E	20-30	43	10.1
DU	31-50	23	5.3
DO	51-68	25	5.9

2.1.1. Los Grupos Convivenciales.

Los 25 Centros Residenciales de Bizkaia donde se recogieron datos representan un 55.5% de los 45 Centros existentes en ese momento (Gobierno Vasco, 1987a).

De los 25 Centros, 15 son de titularidad pública, y los 10 restantes de titularidad privada. Puesto que la totalidad de los Centros Públicos accedieron a nuestra

petición de recogida de datos, hay que señalar la limitación de los Centros Privados en cuanto a su representatividad.

Puesto que en una parte importante de la descripción de los resultados, se emplea como unidad de análisis el grupo convivencial, resulta imprescindible presentar las características de estos grupos. Su número no coincide con el de los Centros puesto que las Residencias están organizadas habitualmente en varios grupos convivenciales que son los tomados como referencia contextual a la hora de administrar las pruebas.

En el caso de los Hogares Funcionales, estos coinciden, evidentemente, con el grupo convivencial.

Los 421 sujetos evaluados se distribuyen en 42 grupos, estando el grupo más pequeño compuesto por 2 individuos y el grupo mayor por 22. La media de sujetos de cada grupo resulta ser de 10 individuos.

De los 42 grupos únicamente 22 son mixtos. Sin embargo, sólo 18 lo son a efectos del estudio (es decir, hay respuestas al cuestionario tanto masculinas como femeninas). Asimismo, todos excepto dos están integrados tanto por Menores como por Educadores; las excepciones se deben a la negativa de los Educadores a responder a los cuestionarios.

Dieciseis de los grupos corresponden a Hogares Funcionales y el resto, 26, constituyen los grupos convivenciales de las Residencias. A pesar de que la media de integrantes de los grupos correspondientes a las Residencias es algo mayor que la de los Hogares Funcionales (11.3 frente a 7.8) hay que tener en cuenta que esto refleja principalmente el carácter no homogéneo, en cuanto a edades, de los Hogares, ya que en la muestra no están incluidos los sujetos con edad inferior a 12 años.

2.1.2. Menores Institucionalizados.

Respecto a la submuestra de Menores Institucionalizados, comprobamos como los valores de las variables personales y familiares de este colectivo (recogidas en el Anexo 1) no se diferencian básicamente de los resultados obtenidos para toda la población institucionalizada (Gobierno Vasco, 1987d).

Señalemos que se trata de un colectivo en el que el 40% de los sujetos lleva entre 3 y 4 años ingresado en un centro y casi otro 40%, 5 ó más años.

Las malas relaciones familiares, separación de los padres, problemas de alcoholismo y dificultades económicas son algunos de los motivos más citados para su

institucionalización, situándose entre los 7 y los 12 años el mayor porcentaje respecto a la edad de ingreso del menor.

Estos sujetos instituucionalizados pertenecen a núcleos familiares con un gran número de hermanos, muchos de ellos también institucionalizados, resultando que tres de cada cuatro familias superan el número de integrantes medio de la Comunidad Autónoma Vasca (Anuario Estadístico Vasco, 1985).

2.1.3. Educadores.

Respecto a la segunda submuestra, el colectivo de Educadores, los datos referentes al estado civil, horas de trabajo, nivel de formación, experiencia, etc., vienen recogidos en el Anexo 2.

Destaca en este grupo el predominio de Educadores Religiosos (44.4%) entre los que, en su mayoría "no hay ruptura entre las diferentes instancias o situaciones de vida" (Gobierno Vasco, 1987a, pág. 251) viviendo y trabajando en el propio Centro Residencial.

Es un colectivo, en general, con un alto nivel de formación (más de la mitad con estudios universitarios medios o superiores) y con una experiencia laboral no superior a los 10 años, también en más de la mitad de los

casos.

Los rasgos básicos de la muestra (Anexo 2) señalan cómo tampoco presentan grandes diferencias respecto al colectivo total (Gobierno Vasco, 1987a).

2.2. DEFINICION DE VARIABLES.

2.2.1. Clima Social

Entendemos por Clima Social el conjunto de relaciones interpersonales existentes entre los miembros del grupo, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia y su estructura básica.

Operativamente, el Clima Social viene definido por la adaptación de la escala de Clima Social de R.H. Moos y sus correspondientes subescalas (cohesión, expresividad, etc.). Las características socio-ambientales de cada grupo convivencial serán evaluadas a través de la propia percepción que del Clima Social realice cada sujeto.

2.2.2. Dimensiones del Clima Social.

La escala de Clima Social, se compone de doce subescalas que definen tres dimensiones fundamentales:

Relaciones, Desarrollo y Estabilidad. A estas se añade un índice de incongruencia, cuando se trabaja con puntuaciones grupales.

A) La DIMENSION DE RELACIONES evalúa el grado de comunicación y libre expresión dentro del grupo, y el grado de interacción conflictiva que le caracteriza. Está integrada por cuatro subescalas: Cohesión, Expresividad, Control y Ayuda.

COHESION: Grado en que los miembros del grupo están compenetrados y se apoyan entre sí.

EXPRESIVIDAD: Grado en que se permite a los integrantes del grupo actuar y expresar libremente sus sentimientos.

CONFLICTO: Grado en que se expresa abiertamente la cólera y el conflicto entre los miembros.

AYUDA: Grado de ayuda, preocupación y amistad del educador por los miembros del grupo (comunicación abierta con los menores, confianza en ellos e interés por sus ideas).

B) La DIMENSION DE DESARROLLO evalúa la importancia que tienen dentro del grupo ciertos procesos de desarrollo personal que pueden ser fomentados, o no,

por la vida en común. Está integrada por las siguientes subescalas:

AUTONOMIA: Grado en que los miembros del grupo están seguros de sí mismos, son autosuficientes y toman decisiones.

ACTUACION: Grado en que las actividades se enmarcan en una estructura orientada a la acción o competitividad.

INTELLECTUAL-CULTURAL: Grado de interés en las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales.

SOCIAL-RECREATIVO: Grado de participación en actividades Socio-Recreativas.

MORALIDAD-RELIGIOSIDAD: Importancia que se da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso.

C) La DIMENSION DE ESTABILIDAD (Mantenimiento y Cambio del Sistema) ofrece información sobre la estructura y organización del grupo y sobre el grado de control que normalmente ejercen unos miembros del grupo sobre otros. Está integrada por las subescalas de Organización, Control y Claridad.

ORGANIZACION: Importancia que se da a una clara organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades del grupo.

CONTROL: Grado en que la dirección de la vida grupal se atiene a reglas y procedimientos establecidos.

CLARIDAD: Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los miembros del grupo de las consecuencias de su incumplimiento.

Estas subescalas son provenientes del FES (Escala de Clima Familiar) excepto en dos casos, Ayuda y Claridad, que han sido extraídas del CES (Escala de Clima Escolar), dada su relación con el objeto de estudio.

D. EL INDICE DE INCONGRUENCIA GRUPAL.

Es una medida del desacuerdo entre los miembros de un determinado contexto, a la hora de percibir el Clima Social existente en el mismo. Se basa en la adición de las diferencias de las puntuaciones en cada una de las escalas, de todos los pares de miembros posibles del grupo, obteniéndose a través de esta suma, un indicador del grado de desacuerdo conjunto o incongruencia, dentro del grupo o contexto específico.

2.2.3. Variables del Centro.

Se han considerado los siguientes rasgos descriptivos de los Centros y Residencias evaluados:

- Tipo de Centro: Si el centro es un Hogar Funcional o una Residencia.

- Titularidad Pública o Privada del Centro.

- Número de educadores que trabajan en el Centro.

- Número de menores acogidos en el Centro.

- Función del Centro, según focalicen su actividad en atención residencial, observación y clasificación, integración socio-familiar, modificación de hábitos de conducta, apoyo escolar, etc.

- Personal de servicio o auxiliar que trabaja en el Centro.

- Días y horas en que funciona el Centro.

- Periodo en el que permanece cerrado.

- Organización interna del Centro en grupos de convivencia-relación.

- Número de educadores por grupo.
- Frecuencia de la relación de los menores con el exterior.
- Grado de planificación de las horas de tiempo libre de los menores.

2.2.4. Variables del Educador.

Se han incluido las siguientes características sobre el colectivo de educadores:

- Sexo.
- Edad.
- Estado civil.
- Nivel de estudios realizados.
- Funciones que desempeña en el Centro.
- Horas semanales que emplea en el Centro.
- Años que lleva trabajando con esas funciones o similares.

- Años que lleva trabajando en este Centro.

2.2.5. Variables del Menor.

Asimismo, se han incluido las siguientes características con respecto a los menores institucionalizados:

- Sexo.
- Edad.
- Tiempo que lleva acogido en el Centro.
- Motivo de ingreso.
- Tiempo que lleva institucionalizado.
- Edad de los padres.
- Actividad de los padres.
- Número de hermanos.
- Número de hermanos institucionalizados.

- Lugar que ocupa entre los hermanos.
- Número de personas que conviven en el domicilio familiar.
- Clima Social percibido en el núcleo familiar natural, según las diez subescalas del FES: Cohesión, Expresividad y Conflicto; Autonomía, Actuación, Intelectual-Cultural, Social-Recreativo y Moral-Religiosidad; Organización y Control.

2.3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

2.3.1. Instrumentos para la evaluación del Clima Social.

2.3.1.1. Clima Social Familiar: FES.

A. Origen y descripción básica de las escalas.

La escala de ambiente familiar es un cuestionario de autoregistro de 90 ítems de verdadero/falso (Anexo 3), desarrollada por R.H. Moos (1974b, 1981, 1984) para medir el ambiente social característico de las familias.

El FES es una de las nueve escalas de medida de ambientes sociales, educativos, psiquiátricos,

correccionales, laborales y familiares elaboradas por el equipo de Moos.

Las escalas miden tres dominios o factores subyacentes que caracterizan tales contextos: La calidad de la relaciones interpersonales, el énfasis en los objetivos de crecimiento personal y el grado de estructura y apertura al cambio.

La elección de los items del FES fue guiada por la formulación de estos tres dominios de dimensiones socio-ambientales. Cada ítem tenía que identificar un aspecto del ambiente familiar que reflejase el énfasis en las relaciones interpersonales (tal como el grado de cohesión), en un área de crecimiento personal (tal como el grado de énfasis en la actuación, o el énfasis moral-religioso) o en la estructura organizacional de la familia (tal como el grado de organización).

Al objeto de obtener una comprensión naturalística de los ambientes sociales de las familias, la versión inicial de los items del FES (Forma A) fue consecuencia de la información recogida con métodos de observación y de entrevistas estructuradas con familias, así como de otras escalas de clima social desarrolladas por el autor y sus colaboradores. De este modo se desarrollaron 206 items que fueron administrados a una

muestra de 1.000 sujetos en 285 familias reclutadas por anuncios de prensa, grupos parroquiales, escuelas superiores y grupos de minorías étnicas. También se incluyeron familias conflictivas en tratamiento en clínicas psiquiátricas o relacionadas con centros correccionales.

A partir de esta Forma A se extrajo la Forma R de 90 items. Los criterios psicométricos utilizados en la selección de estos 90 items finales incluyeron altas correlaciones de los items con las puntuaciones totales (prácticamente todos correlacionaban por encima de .40 en su propia subescala), compensación de los items verdadero/falso, baja o moderada correlación entre subescalas (entre 0.01 y 0.44), máxima discriminación de items y subescalas entre familias y una partición general de los items que evitase aquellos característicos sólomente de familias extremas.

De manera sintética se podría decir que el FES puede ser usado para crear perfiles de familias con los cuales se describan o comparen diferentes ambientes familiares, para comparar percepciones de padres e hijos, para comparar el medio familiar actual versus el preferido, y para facilitar y evaluar cambios en ambientes familiares.

B. Modos de aplicación.

Existen tres formas paralelas de aplicación de la escala FES: 1) Percepciones individuales de la familia de origen (Forma R). 2) Percepción personal del ambiente familiar ideal o preferido. (Forma I). 3) Espectativas respecto al ambiente que gustaría encontrarse en un escenario familiar (Forma E).

La Forma I se centra en cómo los individuos conciben un contexto familiar ideal y fue desarrollada para medir los objetivos y valoraciones de los miembros de la familia. Puede utilizarse conjuntamente con la Forma R para identificar áreas en la cuales los individuos sienten que debería ocurrir un cambio. El conocimiento de las discrepancias entre las percepciones del ambiente familiar real y preferido puede ayudar a planificar cambios en áreas específicas de funcionamiento familiar. Además, la Forma I puede utilizarse para evaluar las orientaciones y cambios de los valores que tienen lugar entre los miembros familiares a lo largo del tiempo (por ejemplo, durante un tratamiento).

La Forma E puede ser útil en el consejo prematrimonial para facilitar discusiones entre los futuros esposos acerca de lo que ellos esperan que sea su contexto familiar. También puede caracterizar las

expectativas de los clientes y consultores acerca de lo que la familia debe parecer después de terminar una terapia familiar o, por ejemplo, clarificar lo que un adolescente espera al entrar en un hogar de acogida.

C. Justificación estadística de las escalas originales.

- Fiabilidad.

En el manual de la adaptación española de las escalas de clima social (Tea, 1984) se describen algunos de los coeficientes de fiabilidad obtenidos en muestras españolas, y se comparan con los obtenidos en los estudios originales (Moos y Moos, 1981).

Estos últimos se reproducen en la Tabla 8.

Ignoramos, sin embargo, el motivo por el que no aparecen los coeficientes para la escala familiar (FES) en las muestras españolas.

Los índices de muestras españolas que aparecen se refieren a la escala CES (Ambientes Escolares) y se presentan en general algo más bajos que en los estudios de Moos y Col. Pese a ello, se pueden considerar satisfactorios teniendo en cuenta que se pretende definir

TABLA 8

Fiabilidad y consistencia de las Escalas de Clima Social en los estudios originales

Sub- escalas	FES			WES			CES			CIES	
	r_{tt} 47	r_{xx} 1.067	r_{xe} 1.067	r_{tt} 75	r_{xx} 1.045	r_{xe} 1.045	r_{tt} 52	r_{xx} 22	r_{xe} 465	r_{xx} 22	r_{xe} 713
1	86	78	44	83	84	52	87	85	57	72	50
2	73	69	34	71	69	36	73	74	48	62	46
3	85	75	43	82	77	44	89	84	54	56	43
4	68	61	27	77	73	39	78	84	53	68	48
5	74	64	32	73	76	42	81	67	44	70	48
6	82	78	44	76	80	47	85	85	54	54	41
7	77	67	33	69	79	45	72	74	48	72	49
8	80	78	43	79	76	41	79	86	57	62	38
9	76	76	42	75	86	53	90	80	50	65	49
10	77	67	34	78	81	49					

NOTA.- Los coeficientes de fiabilidad "test-retest" (r_t) fueron obtenidos con unos intervalos de dos meses (FES), un mes (WES) y mes y medio (CES). La numeración de las escalas se corresponde, en el mismo orden, a las siglas y variables que se presentan en otras tablas y apartados.

La fiabilidad de consistencia interna para las subescalas usando la fórmula KR 20 (Moos, 1974b) y el Alpha de Cronbach (Moos y Moos, 1981) muestran coeficientes entre 0.61 (Independencia) y 0.78 (Cohesión, Organización).

Sin embargo, estos estadísticos están derivados de muestras relativamente grandes (N=814 y N=1067 respectivamente). La fiabilidad interna (alpha) con muestras más pequeñas disminuye. Un estudio con 70 maridos y 81 esposas presentaba coeficientes entre 0.48 y 0.67 (Anderson, 1982). De manera similar, Pribyl (1983) presenta coeficientes de 0.16 a 0.62 para algunas subescalas usando la fórmula KR 21 en una muestra de 131 familias. Es posible, por tanto, que el formato verdadero/falso de las respuesta aumente artificialmente la fiabilidad con muestras grandes.

- Validez.

Los datos de validez del FES estan todavía por ser suministrados sistemáticamente en la literatura (Forman y Hagan, 1983). Prestando atención a criterios psicométricos extraídos de la selección de items finales, la validez de contenido de las escalas aparece relativamente bien establecida. La evidencia de la validez predictiva del FES incluye predicciones significativas de

depresión en una muestra de hombres y mujeres por la escala de Cohesión (Wetzel y Redmond, 1980) y la capacidad de los índices pretratamiento de Cohesión, Orientación, Recreativa y Conflicto como predictores de consecuencias positivas en el seguimiento de una terapia (Finney et al., 1980).

La evidencia de validez concurrente en el FES es desigual. Por un lado, Russell (1980) encuentra que la subescala de Cohesión no correlaciona bien con otros autoinformes y medidas de observación de la cohesión familiar. Oliveri y Reiss (1984) no encuentran relaciones entre el FES y medidas de observación directa de dimensiones similares. Por el contrario, Moos y Moos (1981) informan de una serie de trabajos en los cuales se sugiere una fuerte validez concurrente. Fueron encontradas altas correlaciones entre Moralidad-Religiosidad, Orientación Recreativa, Conflicto y Orientación Intelectual-Cultural y frecuencia de las actividades de los miembros de las familias en las mismas dimensiones.

Las patologías psiquiátricas de pacientes con alcoholismo severo (medidas con el MMPI) correlacionan significativamente con las subescalas de Cohesión, Conflicto, Expresividad, Independencia y Organización. Así mismo, se encuentran correlaciones significativas entre subescalas del FES y la importancia percibida por miembros

de familias con síntomas psicosomáticos y de depresión (Moos y Moos, 1981).

La validez concurrente es confusa según Anderson (1984), debido probablemente al uso de muestras pequeñas en algunos estudios con la consecuente, y ya citada, problemática de fiabilidad interna en estos casos.

La validez de constructo ha sido demostrada por la capacidad de las subescalas del FES (Cohesión, Expresividad, Independencia, Intelectual-Cultural, Recreativa, Conflicto y Control) para discriminar consistentemente entre grupos de familias normales y patológicas (Moos y Moos, 1981, 1983; Scoresby y Christensen, 1976) y por ser sensibles a cambios en ambientes de familias clínicas durante el tratamiento (Bromet y Moos, 1977; Moos y Moos, 1983). Además, se ha encontrado un fuerte soporte empírico entre la propuesta teórica de relación entre estrés familiar y ambiente social familiar medido con el FES (Boos, 1977; Maynard et al., 1980; McCubbin et al., 1982; Holahan y Moos, 1982).

A pesar de que estos resultados empíricos apoyan fuertemente las bases teóricas del FES, debería señalarse que, hasta el momento, no han aparecido en la literatura análisis factoriales de los ítems del FES que confirmen estadísticamente la validez de constructo de las escalas.

Tales análisis podrían utilizarse para evaluar la multidimensionalidad de la escala hipotetizada teóricamente (Anderson, 1984).

- Estructura factorial.

Ya hemos señalado como apenas existe investigación factorial de las escalas de Clima Social.

Los trabajos factoriales publicados en nuestro país (Schneewind y Brengelmann, 1981; Fernández Ballesteros, 1982) no muestran estructuras factoriales comunes entre sí, ni coherentes con la estructura propuesta por Moos.

Así, con el FES, Schneewind y Brengelmann (1981) encuentran una concordancia alta al hacer el análisis factorial de primer orden, confirmando los 10 factores esperados. Sin embargo, en el análisis de segundo orden señalan tres factores, Convivencia, Autoridad y Cultura, que no coinciden con las tres grandes dimensiones desarrolladas por Moos, y proponen una revisión de los supuestos de este autor.

Tampoco la estructura factorial resultante de los trabajos de Fernández Ballesteros y col. (1982) resultan totalmente concordantes con la estructura propuesta por

Moos, al igual que los posteriores realizados por Sierra para Tea (Tea, 1984).

Otros estudios revisados, con diferentes tipos de muestras, presentan, así mismo, resultados dispares. Así, por ejemplo, Nihira et al. (1983) y Nihira et al. (1985) utilizan únicamente seis escalas del FES (Cohesión, Expresividad, Actuación, Intelectual, Religiosidad y Control) como consecuencia de los resultados factoriales en su muestra, mientras que, Maynard et al. (1980) incluyen únicamente cinco de las diez dimensiones.

En esta línea cabe resaltar los trabajos de Fowler (1981, 1982a) que trata de obtener con el FES resultados comparables a los encontrados en otro tipo de investigaciones y modelos (estudio de los grupos pequeños, estudios de interacción padres-hijos, investigaciones de comunicación humana). En sus análisis factoriales encuentra unos resultados coherentes, proponiendo dos dimensiones básicas de la escala FES (ver tabla 10):

- Una primera dimensión bipolar, "Cohesión versus Conflicto", concerniente a la medida de relaciones centrales en el ámbito familiar y

- Una segunda dimensión unipolar que denomina

"Organización y Control" y que refleja el sistema de mantenimiento básico propio de la actividad familiar.

Tabla 10. Análisis factorial de máxima probabilidad del FES: Matriz de Rotación Varimax (basado en las respuestas de 814 sujetos de 240 familias) (Fowler, 1981 (pág. 163)).

<u>SUBESCALA</u>	<u>FACTOR_1</u>	<u>FACTOR_2</u>	<u>HJ2</u>
-Cohesión	87	20	80
-Expresividad	46	-13	23
-Conflicto	48	-08	24
-Autonomía	44	-12	21
-Actuación	02	48	23
-Intelect-Cultural	50	14	27
-Social-Recreativo	33	10	12
-Moral-Religioso	17	47	25
-Organización	24	51	32
-Control	37	79	76
Porcentaje de la			
varianza explicada	19.7	14.4	

Para Fowler (1981) "estas dimensiones ortogonales podrían representar la base empírica para la construcción de una tipología de ambientes familiares más orientada al modo en que Olson y colaboradores han desarrollado el

modelo circumplexo de un sistema familiar con sus dimensiones de cohesión (una dimensión de relación) y adaptabilidad (una dimensión de mantenimiento o control)."(pág. 163).

La estabilidad que presentan estas dos dimensiones y su relación con otro tipo de modelos teóricos, como el de Olson et al. (1979), hacen de sumo interés las investigaciones en esta línea.

2.3.1.2. Clima Social en Centros Residenciales de Menores.

De las cuatro escalas de R.H. Moos adaptadas por TEA que evalúan las características socio-ambientales y las relaciones interpersonales en diversos contextos, en este estudio se ha tomado como instrumento de evaluación fundamental la escala de Clima Social Familiar (FES), añadiendo otras dos subescalas de Clima Social Escolar (CES) que se han considerado idóneas para la evaluación de los grupos a investigar.

En definitiva, se han realizado las oportunas modificaciones y correcciones, adecuando la terminología de los items al objeto de estudio: Hogares Funcionales y Centros Residenciales que acogen a menores con problemas socio-familiares en Bizkaia.

Para la aplicación de estas escalas de Clima Social (adecuadas y adaptadas) (Anexo 4) se parte de la consideración de los Centros de Acogida y Tratamiento de Menores como Centros Convivenciales, sustitutivos al menos temporalmente y/o complementarios de las familias de origen de los niños y jóvenes, y en los que se presentan -consecuentemente- características socio-ambientales similares a la estructura que de hecho sustituyen: la familia. Dicho de otra manera, "una institución educativa que tiene que atender al niño cuando su ambiente familiar no existe o es inadecuado tendrá que equivaler en lo posible a un núcleo familiar, a un conjunto de vínculos afectivos unipersonales con cada niño ..." (Yela, en Requena, 1987).

Dicha premisa permite la adecuación, baremación y aplicación de la escala en Hogares Funcionales y Centros Residenciales (Moos, 1987b).

2.3.2. Instrumentos para la evaluación de Variables del Centro, el Educador y el Menor.

Junto a las escalas de Clima Social, se han incluido tres Fichas de control de las diversas variables intervinientes, ya citadas anteriormente.

-Ficha del Centro.

-Ficha del Menor.

-Ficha del Educador.

Estas, son una versión abreviada de las utilizadas por el Gobierno Vasco (1987a, 1987d) para sus trabajos sobre Servicios Residenciales para la Infancia y Juventud y Menores Institucionalizados. En cada una de ellas se recogen aspectos básicos del Menor, del Educador y del Centro, tal y como puede comprobarse en el Anexo 5.

El contenido de estas Fichas se recogió con el doble objetivo de control de la muestra, por un lado, y de estudio de su relación con el Clima Social, por otro.

2.4. PROCEDIMIENTO.

Una vez conseguidas las oportunas autorizaciones se explicó a los diversos educadores de los grupos educativos cual era el objetivo de la investigación y en que consistía su colaboración. En todo momento se insistió en la voluntariedad de la misma, resultando, consecuentemente, algunas negativas aisladas entre el personal educativo.

La recogida de datos fue realizada en las propias instituciones por un equipo técnico, perfectamente conocedor de los objetivos del trabajo, de las escalas utilizadas y de las normas generales de aplicación de este tipo de pruebas.

Las instrucciones de la escala de clima social para hogares y centros de menores fueron leídas detenidamente, tal y como es habitual en este tipo de instrumentos, y se contestaron a cuantas preguntas surgieron tanto sobre los motivos de nuestra presencia como sobre los contenidos específicos de cada ítem.

Se pidió a los sujetos que contestasen a los diferentes ítems con referencia a su grupo convivencial. En el caso de los Hogares Funcionales esto no presentaba ninguna dificultad. Sin embargo, en los Centros Residenciales medianos o grandes podía llevar a confusión la atribución de las cuestiones de la escala a todo el centro. Por esta razón, los cuestionarios fueron administrados a los menores de forma colectiva, pero siempre con el grupo referencial, educativo o convivencial correspondiente, en presencia normalmente de alguno de los educadores de dicho grupo, y con la insistencia en que se debía responder en relación a lo que se pensaba de dicho grupo. La duración media para la cumplimentación de la escala fue de treinta minutos.

Las fichas del menor fueron completadas siempre por los propios educadores-responsables.

La ficha del Centro fue completada por el equipo técnico citado.

Posteriormente y bajo las mismas circunstancias se aplicó la escala de clima social familiar (FES) a un grupo de menores seleccionado en función de las disponibilidad de los Centros, siendo el tiempo máximo transcurrido entre una y otra prueba de dos meses.

Como dato de identificación únicamente se utilizó la fecha de nacimiento de cada individuo con el fin de relacionar sus respuestas con su correspondiente ficha del menor o educador y más tarde con los resultados de la escala de clima social familiar.

2.5. PROCEDIMIENTOS ESTADÍSTICOS EMPLEADOS.

El software empleado en la explotación estadística de los datos fue el paquete SPSS/PC+.

En cuanto a los procedimientos estadísticos propiamente dichos se utilizó principalmente Análisis Factorial, Análisis Multivariante de la Varianza (Manova), Análisis Discriminante y Análisis de Conglomerados (Cluster).

Por su especificidad, creemos conveniente realizar una brevísima exposición de cada uno de ellos.

2.5.1. Análisis Factorial.

Al existir correlaciones entre las diversas características percibidas del clima social cabe preguntarse por las dimensiones subyacentes a las mismas.

Precisamente, la hipótesis básica del Análisis Factorial consiste en que pueden utilizarse unas dimensiones subyacentes o factores para explicar un fenómeno complejo. En este estudio se ha empleado a fin de extraer unos factores generales que explicasen la variabilidad de las puntuaciones en las doce subescalas de clima social.

El modelo matemático del Análisis Factorial es, en cierta medida, similar al de una ecuación de regresión múltiple. Cada variable es expresada como una combinación lineal de factores que no son realmente observados:

$$X_i = A_{i1}.F_1 + A_{i2}.F_2 + \dots + A_{ik}.F_k + U_i$$

dónde "F1...Fk" son los factores comunes, "Ui" es el residuo y "A1i...Aik" son las constantes para combinar los k factores.

Asimismo, los factores son inferidos de las variables observadas (las doce subescalas) y pueden estimarse como combinaciones lineales de ellas. La expresión general para estimar el factor "j" es:

$$F_j = W_{j1}.X_1 + W_{j2}.X_2 + \dots + W_{jp}.X_p$$

dónde "Wj1...Wjp" son los coeficientes de los vectores y "p" el número de variables.

El Análisis Factorial tiene lugar en cuatro pasos:

1. Primero se obtiene la matriz de correlaciones para todas las variables. En este trabajo se ha empleado el Test de Esfericidad de Barlett para probar la hipótesis de que dicha matriz es una matriz de identidad. Es decir,

que todos los términos de la diagonal son "1" y los demás son "0". La aceptación de esta hipótesis indicaría evidentemente que las variables están incorreladas y consiguientemente no sería indicado el Análisis Factorial.

2. En el segundo paso, se extraen los factores. Debe determinarse el número de factores necesario para representar los datos y el método de calcularlos.

El método de extracción empleado en este estudio ha sido el Análisis de los Componentes Principales. En este método se forman combinaciones lineales de las variables observadas. El primer componente es la combinación que explica la mayor parte de la varianza de la muestra. El segundo componente da cuenta de la siguiente mayor proporción de la varianza y está incorrelado con el primero. Los componentes sucesivos explican progresivamente porciones más pequeñas de la varianza total y están incorreladas entre sí. La varianza total explicada por cada factor o vector propio ha sido el criterio empleado para decidir el número de factores.

3. El tercer paso, la rotación, se centra en transformar los factores para hacerlos más interpretables.

En este estudio se optó por una rotación ortogonal, empleando el método Varimax que intenta

minimizar el número de variables que tienen altos pesos en un factor.

4. Finalmente, se calculan las puntuaciones de cada factor para cada caso, mediante el método de Anderson-Rubin. Este método produce puntuaciones con una media de "0" y desviación típica "1".

2.5.2. Análisis Multivariante de la Varianza.

Se ha empleado este tipo de análisis para evaluar diferencias en las dimensiones de clima social entre diversos tipos de sujetos (educadores y menores, hombres y mujeres, miembros de hogares y de residencias, etc).

Cuando las diversas variables dependientes están correlacionadas entre sí, como es el caso de las doce escalas de clima social, el análisis univariante de la varianza puede perder importante información al ignorar tales correlaciones. Es por ello que se ha optado por utilizar técnicas de análisis multivariante de la varianza, MANOVA, en las que conjuntos o vectores de medias reemplazan las medias individuales especificadas en el análisis univariante.

El paso del ANOVA al MANOVA precisa de una serie de requisitos concernientes a la distribución conjunta de

las variables: las variables dependientes deben seguir una distribución normal multivariante con la misma matriz de varianzas-covarianzas. Este último aspecto ha sido evaluado en todos los casos mediante el Test M de Box.

Para algunos de los análisis se han diseñado modelos MANOVA multifactoriales, de modo que podían evaluarse los efectos aislados de cada factor así como de sus interacciones. Para la evaluación de las diferencias multivariantes entre los grupos se ha elegido el test "Trace de Pillai" por ser el más poderoso y consistente, hasta el punto de que el nivel de significación que le viene asociado está razonablemente corregido incluso cuando los requisitos son violados.

El método de análisis utilizado ha sido el de regresión para diseños no balanceados, dados los diferentes tamaños de las celdas. Con esta aproximación cada término es corregido por todos los demás del modelo, de modo que las sumas de cuadrados para los diversos componentes del modelo no se añaden a la suma total de cuadrados.

El MANOVA puede verse, también, como el problema de encontrar combinaciones lineales de las variables dependientes que mejor separan los grupos y esto nos lleva a combinarlo con el Análisis Discriminante.

2.5.3. Análisis Discriminante.

El concepto subyacente al análisis discriminante es bastante simple. Consiste en formar combinaciones lineales de las variables independientes (a veces llamadas predictores), que sirven como base para clasificar casos dentro de los grupos.

Dicho de otra manera, empleamos el Análisis Discriminante para discriminar entre dos o más grupos a través de una serie de variables independientes o predictoras (en nuestro caso las escalas de clima social).

En esencia, el Análisis Discriminante nos permite elaborar una o más funciones o combinaciones lineales de variables independientes que hagan máxima la diferenciación entre grupos y permitan así asignar casos a cada uno de ellos.

Para que la función discriminante lineal sea "óptima" (es decir, para suministrar una regla de clasificación que minimice la probabilidad de error) se deben dar asunciones similares a los requisitos del MANOVA:

Cada grupo debe ser una muestra procedente de una

población normal multivariante, y las matrices de covarianza de la población deben ser iguales.

Los estadísticos descriptivos y los tests univariantes de la varianza suministran información básica acerca de las distribuciones de las variables en los grupos y ayudan a identificar algunas diferencias entre otros. Sin embargo, como ya se ha señalado, en el Análisis Discriminante y en otros procedimientos estadísticos multivariantes, el énfasis recae en analizar las variables de manera conjunta. Al considerar las variables simultáneamente podemos incorporar información importante acerca de sus relaciones.

En el Análisis Discriminante la información contenida en múltiples variables independientes es resumida en un índice simple o puntuación discriminante.

Para los análisis realizados se han empleado tanto el método directo, en el que todas las variables entran simultáneamente en el análisis, como un método "stepwise" basado en la minimización de la Lambda de Wilks.

En el método "Stepwise" la primera variable que se incluye en la ecuación es aquella con el valor más aceptable según el criterio de selección. A continuación

el valor del criterio se reevalúa para todas las otras variables que están fuera, de modo que la variable con el valor criterio más adecuado es la próxima en entrar. En este momento, la variable introducida en primer lugar se reevalúa para determinar si cumple el criterio de retirada. Si es así, se elimina del modelo.

El siguiente paso consiste en examinar el criterio de entrada en las variables que no están en la ecuación seguido de un examen del criterio de retirada en las variables incluidas en el modelo. La selección termina cuando no queda ninguna variable que cumpla los criterios de retirada o de entrada.

Como se ha mencionado, el criterio de selección empleado ha sido el de la minimización de la Lambda de Wilks. De este modo, en cada paso se ha seleccionado la variable que da lugar a la Lambda de Wilks más pequeña para la función discriminante.

Además, para prevenir dificultades se ha comprobado la tolerancia (grado de asociación lineal entre variables independientes) de cada variable antes de introducirse en el modelo. Los valores bajos de la tolerancia indican que dicha variable independiente es casi una combinación lineal de las otras variables independientes. Por defecto, el SPSS emplea como límite de

tolerancia el valor 0.001.

2.5.4. Análisis de Conglomerados o Clusters.

En términos estadísticos se conoce por análisis de clusters la búsqueda de grupos de casos relativamente homogéneos. En esta tesis se hace uso de esta técnica en dos ocasiones: para crear una tipología de educadores de acuerdo a sus características básicas (edad, formación, etc.) y para elaborar una tipología de "modos de percibir el clima social".

El análisis de clusters se basa en los conceptos de distancia y similitud, de modo que las diferencias en las diversas variables entre casos se combinan en un sólo índice, en nuestro caso, la distancia euclídea.

Una vez transformadas las variables a puntuaciones típicas con el objeto de que las diferencias en unidades de medida no afecten al resultado, se ha utilizado un procedimiento cluster en el que cada caso es asignado a aquel cluster para el cual la distancia entre el caso y el centro del cluster es la más pequeña.

Los buenos centros de clusters son aquellos que separan bien los casos. La estrategia empleada consiste en elegir casos con grandes distancias entre ellos y utilizar

sus valores como estimadores iniciales de los centros. Posteriormente, todos los casos son agrupados dentro del cluster con el centro más cercano y se calculan los valores promedios de las variables para todos los casos en cada cluster, obteniendo los centros de clasificación.

Para terminar, todos los casos son clasificados de nuevo siguiendo estos nuevos centros y, finalmente, vuelven a calcularse los valores promedios de las variables recibiendo el nombre de centros finales del cluster y que serán, en definitiva, los que caracterizen cada uno de los grupos de la tipología resultante.

A continuación, se presenta la aplicación de estas técnicas estadísticas a los datos de este estudio, junto con los resultados correspondientes.

3. RESULTADOS.

3.0. INTRODUCCION.

3.1. ADAPTACION DE LA ESCALA A INSTITUCIONES DE MENORES

- 3.1.1. Fiabilidad.
- 3.1.2. Tipificación.
- 3.1.3. Análisis Factoriales.

3.2. CLIMA SOCIAL SEGUN LAS PUNTUACIONES INDIVIDUALES.

- 3.2.1. Resultados Globales.
 - 3.2.1.1. Diferencias entre Educadores y Menores.
 - 3.2.1.2. Diferencias según el Sexo.
 - 3.2.1.3. Diferencias según la Titularidad.
 - 3.2.1.4. Diferencias según el Tipo de Centro.
 - 3.2.1.5. Efectos de las interacciones.
 - Titularidad/Tipo de Centro.
 - Titularidad/Menor-Educador.
 - Efectos de las otras interacciones.
 - 3.2.1.6. Diferencias en los factores de segundo orden.
- 3.2.2. Resultados del grupo de Educadores.
 - 3.2.2.1. Nivel de Formación.
 - 3.2.2.2. Dedicación al Centro.
 - 3.2.2.3. Experiencia.
 - 3.2.2.4. Estado Civil.
 - 3.2.2.5. Edad.
 - 3.2.2.6. Análisis conjunto de las variables del Educador.
- 3.2.3. Resultados del grupo de Menores.
 - 3.2.3.1. Motivos de ingreso.
 - 3.2.3.2. Edad del primer ingreso.
 - 3.2.3.3. Componentes de la familia natural.
 - 3.2.3.4. Tiempo de institucionalización.
 - 3.2.3.5. Edad.
 - 3.2.3.6. Clima Social Familiar.

3.3. CLIMA SOCIAL SEGUN LAS PUNTUACIONES GRUPALES.

- 3.3.1. El Índice de Incongruencia Grupal.
- 3.3.2. Efectos de las variables del centro sobre las puntuaciones grupales.
 - 3.3.2.1. Diferencias según la Titularidad.
 - 3.3.2.2. Diferencias según Tipo de Centro.
 - 3.3.2.3. Efecto de la interacción.
 - 3.3.2.4. Diferencias en los factores de segundo orden.
- 3.3.3. Tipología.
 - Tipo 1. Grupos orientados al Conflicto.
 - Tipo 2. Grupos Desestructurados.
 - Tipo 3. Grupos Orientados al Apoyo.
 - Tipo 4. Grupos de Orientación Socio-Recreativa.
 - Tipo 5. Grupos de Orientación Religiosa.
 - Tipo 6. Grupo medio.

3.0. INTRODUCCION.

La presentación de los Resultados de esta investigación consta, básicamente, de tres fases.

En la primera (3.1.), se analizan las propiedades psicométricas de la escala utilizada, mostrando los resultados de fiabilidad, análisis de items y baremación, y subrayando especialmente -tras los correspondientes análisis factoriales- la extracción de dos FACTORES de segundo orden concordantes con otros resultados encontrados en la revisión de la literatura.

En la segunda (3.2.), se describen los resultados obtenidos al utilizar como unidad de análisis al sujeto. Las puntuaciones individuales en las diversas subescalas sirven para presentar el panorama de la percepción del Clima Social en los integrantes de los Servicios Residenciales para la Infancia y la Juventud de Bizkaia. Además de los análisis multivariantes de la muestra tomada en su conjunto, se presentan los resultados respecto a los dos colectivos integrantes de la misma: EDUCADORES Y MENORES. En cada uno de ellos se muestran sus correspondientes perfiles de Clima Social, analizando las diferencias provocadas por diversas variables relacionadas con la labor profesional de los Educadores y con la propia institucionalización de los Menores.

En tercer lugar (3.3.) -y siguiendo la propuesta de Moos (1974b, 1987b) respecto a las escalas de Clima Social- se presentan los resultados considerando como unidad de análisis cada uno de los contextos concretos estudiados, es decir, cada Grupo Convivencial.

Se incluirá un nuevo valor para las puntuaciones del grupo, el INDICE de INCONGRUENCIA GRUPAL, que viene a ser una medida del desacuerdo entre los componentes de cada grupo. Para el resto de las escalas, la media de las puntuaciones de todos los individuos integrantes de un grupo, es considerada como la puntuación de dicho grupo en la correspondiente subescala. En este sentido, se estudiarán especialmente las diferencias de ambiente percibido según los distintos tipos de Servicio Residencial.

Por último, continuando con la consideración de cada contexto como unidad de estudio y siguiendo el modelo de los autores (Moos y Moos, 1981), se presentarán los resultados de los análisis de conglomerados al objeto de proponer una TIPOLOGIA de Grupos Convivenciales de Menores, en función de su ambiente social.

3.1. ADAPTACION DE LA ESCALA A INSTITUCIONES DE MENORES.

3.1.1. Fiabilidad.

A pesar de haber presentado los datos de Fiabilidad en muestras americanas y españolas para la escala FES en el apartado correspondiente a Instrumentos de Medida, puesto que en esta investigación se ha utilizado una versión adaptada de la misma, y teniendo en cuenta, también, lo específico de la muestra utilizada, resulta imprescindible estudiar los nuevos índices de fiabilidad obtenidos.

Para el estudio de la Fiabilidad se utilizó el procedimiento de consistencia interna -coeficiente alpha-, basado en la formulación de Kuder-Richardson, analizando asimismo la influencia de cada ítem en cada una de las subescalas.

Tras los primeros análisis, en los que se toma en cuenta tanto la muestra en su conjunto como los colectivos de Menores y Educadores por separado (ver las Tablas del Anexo 6), se comprobó cómo los coeficientes alpha de las subescalas podían ser mejorados eliminando algunos de los ítems que hacían descender su valor. Se tomó como criterio, por tanto, posibilitar el máximo valor del

índice alpha, aunque esto supusiera la pérdida de alguno de los elementos.

Una vez eliminados los items que se señalan en el Anexo 7, los índices de fiabilidad obtenidos, para las dos submuestras, Educadores y Menores, fueron los que se recogen en la Tabla siguiente.

TABLA 11. Fiabilidad de la Escala de Clima Social
en Instituciones de Menores para los dos
colectivos: Educadores y Menores.

<u>SUBESCALAS</u>	<u>EDUCADORES</u>	<u>MENORES</u>
COHESION	79	80
EXPRESIVIDAD	60	53
CONFLICTO	78	70
AUTONOMIA	50	41
ACTUACION	59	43
INTELECT-CULTURAL	66	51
SOCIAL-RECREATIVO	62	42
MORALIDAD-RELIGIOSIDAD	74	62
ORGANIZACION	61	50
CONTROL	55	40
AYUDA	39	47
CLARIDAD	52	71

Los coeficientes alpha obtenidos, a pesar de no ser elevados, son similares a los recogidos en otras escalas de Clima Social en muestras españolas y satisfactorias para el tipo de estudio desarrollado (Yela, 1975) y para el tipo de variables que se trata de medir (Tea, 1984).

Como podemos observar, en general, el grupo de "Menores" presenta unos índices de fiabilidad más bajos que el grupo de "Educadores".

Es necesario señalar ciertas dificultades de comprensión en algunos de los menores que respondieron al cuestionario, debido al fuerte retraso que en general padecen respecto a su desarrollo cognitivo. Este déficit resulta importante si se compara con cualquier otro colectivo de menores normalizados de los mismos intervalos de edad. Esto influyó, lógicamente, en los coeficientes alpha obtenidos.

Unicamente en las dos últimas subescalas, los educadores presentan unos índices inferiores (.39 y .52 frente a .47 y .71) siendo, así mismo, las subescalas más bajas dentro de su propio grupo. Esto se debe, probablemente, al carácter autodescriptivo (con respecto a los propios educadores) de las mismas, siendo habitual la

disminución que presentan cuando se trata de items como los siguientes: "El educador dedica muy poco tiempo a hablar con cada uno", "Los educadores parecen más amigos que una autoridad", o "El educador se comporta siempre igual con los que no cumplen las normas".

3.1.2. Tipificación.

Las puntuaciones directas de las doce subescalas han sido transformadas, tanto para su presentación como para los diversos análisis, en puntuaciones T ($M=50$, $DT=20$) de acuerdo a otros trabajos similares sobre Clima Social (Moos 1981, 1987b; Fernández Ballesteros 1982a;; Fernández Ballesteros et al., 1982b; etc.).

Al no existir ningún grupo referencial, era imprescindible la utilización de las medias y desviaciones típicas de cada subescala de nuestra propia muestra para realizar la transformación de manera normalizada.

A fin de poder llevar a cabo análisis comparativos no se ha dividido a la muestra en subgrupos, tomándose los resultados (M y DT) en su globalidad. Los pesos de cada ítem y las normas de puntuación se han respetado en todo momento, tomando siempre como modelo referencial la adaptación española de las escalas de Clima Social.

Los estadísticos resultantes se presentan en la siguiente tabla:

TABLA 12.-Escala de Clima Social para Centros de Menores: Medias y Desviaciones Típicas. N=421.

<u>SUBESCALAS</u>	x	s
COHESION	4.33	2.27
EXPRESIVIDAD	3.38	1.56
CONFLICTO	3.39	2.01
AUTONOMIA	3.60	1.47
ACTUACION	4.48	1.50
INTELECT-CULTURAL	3.80	1.61
SOCIAL-RECREATIVO	4.07	1.68
MORALIDAD-RELIGIOSIDAD	3.18	1.65
ORGANIZACION	4.69	1.54
CONTROL	3.55	1.19
AYUDA	2.71	1.26
CLARIDAD	6.35	2.17

3.1.3. Análisis Factoriales.

A pesar de que los estudios originales sobre las escalas de Clima Social no incluían Análisis Factoriales

(Moos, 1974), estos fueron realizados posteriormente por Fowler (1981), con los propios datos de Moos.

Así mismo, se han presentado en nuestro país, diversos estudios factoriales de la escala FES (Tea, 1984, Schneewind & Brengelmann, 1981, etc.), con resultados dispares y no demasiado concordantes con la estructura teórica propuesta por Moos.

En este estudio se han realizado diversos Análisis Factoriales con los datos de Clima Social recogidos para Centros Residenciales de Menores. El test de Cattell (Cattell, 1966) indicó que una solución de dos factores era la más apropiada para la matriz de datos obtenida. En la tabla 13 se presenta la matriz de correlaciones para la muestra total. Como método de extracción de los factores se empleó el análisis de los componentes principales. La elección entre rotación oblicua y rotación ortogonal de estructura simple fue resuelta cuando la rotación directa oblicua produjo dos factores no correlacionados ($r=0.09$), optándose por una rotación VARIMAX.

Los dos factores resultantes dan cuenta del 40.3% del total de la varianza (para la muestra total) y tienen una interpretación clara y coherente con la propuesta hecha por el propio Fowler (1981, 1982a, 1982b).

TABLA 13. Matriz de Correlaciones de las escalas de Clima Social Institucional.

	COH.	EXP.	CPL	AUT.	ACT.	INT.	SOC.	REL.	ORG.	CTR.	AYU.	CLA.
COHESION	1.00											
EXPRESIVIDAD	.43	1.00										
CONFLICTO	-.57	-.33	1.00									
AUTONOMIA	.24	.28	-.24	1.00								
ACTUACION	.26	.02	-.07	-.02	1.00							
INTELECT-CULTURAL	.41	.19	-.26	.18	.26	1.00						
SOCIO-RECREATIVO	.18	.14	-.10	.23	.00	.33	1.00					
MORAL-RELIGIOSIDAD	.31	.10	-.19	.07	.24	.26	-.06	1.00				
ORGANIZACION	.49	.24	-.43	.16	.19	.29	.09	.29	1.00			
CONTROL	-.01	-.05	.02	-.16	.05	.12	.04	-.01	.16	1.00		
AYUDA	.17	.24	-.36	.18	-.13	.07	.12	-.08	.22	.01	1.00	
CLARIDAD	.29	.26	-.29	.07	.06	.22	.18	.01	.23	.01	.32	1.00

En la tabla 14 se recogen los resultados de dicho Análisis de Componentes Principales, tomando en consideración toda la muestra en su conjunto (N=421).

Para completar el estudio Factorial de los datos, se han realizado, así mismo, otros análisis tomando en cuenta por separado al grupo de Educadores (N=97), al grupos de Menores (N=324) y, por último, utilizando como unidad de análisis el grupo convivencial, a través de las medias de las subescalas de cada uno de sus integrantes (N=42).

Los resultados obtenidos, aunque no idénticos, son similares en todos los casos, tal como puede apreciarse en

las tablas 15, 16, y 17. La tabla 18 resume los resultados factoriales hallados con cada una de las submuestras citadas.

El primer factor es una dimensión bipolar (Cohesión vs. Conflicto) cuyos principales pesos corresponden a las subescalas que tienen que ver con las relaciones interpersonales y el crecimiento personal. Conflicto, Cohesión y Expresividad son los elementos de mayor peso, en cualquiera de las cuatro posibilidades que consideremos la muestra. Junto a éstas saturan Claridad, Ayuda y Autonomía, fundamentalmente.

Tabla 14. Pesos en cada Factor y Comunalidad de cada una de las subescalas para la muestra total (N=421).

SUBESCALAS	FACTOR_1	FACTOR_2	hi2
CONFLICTO	-.70	-.26	.53
COHESION	.66	.54	.66
EXPRESIVIDAD	.63	.56	.40
AYUDA	.63	-.26	.50
CLARIDAD	.57	.03	.32
AUTONOMIA	.51	-.03	.27
SOCIAL-RECREATIVO	.41	-.01	.17
ACTUACION	-.03	.68	.48
MORALIDAD-RELIGIOSIDAD	.09	.68	.46
CONTROL	.41	.55	.43
ORGANIZACION	.51	.52	.48
INTELECTUAL-CULTURAL	-.07	.35	.06
Valor Propio	3.24	1.54	
% Varianza Explicada ...	27.1	13.2	
% Total Varianza Explicada		40.3	
Correlación entre factores.....		0.09	

Tabla 15. Solución de dos factores tomando el Grupo
Convivencial como unidad de análisis (N=42)

SUBESCALAS	FACTOR 1	FACTOR 2	hi2
COHESION	.87	-.18	.82
CONFLICTO	-.80	.18	.69
EXPRESIVIDAD	.78	.06	.61
INTELECTUAL-CULTURAL	.77	.10	.61
CLARIDAD	.75	.18	.59
AYUDA	.65	.18	.45
AUTONOMIA	.26	.11	.08
ORGANIZACION	-.10	.80	.67
ACTUACION	.05	-.74	.56
MORALIDAD-RELIGIOSIDAD	.28	-.71	.61
CONTROL	.21	.68	.50
SOCIAL-RECREATIVO	.33	.62	.48
Valor Propio	4.59	2.10	
% Varianza Explicada ...	38.3	17.5	
% Total Varianza Explicada		55.8	
Correlación entre factores		0.06	

Tabla 16. Pesos en cada Factor y Comunalidad de cada una
de las subescalas para el colectivo de Menores (N=324).

SUBESCALAS	FACTOR 1	FACTOR 2	hi2
CONFLICTO	-.73	-.29	.56
COHESION	.67	.51	.63
EXPRESIVIDAD	.58	.19	.34
AUTONOMIA	.54	-.05	.32
ORGANIZACION	.51	.50	.43
AYUDA	.49	.02	.25
CLARIDAD	.42	.29	.22
INTELECTUAL-CULTURAL	.23	.69	.48
ACTUACION	.07	.58	.33
CONTROL	-.22	.55	.43
MORALIDAD-RELIGIOSIDAD	.27	.45	.24
SOCIAL-RECREATIVO	.02	.26	.17
Valor Propio	3.01	1.32	
% Varianza Explicada ...	25.1	11.1	
% Total Varianza Explicada		36.1	
Correlación entre factores		0.26	

Tabla 17. Pesos en cada Factor y Comunalidad de cada una de las subescalas para el colectivo de Educadores (N=97).

<u>SUBESCALAS</u>	<u>FACTOR_1</u>	<u>FACTOR_2</u>	<u>hi2</u>
EXPRESIVIDAD	.74	-.20	.54
AUTONOMIA	.69	-.07	.49
CONFLICTO	-.68	-.35	.55
INTELLECTUAL-CULTURAL	.67	-.41	.61
SOCIAL-RECREATIVO	.63	-.15	.40
CLARIDAD	.54	-.28	.31
AYUDA	.47	.01	.25
ORGANIZACION	.24	.77	.51
CONTROL	.44	.76	.68
ACTUACION	-.01	.75	.60
MORALIDAD-RELIGIOSIDAD	.11	.70	.51
COHESION	-.42	.45	.44
Valor Propio	4.07	1.65	
% Varianza Explicada ...	34.0	13.8	
% Total Varianza Explicada		47.8	
Correlación entre factores		-0.19	

Tabla 18. Resumen de los resultados factoriales según las diversas muestras.

	<u>FACTOR_1</u>				<u>FACTOR_2</u>			
	<u>Tot.</u>	<u>Grup.</u>	<u>Men.</u>	<u>Edu.</u>	<u>Tot.</u>	<u>Grup.</u>	<u>Men.</u>	<u>Edu.</u>
	CF	CO	CF	EX	AC	OR	IC	OR
<u>Sa</u>	CO	CF	CO	AU	MR	AC	AC	CT
<u>tu</u>	EX	EX	EX	CF	CT	MR	CT	AC
<u>ra</u>	AY	IC	AU	IC	OR	CT	OR	MR
<u>cio</u>	CL	CL	OR	SR	IC	SR	MR	CO
<u>nes</u>	AU	AY	AY	CL			SR	
	SR	AU	CL	AY				

El segundo factor (Organización-Control) es una dimensión unipolar, donde claramente predominan las dimensiones de Organización y Control, las cuales reflejan las actividades intrínsecas que caen bajo la amplia rúbrica de "mantenimiento del sistema". Unicamente en la submuestra de Menores, la escala de Organización aparece asociada al Factor 1. Sin embargo, como se observa en la tabla 16, las saturaciones en ambos factores son prácticamente idénticas (.51 y .50), razón por la cual hemos incluido dicha subescala en ambos factores (tabla 18). Así mismo, en este colectivo, es en el que se presenta una correlación más alta entre factores ($r=0.26$).

No es sorprendente que junto a estas, estén asociadas con pesos importantes las subescalas de Actuación y Moralidad-Religiosidad, ya que están íntimamente relacionadas a temas que conciernen a la estabilidad e integración de la unidad del grupo.

Las subescalas Intelectual-Cultural y Social-Recreativo, oscilan de manera más inestable entre ambos factores, según el tipo de muestra que consideremos. Este fenómeno se aprecia también en los análisis realizados por Fowler (1981, 1982a). En cualquier caso, tanto desde el punto de vista estadístico, como desde el punto de vista psicológico, la primera de ellas, Intelectual-Cultural, tiende a asociarse más al factor de

Organización-Control, mientras que la segunda, Social-Recreativa, tiende a hacerlo con el primer factor (Cohesión-Conflicto).

Como ya se ha señalado, la estabilidad presentada por estos factores ortogonales puede proporcionar una excelente base empírica para el desarrollo de una tipología de ambientes orientada al modo en que Olson y colaboradores han desarrollado el modelo circumplexo del sistema familiar, con sus dimensiones de cohesión (una dimensión de relación) y adaptabilidad (una dimensión de mantenimiento o control) (Fowler, 1981).

3.2. CLIMA SOCIAL SEGUN LAS PUNTUACIONES INDIVIDUALES.

Como ya se ha señalado, en este apartado presentaremos los resultados obtenidos sobre el clima social en base a las puntuaciones individuales de cada uno de los sujetos de la muestra.

Las puntuaciones directas fueron transformadas mediante un procedimiento normalizado en puntuaciones T, que son las que se han utilizado tanto para los análisis, como para la representación gráfica de los resultados.

Dividiremos este apartado en tres bloques. En primer lugar (3.2.1.), presentaremos los resultados obtenidos tomando toda la muestra en su conjunto y evaluando los efectos de algunas variables de la persona y de la institución sobre las percepciones de clima social; en segundo lugar, se presentan los resultados correspondientes al colectivo de Educadores (3.2.2.), señalando los efectos que algunas variables relacionadas con la actividad profesional de esos educadores tienen sobre su percepción del ambiente grupal; para terminar, centraremos los análisis en el colectivo de los Menores (3.2.3.) y en el estudio de los efectos de algunas variables referentes a su institucionalización.

3.2.1. RESULTADOS GLOBALES.

Puesto que las 12 subescalas de clima social de este estudio están correlacionadas entre sí, se ha decidido emplear técnicas de análisis multivariante de la varianza.

Tras comprobar que las variables dependientes siguen una distribución normal multivariante con la misma matriz de varianzas-covarianzas en cada grupo (test M de Box) se ha realizado un MANOVA de diseño factorial 2 (sexo) x 2 (menor/educador) x 2 (tipo de centro: hogar o residencia) x 2 (titularidad del centro: público/privado) sobre las 12 escalas de clima social.

De este modo se pretende evaluar los efectos aislados de algunas variables de la persona y de la institución sobre las características percibidas del clima social, así como el efecto de las interacciones. Cada efecto es ajustado por los otros efectos del modelo.

3.2.1.1. Diferencias en la evaluación ambiental entre Educadores y Menores.

Para evaluar las diferencias multivariantes entre Educadores y Menores en las 12 subescalas, se ha empleado el test V de Pillai que obtiene un valor de 0.16104, el

cual ha sido transformado en un estadístico que sigue aproximadamente una distribución F (12,394) con una probabilidad menor que 0.00001. Son significativas, por tanto, las diferencias, a nivel multivariante, entre estos dos colectivos.

Los test univariantes permiten analizar qué subescalas contribuyen a las diferencias generales entre menores y educadores. En la Tabla 20, se presentan las medias, desviaciones típicas y los tests univariantes correspondientes.

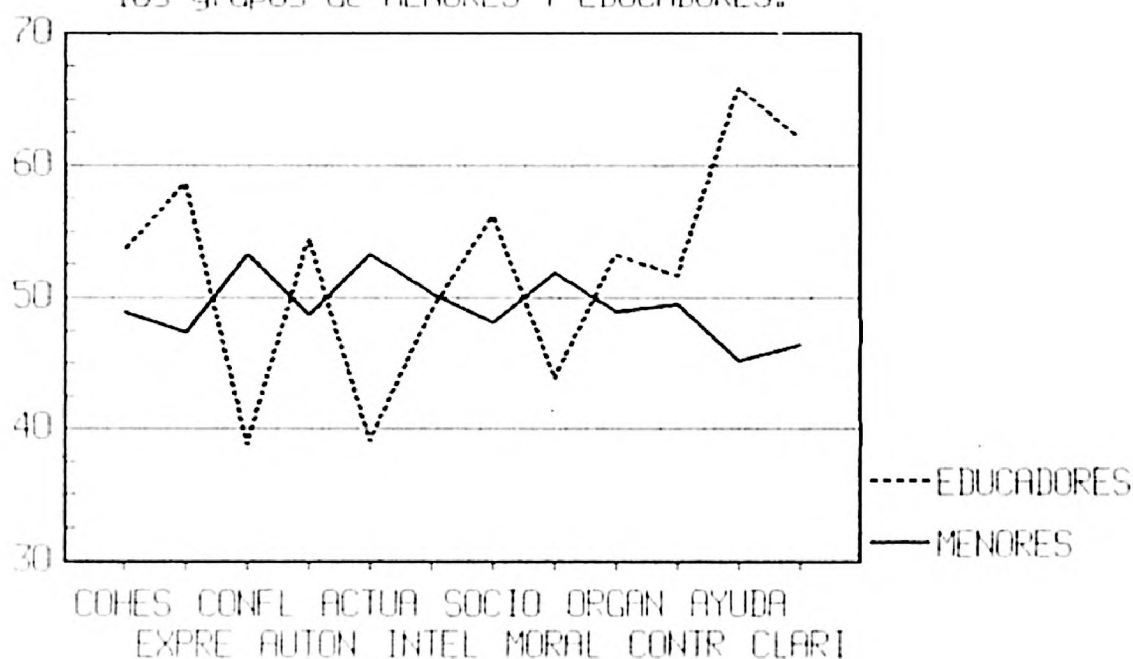
TABLA 20. Diferencias de percepción de Clima Social entre Menores y Educadores

	<u>MENORES</u>		<u>EDUCADORES</u>		F(1,405)	Sig.
	Media	D.Tip.	Media	D.Tip.		
COHESION	48.9	20.1	53.5	19.2	3.163	.076
EXPRESIVIDAD	47.4	19.3	58.6	19.7	10.704	.001
CONFLICTO	53.3	18.6	38.8	20.7	16.354	.000
AUTONOMIA	48.7	19.6	54.4	20.6	.182	.669
ACTUACION	53.3	18.0	39.0	22.6	8.652	.003
INTELECT-CULT.	50.3	18.7	48.9	23.7	.208	.648
SOCIO-RECREAT.	48.1	18.1	56.1	24.0	3.576	.059
MORAL-RELIG.	51.9	19.1	43.8	21.3	2.198	.139
ORGANIZACION	48.9	19.5	53.2	21.4	4.810	.029
CONTROL	49.5	19.2	51.6	22.7	.498	.481
AYUDA	45.2	18.8	65.9	15.3	34.065	.000
CLARIDAD	46.4	20.4	62.0	12.6	14.403	.000

Tal y como puede observarse, los menores puntúan significativamente más bajo en Expresividad, Organización, Ayuda y Claridad, y más alto en Conflicto y Actuación. Asimismo, se aprecian diferencias marginalmente

significativas en Cohesión y Orientación Socio-Recreativa, en el sentido de que los educadores presentan puntuaciones más altas en ambas subescalas. Estas diferencias se reflejan gráficamente en la Figura 1.

Figura 1. Perfiles de Clima Social para los grupos de MENORES Y EDUCADORES.



El análisis multivariante de la varianza puede concebirse también como la búsqueda de combinaciones lineales de las variables dependientes que mejor separen las categorías de las variables independientes. Dicho de otra manera, se trata de ver qué combinación de variables de clima social distingue mejor entre ambos colectivos.

Siguiendo este razonamiento se ha realizado un análisis discriminante para los dos grupos, cuya función estandarizada aparece en la Tabla 21.

TABLA 21. Análisis Discriminante para los grupos de Menores y Educadores

	Coeficiente de la función discriminante estandarizada	Correlación entre Varia. Depen. y Var. canónica.
COHESION	.026	-.202
EXPRESIVIDAD	-.272	-.371
CONFLICTO	.399	.459
AUTONOMIA	.118	-.048
ACTUACION	.436	.334
INTELECT-CULT.	.258	.052
SOCIO-RECREAT.	-.288	-.241
MORAL-RELIG.	.141	.168
ORGANIZACION	-.066	-.249
CONTROL	-.132	-.080
AYUDA	-.492	-.662
CLARIDAD	-.300	-.430

Una medida de la fuerza de la asociación entre una función discriminante y la variable agrupadora es el coeficiente de correlación canónica, en este caso con un valor de 0.401. Su cuadrado es la proporción de la variabilidad en las puntuaciones de la función discriminante explicada por las variables independientes.

Finalmente -dadas las correlaciones entre las variables dependientes- se ha atendido a los coeficientes de estructura observándose que son las escalas de Conflicto, Ayuda y Claridad las que más contribuyen a discriminar entre menores y educadores.

3.2.1.2. Diferencias según la variable Sexo.

La variable Sexo ejerce también un efecto multivariante significativo sobre el conjunto de las 12 subescalas (V de Pillai = 0.06316, $F(12,394)=2.21$, $p<0.01$). Los análisis univariantes de la varianza (Tabla 22) señalan diferencias significativas en Conflicto, Actuación y Orientación Intelectual, y marginalmente significativas en Autonomía. En comparación con las mujeres, los varones puntúan más alto en Conflicto y Actuación y más bajo en Autonomía y Orientación Intelectual.

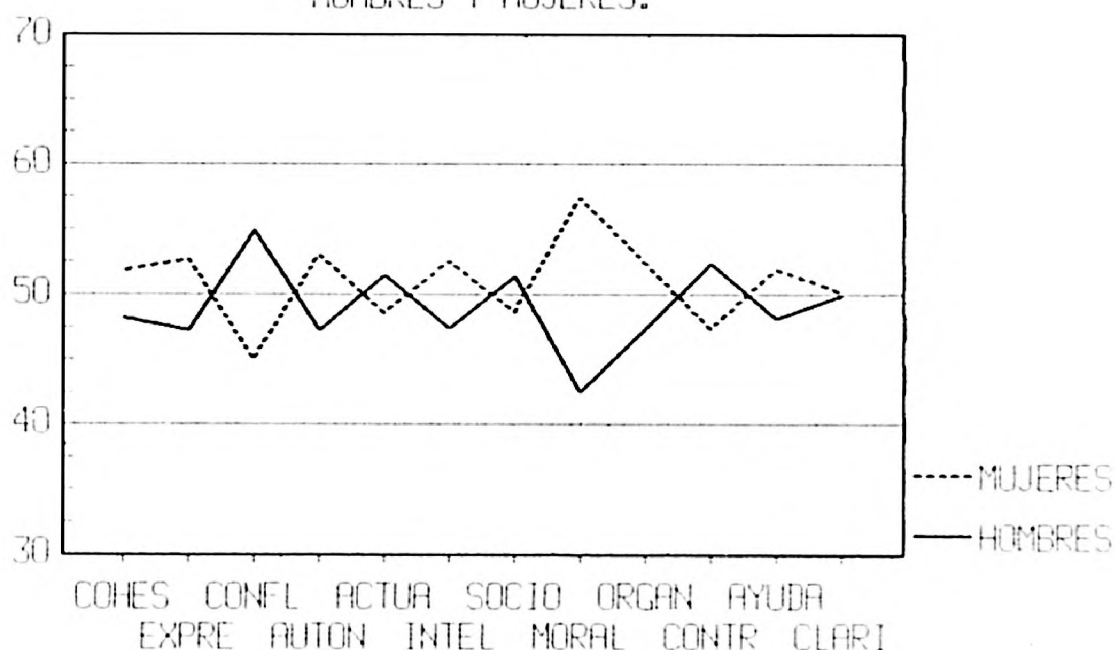
TABLA 22. Diferencias entre Hombres y Mujeres.

	<u>HOMBRES</u>		<u>MUJERES</u>		$F(1,405)$	Sig.
	Media	D.Tip.	Media	D.Tip.		
COHESION	48.2	19.7	51.8	20.1	.143	.705
EXPRESIVIDAD	47.2	20.1	52.7	19.5	.957	.328
CONFLICTO	54.9	18.9	44.9	19.9	5.147	.024
AUTONOMIA	47.2	20.5	53.0	18.9	3.147	.077
ACTUACION	51.5	19.8	48.5	20.2	4.697	.031
INTELEC-CULT.	47.4	19.9	52.5	19.7	5.377	.021
SOCIO-RECREA.	51.4	20.1	48.6	19.8	.259	.611
MORAL-RELIG.	42.5	18.0	57.4	18.9	.243	.622
ORGANIZACION	47.4	19.7	52.4	20.0	.184	.667
CONTROL	52.4	19.3	47.3	20.4	.217	.641
AYUDA	48.1	20.0	51.9	19.8	1.579	.210
CLARIDAD	49.9	19.5	50.2	20.6	1.516	.219

Recordemos que las diferencias que aparentemente se observan en otras escalas y que quedan bien reflejadas gráficamente en la Figura 2, como es el caso de Religiosidad (Menores = 42.5, Educadores = 57.4), no son

significativas al estar debidas a otras variables intervinientes incluidas en el modelo MANOVA. Esta es una de las grandes ventajas de emplear este tipo de modelos: cada efecto es evaluado manteniéndose controlados los efectos de los demás factores.

Figura 2. Perfiles de Clima Social para HOMBRES Y MUJERES.



La baja correlación canónica (0.251) y el alto valor de la Lambda de Wilks (0.936) sugieren que las diferencias entre hombre y mujeres no contribuyen de manera importante a explicar la variabilidad total. Los coeficientes de estructura indican el influjo de las subescalas Conflicto, Actuación y Orientación Intelectual, en las diferencias entre ambos sexos (Tabla 23).

TABLA 23. Análisis Discriminante para Hombres y Mujeres.

	Coeficiente de la función discriminante estandarizada	Correlación entre Varia. Depen. y Var. canónica.
COHESION	.618	.073
EXPRESIVIDAD	-.155	-.187
CONFLICTO	.583	.434
AUTONOMIA	-.244	-.340
ACTUACION	.568	.415
INTELECT-CULT.	-.656	-.444
SOCIO-RECREA.	.093	-.097
MORAL-RELIG.	.105	.094
ORGANIZACION	-.029	-.082
CONTROL	.056	.089
AYUDA	-.039	-.241
CLARIDAD	-.194	-.236

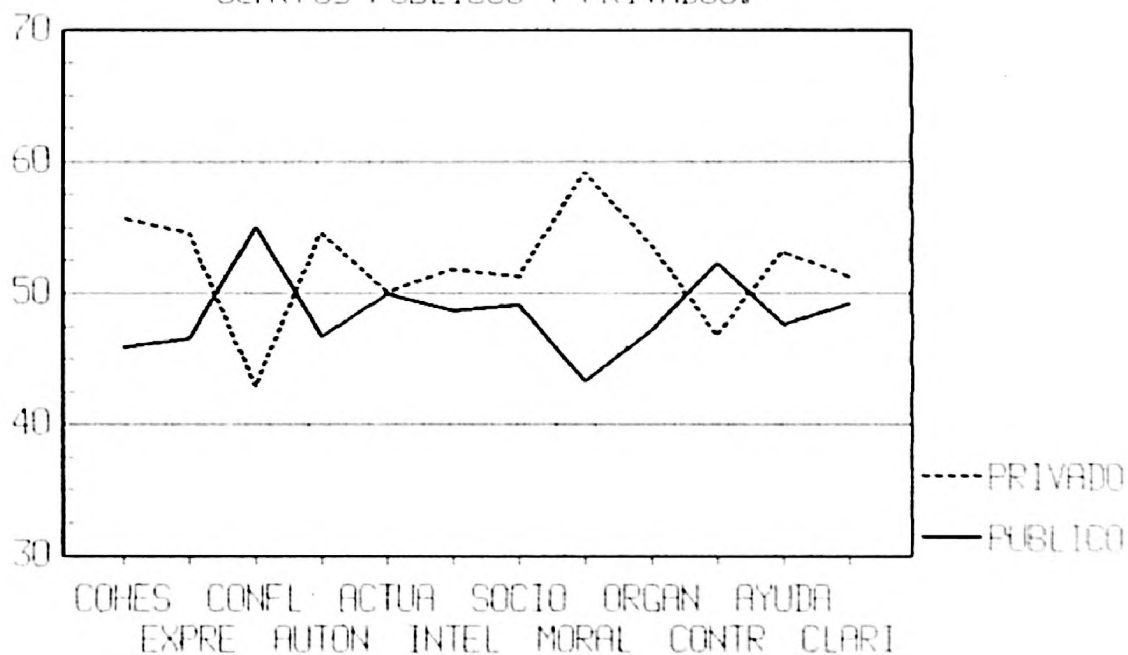
3.2.1.3. Diferencias según la Titularidad de los Centros: Públicos y Privados.

La Titularidad de los centros, según sean Públicos o Privados, ejerce también un efecto multivariante sobre las características percibidas del ambiente (V de Pillai = 0.7577, $F(12,394)=2.69$, $p<0.002$). Los test univariantes (Tabla 24) permiten observar diferencias significativas en todas las escalas, excepto en Actuación, Orientación Intelectual y Control. Los sujetos pertenecientes a Centros Públicos perciben menos Cohesión, Expresividad, Orientación Socio-Recreativa, Moralidad- Religiosidad, Organización, Ayuda y Claridad. Por el contrario, señalan un mayor índice de Conflicto (Figura 3).

TABLA 24. Diferencias entre Centros Públicos y Privados.

	<u>PUBLICO</u>		<u>PRIVADO</u>		F(1,405)	Sig.
	Media	D.Tip.	Media	D.Tip.		
COHESION	45.9	19.4	55.7	19.5	8.845	.003
EXPRESIVIDAD	46.6	20.2	54.6	18.8	3.424	.065
CONFLICTO	55.1	18.1	42.9	20.5	13.534	.000
AUTONOMIA	46.7	20.4	54.6	18.4	3.364	.067
ACTUACION	49.9	20.1	50.1	20.0	.580	.447
INTELECT-CULT.	48.7	20.1	51.8	19.6	1.845	.175
SOCIO-RECREA.	49.1	20.8	51.2	18.6	7.429	.007
MORAL-RELIG.	43.3	16.9	59.2	20.2	5.603	.018
ORGANIZACION	47.2	19.4	53.7	20.3	4.494	.035
CONTROL	52.3	19.3	46.7	20.7	.001	.975
AYUDA	47.6	19.2	53.2	20.7	5.847	.016
CLARIDAD	49.2	19.3	51.2	20.9	4.340	.038

Figura 3. Perfiles de Clima Social para Centros PUBLICOS Y PRIVADOS.



En la Tabla 25 se presentan los coeficientes estandarizados de la función discriminante junto con los coeficientes de estructura. Estos últimos indican que son las subescalas de Conflicto, Cohesión y Orientación Socio-Recreativa, las que más contribuyen a crear diferencias entre centros Públicos y Privados.

TABLA 25. Análisis Discriminante: Centros Públicos y Privados.

	Coeficiente de la función discriminante estandarizada	Correlación entre Varia. Depen. y Var. canónica.
COHESION	-.158	-.516
EXPRESIVIDAD	-.063	-.321
CONFLICTO	.494	.638
AUTONOMIA	-.092	-.318
ACTUACION	.381	.132
INTELECT-CULT.	.221	-.236
SOCIO-RECREA.	-.476	-.473
MORAL-RELIG.	-.399	-.411
ORGANIZACION	.035	-.368
CONTROL	.013	.005
AYUDA	-.264	-.420
CLARIDAD	-.187	-.362

3.2.1.4. Diferencias según Tipo de Centro:
Hogares y Residencias.

Las diferencias entre Hogares y Residencias en las 12 subescalas de clima social resultan también significativas a nivel multivariante (V de Pillai=0.17692, $F(12,394)=7.057$. $p<0.0$).

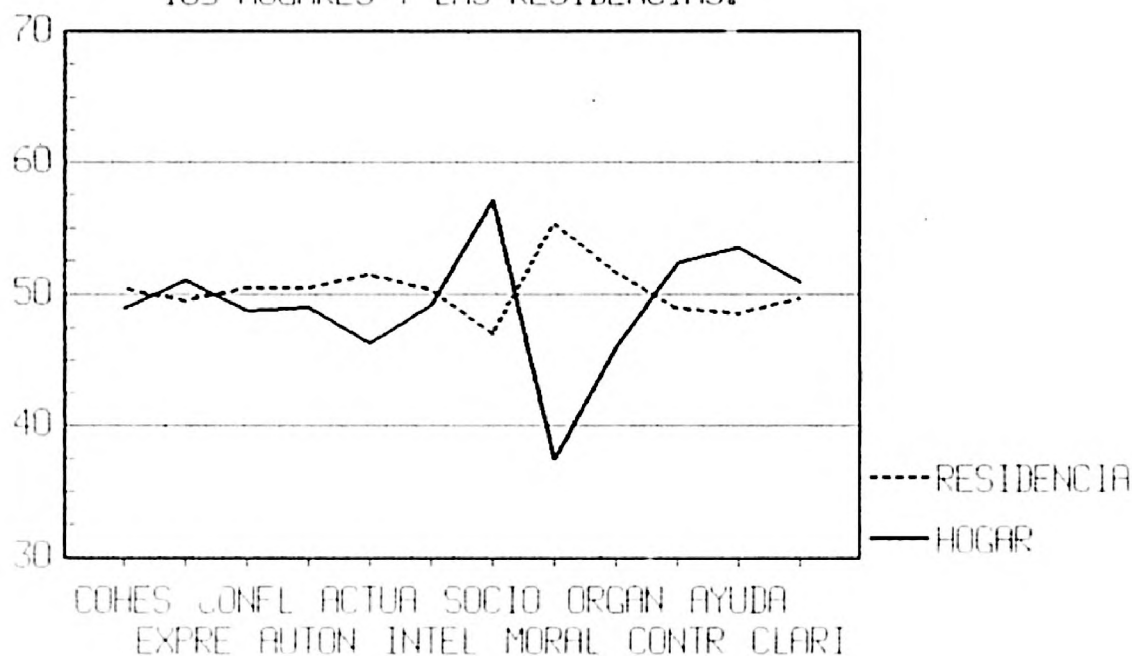
TABLA 26. Diferencias entre Hogares y Residencias.

	<u>HOGARES</u>		<u>RESIDENCIAS</u>		F(1,405)	Sig.
	Media	D.Tip.	Media	D.Tip.		
COHESION	48.9	19.7	50.4	20.1	.255	.613
EXPRESIVIDAD	51.1	21.5	49.5	19.2	.374	.541
CONFLICTO	48.8	19.2	50.5	20.4	.832	.362
AUTONOMIA	49.0	20.7	50.5	19.6	3.062	.081
ACTUACION	46.3	19.9	51.5	19.9	9.120	.003
INTELEC-CULT.	49.2	20.7	50.3	19.6	2.896	.090
SOCIO-RECREA.	57.1	22.2	47.0	18.1	13.918	.000
MORAL-RELIG.	37.4	15.3	55.3	19.2	43.037	.000
ORGANIZACION	46.0	20.3	51.6	19.6	.389	.533
CONTROL	52.4	18.1	48.9	20.8	3.111	.079
AYUDA	53.5	20.9	48.5	19.4	5.303	.022
CLARIDAD	50.9	20.7	49.7	19.7	2.629	.106

La Tabla 26 ofrece las medias y desviaciones típicas para las 12 subescalas junto con los tests univariados. Podemos observar diferencias significativas en la Dimensión de Desarrollo (Actuación, Socio-Recreativo y Moralidad-Religiosidad) y en la subescala de Ayuda. También, se observan diferencias importantes, aunque marginalmente significativas, en las otras dos subescalas de la Dimensión de Desarrollo, Autonomía y Orientación Intelectual-Cultural, así como en la subescala de Control.

En los Hogares se percibe un mayor nivel de Orientación Socio-Recreativa, Control y Ayuda, y se obtienen unas puntuaciones inferiores, respecto a las Residencias, en Autonomía, Actuación, Orientación Intelectual y Orientación Religiosa (Figura 4).

Figura 4. Perfiles de Clima Social para los HOGARES Y LAS RESIDENCIAS.



Atendiendo a las correlaciones entre las variables dependientes y la variable canónica, en la Tabla 27 se observa cómo son las escalas de Religiosidad, Socio-Recreativa y Actuación las que más contribuyen a

TABLA 27. Análisis Discriminante entre Hogares y Residencias.

	Coefficiente de la función discriminante estandarizada	Correlación entre Varia. Depen. y Var. canónica.
COHESION	.051	.054
EXPRESIVIDAD	-.033	-.066
CONFLICTO	.165	.098
AUTONOMIA	-.122	-.188
ACTUACION	.333	.324
INTELECT-CULT.	-.270	-.182
SOCIO-RECREA.	-.321	-.400
MORAL-RELIG.	.790	.703
ORGANIZACION	.026	.067
CONTROL	-.318	-.189
AYUDA	-.119	-.247
CLARIDAD	-.137	-.174

crear las diferencias entre ambos tipos de centro.

3.2.1.5. Efectos de las Interacciones.

El MANOVA realizado únicamente revela efectos significativos de las interacciones sobre las 12 escalas de clima social en dos de las posibles combinaciones (Tabla 28): Titularidad del Centro/Tipo de Centro y Titularidad del Centro/Menor-Educador.

Tabla 28. Efecto de las interacciones.

INTERACCION	V de Pillai	F(1,405)	Sign.
Titularidad/Menor-Educador	.05209	1.804	.046
Tipo de Centro/Menor-Educador	.02833	.957	.489
Tipo de Centro/Titularidad	.12613	4.739	.000
Sexo/Menor-Educador	.03583	1.220	.267
Sexo/Titularidad	.04540	1.561	.100
Sexo/Tipo de Centro	.03757	1.281	.227

A.- Efectos de la Interacción Titularidad del Centro/Tipo de Centro.

El valor de la V de Pillai ($V = 0.12613$, $F(1,405)$)

aprox=4.738, $p<.0001$) indica un efecto significativo de la interacción entre las dos variables sobre las 12 escalas estudiadas.

Los test univariantes señalan cómo son las escalas de Religiosidad, Organización, Control y, de manera marginalmente significativa, Ayuda, las que presentan diferencias según se aprecia en la Tabla 29.

TABLA 29. Interacción Tipo de Centro/Titularidad.

	<u>HOGARES</u>		<u>RESIDENCIAS</u>		F(1,405)	Sig.
	<u>PUBL.</u>	<u>PRIV.</u>	<u>PUBL.</u>	<u>PRIV.</u>		
COHESION	46.0	60.3	45.7	54.9	.003	.956
EXPRESIVIDAD	47.9	62.8	45.7	53.1	.123	.725
CONFLICTO	51.6	38.0	57.4	43.8	.618	.432
AUTONOMIA	47.0	56.5	46.5	54.2	1.256	.263
ACTUACION	47.1	43.1	51.9	51.2	2.532	.112
INTELECT-CULT.	46.5	59.1	50.0	50.6	2.663	.103
SOCIO-RECREA.	54.6	66.1	45.3	48.7	.690	.407
MORAL-RELIG.	38.4	34.7	46.9	63.4	18.512	.000
ORGANIZACION	41.7	62.5	51.0	52.2	6.017	.015
CONTROL	50.0	62.1	54.0	44.1	11.987	.001
AYUDA	50.0	66.8	46.0	51.0	3.415	.065
CLARIDAD	48.1	61.3	49.9	49.4	1.866	.173

Respecto a la variable Organización, las Residencias puntúan por encima de los Hogares, en el caso de los centros públicos, y a la inversa en el caso de los privados (ver Figura 5). En Ayuda, la mayores diferencias se marcan también entre los Hogares, puntuando significativamente por debajo, cuando son públicos.

Figura 5. Efecto de la interacción Titularidad/Tipo de centro en ORGANIZACIÓN.

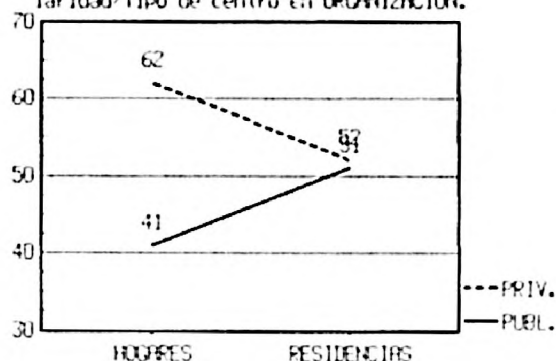
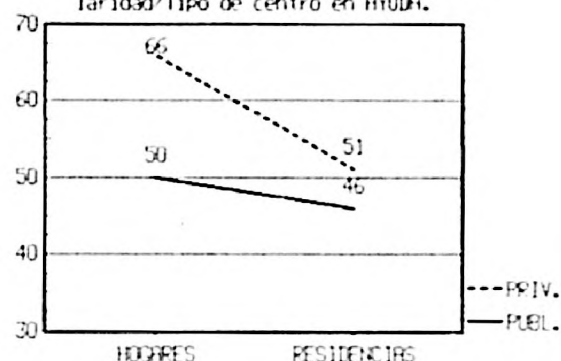


Figura 6. Efecto de la interacción Titularidad/Tipo de centro en AYUDA.



En la escala de Religiosidad, las Residencias públicas puntúan por debajo de las privadas, mientras que entre los Hogares los públicos lo hacen con puntuaciones ligeramente superiores (Figura 7). En la escala de Control, la interacción es en sentido inverso al anterior: Entre las Residencias son las públicas las que obtienen mayores puntuaciones; por el contrario, entre los Hogares son los privados los que puntúan más alto (Figura 8).

Figura 7. Efecto de la interacción Titularidad/Tipo de centro en RELIGIOSIDAD.

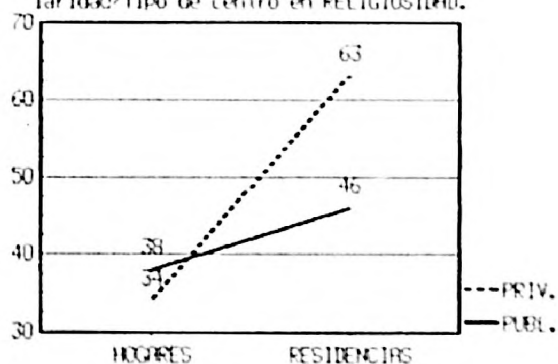
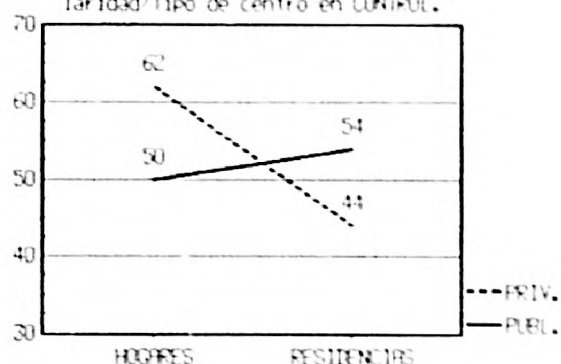


Figura 8. Efecto de la interacción Titularidad/Tipo de centro en CONTROL.



B.- Efectos de la Interacción Titularidad
/Menor-Educador.

La V de Pillai resultante de 0.05209 (F(1,405) aprox=1.804, $p<.046$) indica, asimismo, un efecto significativo de la interacción entre las dos variables sobre las 12 escalas estudiadas.

Los test univariantes señalan diferencias significativas en las escalas de Autonomía, Actuación, Orientación Intelectual, y Organización, y, de manera marginal, en Religiosidad, tal y como se recoge en la Tabla 30.

TABLA 30. Interacción Titularidad/Menor-Educador.

	<u>PUBLICO</u>		<u>PRIVADO</u>		F(1,405)	Sig.
	<u>MENOR</u>	<u>EDUC.</u>	<u>MENOR</u>	<u>EDUC.</u>		
COHESION	45.7	46.4	53.4	63.2	2.230	.136
EXPRESIVIDAD	44.5	53.6	51.3	65.4	.128	.720
CONFLICTO	57.8	45.7	47.0	29.3	1.236	.267
AUTONOMIA	44.8	53.2	54.1	56.1	4.458	.035
ACTUACION	54.3	35.5	51.9	43.9	5.838	.016
INTELECT-CULT.	49.8	44.7	51.0	54.6	3.809	.050
SOCIO-RECREA.	47.7	53.6	48.7	59.6	.317	.574
MORAL-RELIG.	45.3	36.7	61.0	53.4	2.917	.088
ORGANIZACION	47.1	47.3	51.4	61.3	5.084	.025
CONTROL	51.0	56.6	47.3	44.8	.579	.447
AYUDA	43.1	62.8	48.1	70.1	.780	.377
CLARIDAD	46.5	58.1	46.3	67.4	.234	.628

En las escalas de Autonomía, Intelectual-Cultural y Organización, los sujetos de los Centros privados

Figura 9. Efecto de la interacción Titularidad/Menor-Educador en AUTONOMIA.

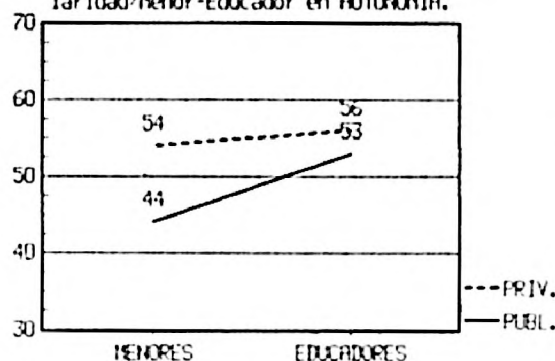
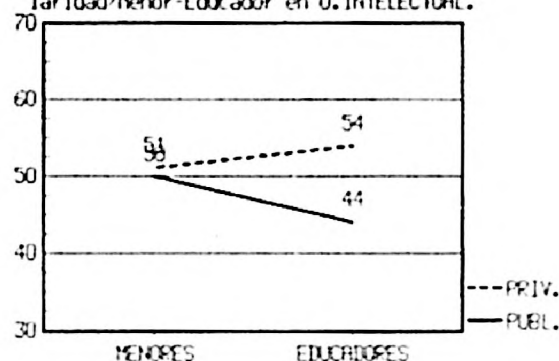


Figura 10. Efecto de la interacción Titularidad/Menor-Educador en O. INTELECTUAL.



-sean educadores o menores- puntúan siempre por encima de los integrantes de los centros públicos. Las diferencias son más notables entre los Menores cuando se trata de la escala de Autonomía, mientras que en el caso de Orientación Intelectual y Organización las diferencias son más intensas entre los Educadores (Figuras 9, 10 y 11).

En la escala de Actuación (Figura 12) se observa cómo los educadores de centros privados puntúan por encima respecto a los de centros públicos, mientras que no se dan apenas diferencias entre ambos colectivos de menores.

Figura 11. Efecto de la interacción Titularidad/Menor-Educador en ORGANIZACIÓN.

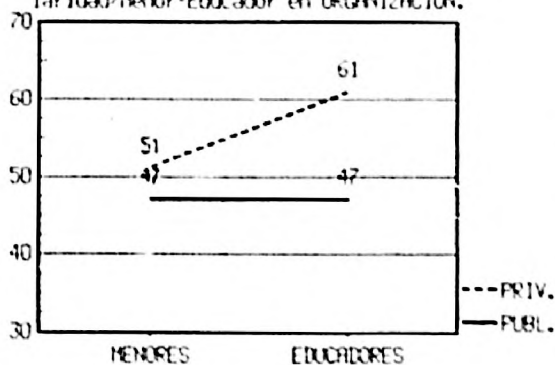
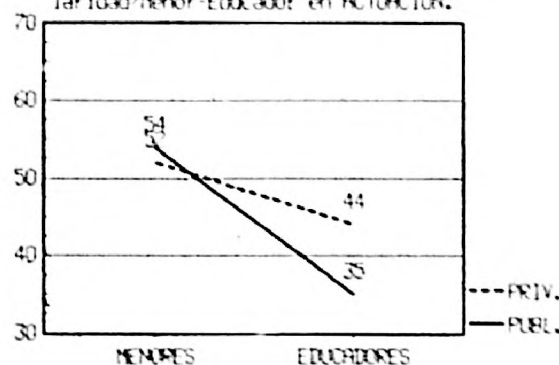
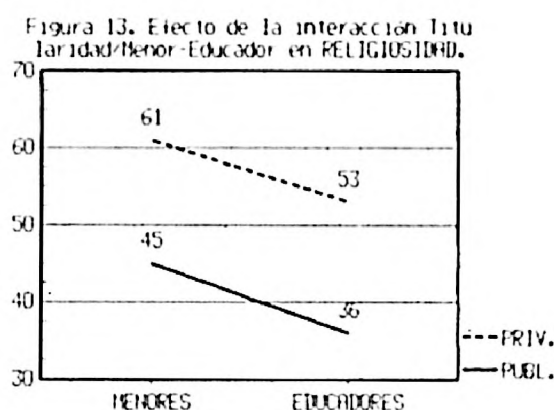


Figura 12. Efecto de la interacción Titularidad/Menor-Educador en ACTUACIÓN.



En la escala de Religiosidad, la interacción es marginalmente significativa, agudizándose ligeramente las diferencias entre menores y educadores en el caso de centros públicos (Figura 13).



C.- Efectos de las otras interacciones.

Si bien no existen diferencias significativas para las otras interacciones a nivel multivariante, los efectos de éstas sí producen diferencias en alguna de las subescalas a nivel univariante.

Así, en la escala de Orientación Socio-Recreativa la interacción entre Sexo y Tipo de Centro crea diferencias significativas. Según se aprecia en la Figura 14, las mujeres de Hogares puntúan significativamente más alto que el resto de los grupos ($F(1,405)=6.439$, $p<.012$).

Figura 14. Efecto de la interacción Sexo /Tipo de centro en O. SOCIO-RECREATIVA.

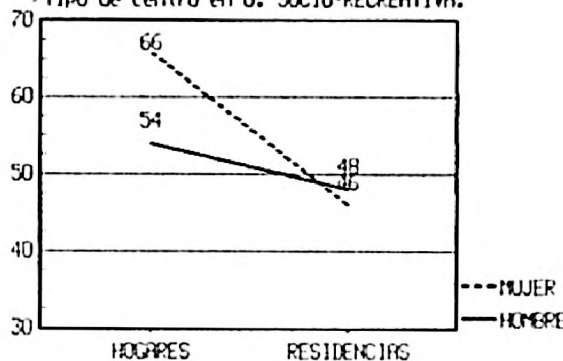
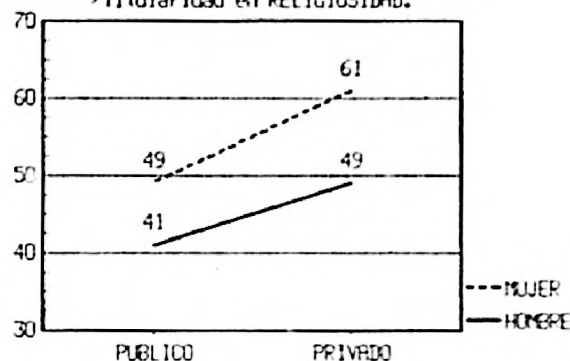


Figura 15. Efecto de la interacción Sexo /Titularidad en RELIGIOSIDAD.



La interacción del Sexo con la Titularidad del centro crea diferencias significativas en la escala de Orientación Moral-Religiosa ($F(1,405)=11.549$, $p<.001$) siendo el grupo de mujeres de centros privados el que presenta la mayor puntuación (Figura 15).

La variable Sexo interactúa, además, con Menor-Educador creando diferencias significativas en la subescala de Actuación ($F(1,405)=4.334$, $p<.038$) y diferencias marginalmente significativas en la escala de Expresividad ($F(1,405)=3.421$, $p<.065$). Como señalan las Figuras 16 y 17, entre los menores son los varones los que perciben un mayor grado de Orientación hacia la Actuación, mientras que entre los Educadores el efecto se invierte; las mujeres educadoras son, además, las que señalan el mayor grado de puntuación en Expresividad.

Figura 16. Efecto de la interacción Sexo /Menor-Educador en ACTUACION.

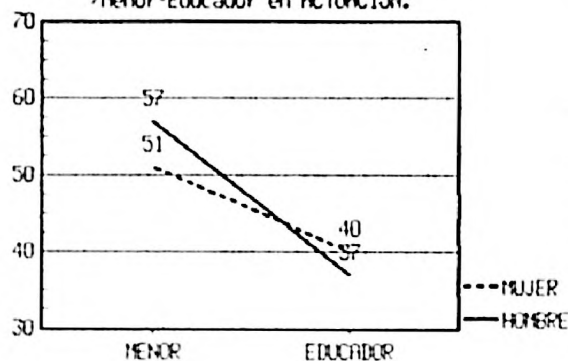
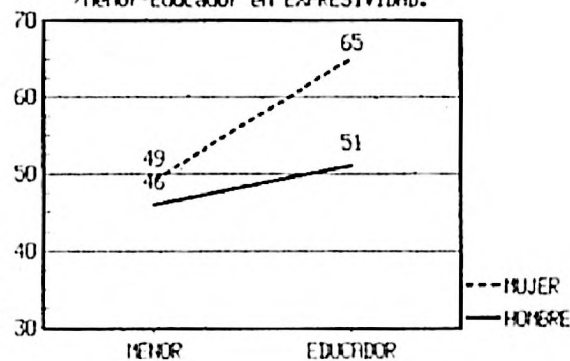
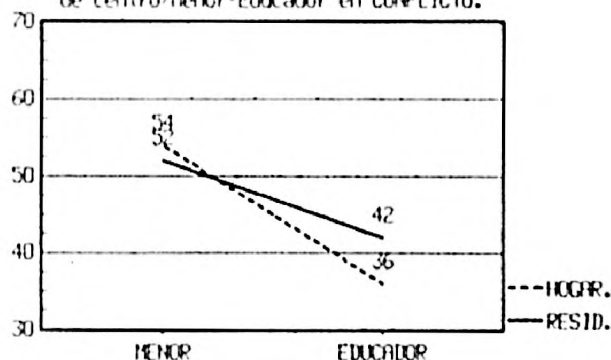


Figura 17. Efecto de la interacción Sexo /Menor-Educador en EXPRESIVIDAD.



Por último, la subescala de Conflicto resulta con diferencias significativas en la interacción entre Menor-Educador y Tipo de Centro ($F(1,405)=3.919$, $p<.048$), siendo el grupo de educadores de residencias el que señala un nivel más bajo de Conflicto, frente al grupo de menores, también de residencias, que ofrecen la mayor puntuación (Figura 18).

Figura 18. Efecto de la interacción Tipo de centro/Menor-Educador en CONFLICTO.



3.2.1.6. Diferencias en los factores de segundo orden.

Las puntuaciones obtenidas en los factores de segundo orden han sido sometidas a un MANOVA de diseño similar al anterior. Como consecuencia, se han encontrado diferencias significativas entre los menores y educadores, tanto a nivel multivariante ($V=.22387$, $F(2,404)=58.26$, $p<0.0$) como univariante (Tabla 31).

Tabla 31. Diferencias en los Factores de Segundo Orden.

	<u>FACTOR_1</u>		<u>FACTOR_2</u>	
	(Cohesión vs. Conflicto)		(Organización y Control)	
MENORES	-.254	(.86)	.184	(.89)
EDUCADORES	.850	(.98)	-.615	(1.1)
F(1,405)	71.75	(****)	28.31	(****)
VARONES	-.158	(.97)	-.129	(.95)
MUJERES	.166	(1.0)	.123	(1.0)
F(1,405)	6.15	(**)	0.21	
PUBLICO	-.217	(.94)	-.130	(.95)
PRIVADO	.299	(1.0)	.180	(1.0)
F(1,405)	38.81	(****)	7.65	(**)
HOGARES	.181	(1.1)	-.436	(.95)
RESIDENCIAS	-.076	(.93)	.184	(.96)
F(1,405)	12.16	(***)	14.64	(****)

Sig.= ** <.01 *** <.001 **** <.0001

Como puede observarse, los Educadores puntúan más alto en el primer factor (Cohesión vs. Conflicto) y por debajo, en relación con los Menores, en el segundo factor (Organización-Control).

En cuanto a la variable Sexo, el test de Pillai resulta de una menor significación ($V=.01671$, $F(2,404)=3.43$, $p<.033$). Además, atendiendo a los tests univariantes, las diferencias se dan únicamente en el primer factor (Tabla 31).

La Titularidad del Centro ejerce un fuerte efecto multivariante sobre los factores de segundo orden ($V=.09425$, $F(2,404)=21.019$, $p<0.0$). En este caso, las diferencias se dan en los dos factores de segundo orden, siendo los centros privados los que obtienen mayores puntuaciones en ambos casos.

Finalmente, también hay diferencias en función del Tipo de Centro ($V=.07259$, $F(2,404)=15.811$, $p<.000$). Los Hogares obtienen valores más altos en el primer factor y más bajos en el segundo.

El MANOVA empleado nos permite probar, también, los efectos de las interacciones entre los factores principales, de las cuales merecen mencionarse las interacciones de la Titularidad del Centro con las otras tres variables (Tabla 32)

Con respecto al efecto de la interacción entre Titularidad y Sexo, resulta significativo para el primer factor. Mientras en los centros públicos las mujeres

Tabla 32. Efectos de las interacciones en los Factores de Segundo Orden.

<u>INTERACCION</u>	<u>V de Pillai</u>	<u>F(2,404)</u>	<u>Sign.</u>
Titularidad/Menor-Educador	.01555	3.19	.042
Titularidad/Tipo de Centro	.01521	3.12	.045
Titularidad/Sexo	.01735	3.56	.029

puntúan más alto, en los privados la relación se invierte (Figura 19).

El efecto de la interacción de la Titularidad con el Tipo de Centro resulta también significativo. Puede observarse en la Figura 20 cómo las diferencias entre centros públicos y privados en el primer factor, tienden a ser mayores entre los Hogares.

Figura 19. Efecto de la interacción Sexo/Titularidad en el PRIMER FACTOR de segundo orden.

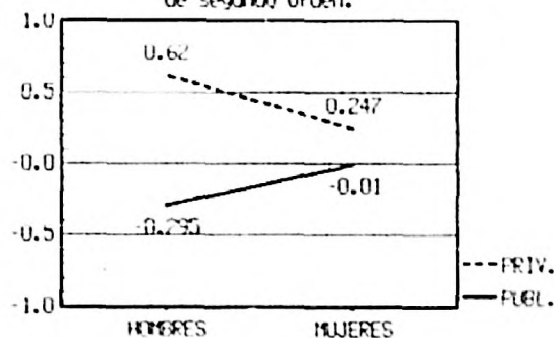
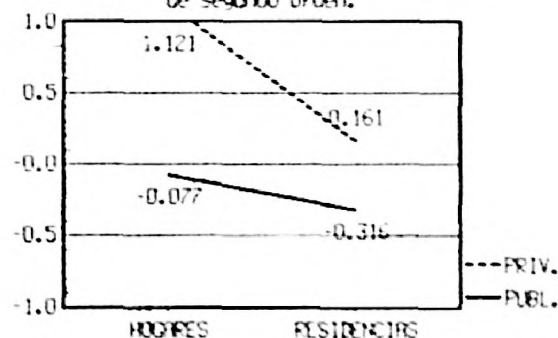
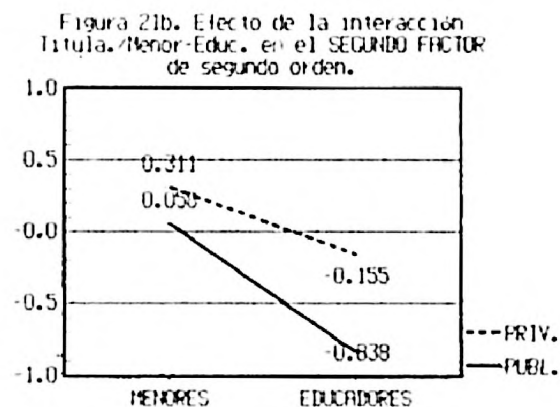
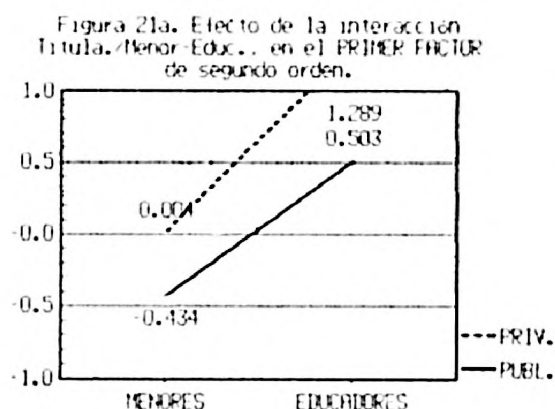


Figura 20. Efecto de la interacción Tipo/Titularidad en el PRIMER FACTOR de segundo orden.



Finalmente, con respecto a la tercera interacción se encuentran los siguientes efectos: los educadores puntúan más alto en el factor uno (Cohesión vs. Conflicto) en todos los casos, pero esta superioridad se agudiza en aquellos que trabajan en centros privados (Figura 21a).

En cuanto al segundo factor (Organización vs. Conflicto), una vez más, las diferencias entre centros públicos y privados se maximizan entre los educadores. (Figura 21b).



3.2.2. RESULTADOS DEL GRUPO DE EDUCADORES.

En este apartado se evalúa el influjo que algunas variables relacionadas con la actividad profesional de los Educadores ejercen sobre las características percibidas del clima grupal.

3.2.2.1. Nivel de Formación.

Para analizar la variable Nivel de Formación (estudios realizados) se ha dividido al colectivo de Educadores en dos grupos -al objeto de simplificar y facilitar su lectura e interpretación- en función de que estén en posesión o no de una titulación universitaria de grado medio o superior. A pesar de esto, se ha tenido en cuenta, también, una subdivisión más detallada en cada uno de estos dos grupos: en el primero, estudios primarios y bachiller elemental o superior, y, en el segundo, el grado medio o superior de los estudios universitarios.

Los resultados del análisis de la varianza señalan que ambos grupos presentan diferencias significativas en las escalas de Cohesión, Conflicto, Actuación, Religiosidad, Organización y Control, tal como puede comprobarse en la Tabla 33.

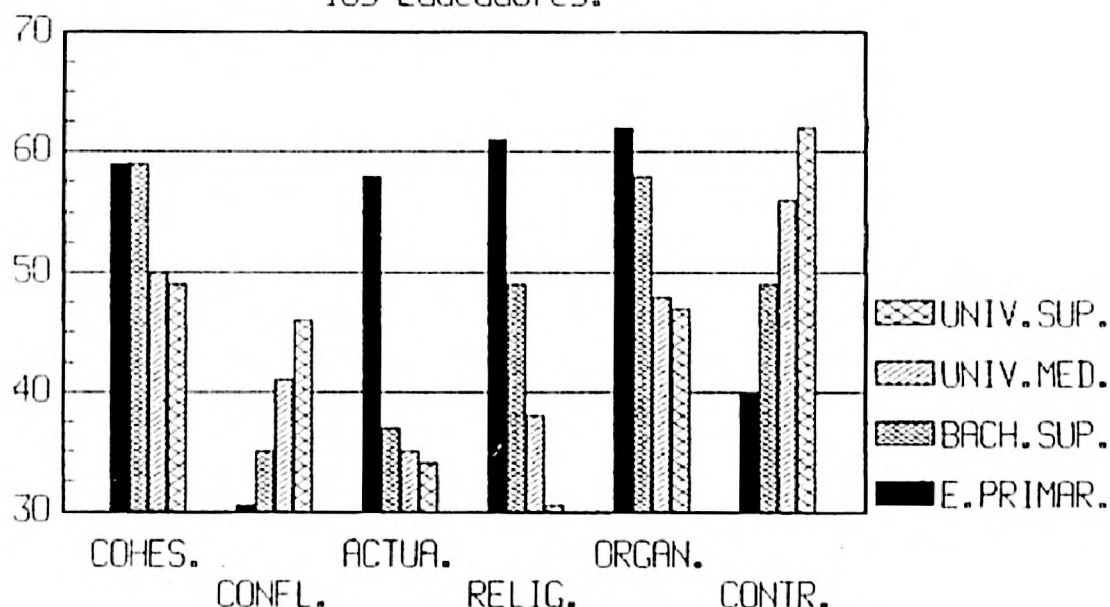
TABLA 33. Diferencias según Nivel de Estudios.

	<u>NO UNIVERSIT.</u>		<u>UNIVERSIT.</u>		F(1,95)	Sig.
	Media	D.Tip.	Media	D.Tip.		
COHESION	58.0	17.8	49.6	19.8	4.793	.031
EXPRESIVIDAD	58.5	18.1	58.7	21.3	.17E2	.966
CONFLICTO	33.7	18.3	43.2	21.8	5.303	.023
AUTONOMIA	53.3	19.4	55.4	21.7	.2522	.616
ACTUACION	44.2	25.9	34.6	18.6	4.446	.037
INTELECT-CULT.	47.2	22.1	50.3	25.3	.4060	.525
SOCIO-RECREA.	52.6	21.0	59.2	26.1	1.853	.176
MORAL-RELIG.	54.0	19.9	35.0	18.5	23.690	.000
ORGANIZACION	58.9	17.5	48.2	23.3	6.281	.013
CONTROL	44.1	22.5	58.2	21.0	10.130	.002
AYUDA	67.3	15.0	64.6	15.7	.7023	.404
CLARIDAD	63.3	13.8	60.9	11.6	.8703	.353

Las dimensiones de Conflicto y Control cobran mayor relevancia a medida que aumenta el nivel de estudios; las otras cuatro escalas varían en sentido contrario.

Para mostrar más gráficamente la relación entre estas subescalas y el nivel de formación se presenta la Figura 22, en la que se consideran los cuatro valores progresivos del nivel de estudios. En ella se aprecia como el valor de las seis subescalas significativas aumenta o disminuye -en cada caso- progresivamente, en función del nivel de estudios de los educadores.

Figura 22: Valores de algunas escalas de Clima Social según Nivel de Estudios de los Educadores.



Al objeto de identificar aquellas dimensiones del Clima Social con mayor poder predictivo respecto a la diferenciación entre los dos grupos, se ha realizado un

Análisis Discriminante, introduciendo como variables predictoras todas las escalas estudiadas.

Como método de selección de variables a incluir en la función se ha utilizado un método "stepwise" basado en la minimización de la Lambda de Wilks.

En la Tabla 34 se muestran los resultados obtenidos. La tabla final recoge, para cada paso, la acción realizada -inclusión o retirada de variables- y la Lambda de Wilks resultante junto a su nivel de significación.

Tabla 34. Análisis Discriminante para el Nivel de estudios.

--- Tabla Final ---

<u>Paso</u>	<u>Inclusión</u>	<u>Exclusión</u>	<u>Lambda</u>	<u>Sig.</u>
1	Religiosidad		.800	.0000
2	Intelectual		.769	.0000
3	Conflicto		.739	.0000
4	Control		.724	.0000
5	Organización		.705	.0000
6		Conflicto	.711	.0000

--- Función Canónica Discriminante ---

Valor Propio	Correlación Canónica	Lambda Wilks	GI Cuadr.	G.L.	Sig.
.405	.537	.711	31.63	4	.0000

--- Coeficientes estandarizados de la Función ---

INTELECT-CULT.	-.530
MORAL-RELIG.	.690
ORGANIZACION	.492
CONTROL	-.398

El valor de la Lambda es de .711 con una significación de .0000. Recordemos que dicho valor expresa el porcentaje de la varianza total de las puntuaciones discriminantes no explicado por las diferencias entre grupos.

Las variables predictoras resultantes son las escalas de Religiosidad, Intelectual-Cultural, Control y Organización (Conflicto queda excluida en el paso sexto), con los pesos correspondientes que se presentan en la Tabla.

3.2.2.2. Dedicación al Centro.

Esta variable se ha dividido en dos categorías: "Vive y trabaja en el Centro", y "sólo trabaja en el centro". Hay que tener en cuenta la íntima relación de esta variable con la condición de Religiosos de algunos Educadores.

El análisis de la varianza (Tabla 35) indica diferencias en las subescalas de Religiosidad, Organización y Control ($p < .001$), así como en las del Dominio de Relaciones: Cohesión y Conflicto ($p < .05$) y Expresividad con una significación marginal ($p < .075$).

Aquellos educadores que, además de trabajar,

TABLA 35. Diferencias según la variable "Dedicación".

	<u>VIVE Y TRABAJA</u>		<u>TRABAJA</u>		F(1,95)	Sig.
	Media	D.Tip.	Media	D.Tip.		
COHESION	58.5	16.5	48.7	20.6	6.588	.011
EXPRESIVIDAD	62.2	18.7	55.0	20.3	3.240	.075
CONFLICTO	34.1	18.3	43.5	22.0	5.180	.025
AUTONOMIA	55.1	17.4	53.7	23.5	.1080	.743
ACTUACION	41.1	26.0	37.1	18.8	.7639	.384
INTELEC-CULT.	50.7	22.9	47.1	24.7	.5262	.470
SOCIO-RECREA.	54.9	21.9	57.4	26.0	.2720	.603
MORAL-RELIG.	50.1	21.3	37.7	19.7	8.884	.003
ORGANIZACION	59.1	19.6	47.3	21.7	7.823	.006
CONTROL	41.8	22.3	61.3	18.9	21.700	.000
AYUDA	66.8	14.3	65.0	16.3	.3567	.551
CLARIDAD	64.0	12.0	60.1	13.1	2.357	.128

Tabla 36. Análisis Discriminante para la "Dedicación".

--- Tabla Final ---

<u>Paso</u>	<u>Inclusión</u>	<u>Exclusión</u>	<u>Lambda</u>	<u>Sig.</u>
1	Control		.814	.0000
2	Organización		.725	.0000
3	Autonomía		.702	.0000
4	Expresividad		.693	.0000

--- Función Canónica Discriminante ---

Valor Propio	<u>Correlación</u>	<u>Lambda</u>	<u>GI</u>	G.L.	Sig.
	Canónica	Wilks	Cuadr.		
.441	.553	.693	34.03	4	.0000

--- Coeficientes estandarizados de la Función ---

EXPRESIVIDAD	-.225
AUTONOMIA	.439
ORGANIZACION	-.640
CONTROL	.950

viven en el Centro, perciben un clima más orientado hacia lo moral-religioso, más organizado pero con menor control; con más cohesión y expresividad pero con menor conflicto.

La función obtenida del análisis discriminante resulta significativa e incluye a las subescalas del Dominio de "Mantenimiento del Sistema" como las de mayor poder discriminante, tal como se recoge en la Tabla 36.

3.2.2.3. Experiencia.

La experiencia o años trabajando en el rol de Educador, se ha subdividido en tres categorías en función de la propia distribución del grupo, incluyendo, en cada una, un tercio de los educadores.

La Tabla 37, que incluye únicamente las medias de

TABLA 37. Diferencias según la Experiencia.

	<u>0-5</u> Media	<u>6-18</u> Media	<u>19-45</u> Media	F(2,95)	Sig.
COHESION	50.1	50.2	61.1	3.670	.029
EXPRESIVIDAD	56.1	54.2	64.3	2.479	.089
CONFLICTO	42.7	43.5	31.2	3.671	.029
AUTONOMIA	53.1	54.2	55.9	.1356	.873
ACTUACION	34.4	38.1	45.7	2.043	.135
INTELECT-CULT.	55.9	42.2	49.8	2.747	.069
SOCIO-RECREA.	64.3	56.1	50.6	2.627	.077
MORAL-RELIG.	35.2	38.9	56.9	11.000	.000
ORGANIZACION	50.9	49.8	59.7	2.090	.129
CONTROL	61.0	60.5	35.5	18.000	.000
AYUDA	65.5	64.4	68.0	.4539	.637
CLARIDAD	61.7	57.6	66.9	4.720	.011

cada grupo, así como las F y Significaciones del análisis de varianza, muestra como se producen diferencias prácticamente en la mismas escalas que la variable anterior, añadiéndose únicamente la de Claridad.

Analizando las medias de la Tabla se observa cómo el grupo de más experiencia se distancia sensiblemente de los otros dos grupos en la mayoría de las escalas y de manera especial en Religiosidad y Control.

3.2.2.4. Estado Civil.

El estado civil, compuesto únicamente por las categorías Soltero, Casado y Religioso, crea diferencias significativas en la escalas de Cohesión, Conflicto, en todas las de la Dimensión de Desarrollo, a excepción de Autonomía, (en Actuación, $p < .0732$) y en las dos de Mantenimiento del Sistema: Organización y Control (Tabla 38).

TABLA 38. Diferencias según el Estado Civil.

	<u>SOLTERO</u>	<u>CASADO</u>	<u>RELIGIOSO</u>		
	Media	Media	Media	F(2,95)	Sig.
COHESION	52.7	39.3	59.7	7.916	.000
EXPRESIVIDAD	56.9	53.4	62.0	1.389	.254
CONFLICTO	38.1	53.7	33.7	6.415	.002
AUTONOMIA	56.6	48.2	55.1	.9864	.376
ACTUACION	33.9	34.9	44.8	2.689	.073
INTELECT-CULT.	55.9	35.6	48.2	4.528	.013
SOCIO-RECREA.	65.7	49.1	51.0	4.915	.009
MORAL-RELIG.	36.3	30.0	55.2	15.810	.000
ORGANIZACION	56.2	32.6	58.7	11.820	.000
CONTROL	65.0	60.5	37.3	24.030	.000
AYUDA	67.8	62.0	65.8	.8099	.448
CLARIDAD	61.6	58.1	63.9	1.323	.271

El grupo de educadores casados tiende a puntuar por debajo en las escalas de Cohesión, Expresividad, Autonomía, Orientación Intelectual, Socio-Recreativa y Religiosidad y en Organización y Claridad. Por el contrario, puntúa por encima únicamente en Conflicto. El grupo de solteros únicamente destaca puntuando más alto que los otros dos grupos en Orientación Socio-Recreativa y en Ayuda.

3.2.2.5. Edad.

Se ha agrupado en tres categorías los valores de la variable Edad (33% en cada grupo) al objeto de realizar los análisis de la varianza. Estos, tal como se recoge en la Tabla 39, muestran diferencias en la escala Intelectual-Cultural, Religiosidad y Control, diferencias posiblemente relacionadas con la asociación de esta variable a las anteriormente estudiadas.

TABLA 39. Diferencias según la Edad.

	20-29	30-44	45-70		
	Media	Media	Media	F(2,95)	Sig.
COHESION	49.7	51.3	59.3	2.416	.094
EXPRESIVIDAD	54.4	57.1	64.1	2.167	.120
CONFLICTO	40.4	43.5	32.8	2.330	.102
AUTONOMIA	55.4	54.1	53.8	.57E1	.944
ACTUACION	31.0	39.3	46.8	4.255	.017
INTELECT-CULT.	50.6	46.1	49.8	.3252	.723
SOCIO-RECREA.	61.0	55.7	51.7	1.272	.285
MORAL-RELIG.	35.7	36.1	59.2	17.470	.000
ORGANIZACION	52.0	49.4	58.0	1.353	.263
CONTROL	59.1	58.1	38.2	10.500	.000
AYUDA	70.0	61.7	65.6	2.361	.099
CLARIDAD	62.1	58.9	64.9	1.798	.171

Los de más edad, pertenecientes en su mayoría al mismo grupo de los que viven y trabajan en el centro y a los Religiosos puntúan en el mismo sentido que estos grupos, ya presentados anteriormente.

3.2.2.6. Análisis conjunto de las variables del Educador.

Puesto que, como hemos señalado, este grupo de variables del educador se presentan asociadas de manera importante, se hace necesario el análisis conjunto de sus efectos. La falta de homogeneidad de las varianzas y covarianzas para todas las celdas impidió llevar a cabo un modelo global MANOVA similar al del apartado anterior, por lo que se decidió optar por otros procedimientos estadísticos.

En primer lugar, se realizó un análisis de conglomerados que agrupara a los educadores, de la manera más homogénea posible, en distintos subgrupos en función de las variables hasta ahora citadas, para estudiar, posteriormente, las diferencias en la evaluación del ambiente social entre los mismos.

Así, se han obtenido del análisis CLUSTER tres grupos de educadores con diferencias significativas en cada una de las variables y con las características

que se presentan en la Tabla 40.

Tabla 40. Agupamiento del colectivo de Educadores.

	Centro Final del Cluster	Centro Final del Cluster	Centro Final del Cluster	G.L.	F	Sign.
ESTADO CIVIL	1.82	5.00	4.53	91	59.21	0.0
ESTUDIOS	5.92	3.90	4.39	91	16.95	.000
DEDICACION	2.75	1.00	1.50	91	30.36	.000
EXPERIENCIA	5.98	36.70	22.03	91	213.74	0.0
EDAD	29.64	58.60	51.78	91	315.81	0.0
N	56	10	28			

El primer grupo, y más numeroso, está compuesto básicamente por educadores no religiosos, con estudios universitarios, que no viven en el centro donde trabajan, con una media de seis años de experiencia y con una edad media de 30 años.

El segundo y tercer grupo, están formados por Religiosos con una edad media de 59 y 52 años respectivamente. Se diferencian en que en el primero de ellos ninguno de los educadores tiene estudios universitarios todos viven y trabajan en el centro y llevan una media de 36.7 años de actividad como educadores, mientras que en el otro están presentes todos los nivel de formación, algunos educadores sólo trabajan en el centro, y el tiempo medio de experiencia es de 22 años.

Los educadores del primer grupo están más presentes en los Centros Públicos, así como en los Hogares, mientras que los educadores de los grupos dos y tres predominan en los Centros Privados y en las Residencias, y son en su mayoría mujeres.

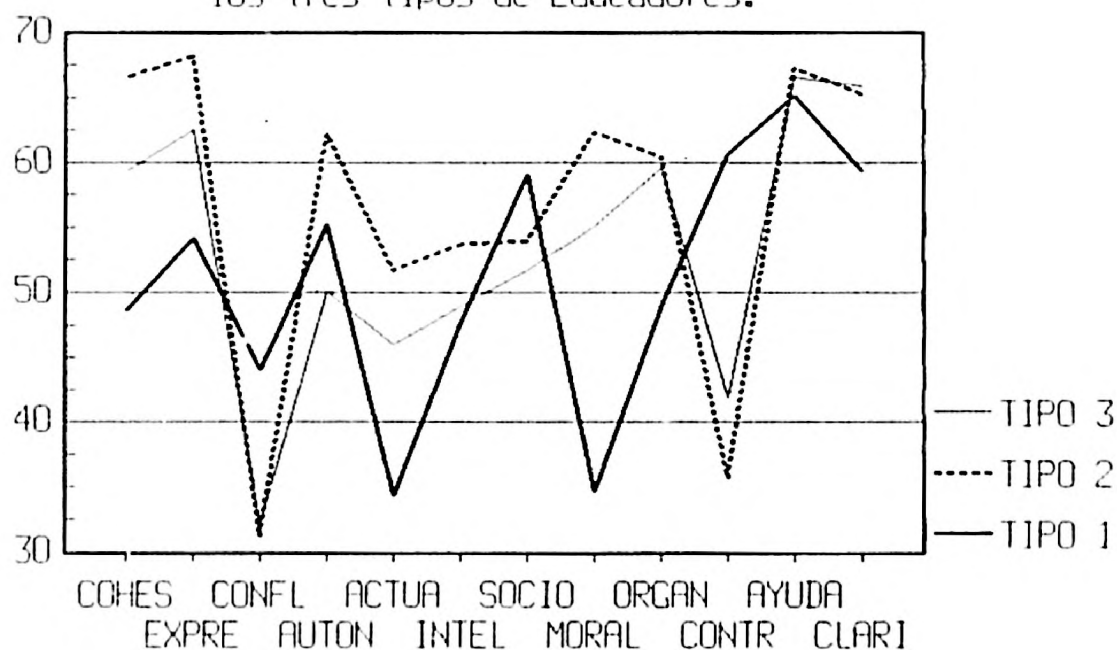
Una vez obtenidos estos tres grupos, se procedió a realizar un análisis de la varianza (Tabla 44) que arroja diferencias en las escalas de Relación (Cohesión, Expresividad y Conflicto), así como en Actuación, Religiosidad y Control. En las escalas de Organización y Claridad se encuentran diferencias marginalmente significativas ($p < .0533$ y $p < .0567$ respectivamente).

TABLA 41. Diferencias según los Tipos de Educadores.

	<u>TIPO 1</u>	<u>TIPO 2</u>	<u>TIPO 3</u>		
	Media	Media	Media	F(2,91)	Sig.
COHESION	48.6	66.5	59.3	5.898	.003
EXPRESIVIDAD	54.2	68.2	62.5	3.150	.047
CONFLICTO	44.0	31.2	32.2	3.951	.022
AUTONOMIA	55.2	62.2	50.1	1.355	.263
ACTUACION	34.3	51.6	46.0	4.306	.016
INTELECT-CULT.	47.6	53.7	48.9	.2853	.752
SOCIO-RECREA.	59.1	53.9	51.7	.9910	.375
MORAL-RELIG.	34.6	62.3	55.1	17.000	.000
ORGANIZACION	48.9	60.5	59.6	3.028	.053
CONTROL	60.6	35.7	41.9	11.320	.000
AYUDA	65.1	67.3	66.5	.1333	.875
CLARIDAD	59.3	65.2	65.9	2.963	.056

El grupo "uno" se contrapone al grupo "dos" en su percepción del ambiente social, presentando ambos las puntuaciones extremas en la mayoría de las subescalas y en el sentido esperado. Los educadores del primer grupo puntúan más bajo en Cohesión y Expresividad, pero más alto en Conflicto y Control; también puntúan por debajo en las Dimensiones de Desarrollo, a excepción de la Orientación Socio-Recreativa, así como en Organización, en Ayuda y en Claridad (Figura 23).

Figura 23. Perfiles de Clima Social para los tres tipos de Educadores.



El análisis discriminante realizado obtiene dos funciones (Tabla 42) con unas correlaciones canónicas de .676 y .196, respectivamente, correspondiendo a la primera función el mayor peso (95.47) en la explicación de las diferencias entre los tres grupos.

Tabla 42. Análisis Discriminante para los
Tipos de Educador

--- Tabla Final ---

<u>Paso</u>	<u>Inclusión</u>	<u>Exclusión</u>	<u>Lambda</u>	<u>Sig.</u>
1	Religiosidad		.727	.0000
2	Control		.653	.0000
3	Autonomía		.616	.0000
4	Claridad		.576	.0000
5	Expresividad		.556	.0000
6	Recreativo		.539	.0000
7	Organización		.521	.0000

--- Función Canónica Discriminante ---

Fón	V. Propio	Correla. Canónica	Fón (1)	Lambda Wilks	GI Cuadr.	G.L.	Sig.
(1)	.842	.676	(2)	.521	57.22	14	.0000
(2)	.040	.196		.961	3.45	6	.7503

% varianza Función 1 = 95.47
% varianza Función 2 = 4.53

--- Coeficientes estandarizados de las Funciones ---

	Func 1	Func 2
EXPRESIVIDAD	.336	-.006
AUTONOMIA	-.427	1.038
RECREATIVO	-.335	-.115
RELIGIOSIDAD	.508	.404
ORGANIZACION	.300	-.240
CONTROL	-.620	.177
CLARIDAD	.298	-.291

3.2.3. RESULTADOS DEL GRUPO DE MENORES.

3.2.3.1. Motivos de Ingreso.

La presencia o no -entre los tres motivos principales que determinan el ingreso de un menor en un centro residencial- de cada uno de los once motivos posibles, presentes en la Ficha del Menor, apenas provocan diferencias en las distintas subescalas de clima social del centro.

Los motivos posibles recogidos son: abandono, carencias económicas, problemas de vivienda, muerte de los padres, enfermedad de los padres, separación de los padres, malos tratos, alcoholismo de los padres, problemas de escolarización, problemas del comportamiento del menor, y malas relaciones familiares.

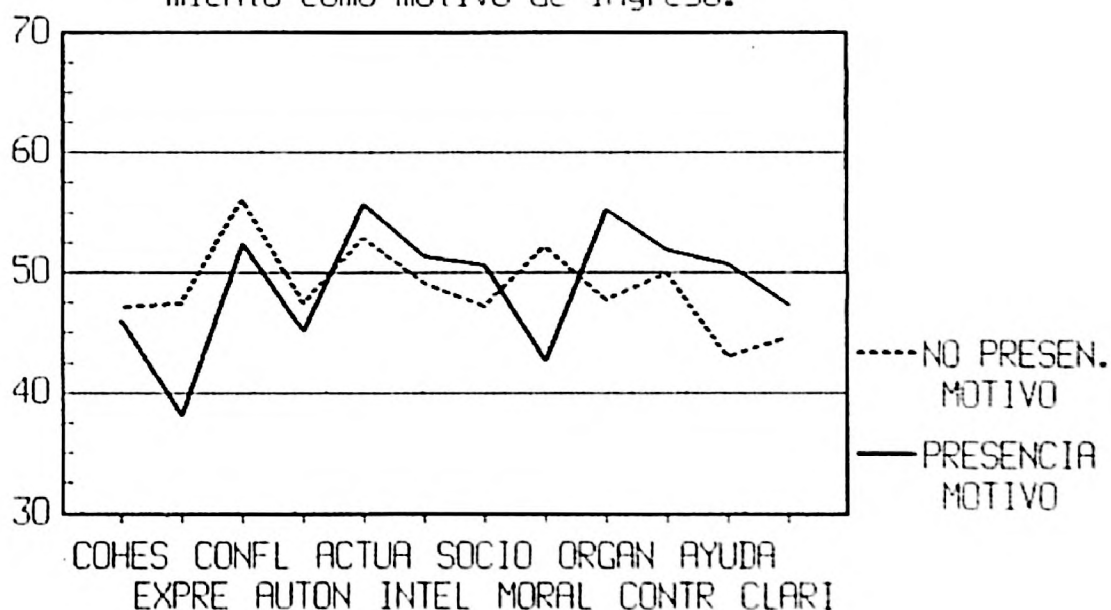
TABLA 43. Diferencias según la presencia o no de "Problemas de Comportamiento" como motivo de ingreso del menor.

	<u>PRESENCIA MOTIVO</u>		<u>NO PRESENCIA MOTIVO</u>		F(1,239)	Sig.
	Media	D.Tip.	Media	D.Tip.		
COHESION	46.0	20.7	47.1	20.0	.93E1	.760
EXPRESIVIDAD	38.1	14.7	47.4	19.2	7.030	.008
CONFLICTO	52.4	17.3	56.0	17.7	1.123	.290
AUTONOMIA	45.1	18.3	47.4	19.9	.3979	.528
ACTUACION	55.7	18.6	52.8	18.2	.7124	.399
INTELECT-CULT.	51.3	16.8	49.1	19.0	.3787	.538
SOCIO-RECREA.	50.6	14.1	47.2	18.2	1.007	.316
MORAL-RELIG.	42.6	17.7	52.1	19.0	7.254	.007
ORGANIZACION	55.2	18.7	47.7	18.9	4.391	.037
CONTROL	51.9	23.2	49.9	19.4	.2825	.595
AYUDA	50.7	19.0	43.0	17.9	5.220	.023
CLARIDAD	47.3	20.2	44.6	21.0	.4857	.486

El único que presenta una función discriminante significativa ($p < .019$), aunque con una baja correlación canónica (.35) es el de "Problemas de Comportamiento del Menor". El análisis de la varianza (Tabla 43) respecto a la asignación o no de este motivo, presenta diferencias significativas en las subescalas de Expresividad, Religiosidad, Organización y Ayuda. En las dos primeras, puntúan más bajo los menores que presentan dichos problemas como motivo de internamiento, mientras que lo hacen más alto en Organización y Ayuda (Figura 24).

El resto de los motivos no presentan ningún tipo de diferencias reseñables.

Figura 24. Perfiles para grupos con presencia o no de Problemas de Comportamiento como motivo de ingreso.



3.2.3.2. Edad del primer Ingreso.

Se han considerado tres grupos de edades de ingreso en un centro residencial: el primero corresponde a aquellos que ingresaron antes de los siete años; el segundo, a los que ingresaron entre los ocho y los doce años, y el último a los que ingresaron con trece o más años.

El análisis de varianza (Tabla 44) resulta significativo para las escalas de Religiosidad y Control, y marginalmente significativo para la escala de Autonomía. Como se puede comprobar en la Tabla, los sujetos que ingresaron más tarde tienden a puntuar por debajo en Religiosidad y Autonomía y por encima en Control, aunque en los tres casos con diferencias poco marcadas.

TABLA 44. Diferencias según la Edad de Ingreso del Menor.

	<u>0-7</u> Media	<u>8-12</u> Media	<u>13-17</u> Media	F(2,246)	Sig.
COHESION	48.5	49.2	47.2	.1986	.820
EXPRESIVIDAD	47.4	47.4	44.4	.4861	.615
CONFLICTO	53.7	56.1	56.1	.5081	.602
AUTONOMIA	48.3	50.8	43.0	2.944	.054
ACTUACION	53.0	53.0	56.4	.7547	.471
INTELECT-CULT.	51.2	52.5	46.1	2.254	.107
SOCIO-RECREA.	49.7	48.5	46.0	.6843	.505
MORAL-RELIG.	49.6	53.1	45.7	3.059	.048
ORGANIZACION	47.9	47.9	49.0	.64E1	.937
CONTRGL	48.4	46.8	56.7	5.220	.006
AYUDA	43.5	42.8	47.3	1.178	.309
CLARIDAD	42.6	44.7	47.6	.9299	.396

3.2.3.3. Componentes de la familia natural.

La variable "número de personas que conviven en la familia natural" no provoca, según el análisis de varianza realizado, ningún tipo de diferencias en las escalas de clima social.

3.2.3.4. Tiempo de Institucionalización.

Tampoco la variable años que lleva ingresado el menor provoca diferencias importantes en la percepción social del ambiente del grupo.

3.2.3.5. Edad.

Se ha dividido a los menores en dos grupos de edad extremos (percentiles ≤ 30 y ≥ 70) al objeto de comprobar de manera más patente las diferencias provocadas por esta variable. El análisis de varianza arroja diferencias en las escalas de Cohesión, Expresividad, Religiosidad, Organización y Ayuda (Tabla 45).

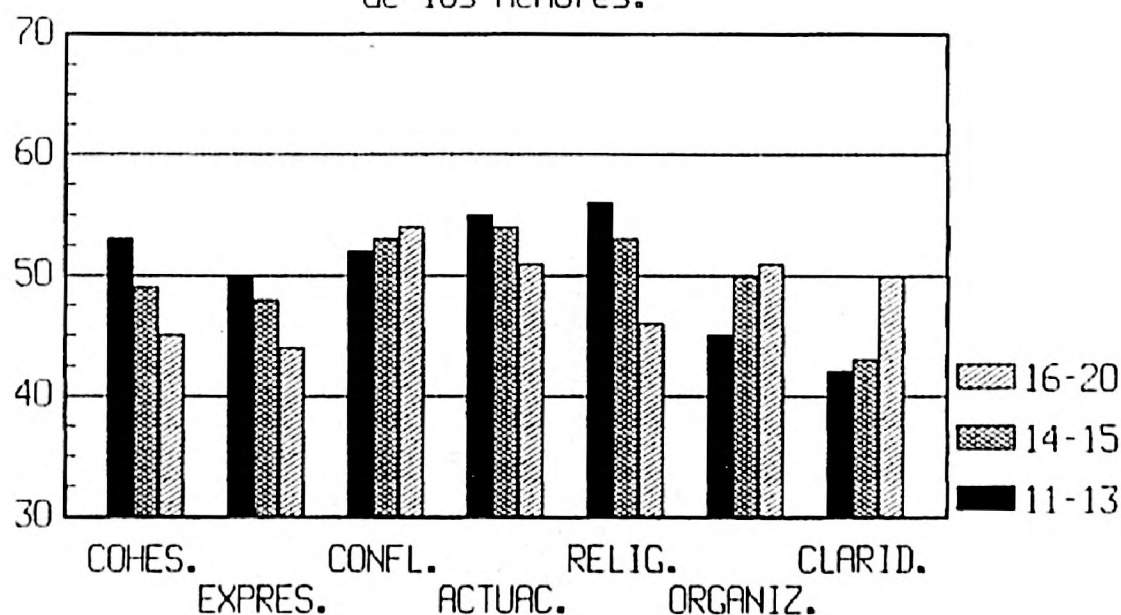
El grupo de menores con edades superiores a los 16 años puntúan por debajo del grupo con edades inferiores a 14 años en las tres primeras escalas citadas y por encima en las dos últimas.

TABLA 45. Diferencias según la Edad de los Menores.

	11-13 Media	14-15 Media	16-21 Media	F(2,319)	Sig.
COHESION	53.3	49.0	45.0	4.788	.008
EXPRESIVIDAD	50.0	48.1	44.5	2.400	.092
CONFLICTO	52.5	53.0	54.3	.2904	.748
AUTONOMIA	49.5	48.5	48.0	.1503	.860
ACTUACION	55.0	53.8	51.3	1.129	.324
INTELECT-CULT.	51.6	52.2	47.4	2.209	.111
SOCIO-RECREA.	49.5	47.3	47.6	.4344	.648
MORAL-RELIG.	56.6	53.3	46.6	8.027	.000
ORGANIZACION	45.5	50.1	50.9	2.357	.096
CONTROL	48.4	51.5	48.4	.9020	.406
AYUDA	42.5	42.7	49.9	5.770	.003
CLARIDAD	44.5	47.1	47.5	.6881	.503

Como queda representado en la Figura 25, en varias subescalas se observa un incremento o decremento progresivo según los grupos de edad, incluso marcándose tendencias en escalas que no resultan estadísticamente significativas, como Conflicto o Actuación.

Figura 25 Valores de algunas escalas de Clima Social según los grupos de Edades de los Menores.



3.2.3.6. Clima Social Familiar.

Se han realizado diversos análisis para comprobar el influjo de la percepción del propio clima familiar de los menores, en su percepción del clima social de su hogar o grupo residencial.

Los resultados indican que ninguna de las subescalas de percepción de clima familiar provoca diferencias importantes en las variables dependientes. Ninguna de las funciones discriminantes realizadas, tomando puntuaciones extremas en cada una de las dimensiones del clima familiar, resultó ser significativa, y los análisis de varianza correspondientes únicamente señalaron diferencias aisladas e inconsistentes.

Tal y como puede observarse en la Tabla 46, todas las correlaciones son bajas, y sólomente significativas para las escalas de Religiosidad y Organización.

Tabla 46. Correlaciones de las escalas homónimas entre clima familiar y clima social del centro.

COHESION	.169	SOCIO-RECREA.	.141	
EXPRESIVIDAD	.144	MORAL-RELIG.	.271	**
CONFLICTO	.004	ORGANIZACION	.223	**
AUTONOMIA	.075	CONTROL	.080	
ACTUACION	.152	AYUDA	--	
INTELECT-CULT.	.211	CLARIDAD	--	

Sig.: ** - .01

3.3. CLIMA SOCIAL SEGUN LAS PUNTUACIONES GRUPALES.

Una segunda posibilidad en el estudio del clima social, cuya importancia ya ha sido mencionada en capítulos anteriores, se refiere al análisis de los datos tomando como unidad básica, no ya el individuo, sino el propio grupo o contexto del que cada sujeto forma parte.

En esta investigación la unidad ambiental básica queda definida por el grupo convivencial. En el caso de los Hogares Funcionales este grupo coincide con el propio Hogar, mientras que en el caso de las Residencias corresponde a los módulos o grupos funcionales de convivencia cotidiana y de relación en los que están divididos dichos centros, grupos que sirven como referentes permanentes del menor, tanto desde el punto de vista físico-arquitectónico (lugares propios y conocidos, de intimidad, de ocio, etc), como desde el punto de vista afectivo (estabilidad de relaciones, adultos de referencia, normas de convivencia, reguladores de vida cotidiana, etc.).

Los 421 sujetos han sido agrupados, por lo tanto, en sus grupos convivenciales de referencia -un total de 42- asignando a cada grupo el valor en cada subescala de clima social correspondiente a la media de las

puntuaciones de sus componentes.

3.3.1. El Índice de Incongruencia Grupal.

Cuando se analizan los resultados de las escalas de clima social en un grupo o contexto concreto, a los distintos valores de las subescalas es posible añadir un nuevo dato llamado Índice de Incongruencia. Este índice pretende ser una medida del desacuerdo entre los miembros de ese determinado contexto (familia, aula, hogar funcional, etc.) a la hora de percibir el clima social existente en el grupo.

Para la obtención del Índice de Incongruencia se procede de la siguiente manera:

En primer lugar, se comparan todas las puntuaciones de las subescalas de clima social en cada par de miembros del grupo y se obtienen las diferencias en valor absoluto. La suma de estas diferencias es una medida de la incongruencia de ese par de miembros en su percepción del clima social.

Posteriormente, se obtiene ese valor de incongruencia en cada una de las demás combinaciones de pares de miembros de ese determinado contexto. Por ejemplo, en el supuesto de una familia con cuatro

miembros, Padre (P), Madre (M) y dos hijos (H1 y H2) habrá que calcular las diferencias del conjunto de las escalas en los seis pares o combinaciones posibles (P-M, P-H1, P-H2, M-H1, M-H2, H1-H2). El número de combinaciones posibles está en función del número de sujetos del grupo (n), según la fórmula $(n(n-1)/2)$.

Finalmente, la media de todas las puntuaciones de incongruencia es el Índice de Incongruencia. Por lo tanto, la suma de valores absolutos de todas la diferencias se divide por el número de pares de miembros existentes $(I1 + I2 + I3 + \dots + In / n = \text{Índice de Incongruencia})$.

El índice de incongruencia se ha asociado casi exclusivamente al ámbito familiar (escalas FES) resultando el llamado Índice de Incongruencia Familiar (Tea, 1984, Moos, 1987b)

Una de las razones se debe a que el cálculo de los índices de incongruencia se dificulta especialmente a medida que aumentan los componentes del grupo o contexto a estudiar, por el elevado número de pares de miembros resultante. Por ejemplo, un grupo de 18 sujetos ofrece 153 combinaciones posibles, en cada una de las cuales hay que realizar las diferencias para cada una de las escalas y la suma de diferencias correspondiente. Este es nuestro caso con los grupos convivenciales de menores.

Este problema de cálculo se resolvió mediante el empleo de análisis de conglomerados. El Índice de Incongruencia no es sino una medida de la distancia entre los miembros a lo largo de las diversas escalas de clima grupal. Precisamente este Índice puede concebirse como la distancia de Manhattan o 'city-block', medida basada en los valores absolutos de las diferencias de los valores para todas las variables.

Para la obtención de dicha medida se ha utilizado un procedimiento CLUSTER sobre las 12 subescalas con un método aglomerativo, en el que los grupos se forman agrupando los casos en clusters cada vez mayores hasta que todos los casos son miembros de un único cluster. En cuanto al criterio para combinar los clusters, se ha empleado una técnica en la que éstos se unen de manera que la distancia "city-block" promedio entre todos los casos del cluster resultante sea la menor posible. De esta manera, en el último paso, la distancia obtenida es el promedio de distancias entre todos los posibles pares de casos del grupo, es decir, la distancia de Manhattan equivalente al Índice de Incongruencia Grupal.

Una vez establecido el índice, se procedió a la estandarización de esta nueva variable del mismo modo que el resto de las escalas.

Los resultados obtenidos del Índice de Incongruencia Grupal se han mostrado sumamente interesantes de cara a la descripción y clasificación de los ambientes grupales.

Este índice, como puede comprobarse en la Tabla 47, correlaciona significativamente con varias de las subescalas de clima social. Respecto al Dominio de Relaciones, se asocia de manera negativa a Cohesión, Expresividad y Ayuda ($p < .01$) y presenta una fuerte correlación positiva con la escala de Conflicto ($r = .67$, $p < .001$).

En el Dominio de Desarrollo, destaca su correlación negativa con la Orientación Intelectual-Cultu-

Tabla 47. Correlaciones entre el Índice de Incongruencia Grupal y las escalas de clima social institucional.

	INDICE DE INCONGRUENCIA	
COHESION	-.437	**
EXPRESIVIDAD	-.409	**
CONFLICTO	.666	***
AUTONOMIA	.023	
ACTUACION	.078	
INTELECT-CULT.	-.513	***
SOCIO-RECREA.	-.326	*
MORAL-RELIG.	.070	
ORGANIZACION	-.487	**
CONTROL	-.274	
AYUDA	-.397	**
CLARIDAD	-.552	***
Sig.: * <.05 ** <.01 *** <.001		

ral ($r = -.51$, $p < .001$) y, en menor medida, pero en el mismo sentido, con la Orientación Socio-Recreativa.

En el Dominio de Mantenimiento del Sistema, se asocia de manera importante y negativa con Organización y Claridad de normas ($p < .001$).

Al objeto de profundizar en la relaciones del índice con el resto de las subescalas, se ha realizado un análisis discriminante para los grupos de mínima y máxima incongruencia (percentil ≤ 30 y ≥ 70) resultando, tal como se aprecia en la Tabla 48, una función discriminante significativa, con una alta correlación canónica (.86) y con una gran parte de la varianza explicada, como lo muestra una Lambda de Wilks de .25. El porcentaje de grupos clasificados con éxito por la función discriminante obtenida fue del 96.6 %.

Los análisis univariantes presentan diferencias significativas en las escalas de Conflicto, Orientación Socio-Recreativa y Claridad y, marginalmente significativas, en Cohesión y Organización (Tabla 49).

3.3.2. Efectos de las variables del centro sobre las puntuaciones grupales.

Con las puntuaciones grupales de los 42 grupos

Tabla 48. Análisis Discriminante para las puntuaciones extremas del Índice de Incongruencia.

--- Tabla Final ---

<u>Paso</u>	<u>Inclusión</u>	<u>Exclusión</u>	<u>Lambda</u>	<u>Sig.</u>
1	Conflicto		.586	.0005
2	Autonomía		.496	.0004
3	Cohesión		.458	.0008
4	Socio-Recrea.		.415	.0010
5	Religiosidad		.325	.0004
6	Control		.281	.0003
7	Claridad		.253	.0005

--- Función Canónica Discriminante ---

<u>Valor Propio</u>	<u>Correlación Canónica</u>	<u>Lambda Wilks</u>	<u>GI Cuadr.</u>	<u>G.L.</u>	<u>Sig.</u>
2.939	.863	.253	26.38	7	.0004

--- Coeficientes estandarizados de la Función ---

COHESION	1.267
CONFLICTO	2.333
AUTONOMIA	1.531
SOCIO-RECREAT.	-1.293
RELIGIOSIDAD	-.662
CONTROL	.596
CLARIDAD	.592

TABLA 49. Diferencias entre grupos extremos de alto y bajo Índice de Incongruencia Grupal.

	<u>I.I.G.</u>		<u>I.I.G.</u>		<u>F(1,23)</u>	<u>Sig.</u>
	<u>PERCENT. <30</u>		<u>PERCENT. ≥70</u>			
	<u>Media</u>	<u>D.Tip.</u>	<u>Media</u>	<u>D.Tip.</u>		
COHESION	55.2	12.8	47.3	9.3	3.104	.091
EXPRESIVIDAD	53.9	11.4	47.6	7.6	2.666	.115
CONFLICTO	39.1	11.9	53.7	5.1	16.240	.000
AUTONOMIA	47.9	9.2	50.4	8.7	.4910	.490
ACTUACION	51.2	12.4	49.2	7.4	.2256	.639
INTELECT-CULT.	53.7	12.1	44.4	9.1	4.744	.039
SOCIO-RECREA.	52.9	16.4	46.4	11.2	1.341	.258
MORAL-RELIG.	49.7	18.0	47.3	15.3	.1198	.732
ORGANIZACION	53.9	12.9	45.7	8.1	3.715	.066
CONTROL	50.3	9.7	48.1	7.8	.3763	.545
AYUDA	54.0	13.5	48.6	8.2	1.421	.245
CLARIDAD	54.3	14.8	42.5	10.5	5.427	.029

convivenciales del estudio se ha realizado un Análisis multivariante de la varianza (MANOVA) de diseño 2 (Público, Privado) x 2 (Hogar, Residencia) sobre los 13 valores de clima social (12 subescalas + índice de incongruencia).

3.3.2.1. Diferencias según la Titularidad del Centro.

Los análisis no reflejan un efecto multivariante significativo para la variable titularidad del Centro (Público/Privado) (V de Pillai=.44574, p =.169).

Sin embargo, a nivel univariante, se presentan diferencias significativas en casi todas la escalas contempladas (a excepción de Actuación, Religiosidad y Control), como puede verse en la Tabla 50.

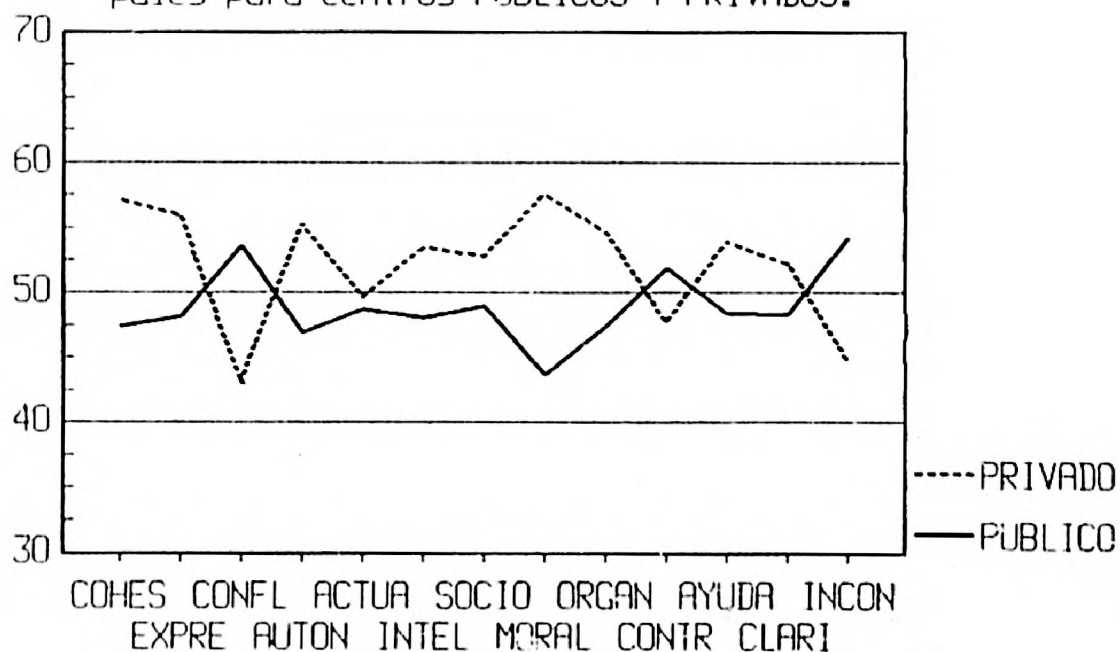
TABLA 50. Diferencias entre centros públicos y privados según las puntuaciones grupales.

	PUBLICO		PRIVADO		F(1,37)	Sig.
	Media	D.Tip.	Media	D.Tip.		
COHESION	47.4	9.5	57.1	8.8	10.999	.002
EXPRESIVIDAD	48.1	9.7	55.9	7.2	11.490	.002
CONFLICTO	53.6	7.2	43.0	12.4	13.175	.001
AUTONOMIA	46.9	8.1	55.2	8.1	9.418	.004
ACTUACION	48.7	8.3	49.6	11.0	.4236	.519
INTELECT-CULT.	48.0	9.7	53.4	9.6	5.364	.026
SOCIO-RECREA.	48.9	13.0	52.8	12.4	5.294	.027
MORAL-RELIG.	43.6	10.6	57.5	16.7	2.205	.146
ORGANIZACION	47.4	8.9	54.7	10.9	10.187	.003
CONTROL	51.9	6.4	47.6	11.0	.1285	.722
AYUDA	48.4	7.5	53.9	12.4	8.853	.005
CLARIDAD	48.3	11.6	52.2	10.9	3.194	.082
INCONGRUENCIA	54.2	11.5	44.7	26.9	4.799	.035

Los grupos pertenecientes a centros públicos puntúan por debajo en las escalas de Cohesión, Expresividad, Autonomía, Intelectual, Recreativa, Organización, Claridad y Ayuda. Únicamente lo hacen con puntuaciones superiores en Conflicto e Incongruencia (Figura 26).

Recordemos que, a pesar de que en la escala de Religiosidad hay una importante diferencia entre las puntuaciones de ambos tipos de grupos, ésta no resulta significativa ya que en el modelo MANOVA empleado queda controlado el efecto de la titularidad por la otra variable introducida en el modelo: el tipo de Centro. De este modo, veremos cómo las diferencias en Religiosidad se deben al efecto del Tipo de Centro y de la interacción de éste con la Titularidad.

Figura 26. Perfiles con Puntuaciones Grupales para centros PÚBLICOS Y PRIVADOS.



Los resultados anteriores se han completado con un análisis discriminante que señala a las escalas de la Dimensión de Relación como las que más contribuyen a diferenciar entre ambos grupos, tal y como se deduce de los correspondientes coeficientes de estructura (Tabla 51).

TABLA 51. Análisis Discriminante para centros públicos y privados según las puntuaciones grupales.

	Coeficiente de la función discriminante estandarizada	Correlación entre Varia. Depen. y Var. canónica.
COHESION	-.146	.608
EXPRESIVIDAD	.505	.621
CONFLICTO	-.286	-.665
AUTONOMIA	.474	.563
ACTUACION	.091	-.119
INTELECT-CULT.	-.194	.425
SOCIO-RECREA.	.199	.422
MORAL-RELIG.	.037	.272
ORGANIZACION	.398	.585
CONTROL	.100	.066
AYUDA	.173	.545
CLARIDAD	-.181	.328
INCONGRUENCIA	-.106	-.402

3.3.2.2. Diferencias según el Tipo de Centro.

En este caso, el análisis multivariante sí resulta significativo respecto a la variable Tipo de Centro (Hogar o Residencia) (V de Pillai=.66719, $p=.002$), a pesar de haberse encontrado un menor número de escalas que a nivel univariante presenten diferencias significativas (Tabla 52). Estas diferencias se producen

**TABLA 52. Diferencias entre Hogares y Residencias
según las puntuaciones grupales.**

	<u>HOGARES</u>		<u>RESIDENCIAS</u>		F(1,37)	Sig.
	Media	D.Tip.	Media	D.Tip.		
COHESION	50.8	10.2	52.1	10.6	.608	.440
EXPRESIVIDAD	52.0	10.7	51.2	8.7	2.536	.120
CONFLICTO	48.1	11.3	49.6	11.1	2.574	.117
AUTONOMIA	49.6	9.5	51.2	8.7	.205	.653
ACTUACION	45.8	10.2	51.2	8.5	4.289	.045
INTELECT-CULT.	49.3	11.4	51.1	9.0	.325	.572
SOCIO-RECREA.	56.8	15.1	46.8	9.4	11.763	.001
MORAL-RELIG.	38.5	10.8	56.8	13.1	24.035	.000
ORGANIZACION	48.2	10.8	52.1	10.0	.108	.744
CONTROL	53.3	9.7	47.9	7.7	9.663	.004
AYUDA	53.4	11.7	49.1	9.0	6.816	.013
CLARIDAD	50.9	13.5	49.4	10.0	1.501	.228
INCONGRUENCIA	48.5	26.1	51.1	15.5	1.853	.182

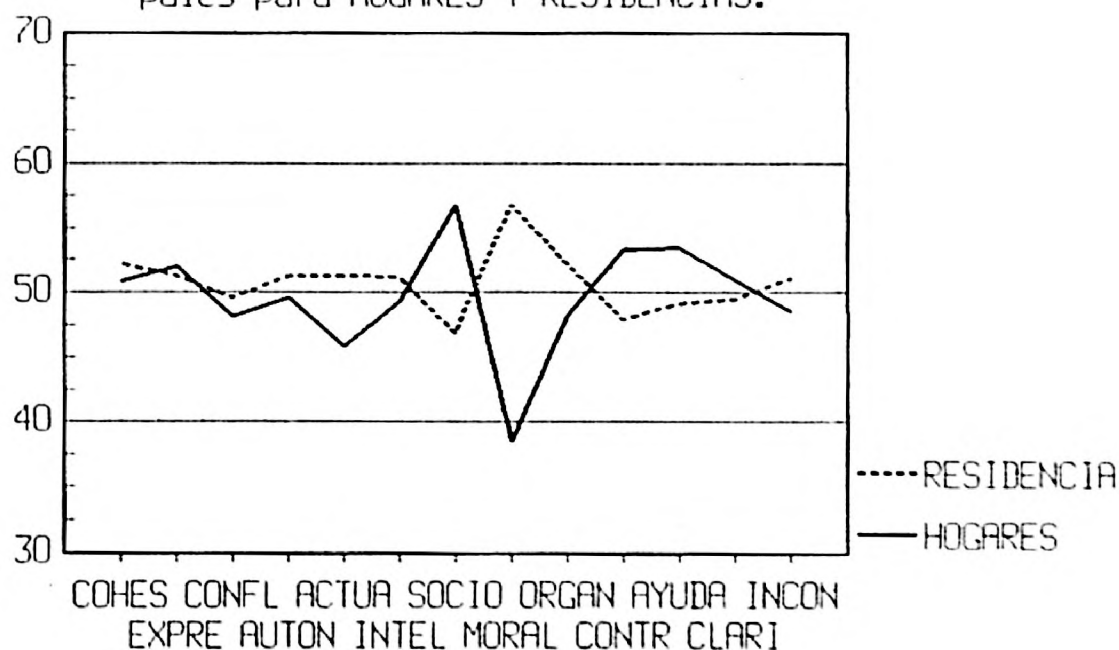
especialmente en el Dominio de Desarrollo. Así, los Hogares puntúan por debajo en Actuación y Religiosidad y más alto en Orientación Socio-Recreativa, Control y Ayuda (Figura 27). Aunque las diferencias no sean significativas, señalemos también que los Hogares tienden a presentar un menor índice de incongruencia grupal que las Residencias.

El análisis discriminante (Tabla 53) indica que las escalas de Religiosidad y Orientación Socio-Recreativa son las de más peso a la hora de diferenciar entre los dos grupos.

TABLA 53. Análisis Discriminante para Hogares y Residencias según las puntuaciones grupales.

	Coefficiente de la función discriminante estandarizada	Correlación entre Varia. Depen. y Var. canónica.
COHESION	-.146	.091
EXPRESIVIDAD	.381	.185
CONFLICTO	-.711	-.186
AUTONOMIA	-.428	.053
ACTUACION	-.014	-.240
INTELECT-CULT.	-.112	.066
SOCIO-RECREA.	.814	.398
MORAL-RELIG.	-.798	-.569
ORGANIZACION	.018	.038
CONTROL	.340	.361
AYUDA	.298	.303
CLARIDAD	-.460	.142
INCONGRUENCIA	.567	-.158

Figura 27. Perfiles con Puntuaciones Grupales para HOGARES Y RESIDENCIAS.

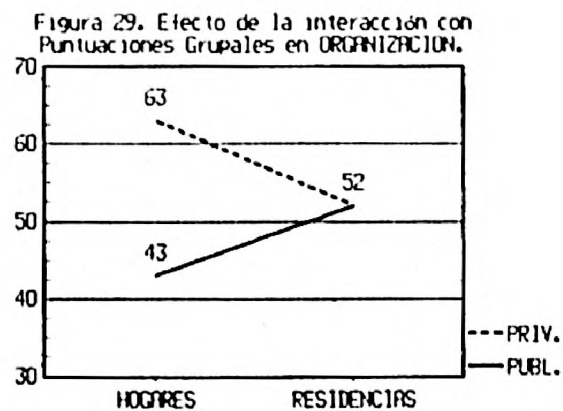
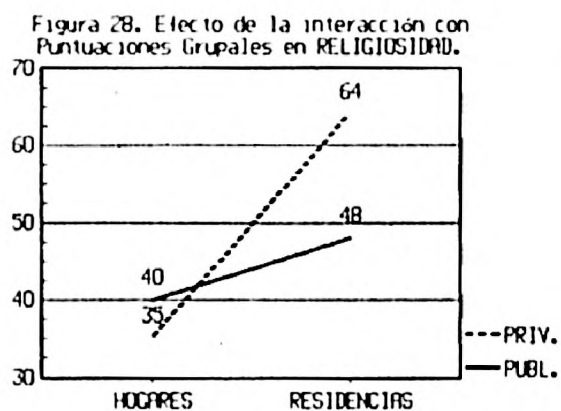


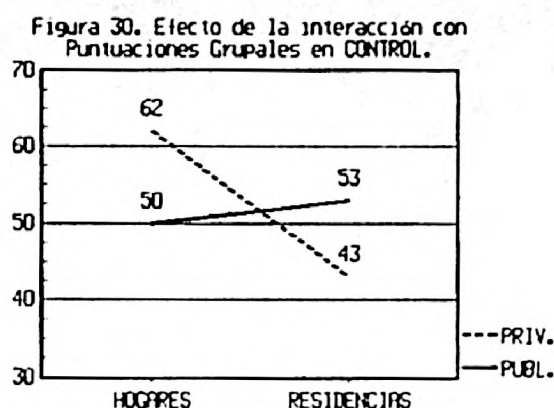
3.3.2.3. Efecto de la interacción.

El efecto de la interacción de ambas variables resulta, asimismo, significativo (V de Pillai=.61798, $p=.007$) provocando diferencias significativas a nivel univariante en las escalas Religiosidad, Organización y Control, así como, de manera marginal, en Orientación Socio-Recreativa y Ayuda.

En la variable Religiosidad, las Residencias puntúan por encima de los Hogares pero estas diferencias quedan especialmente marcadas cuando se trata de centros privados (Figura 28).

En Organización, las Residencias no presentan diferencias, mientras que las tienen muy marcadas los Hogares Públicos y Privados (Figura 29).





Por último, la Figura 30, muestra como en Control las mayores diferencias están en el ámbito privado, puntuando los hogares muy por encima.

3.3.2.4. Diferencias en los factores de 2º orden.

Se han obtenido también, las puntuaciones medias de los factores de segundo orden para cada grupo, y éstas han sido sometidas a un MANOVA con dos factores intersujeto (titularidad y tipo de centro).

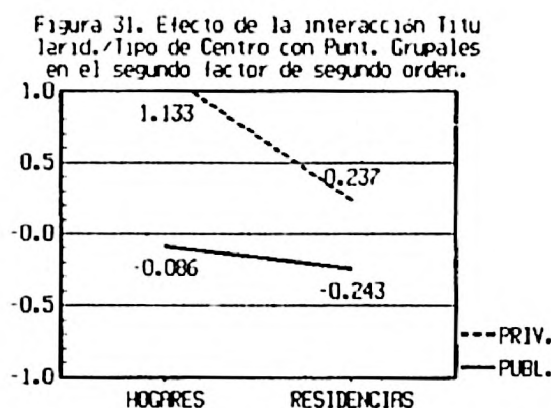
Como resultado se han encontrado efectos multivariantes significativos para ambos factores ($V=.36758$, $F(2,37)=10.75$, $p<.000$ y $V=.38365$, $F(2,37)=11.51$, $p<.000$ respectivamente).

En el primer factor, los centros privados puntúan más que los públicos ($M=.426 (\pm.630)$ vs. $M=-.161 (\pm.509)$, $F(1,38)=21.97$, $p<.000$) y los hogares más que las

residencias ($M=.218$ ($\pm.769$) vs. $M=.034$ ($\pm.538$), $F(1,38)=8.43$, $p<.006$).

En el segundo factor no hay diferencias significativas en función de la titularidad pero sí del tipo de centro, puntuando más alto las Residencias que los Hogares ($M=.252$ ($\pm.549$) vs. $M=-.361$ ($\pm.399$), $F(1,38)=11.18$, $p<.002$).

Finalmente, el efecto de la interacción entre tipo y titularidad resulta significativo sólo para el Factor 1 (Cohesión vs. Conflicto) ($F(1,38)=4.16$, $p<.048$), en el sentido de que son los Hogares privados los que puntúan considerablemente más alto (Figura 31).



3.3.3. Tipología.

Se han realizado diversos análisis de conglomerados que clasificaran a los 42 contextos de este estudio en diversos grupos homogéneos, al objeto de

extraer una tipología de servicios residenciales de menores en función del clima social percibido por sus integrantes.

Se ha empleado un procedimiento de análisis de clusters en el que cada caso es asignado a aquel cluster para el cual la distancia entre el caso y el centro del cluster es la más pequeña.

Los valores promedios de las variables de cada cluster reciben el nombre de centros finales del cluster.

Además de las 12 escalas de clima social, se ha incluido en el conjunto de las variables introducidas en el análisis, el índice de incongruencia grupal.

Tras realizar los primeros análisis se comprobó que dos de los grupos, debido a sus puntuaciones extremas en varias de las subescalas, distorsionaban la clasificación del resto de los grupos (grupos "outliers", SPSS/PC+, 1988). Por esta razón, se eliminaron del proceso de agrupamiento, aunque posteriormente fueron incluidos en la interpretación, puesto que sus perfiles, aunque con puntuaciones extremas, permitían incorporarlos dentro de las categorías resultantes.

El análisis de clusters que presentaba una

solución de seis grupos es el que se consideró más apropiado e interpretable, teniendo en cuenta para ello los criterios de asignación propuestos por Billings y Moos (1981) en su trabajo sobre tipologías familiares.

Los centros finales de los Tipos construidos, equivalentes a las medias de cada grupo en las diversas subescalas, son los que se presentan en la Tabla 54. Se incluye también la Tabla 55, en la que se presentan las distancias de cada grupo al cluster correspondiente, así como el número del cluster en el que se incluye. Los grupos 41 y 42 han sido asignados posteriormente, por lo cual no presentan el valor correspondiente a la distancia.

Tabla 54. Centros Finales de los Clusters para una Tipología de Centros según su Clima Social.

	<u>TIPO_1</u>	<u>TIPO_2</u>	<u>TIPO_3</u>	<u>TIPO_4</u>	<u>TIPO_5</u>	<u>TIPO_6</u>
COHESION	34.7	48.1	70.9	51.0	59.8	49.1
EXPRESIVIDAD	35.5	51.7	63.0	53.8	53.5	48.1
CONFLICTO	58.6	53.5	31.8	53.4	41.1	51.9
AUTONOMIA	48.2	53.5	44.7	48.2	58.9	46.4
ACTUACION	43.5	50.2	63.3	50.2	54.4	45.8
INTELECT-CULT.	36.1	42.4	63.6	53.6	54.7	50.0
SOCIO-RECREA.	47.5	42.8	39.0	60.3	57.9	43.0
MORAL-RELIG.	30.1	54.5	71.8	39.6	66.3	50.3
ORGANIZACION	38.1	36.5	69.4	45.2	55.0	55.0
CONTROL	49.5	42.1	47.0	52.7	46.8	52.9
AYUDA	50.8	46.1	64.2	48.6	51.1	49.7
CLARIDAD	36.4	40.5	62.9	54.6	46.9	52.8
INCONGRUENCIA	61.1	66.3	12.3	48.0	53.9	52.4

Tabla 55. Asignación de los Grupos Convivenciales a cada cluster y distancia correspondiente.

<u>GRUPO CONV.</u>	<u>TIPO</u>	<u>DIST.</u>	<u>GRUPO CONV.</u>	<u>TIPO</u>	<u>DIST.</u>			
1	1	2.9	21	6	10.9			
2	2	33.9	22	6	27.2			
3	4	38.3	23	6	42.7			
4	4	41.9	24	6	28.3			
5	5	27.0	25	6	29.7			
6	2	43.8	26	5	7.9			
7	1	45.6	27	5	40.3			
8	6	27.4	28	6	31.7			
9	4	25.6	29	6	44.8			
10	4	40.4	30	5	38.3			
11	4	37.5	31	3	1.5			
12	4	8.8	32	1	28.5			
13	5	38.8	33	3	29.6			
14	1	43.7	34	5	41.9			
15	4	35.6	35	2	36.7			
16	4	31.0	36	2	36.5			
17	4	33.9	37	6	36.3			
18	2	39.8	38	2	31.3			
19	6	31.0	39	2	22.3			
20	6	47.2	40	2	8.1			
			41	3	--			
			42	2	--			
			<u>TIPO 1</u>	<u>TIPO 2</u>	<u>TIPO 3</u>	<u>TIPO 4</u>	<u>TIPO 5</u>	<u>TIPO 6</u>
<u>TOTAL DE GRUPOS</u>			4	8	4	9	6	11

Asimismo, en la Tabla 56 se puede comprobar como el análisis de varianza realizado con los seis "cluster" resulta significativo para todas las escalas a excepción de la de Ayuda. En el caso de la escala de Autonomía, las diferencias entre los "clusters" son marginalmente significativas ($p < .06$); en Actuación y Control son significativas al 5% ($p < .05$); Expresividad, Conflicto y Claridad lo son al 1% ($p < .01$) y en las otras seis escalas

las diferencias son significativas al 1%. ($p < .001$).

La Tabla 57 ofrece la distribución conjunta de los casos para las variables "cluster", "titularidad" y "tipo de centro". La tipología propuesta se asocia significativamente con ambas características tal y como se deduce de los tests Gi Cuadrado y Coeficientes de Contingencia.

TABLA 56. Análisis de Varianza entre los seis Tipos.

	F(5,33)	Sign.
COHESION	7.868	.000
EXPRESIVIDAD	4.128	.005
CONFLICTO	4.718	.002
AUTONOMIA	2.287	.069
ACTUACION	2.692	.038
INTELECT-CULT.	6.215	.000
SOCIO-RECREA.	6.901	.000
MORAL-RELIG.	9.216	.000
ORGANIZACION	10.885	.000
CONTROL	2.605	.043
AYUDA	1.480	.223
CLARIDAD	5.119	.001
INCONGRUENCIA	9.926	.000

TABLA 57. Distribución conjunta de las variables cluster, titularidad y tipo de centro.

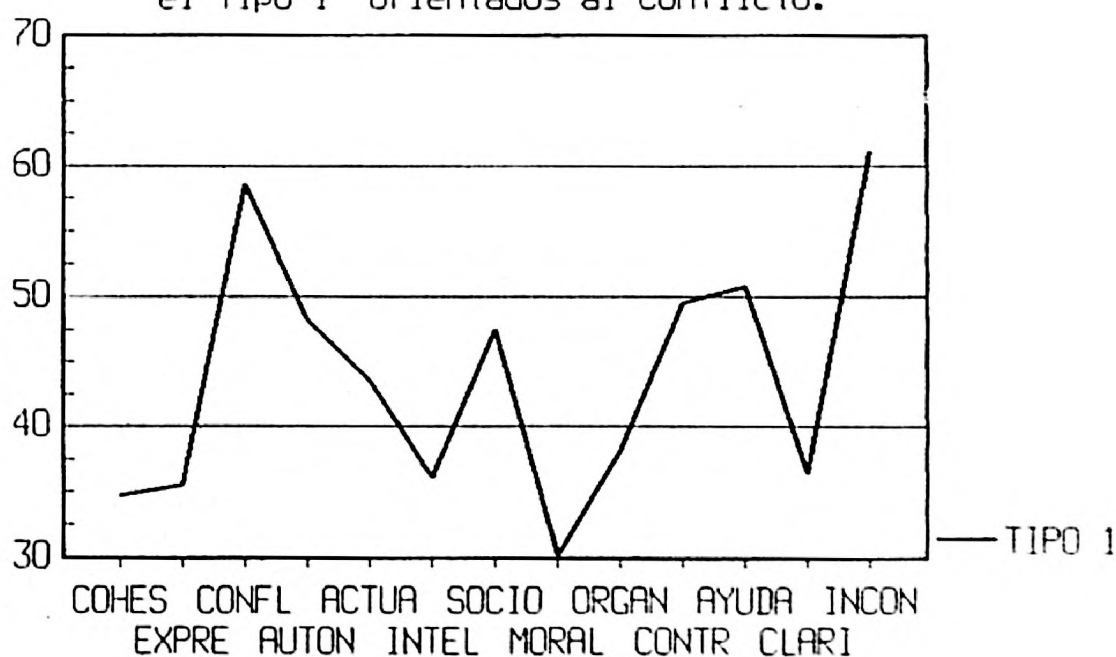
	PUBLIC. PRIVAD.		HOGAR RESID.	
TIPO 1	3	1	3	1
TIPO 2	3	5	2	6
TIPO 3	-	4	2	2
TIPO 4	8	1	6	3
TIPO 5	1	5	2	4
TIPO 6	8	3	1	10
	Gi Cuad.=15.11		Gi Cuad.=14.04	
	G. L. = 5		G. L. = 5	
	Sign. = .009		Sign. = .015	
	Coef.Con.=.52		Coef.Con.=.51	

Los tipos (clusters) resultantes son los siguientes:

Tipo 1. Grupos orientados al Conflicto.

Es un tipo de grupos que se distinguen por sus altas puntuaciones en la escala de Conflicto y en el Índice de Incongruencia. A la vez, presentan puntuaciones bajas en Cohesión y Expresividad, así como en Orientación Intelectual-Cultural y en Religiosidad. Agrupa a cuatro de los cuarenta y dos grupos convivenciales, siendo tres de ellos Hogares Funcionales de titularidad pública y, el restante, una Residencia de titularidad privada.

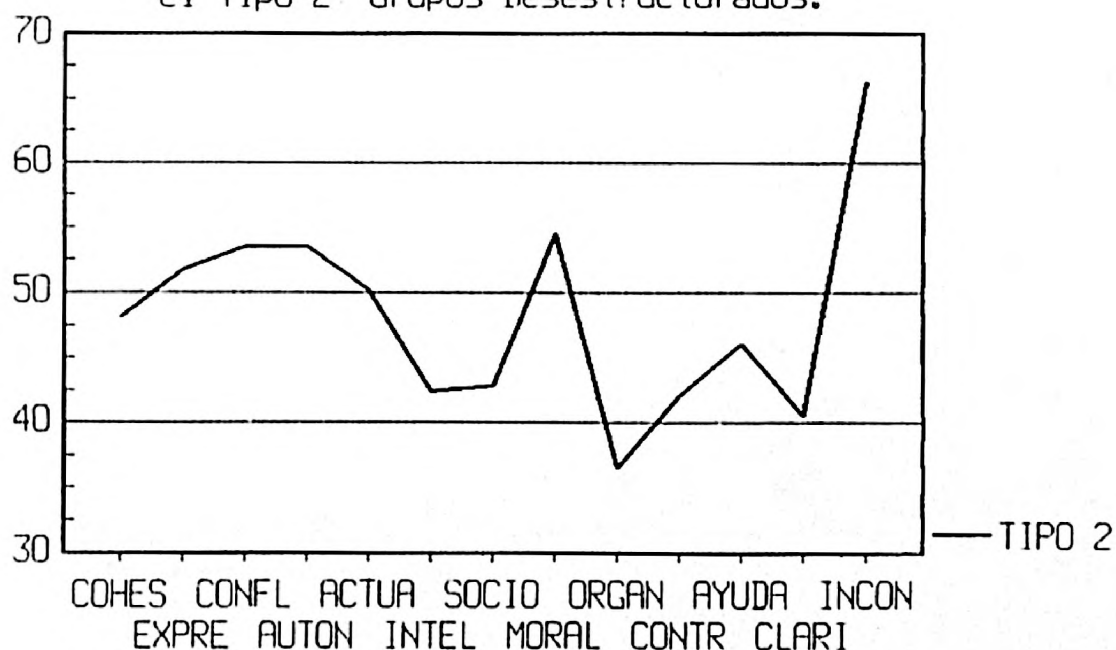
Figura 32. Perfil de Clima Social para el Tipo 1 Orientados al Conflicto.



Tipo 2. Grupos Desestructurados.

Caracterizados por tener las puntuaciones más bajas en las escalas de la Dimensión de Mantenimiento y Cambio (Organización, Control y Claridad), así como por presentar el Índice de Incongruencia más alto de los seis tipos. Otras puntuaciones que los identifican son las obtenidas en Orientación Intelectual-Cultural y en Orientación Socio-Recreativa, ambas por debajo de la media. Agrupan a un total de ocho grupos, entre los que predominan los pertenecientes a Residencias de titularidad privada.

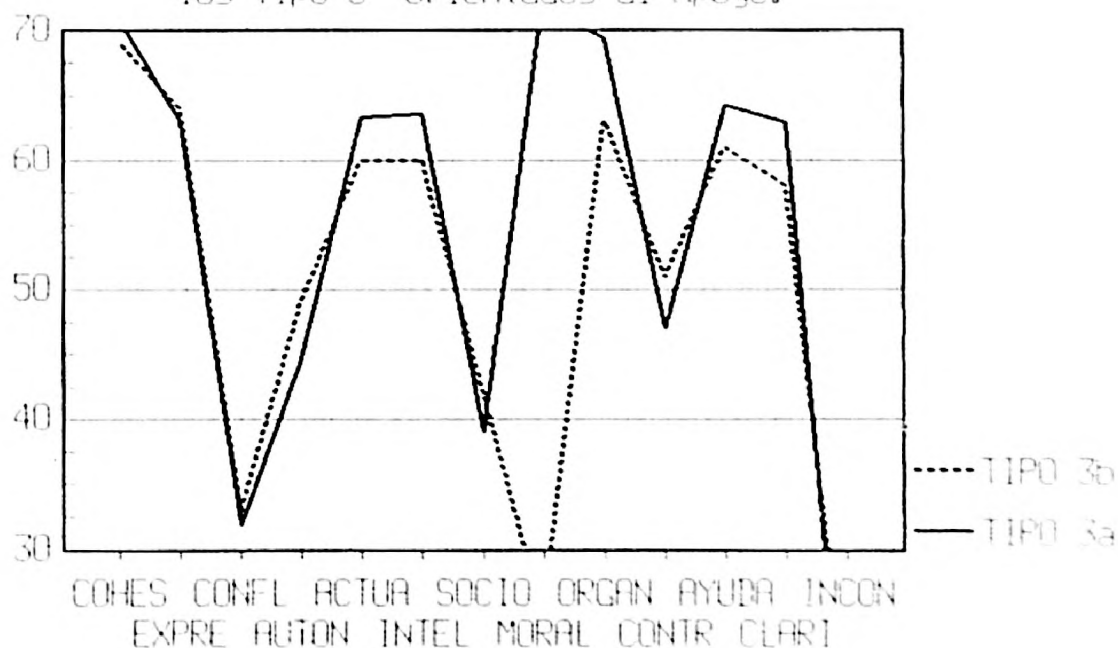
Figura 33. Perfil de Clima Social para el Tipo 2: Grupos Desestructurados.



Tipo 3. Grupos Orientados al Apoyo.

Formado por cuatro grupos que se caracterizan por un énfasis muy intenso en las dimensiones de Cohesión, Expresividad, Ayuda y una muy baja puntuación en la escala de Conflicto y en el Índice de Incongruencia, ambas las inferiores de los seis tipos. También puntúan alto en Actuación, Organización y Orientación Intelectual. Sin embargo, en función de su puntuación en la escala de Religiosidad, es conveniente dividirlos en dos subtipos diferentes. Uno de ellos, que denominaremos "Orientado al Apoyo y Religioso", presenta puntuaciones extremadamente altas en dicha escala; El otro, "Orientado al Apoyo, No Religioso", ofrece, por el contrario, puntuaciones extremadamente bajas en Religiosidad. Los cuatro grupos son privados, correspondiendo los del primer subtipo a centros residenciales y, los del segundo, a hogares funcionales.

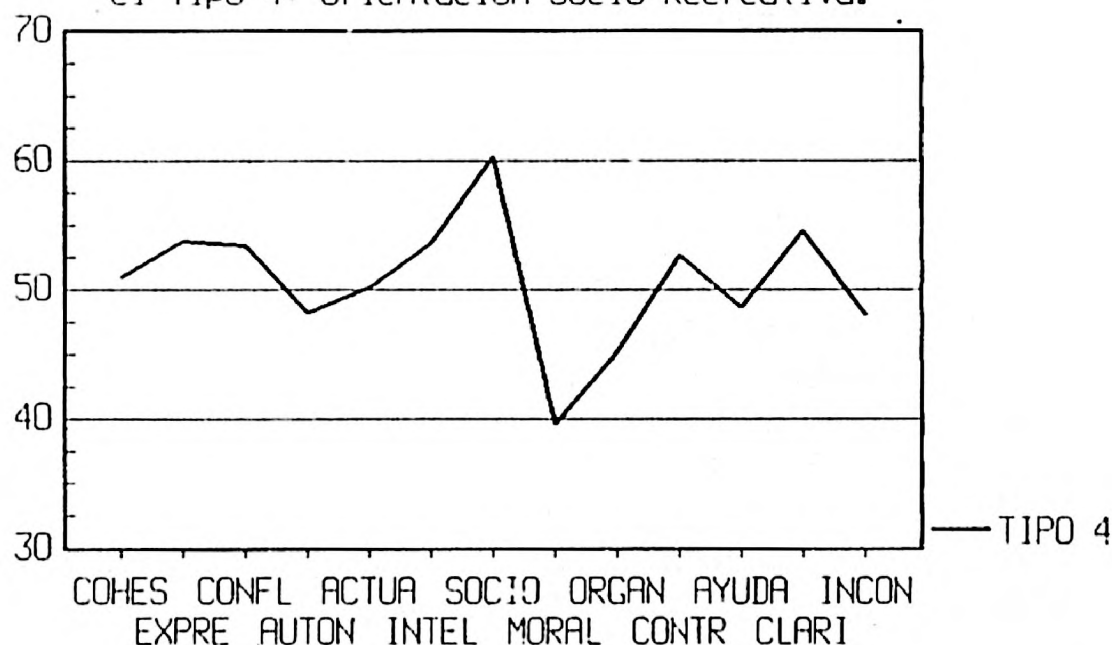
Figura 34. Perfiles de Clima Social para los Tipo 3 Orientados al Apoyo.



Tipo 4. Grupos de Orientación Socio-Recreativa.

Se caracterizan por una intensa Orientación Socio-Recreativa, junto con niveles inferiores a la media en Orientación Religiosa. En las demás subescalas se mantienen en torno a la media, con tendencia a puntuar por debajo en Organización. Son nueve los grupos asignados, entre los que predominan los Hogares de titularidad pública. Unicamente se incluyen en este tipo tres grupos pertenecientes a centros residenciales, siendo sólo uno de ellos de titularidad privada.

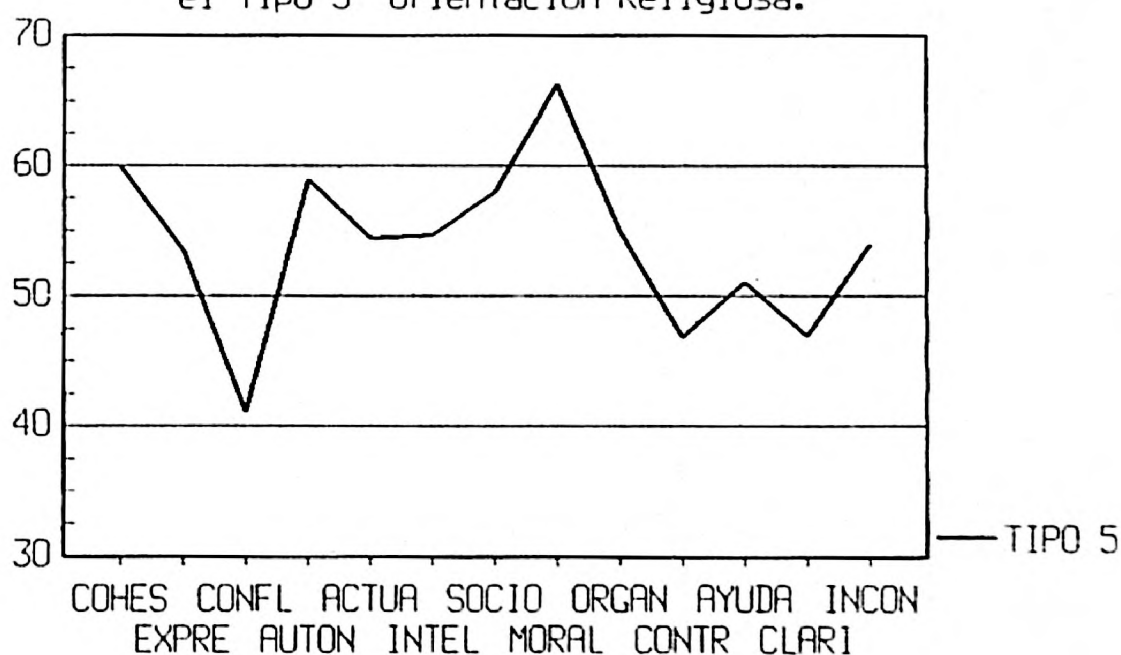
Figura 35. Perfil de Clima Social para el Tipo 4 Orientación Socio-Recreativa.



Tipo 5. Grupos de Orientación Religiosa.

Destacan por obtener su puntuación más alta en la escala de Religiosidad. Puntúan alto también en Autonomía, Cohesión y Orientación Socio-Recreativa, haciéndolo por debajo de la media en la escala de Conflicto, pero presentando un Índice de Incongruencia superior a la media. Incluyen a seis de los cuarenta y dos grupos, en su mayoría Residencias de titularidad privada.

Figura 36. Perfil de Clima Social para el Tipo 5 Orientación Religiosa.



Tipo 6. Grupo medio.

Puesto que la baremación (puntuaciones T) de las escalas se ha realizado con las puntuaciones de la propia muestra, la media estandarizada total es aproximadamente cincuenta. Esta tendencia se da también cuando se trabaja con las puntuaciones grupales, lo que implica que al realizar la clasificación hay un conjunto importante de grupos que tienden a puntuar con valores muy cercanos a la media en todas las escalas. Este es el caso de este último tipo, que denominamos "grupo medio" y que se caracteriza por no presentar puntuaciones que destaquen de la media en ninguna de las escalas.

Es el tipo más numeroso, incluyendo al 26% del total (11 grupos). De estos, diez son Residencias, ocho de ellas públicas y el otro, Hogar, cuya titularidad es privada.

4. DISCUSION Y CONCLUSIONES.

- 4.1. La escala de clima social adaptada a centros de menores: propiedades psicométricas y factorización de segundo orden.
- 4.2. La percepción del clima social de instituciones de menores según las puntuaciones individuales.
 - 4.2.1. En la Dimensión de Relación.
 - 4.2.2. En la Dimensión de Desarrollo.
 - 4.2.3. En la Dimensión de Mantenimiento del Sistema.
 - 4.2.4. En los Factores de Segundo Orden.
- 4.3. La percepción del clima social de instituciones de menores según las puntuaciones grupales.
 - 4.3.1. La Incongruencia Grupal.
 - 4.3.2. Diferencias según las puntuaciones grupales.
 - 4.3.3. Tipologías.
- 4.4. Conclusiones.
- 4.5. Prospectiva: Aplicaciones de la Evaluación de Ambientes en el trabajo de los Servicios Residenciales de Menores.

4.1. La escala de clima social adaptada a instituciones de menores: propiedades psicométricas y factorización de segundo orden.

El primer objetivo de esta tesis consistía en el análisis y adecuación de la escala de clima social de R.H. Moos (1974, 1981) a Hogares Funcionales y Centros Residenciales de atención al menor con problemas socio-familiares.

La escala resultante consta de 90 items, referentes a la Dimensión de Relación (con las subescalas de Cohesión, Expresividad, Conflicto y Ayuda), a la Dimensión de Desarrollo (con las subescalas de Autonomía, Actuación, Orientación Intelectual-Cultural, Orientación Socio-Recreativa y Orientación Moral-Religiosa) y a la Dimensión de Mantenimiento y Cambio del Sistema (con las subescalas de Organización, Control y Claridad).

La Dimensión de Relación, hace referencia a la intensidad y naturaleza de las relaciones interpersonales en la Institución de Menores, indicando el grado de implicación con el ambiente, de ayuda, de apoyo, de facilidad para expresar sentimientos y de ausencia de conflictos y agresividad entre los miembros del grupo.

La Dimensión de Desarrollo Personal, hace

referencia a la intensidad y naturaleza de la tendencia al desarrollo personal y autocrecimiento de un grupo convivencial, indicando el grado de autonomía, de motivación para el logro, y de promoción de iniciativas intelectuales, culturales, recreativas o religiosas en un grupo particular.

Finalmente, la Dimensión de Mantenimiento y Cambio del Sistema, hace referencia a la estructuración interna y las posibilidades de evolución de un determinado grupo, indicando el grado de organización interna, de control o de claridad de las normas del mismo.

En cuanto a la fiabilidad de estas subescalas se ha encontrado que los coeficientes alpha de Cronbach correspondientes, a pesar de no ser elevados, son similares a los recogidos en otras escalas de Clima Social en muestras españolas y satisfactorias para el tipo de estudio desarrollado (Yela, 1975) y para el tipo de variables que se trata de medir (Tea, 1984).

Se ha podido ver como, en general, el grupo de "Menores" presenta unos índices de fiabilidad más bajos que el grupo de "Educadores". Las dificultades de comprensión de los primeros, debido al fuerte retraso que en general padecen respecto a su desarrollo cognitivo, explica esa diferencia en los coeficientes.

Unicamente en las subescalas de Ayuda y Claridad, los Educadores presentan unos índices inferiores, siendo, así mismo, las subescalas más bajas dentro de su propio grupo. Esta disminución es habitual cuando se trata de escalas de carácter autodescriptivo (con respecto a los propios educadores).

El análisis factorial de segundo orden sobre las doce subescalas arroja una solución de dos factores que tienen una interpretación clara y coherente con la propuesta hecha por otros autores, como por ejemplo Fowler (1981, 1982a, 1982b).

Estos resultados han sido confirmados tanto en las submuestras de Educadores y de Menores, como cuando se ha empleado como unidad de análisis el grupo convivencial.

El primer factor es una dimensión bipolar (Cohesión vs. Conflicto) cuyos principales pesos corresponden a las subescalas que tienen que ver con las relaciones interpersonales y el crecimiento personal. Conflicto, Cohesión y Expresividad son los elementos de mayor peso, en cualquiera de las cuatro posibilidades que consideremos la muestra. Junto a estas, saturan Claridad, Ayuda y Autonomía, fundamentalmente.

Esta dimensión tiene una configuración

estructural similar a la encontrada en la literatura de los grupos pequeños (Thibaut & Kelly, 1967) y en la de estudios familiares (Olson, Sprenkle & Russell, 1979) y está basada en sentimientos de unión, ayuda recíproca y evitación de conflictos en el grupo.

El segundo factor (Organización-Control) es una dimensión unipolar, donde claramente predominan las dimensiones de Organización y Control, las cuales reflejan las actividades intrínsecas que caen bajo la amplia rúbrica de "mantenimiento del sistema". Unicamente en la submuestra de Menores la escala de Organización aparece asociada al Factor 1. Sin embargo, las saturaciones en ambos factores son prácticamente idénticas (.51 y .50).

No es sorprendente que junto a estas, estén asociadas con pesos importantes las subescalas de Actuación y Moralidad-Religiosidad, ya que están íntimamente relacionadas a temas que conciernen a la estabilidad e integración de la unidad del grupo.

Este segundo factor es una analogía de las dimensiones estructurales encontradas en otras áreas de investigación, tales como conducta materno-filial (Martin, 1975), estudios familiares (Olson et al., 1979) e investigaciones en comunicación humana (Danzinger, 1976; Rogers-Millar, 1979).

Las subescalas Intelectual-Cultural y Social-Recreativo, oscilan de manera más inestable entre ambos factores, según el tipo de muestra que consideremos. Este fenómeno se aprecia, también, en los análisis realizados por Fowler (1981, 1982a). Otros autores, como por ejemplo Scheneewind y Brengelmann (1981), incluyen a estas dos subescalas en un tercer factor que denominan "Cultura", aunque señalan también su peso en los dos factores principales.

En cualquier caso, tanto desde el punto de vista estadístico, como desde el punto de vista psicológico, la primera de ellas, Intelectual-Cultural, tiende a asociarse más al factor de Organización-Control, mientras que la segunda, Social-Recreativo, tiende a hacerlo con el primer factor (Cohesión-Conflicto).

Se mantiene, por tanto, cierta discrepancia entre el modelo teórico del Clima Social propuesto por R.H.Moos y los resultados obtenidos a través de los análisis factoriales.

Esta discrepancia, que ya ha sido puesta de manifiesto en más ocasiones (Anderson, 1984; Fernández Ballesteros, 1987; Fowler, 1981; Scheneewind y Brengelmann, 1981, etc.), se debe, fundamentalmente, a la metodología empleada por Moos en la elaboración y

desarrollo de sus escalas, proponiendo explícitamente la inadecuación del Análisis Factorial en el tratamiento de las mismas (Moos, 1987b). En cualquier caso, son dos interpretaciones de las dimensiones subyacentes al Clima Social que pueden convivir, y que necesitan, probablemente, ir convergiendo a la luz de futuras investigaciones. De hecho, el propio Moos (1979a) señala que las dimensiones de su modelo teórico no son las únicas por las que pueden caracterizarse los ambientes, proponiendo desarrollar dimensiones adicionales y/o marcos teóricos nuevos.

4.2. La Percepción del clima social de instituciones de menores según las puntuaciones individuales.

El segundo objetivo de esta tesis consistía en el estudio de las características percibidas del clima social por parte de los integrantes de los citados servicios.

El empleo de modelos factoriales de análisis multivariante de la varianza, con la inclusión simultánea de diversos factores de la persona y de la institución, ha permitido ajustar los efectos de cada uno de ellos.

4.2.1. DIMENSION DE RELACION

De acuerdo con los resultados obtenidos, las principales diferencias en las características del ambiente incluidas en esta dimensión (Cohesión, Expresividad, Conflicto y Ayuda) se observan entre Menores y Educadores, por un lado, y entre Centros Públicos y Privados, por otro. En ambos casos los datos indican una alta concordancia entre las cuatro subescalas en la dirección de una visión positiva versus negativa del ambiente, más o menos idealizada.

De esta manera, los Educadores perciben el clima de las instituciones como de mayor cohesión, expresividad y ayuda, así como con un grado menor de conflicto.

Esta visión del ambiente se agudiza con algunas de las características de los Educadores. La visión más idealizada del ambiente -en cuanto a la esfera de relaciones se refiere- corresponde a un grupo de educadores caracterizados por una mayor dedicación a su trabajo, una edad media de 58 años, religiosos en su mayoría, con muchos años de experiencia y con el menor nivel de estudios.

Así mismo, entre los Menores, son los más jóvenes los que tienden a percibir una situación más favorable en

la esfera de las relaciones.

El segundo factor que ha demostrado ejercer un importante efecto en esta dimensión del clima social es la "Titularidad del Centro". En este caso, también las diversas subescalas apuntan en la misma dirección, encontrándose que las percepciones del ambiente en los Centros Privados son de mayor compenetración y apoyo mutuos, expresión libre de los sentimientos, ayuda, preocupación y amistad del educador por los menores y, finalmente, menor grado de conflicto, agresividad y expresión libre y abierta de cólera entre los miembros del grupo.

Para terminar este apartado señalemos que la ayuda percibida por parte de los Educadores se ha encontrado que es mayor en los Hogares que en las Residencias.

4.2.2. DIMENSION DE DESARROLLO

Esta dimensión, como se ha señalado, se refiere a la importancia que tienen dentro del grupo convivencial ciertos procesos de crecimiento personal, que pueden ser fomentados o no, por la vida en común.

Las características del ambiente que componen

esta esfera también se ven afectadas por algunos de los factores de los centros y de la persona evaluados en este estudio.

Más concretamente, son las características de las instituciones (el Tipo de Centro y su Titularidad) las que mayores influjos parecen ejercer sobre esta dimensión. Así, las Residencias, frente a los Hogares Funcionales, se caracterizan por unas percepciones entre sus miembros de mayor autonomía o fomento de la seguridad en sí mismos, una mayor orientación a la actuación y competitividad, a las actividades intelectuales y culturales y, especialmente, a las prácticas y valores de tipo ético y religioso; en los Hogares Funcionales, por el contrario, se percibe un mayor grado de participación en las actividades socio-recreativas.

La segunda característica de los centros que afecta a esta Dimensión de Desarrollo es la Titularidad de los mismos. Los miembros de los Centros Privados perciben un mayor fomento de la autonomía y de los valores ético-religiosos así como un mayor grado de participación en actividades socio-recreativas.

En cuanto a los factores de la persona que influyen en las características de desarrollo del clima social, se ha encontrado que los menores perciben una

mayor tendencia a la acción y competitividad. Este efecto es especialmente agudo entre los varones. Entre los educadores son los de mayor edad, no universitarios, fundamentalmente religiosos, los que puntúan más en esta característica. Este efecto se observa, también, en la escala de Moralidad-Religiosidad.

4.2.3. DIMENSION DE MANTENIMIENTO Y CAMBIO.

Esta dimensión se refiere al grado de información percibido sobre la estructura y organización del grupo y sobre el grado de control que normalmente ejercen unos miembros sobre otros, así como sobre el establecimiento de normas y las consecuencias de su incumplimiento por parte de los menores.

Se han encontrado diferencias en estas percepciones del clima social en función de la Titularidad del centro, resultando que es en los Centros Privados en los que la dimensión de estabilidad cobra una mayor fuerza y rigidez. De esta manera, en estos centros parece concederse una mayor importancia al orden, la organización y planificación de las actividades y responsabilidades de los miembros. Así mismo, las normas y sus consecuencias se perciben con mayor claridad.

Además, la Titularidad interactúa con el Tipo de

Centro de modo que las diferencias en Organización entre Centros Públicos y Privados se agudizan en el caso de los Hogares Funcionales. Por su parte, en la variable Claridad se encuentra que entre las Residencias, son las Públicas las que obtienen mayores puntuaciones; por el contrario, entre los Hogares son los Privados los que puntúan más alto.

Con todo, las principales diferencias en la percepción de esta dimensión del ambiente se crean en función de características de la persona. De forma clara, los Educadores perciben un mayor nivel de organización y claridad en las normas que los Menores a quienes éstas van destinadas, no habiendo diferencias en el nivel de control. Estamos, de nuevo, ante una visión más idealizada del ambiente por el colectivo responsable del control y corrección de ciertas tendencias en el clima grupal.

Además se encuentran efectos interesantes en torno a las subescalas de Organización y Control y algunos rasgos del educador. El grado de organización y estructura cobra fuerza en un tipo de educador caracterizado por una mayor dedicación (viven y trabajan en el centro), con estudios no universitarios, mayor experiencia y edad. Mientras que el tipo de educador universitario, con poca experiencia, no religioso y de menor dedicación compensa la falta de organización con un mayor control de la vida

del grupo en base a normas.

Las percepciones de los menores de esta dimensión se muestran bastantes homogéneas. Algunos efectos destacables son el mayor grado de control percibido por los niños que han ingresado en el centro en plena adolescencia y la mayor puntuación en organización y ayuda por parte de los que presentan problemas de conducta.

Algunos de estos resultados son similares a los obtenidos por otros autores, en contextos diferentes. Así, por ejemplo, Moos (1979a) estudiando ambientes escolares, también encuentra diferencias en las dimensiones del clima social en función de la Titularidad de los centros. En su trabajo, las aulas de los Centros Privados enfazizaban más las relaciones interpersonales y menos las normas y reglas que las aulas de Centros Públicos. Asimismo, Sunyer et al. (1987), evaluando el clima social en Hospitales de día, observaron diferencias entre las puntuaciones del personal técnico y las puntuaciones de los pacientes, tendiendo los primeros a presentar perfiles más idealizados.

Teniendo en cuenta que los Menores, difícilmente pueden, ni seleccionar el ambiente que desean, ni cambiar las condiciones existentes en un determinado momento, la evaluación ambiental proporciona una visión más objetiva y facilita la implementación de aquellas condiciones

ambientales que favorezcan el desarrollo adaptativo de los Menores.

El modelo del Nivel Conceptual de Hunt (1975) añade una útil perspectiva de desarrollo a estos resultados. Este autor establece que los individuos más maduros son capaces de organizar sus propios ambientes, mientras que aquellos menos maduros -como en el caso de los menores institucionalizados- necesitan el efecto estabilizador de contextos bien estructurados. En este mismo sentido apunta la llamada Hipótesis de Docilidad de Lawton (1982).

Brill (1978) también encuentra que los niños menos maduros acogidos en programas de tratamiento residencial estructurados, mostraban un ajuste satisfactorio, mientras que aquellos que estaban involucrados en programas no estructurados, conseguían niveles inferiores de adaptación. Las variaciones en estructura pierden importancia a medida que se trata de individuos más maduros dado que estos disponen de recursos personales suficientes para organizar su conducta en cualquier situación. Este modelo es también consistente con el estudio de Wright y Cowen (1982), quienes encontraron que el ambiente de las aulas se asociaba con más intensidad al proceso de adaptación entre los estudiantes problemáticos que entre los no problemáticos.

4.2.3. FACTORES DE SEGUNDO ORDEN

Ya se ha mencionado la discrepancia entre las dimensiones teóricas subyacentes al Clima Social propuestas por Moos y colaboradores, y los resultados provenientes del análisis factorial. Asumiendo que constituyen dos formas cualitativamente diferentes de conceptualizar el ambiente, creemos de interés señalar brevemente, los resultados referentes a los factores de segundo orden ya que, de alguna manera, proporcionan información complementaria a lo anterior.

Respecto al primer factor, "Cohesión versus Conflicto", las Mujeres (frente a los Varones), pero de manera más marcada, los Educadores (frente a los Menores), los Centros Privados (frente a los Públicos) y los Hogares (frente a las Residencias), puntúan significativamente más alto.

Respecto al segundo de los factores, "Organización y Control", las diferencias entre Educadores y Menores cambian de sentido, al igual que en el caso de los Hogares y Residencias. Recordemos que en este segundo factor, además de Organización y Control, saturan de manera importante escalas como Actuación, Moralidad-Religiosidad e Intelectual Cultural.

4.3. La percepción del clima social de instituciones de menores según las puntuaciones grupales.

Una segunda posibilidad en el estudio del clima social se refiere al análisis de los datos tomando como unidad básica, no ya el individuo, sino el propio grupo o contexto del que cada sujeto forma parte, realizando así, el perfil de un Ambiente o Contexto específico en función de las puntuaciones de los sujetos que lo componen.

Esta perspectiva proporciona una dimensión cualitativamente diferente de la visión anterior, puesto que la consideración simultánea de muchas dimensiones suministra información más allá que la meramente obtenida a través de consideraciones aditivas de dimensiones simples. Nos acerca, de esta manera, a esa "personalidad" del ambiente señalada por Moos.

En esta investigación la unidad ambiental básica queda definida por el grupo convivencial en el que el Menor está inmerso, que, en el caso de los Hogares Funcionales, coincide con el propio Hogar.

Los 421 sujetos de la muestra han sido agrupados, por lo tanto, en sus 42 grupos convivenciales de referencia, asignando a cada grupo el valor, en cada

subescala de clima social, correspondiente a la media de las puntuaciones de sus componentes.

Dos son, basicamente, las aportaciones en esta investigación del análisis grupal de las puntuaciones. La primera se refiere al Índice de Incongruencia Grupal y la segunda al desarrollo de una Tipología de ambientes Institucionales.

4.3.1. LA INCONGRUENCIA GRUPAL.

Cuando se analizan los resultados de las escalas de clima social en un grupo o contexto concreto, a los distintos valores de las subescalas es posible añadir una nueva dimensión, de crucial importancia, llamada Índice de Incongruencia Grupal. Este índice es una medida del desacuerdo entre los miembros de ese determinado contexto a la hora de percibir el clima social existente en el grupo.

De forma operativa se ha conceptualizado en este trabajo el Índice de Incongruencia como una medida de la distancia entre los miembros a lo largo de las diversas escalas de clima grupal. El empleo de análisis de clusters con un método aglomerativo basado en las distancias de Manhattan, ha solventado metodológicamente la dificultad de cálculo que entrañaba la obtención de dicho índice

en grupos numerosos como los de este estudio.

Los resultados obtenidos no podían ser más clarificadores de cara a la descripción y clasificación de los ambientes grupales. Este índice correlaciona significativamente con varias de las subescalas de clima social. Respecto al Dominio de Relaciones, se asocia de manera negativa a Cohesión, Expresividad y Ayuda y presenta una fuerte correlación positiva con la escala de Conflicto.

En el Dominio de Desarrollo, destaca su correlación negativa con la Orientación Intelectual-Cultural y, en menor medida, pero en el mismo sentido, con la Orientación Socio-Recreativa.

En el Dominio de Mantenimiento del Sistema, se asocia de manera importante y negativa con Organización y Claridad de normas.

En definitiva, tal y como el Análisis Discriminate sintetiza, es la característica de Conflicto la que mayor poder predictivo tiene sobre el grado de incongruencia del grupo en la percepción ambiental. Esta característica explica, por sí sola, prácticamente la mitad de la variabilidad del desacuerdo. Otras características importantes a la hora de predecir la

incongruencia son la Autonomía, Cohesión, Socio-Recreativa, Moral-Religiosidad, Control y Claridad, por este orden.

4.3.2. DIFERENCIAS SEGUN PUNTUACIONES GRUPALES

El análisis multivarivante realizado sobre las puntuaciones grupales (de las doce subescalas más el índice de incongruencia), en general, refuerza los resultados obtenidos al trabajar con puntuaciones individuales.

Las diferencias entre Centros Públicos y Privados son ahora más evidentes y significativos. En la esfera de Relaciones, los Centros Privados puntúan más alto en Cohesión, Expresividad, Autonomía y Ayuda y más bajo en Conflicto. En la Dimensión de Desarrollo, los resultados se mantienen pero con la presencia de un efecto significativo en la escala Intelectual-Cultural, en el sentido de una mayor puntuación en los Centros Privados. La Dimensión de Estabilidad se mantiene igual y, finalmente, se encuentra una mayor incongruencia en los Centros Públicos, de manera coherente con su mayor puntuación en Conflicto.

En cuanto al Tipo de Centro, la única diferencia en la esfera de Relaciones que se encuentra al trabajar

con puntuaciones grupales es en la escala de Ayuda, característica ésta con mayor presencia en los Hogares Funcionales que en las Residencias. Las principales diferencias entre estos dos tipos de centros se han encontrado en la Dimensión de Desarrollo y en la misma dirección que las obtenidas con puntuaciones individuales. Finalmente, en la esfera de la Estabilidad, se comprueba cómo los Hogares Funcionales puntúan más alto en Control.

4.3.3. TIPOLOGIAS

Un avance importante, dentro del análisis de las puntuaciones grupales, es la formación de grupos o tipologías de ambientes que respondan con unas características similares y que tendrán por tanto, consecuencias semejantes para la conducta y el bienestar de sus componentes. En esta línea se encuentran las propuestas de Moos sobre tipos de familias según su ambiente social (Moos y Moos, 1976), o sobre tipos de ambientes escolares (Moos, 1979a), etc.

Ya se ha señalado cómo un objetivo importante de las tipologías es avanzar desde descripciones unidimensionales de familias hacia métodos más complejos y multidimensionales (Olson et al., 1979).

Las tipologías pueden organizar información

proveniente de muchas dimensiones en un pequeño número de configuraciones o, simplemente tipos de grupos. Cada tipo de grupo se considera que tiene implicaciones para los patrones de adaptación personal y social de sus miembros y sus consecuencias en el bienestar y la salud.

"Los contextos pueden caracterizarse por una sola dimensión cada vez, tal como Cohesión, Competencia u Organización, pero el impacto o significado de cualquier dimensión del ambiente social depende del grado de énfasis en las demás dimensiones" (Moos, 1979a, pág. 270). Las tipologías reflejan, por tanto, las interacciones existentes entre las diferentes dimensiones.

Los tipos de grupos resultantes en esta investigación son los siguientes:

Tipo 1. Grupos orientados al Conflicto.

Es un tipo de grupos que se distinguen por sus altas puntuaciones en la escala de Conflicto y en el Índice de Incongruencia. A la vez, presentan puntuaciones bajas en Cohesión y Expresividad, así como en Orientación Intelectual-Cultural y en Religiosidad. Agrupa al 10% de los Grupos, la mayoría Hogares Funcionales de titularidad pública.

Tipo 2. Grupos Desestructurados.

Caracterizados por tener las puntuaciones más bajas en las escalas de la Dimensión de Mantenimiento y Cambio (Organización, Control y Claridad), así como por presentar el Índice de Incongruencia más alto de los seis tipos. Otras puntuaciones que los identifican son las obtenidas en Orientación Intelectual-Cultural y en Orientación Socio-Recreativa, ambas por debajo de la media. Agrupa a un 20% de los Grupos, entre los que predominan los pertenecientes a Residencias de titularidad privada.

Tipo 3. Grupos Orientados al Apoyo.

Formado por otro 10% del total (todos ellos de titularidad privada), se caracterizan por un énfasis muy intenso en las dimensiones de Cohesión, Expresividad, Ayuda y una muy baja puntuación en la escala de Conflicto y en el Índice de Incongruencia, ambas las inferiores de los seis tipos. También puntúan alto en Actuación, Organización y Orientación Intelectual. Sin embargo, en función de su puntuación en la escala de Religiosidad, es conveniente dividirlos en dos subtipos diferentes. Uno de ellos, que denominaremos "Orientado al Apoyo y Religioso", presenta puntuaciones extremadamente altas en dicha escala; El otro, "Orientado al Apoyo, No Religioso",

ofrece, por el contrario, puntuaciones extremadamente bajas en Religiosidad.

Tipo 4. Grupos de Orientación Socio-Recreativa.

Se caracterizan por una intensa Orientación Socio-Recreativa, junto con niveles inferiores a la media en Orientación Religiosa. En las demás subescalas se mantienen en torno a la media, con tendencia a puntuar por debajo en Organización. Un 22% de los grupos son asignados en este tipo, entre los que predominan los Hogares de titularidad pública. Unicamente se incluyen en este tipo tres grupos pertenecientes a centros residenciales, siendo sólo uno de ellos de titularidad privada.

Tipo 5. Grupos de Orientación Religiosa.

Destacan por obtener su puntuación más alta en la escala de Religiosidad. Puntúan alto también en Autonomía, Cohesión y Orientación Socio-Recreativa, haciéndolo por debajo de la media en la escala de Conflicto, pero presentando un Índice de Incongruencia superior a la media. Incluyen a un 14% de los grupos, en su mayoría Residencias de titularidad privada.

Puesto que la baremación (puntuaciones T) de las escalas se ha realizado con las puntuaciones de la propia

muestra, en el último de los grupos simplemente se observan puntuaciones tendentes a la media, que aún siendo numeroso (incluye al 26% del total) no aporta cualidades específicas a la tipología.

Si comparamos los tipos resultantes con la tipología de familias según el clima social propuesta por Moos (Moos y Moos, 1976; Billings y Moos, 1982), podemos observar la similitud y coherencia de los tipos: se prescinde, en nuestro caso, de los grupos Orientados a la Autonomía (las diferencias del análisis de varianza son únicamente marginalmente significativas en esta escala) y los Orientados a la Actuación.

El énfasis en lo Intelectual-Cultural se traspasa, en nuestro caso, al énfasis en lo Social-Recreativo, mientras que se mantienen las semejanzas fundamentales con la tipología familiar en los grupos orientados al Apoyo, en los de orientación Religiosa, en los orientados al Conflicto y en los grupos Desestructurados.

La comparación de los perfiles indica que son, básicamente, similares y coherentes con los propuestos para otros tipos de ambientes.

4.4. Conclusiones.

En definitiva, del estudio empírico de esta Tesis pueden establecerse -de manera muy sintética- las siguientes conclusiones:

I. La escala adaptada para evaluar el Clima Social Institucional de centros de menores resulta apropiada para tal fin, no sólo por sus propiedades psicométricas, sino también por haber mostrado una alta sensibilidad en la medida, la cual queda manifiesta en el hallazgo de diferencias estadísticamente significativas entre ambientes. Sin embargo, los resultados de los análisis factoriales, a pesar de ser coherentes con los obtenidos en otros estudios, no responden plenamente a la propuesta teórica formulada por Moos.

II. Como se ha indicado, la escala de clima social utilizada ha permitido encontrar diferencias en percepción ambiental, tanto en función de características de los centros, como de sus integrantes.

II-1. Desde el punto de vista de las características de los servicios residenciales, se producen las diferencias más importantes, dependiendo de la Titularidad de los mismos así como del Tipo de Centro:

II-1-1. En cuanto a la Titularidad de los Centros, se observan diferencias significativas en la mayoría de las escalas. Los sujetos pertenecientes a Centros Públicos -frente a los Privados- perciben menos Cohesión, Expresividad, Orientación Socio-Recreativa, Moralidad- Religiosidad, Organización, Ayuda y Claridad. Por el contrario, señalan un mayor índice de Conflicto.

II-1-2. Respecto al Tipo de Centro, las diferencias se centran sobre todo en la Dimensión de Desarrollo, encontrándose en los Hogares mayores puntuaciones en Orientación Socio-Recreativa y puntuaciones inferiores en Autonomía, Actuación, Orientación Intelectual y Religiosidad. Asimismo, los Hogares presentan niveles superiores en Control y Ayuda.

II-2. Desde el punto de vista de los factores de la persona, se han encontrado también efectos importantes.

II-2-1. La distinción más relevante se produce entre las evaluaciones de los Educadores y las de los Menores a quienes va destinado el servicio. Los Educadores, en contraste con los Menores, perciben el Clima Social más Cohesionado, con mayor Ayuda y Expresividad y menor nivel de Conflicto; así mismo, perciben un nivel mayor de Autonomía y Orientación Socio-Recreativa y un nivel más bajo en la escala de

Actuación; por último, alcanzan puntuaciones más altas en las tres escalas de la Dimensión de Mantenimiento del Sistema: Organización, Control y, de manera aún más marcada, Claridad de normas.

II-2-2. Estas diferencias sugieren una visión más idealizada del ambiente social en los Educadores, especialmente cuando se trata de Educadores caracterizados por una mayor dedicación temporal a su trabajo, una edad media de 58 años, religiosos en su mayoría, con muchos años de experiencia y con el menor nivel de estudios.

II-2-3. Entre los Menores, prácticamente no se presentan diferencias en la percepción del Clima Social según sus características personales, a excepción de la edad, resultando que los más jóvenes tienden a percibir mayor Cohesión, Expresividad y Religiosidad, menor Conflicto y Organización, así como niveles inferiores de Ayuda y Claridad.

II-2-4. En cuanto al Sexo, no existen diferencias importantes y únicamente se observa el influjo en las subescalas de Conflicto y Actuación (con puntuaciones más altas en los varones), así como en Orientación Intelectual (con puntuaciones más altas en las mujeres).

III. Por último, es necesario señalar el interés y la importancia de la consideración del Grupo Convivencial como unidad básica de análisis, ya que, entre otros aspectos, permite extraer un nuevo indicador del Clima Social, cualitativamente diferente al resto de las escalas -el Índice de Incongruencia Grupal- y posibilita el establecimiento de una Tipología de Grupos en función de su Clima Institucional.

III-1. El Índice de Incongruencia Grupal -medida del desacuerdo en las percepciones del Clima Social entre los miembros de un determinado grupo- se asocia de manera positiva a la escala de Conflicto y, de manera negativa, a Cohesión, Expresividad, Ayuda, Orientación Intelectual, Organización del grupo y Claridad de las normas.

III-2. De la Tipología propuesta resulta la descripción y distinción de dos Ambientes Negativos (Grupos Orientados al Conflicto y Grupos Desestructurados) y tres tipos de Ambientes Positivos (Grupos Orientados al Apoyo, Grupos Orientados a lo Religioso y Grupos Orientados hacia lo Social-Recreativo). Asimismo, resaltan las similitudes de estos grupos con las tipologías descritas en la literatura para otros contextos.

4.5. Algunas Aplicaciones de la Evaluación de Ambientes en el trabajo de los Servicios Residenciales de Menores.

Como reflexión final enumeramos algunas posibles líneas de trabajo en la Evaluación Ambiental de los contextos referidos. Las utilidades tanto teóricas como aplicadas son muy diversas, ya que el Clima Social recoge aspectos de suma importancia en la organización psicosocial de estos Servicios.

- Estudiar un ambiente concreto y específico, como puede ser un Hogar o un Grupo Convivencial de una Residencia, al objeto de potenciar y optimizar su impacto en la conducta, desarrollo y bienestar de sus componentes. De esta manera, se puede conseguir una maximización de la información educativa, así como una retroalimentación de la misma a cada uno de sus integrantes, consiguiendo descripciones más exactas y completas de aspectos relevantes de dichos contextos, de lo que sus miembros esperan del mismo, o de cómo les gustaría que fuera.

- Consecuentemente, facilitar la intervención en ciertos aspectos psicosociales convenientes de mejorar en un determinado ambiente y posibilitar la evaluación del cambio ambiental programado y producido.

- Evaluar el impacto de las Dimensiones de Clima Social en variables de adaptación personal, escolar, y social de los sujetos integrantes de contextos específicos, comparar y discutir diversos modelos de intervención de diferentes características, así como evaluar su papel mediador en la implementación de programas de intervención específicos y determinar los diversos factores de éxito de dichos programas.

- Avanzar en la utilización de instrumentos más sofisticados y completos en la Evaluación que complementen la información de los elementos psicosociales con otras características ambientales relevantes, y otras dimensiones de la Personalidad de los sujetos y sus interacciones, profundizando en la descripción y clasificación de contextos, como forma de entender y modificar las condiciones socio-ambientales que se pretenden crear.

BIBLIOGRAFIA

AIELLO J.R., THOMPSON D.E., BAUM A. (1981): The Simbiotic Relationship between Social Psychology and Environmental Psychology. En J.H. Harvey (Eds.) Cognition, Social Behavior and the Environment. L.E.A. New Jersey.

ALDGATE J. (1987): Residential care: A reevaluation of a theateded resource. Child & Young Care Quarterly 16(1), 48-59.

ALTMAN I.(1975): The Environment and Social Behavior. Brooks-Cole. Monterey. California.

ALTMAN I.(1976): Environmental psychology and social psychology. Personality and Social Psychology Bulletin, 2, 96-113.

ALTMAN I., RAPOPORT A. & WOHLWILL F. (1980): Human Behavior and Environment. Advances in Theory and Research. 4 V. Plenum Press. New York.

ANDERSON S.A. (1982): Family Stress and coping resources surrounding the oldest child's school entry transition. Doctoral Disertation. Kansas State University.

ANDERSON S.A. (1984): The Family Environment Scales (FES): A review and critique. American Journal of Family Therapy, 12(4), 59-62

ANGUERA M.T. (1983): Adaptación del análisis de panel a la evaluación de contextos a través de su representación espacial. En R. Fernández Ballesteros (Ed.), Evaluación de Contextos. Universidad de Murcia.

ANGUERA M.T. (1987): Mapas conductuales y cognitivos. En R. Fernández Ballesteros (Ed.): El Ambiente. Análisis Psicológico. Pirámide. Madrid.

ARAGONES J.I.(1983): Mapas cognitivos de ambientes urbanos: un estudio empírico sobre Madrid. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

ARAGONES J.I.(1986): Cognición Ambiental. En F. Jiménez Burillo y J.I. Aragonés (Eds.): Introducción a la Psicología Ambiental. Alianza Editorial. Madrid.

ARANA, J. y CARRASCO, J.L. (1980): Niños desasistidos del ambiente familiar. Karpos. Madrid.

ARGYLE M.(1979): Sequences in Social Behavior as a function of the situation. En G.P. Gisburg (Ed.): Emerging strategies in social psychological research. Wiley. New York.

ARIAS M.A. (1987): Psicología Ambiental: líneas de investigación, ámbitos de estudio y datos empíricos. En S.

Barriga y otros (Eds): Intervención Psicosocial. Mora. Barcelona.

ASCH S. (1968): Psicología Social. Eudeba. Buenos Aires.

ASTIN A.W. & HOLLAND J.L. (1972): The environmental assessment technique: A way to measure college environments. Journal of Educational Psychology, 52, 308-316.

BARKER R.G. (1965): Explorations in Ecological Psychology. American Psychologist, 20, 1-14.

BARKER R.G. (1968): Ecological Psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior. Standford University Press. Standford.

BARKER, R.G. & WRIGHT, H.F. (1954): Midwest and its childrens: The Psychological ecology of an American Town. Row-Paterson. Evanston.

BARRIGA S., (1987): Intervención Psicosocial.: Introducción Teórica. En S. Barriga y otros (Eds.): Intervención Psicosocial. Mora. Barcelona.

BARRIGA S., LEON J.M., MARTINEZ M.F. (1987): Intervención Psicosocial. Mora. Barcelona.

BELDA, J. y otros (1990): Evaluación de Centros y mejora de la Educación (Estudio de las instituciones de menores de Valencia). II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos. (Vol. 4). Madrid.

BENDER M.P. (1981): Psicología de la Comunidad. CEAC. Barcelona.

BENNET C., ANDERSON L., COOPER S., HASSOL L., KLEIN D. ROSENBLUM G. (1966): Community Psychology: A report of the Boston Conference on the education of Psychologist for Community Mental Health. Boston University. Boston.

BERTALANFFY L.V. (1968): General System Theory. Penguin.

BETTELHEIM, B. (1950): Con el amor no basta. Nova Terra. Barcelona.

BIERHOFF-ALFERMANN D. & BIERHOFF H.W. (1979): Aspectos Psicosociales de la Psicología Ambiental. En G. Kaminski (Ed.): Psicología Ambiental. Troquel. Buenos Aires.

BILLINGS A.G., MOOS R.H. (1981): The role of Coping Responses and Social Resources in Attenuating the Stress

of Live Events. Journal of Behavioral Medicine, 4(2), 139-157.

BILLINGS A.G., MOOS R.H. (1982): Family Environments and adaptation. A clinically applicable typology. American Journal of Family Therapy, 10(2), 26-38.

BLACHER J., NIHIRA K., MEYERS C.E. (1987): Characteristics of Home Environment of Families with Mentally Retarded Children: Comparison Across Levels of Retardation. American Journal of Mental Deficiency, 91, 4, 313-320.

BLAKE R. (1986): Normalization and boarding homes: An examination of paradoxes. Social Work in Health Care, 11(2) 75-86.

BLANCO A. (1983): Análisis cuantitativo de la conducta en sus contextos naturales. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

BLANCO A. (1989): La Psicología Comunitaria. ¿Una nueva utopía para el final del siglo XX?. En A. Martín et al. (Eds.), Psicología Comunitaria. Visor. Madrid.

BLOCK J. (1961): The Q-Sort method in personality assessment and psychiatric research. Charles C. Thomas. Springfield.

BLOCK J. (1971): Lives through time. Bancroft Books. California.

BLOCK J. & BLOCK J.H. (1981): Studying situational dimensions. En D. Magnuson (Ed.): Toward a Psychology of Situations. An interactive perspective. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.

BOOS P. (1977): A clarification of the concept of psychological father presence in families experiencing ambiguity of boundary. Journal of Marriage and Family, 37(4), 141-151.

BOOS P. (1980): The relationship of psychological father presence, wife's personal qualities, and wife/family dysfunction in families of missing fathers. Journal of Marriage and Family, 42(5), 541-549.

BORDEN R.J. (1977): One more look at social and environmental psychology. Personality and Social Psychology Bulletin, 3, 407-411.

BOUCHARLAT M. (1981): Los niños caracteriales. Planeta. Barcelona.

BOWLBY J. (1950): Maternal Care and Mental Health. Ed.

Who. Ginebra.

BOWLBY J. (1983): La pérdida afectiva. Paidós. Barcelona.

BOWLBY J. (1985): La separación afectiva. Paidós. Barcelona.

BRAVO S., JULIA C. & RENAU D. (1976): La praxis de la educación especial. Nova Terra. Barcelona.

BRILL R. (1978): Implications of the conceptual level matching model for treatment of delinquents. Journal of Research in Crime and Delinquency, 15, 229-246.

BROMET E. & MOOS R.H. (1977): Environmental resources and the posttreatment functioning of alcoholic patients. Journal of Health and Social Behavior, 18, 326-335.

BRONFENBRENNER V. (1977): Toward an experimental ecology of human development. American Psychologist, 32, 513-531.

BRONFENBRENNER V. (1979): The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press.

BUENO, A. y SEGURA, M.A. (1990): Análisis Ambiental de Conflictos. II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos. (Vol. 4). Madrid.

CAMPBELL D. & STANLEY J. (1973): Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Amorrortu. Buenos Aires.

CAMPBELL P.G. (1983): Streit Family Workshops: Creating change in a family environment. Journal of Drug Education, 13(3), 223-227.

CANTER D. (1969): Office Size: An example of Psychological Research in Architecture. Architect's Journal, 881-898.

CARPENTER P.J. (1984): The use of intergenerational family ratings: Methodological and interpretive considerations. Journal of Clinical Psychology, 40(2), 505-512.

CASADO A. (1987): El menor y las Relaciones Familiares. Menores, 5, 25-27.

CASAS, F. (1984): Els Internaments d'Infants a Catalunya. Obra Social de la Caixa de Barcelona. Barcelona.

CASAS, F. (1987): La marginación infantil y juvenil.

Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista, 21, 18-28.

CASAS, F. (1988): Las Instituciones Residenciales para la atención de chicos y chicas en dificultades socio-familiares: Apuntes para una discusión. Menores, 10, 37-50.

CATTELL R.B. (1966): The scree test for the number of factors. Multivariate Behavioral Research, 1, 245.

C.E.A.P.E.E. (1989): Perfil Profesional y Formación del Educador Especializado. Menores, 13-14, 139-154.

COHEN C. ET AL. (1986): Behavior, Health and Environmental Stress. New York. Plenum Press.

COMUNIDAD DE MADRID. Servicio de Menores Protegidos. (1989): Programa de desinternamiento de menores en la Comunidad de Madrid. Menores, 15, 53-72.

CONDE B. & AMURRIO M. (1986): La influencia del ambiente familiar en el rendimiento escolar. Tesina sin publicar. Universidad de Deusto.

CONSEJO DE EUROPA (1977): Comité de Ministros. Resolución (77)33 sobre la colocación de niños. Estrasburgo.

COOK T.D., LEVITON L.C. & SHADISH W.R. (1985): Program Evaluation. En G. Lindzey y E. Aronson (eds.): Handbook of Social Psychology. Random House. New York.

COOKE R. & ROUSSEAU D. (1984): Stress and strain from family roles and work role expectations. Journal of Applied Psychology, 69, 252-260.

CORRALIZA J.A. (1986): El estudio de las dimensiones afectivas en la evaluación de contextos ambientales. Tesis Doctoral. Madrid.

CORRALIZA J.A. (1987): El estudio de las dimensiones afectivas del ambiente. En R. Fernández Ballesteros (Ed.), El Ambiente. Análisis Psicológico. Pirámide. Madrid.

CORRALIZA J.A. & FERNANDEZ DOLS J.M. (1982): Una estación de seguimiento psicológica para el nacimiento de una nueva ciudad. En R. Fernández Ballesteros (Ed.), Evaluación de Contextos. Murcia.

CORRALIZA J.A. & FERNANDEZ DOLS J.M. (1987): Evaluación ambiental: Hacia un modelo de enfoques múltiples. Evaluación Psicológica, 3, 6, 191-210.

CORRALIZA, J.A. (1990): Relaciones entre evaluación e intervención ambiental. II congreso del Colegio Oficial de

Psicólogos. (Vol. 7). Madrid.

COSTA M. Y LOPEZ E. (1986): Salud Comunitaria. Martínez Roca. Barcelona.

CRAIK K.H. (1968): The comprehension of the everyday physical environment. Journal of American Institute of Planners, 34, 29-37.

CRAIK K.H. (1971): The assessment of places. En P. McReynolds (Ed.) Advances in Psychological Assessment. Science and Behavior Books. Palo Alto. California.

CRAIK K.H. (1973): Enviromental Psychology. Annual Review, 24, 403-422.

CRAIK K.H. (1977): Multiple Scientific Paradigms in Environmental Psychology. International Journal of Psychology, 12, 2, 147-157.

CRAIK K.H. (1981): Enviromental assesment and situational analysis. En D. Magnusson (Ed), Toward a psychology of situations. New Jersey. Lawrence Earlbaum Ass.Pub.

CRONBACH L.J. (1978): Designing Educational Evaluations. Standfor University. Standfor.

DANZINGER K. (1970): Readings in Child Socialization. Pergamon Press. London.

DANZINGER K. (1976): Interpersonal communication. Pergamon Press. London.

DAVIS C. & GRAYBILL D. (1983): Comparison of family environment of abused versus non-abused children. Psychology: A Quarterly Journal of Human Behavior, 20(1), 34-37.

DAVID T.G., MOOS R.H. & KAHN J.R. (1981): Community integration among elderly residents of sheltered care settings. American Journal of Community Psychology, 9(5), 513-526.

DE LEO G. (1985): La iusticia de menores. Teide. Barcelona.

DEL RINCON, D. y SANTOLARIA, F. (1988): Evaluación de centros de internamiento de la Dirección General de Protección y Tutela de Menores. Departamento de Justicia de la Generalitat de Cataluña.

DEL VALLE A. (1987): El modelo de los Servicios Sociales en el Estado de las Autonomías. Siglo XXI. Madrid.

DIAZ VEIGA P. (1987): Evaluación del apoyo social. En R. Fernández Ballesteros (Ed.): El Ambiente. Análisis Psicológico. Pirámide. Madrid.

DIPUTACION DE ZARAGOZA. (1987): Infancia y Servicios Sociales. Zaragoza.

DUCE M.R. (1987): Menores. La experiencia española y sus alternativas. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

EISWIRTH-NEEMS N.A. & HANDAL P.J. (1978): Spouse's attitudes toward maternal occupational status and effects on family climate. Journal of Community Psychology, 6(2) 168-172.

ELMER E.E. (1986): Outcome of Residential treatment for abused and high-risk infants. Child Abuse and Neglect, 10, 351-360.

ENDLER N.S. (1981a): Toward an interactional psychology of personality. Psychological Bulletin, 83, 956-974.

ENDLER N.S. (1981b): Situational aspects of interactional psychology. En D. Magnusson (Eds.) Toward a Psychology of situations. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.

ENDLER N.S., MAGNUSSON D. (1976): Toward an interactional psychology of personality. Psychological Bulletin, 83, 956-974.

EPSTEIN Y.M. (1976): Comment environmental and social psychology. Personality and Social Psychology Bulletin, 2, 346-349.

EPSTEIN Y.M. (1983): Longitudinal effects of family/school/person interactions on student outcomes. Research in Sociology of Education and Socialization, 4, 101-127.

ESCARTI A. & MUSITU G. (1987): El niño abandonado en la Comunidad Valenciana. Generalitat Valenciana.

ESPINOZA M. (1983): Evaluación de proyectos sociales. Humanitas. Buenos Aires.

ESTEBAN A. (1986): Niños criados sin sus familias. Análisis comparativos del Test de Bender. Menores, 14, 36-57.

FAIRWEATHER C.N. (1963): Social Psychology in treating mental illness. McMillan. New York.

FELNER R.D., ABER M.S., PRIMAVERA J., CAUCE A.M. (1985): Adaptation and vulnerability in high-risk adolescent: An examination of environmental mediators. American Journal of Community Psychology, 13(4), 365-379.

FERNANDEZ BALLESTEROS, R. (1982a): El contexto en evaluación psicológica. En R. Fernández Ballesteros (Ed.), Evaluación de contextos, Universidad de Murcia. Murcia.

FERNANDEZ BALLESTEROS R. (1986): Evaluación de Ambientes: Una aplicación de la Psicología Ambiental. En F. Jiménez Burillo & J.I. Aragonés (Eds.), Introducción a la Psicología Ambiental. Alianza Editorial. Madrid.

FERNANDEZ BALLESTEROS R. (1987): El ambiente en la evaluación psicológica. En R. Fernández Ballesteros (Eds.) El Ambiente. Análisis Psicológico. Pirámide. Madrid.

FERNANDEZ BALLESTEROS R. y SIERRA B. (1982): Estudio factorial sobre la percepción del ambiente escolar. En R. Fernández Ballesteros (Ed.) Evaluación de contextos. Universidad de Murcia. Murcia.

FERNANDEZ BALLESTEROS R. et al. (1982a): Influencia del mobiliario en la conducta interpersonal de ancianos institucionalizados. En R. Fernández Ballesteros (Eds.) Evaluación de contextos. Universidad de Murcia. Murcia.

FERNANDEZ BALLESTEROS, R. et al. (1982b): Estudio ecopsicológico de una residencia de ancianos. En R. Fernández Ballesteros (Eds.), Evaluación de contextos. Universidad de Murcia. Murcia.

FERNANDEZ BALLESTEROS, R. et al. (1990a): Salud contextual en centros residenciales para ancianos. II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos (Vol. 7). Madrid.

FERNANDEZ BALLESTEROS, R. et al. (1990b): Un sistema para la evaluación ambiental de Residencias de ancianos. II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos (Vol. 7). Madrid.

FERNANDEZ DOLS J.M. & CORRALIZA J.A. (1982): ¿Una metodología sencilla para la evaluación afectiva de contextos ambientales? En Fernández Ballesteros R. (Eds.), Evaluación de Contextos. Universidad de Murcia. Murcia.

FEUERSTEIN M., LABBE E.E., KUCZMIERCZYK A.R. (1986): Health Psychology. A Psychobiological Perspective. Plenum Press. New York.

FILSINGER E.E., LEWIS R.A. (Eds.) (1981): Assessing Marriage. Sage Publications. Beverly Hills.

FINNEY B.D. ET AL. (1980): Posttreatment experiences and treatment outcome of alcoholic patients. Journal of Health and Social Behavior 18, 326-335.

FINNEY B.D. & MOOS R.H. (1984): Environmental assessment and evaluation research: Examples from mental health and substance abuse programs. Evaluation and Program Planning, 7(2), 151-167.

FOREHAND G. & GILMER B.V.H. (1964): Environmental variation in studies of organizational behavior. Psychological Bulletin, 62, 361-382.

FORMAN S.G. & FORMAN B.D. (1981): Family environment and its relation to adolescent personality factors. Journal of Personality Assessment 45(2), 163-167.

FORMAN B.D. & HAGAN B.J. (1983): A comparative review of total family functioning measures. American Journal of Family Therapy, 11(4), 25-40.

FORMAN B.D. & HAGAN B.J. (1984): Measures for evaluating total family functioning. Family Therapy, XI, 1, 12-33.

FOUCAULT M. (1976): Vigilar y Castigar. Siglo XXI. Madrid.

FOWLER, P.C. (1980): Family Environment and early behavioral development: A Structural analysis of dependencies. Psychological Reports, 47, 611-617.

FOWLER P.C. (1981): Maximum likelihood factor structure of the Family Environment Scale. Journal of Clinical Psychology 37(1), 160-164.

FOWLER P.C. (1982a): Factor structure of the Family Environment Scale: Effects of the social desirability. Journal of Clinical Psychology, 38(2), 285-292.

FOWLER P.C. (1982b): Relationship of family environment and personality characteristics: Canonical analyses of self-attributions. Journal of Clinical Psychology, 38(4), 804-810.

FRASER B.J. & FISHER D.I. (1983): Use for actual and preferred Classroom Environment Scales in Person-Environment fit research. Journal of Educational Psychology, 75(2), 303-313.

FREDERIKSEN, N. (1972): Toward a taxonomy of situations. American Psychologist, 27, 114-123.

FREEMAN H.E. & SHERWOOD C.C. (1981): Investigación

Social y Política Social. Tecnos. Madrid.

FREEMAN H.E. & SOLOMON M. (1981): Evaluation Studies. Beverly Hills Sage.

FREIDRICH W.N., REAMS R. & JACOBS J. (1982): Depression and suicidal ideation in early adolescents. Journal of Youth & Adolescence, 11(5), 403-407.

FUHR R.A., MOOS R.H. & DISHOTSKY N. (1981): The use of family assessment and feedback in ongoing family therapy. American Journal of Family Therapy, 9(1), 24-36.

FUNES J. (1984): La nueva delincuencia infantil y juvenil. Paidós. Barcelona.

GARCIA, R. (1987): Bases para una posible transformación institucional en el área del menor. En M.R.Duce (Comp.): Menores: La experiencia española y sus Alternativas. Univer. Autónoma Ediciones. Madrid.

GARCIA J.A. (1989): Cuestiones y modelos teóricos en Psicología Comunitaria. En A. Martin et al. (Eds.), Psicología Comunitaria. Visor. Madrid.

GARLAND D.R. (1987): Residential child care workers as primary agents of family intervention. Child & Young Care Quarterly, 16(1), 21-34.

GARLING T. (1976): The Structural Analysis on environment perception and cognition: A multidimensional scaling approach. Environment and Behavior, 8, 3, 385-417

GEORGE J.R. & BISHOP, L.K. (1971): Relationship of organizational structure and teacher personality characteristics of organizational climate. Administrative Science Quarterly, 16, 467-475.

GERAU DE ARELLANO, F. (1985): La vida pedagógica. Roselló. Barcelona.

GERAU DE ARELLANO, F. (1986): El papel del Educador Especializado. Ponencia de las Primeras Jornadas sobre Infancia y Juventud Marginada de Euskadi. Bilbao.

GERAU DE ARELLANO, F. (1987): El educador de calle. Roselló. Barcelona.

GERST, M. & MOOS R.H. (1972): The social ecology of university student residences. Journal of Educational Psychology, 63, 513-535.

GIBBS M.S., LACHENMEYER J.R. & SIGAL J. (1980): Community Psychology: Theoretical and Empirical Approaches. Gardner Press, Inc. New York.

GOBIERNO VASCO (1984): Servicios Residenciales para la Infancia y Juventud en la C.A.V. (Guía 83). Gobierno Vasco. Vitoria.

GOBIERNO VASCO (1985): Anuario Estadístico Vasco. Gobierno Vasco. Vitoria.

GOBIERNO VASCO (1987a): Servicios Residenciales para la Infancia y Juventud en la C.A.V. (Guía 86). Gobierno Vasco. Vitoria.

GOBIERNO VASCO (1987b): Hogares Funcionales Familiares. Documentos de Bienestar Social. Gobierno Vasco. Vitoria.

GOBIERNO VASCO (1987c): Principios Básicos de actuación en el ámbito de los Servicios Sociales para la Infancia y Juventud. Documentos de Bienestar Social. Gobierno Vasco. Vitoria.

GOBIERNO VASCO (1987d): Menores Institucionalizados en la C.A.V. Documentos de Bienestar Social. Gobierno Vasco. Vitoria.

GOFFMAN, E. (1961): Asylums. (Trad. Internados. Amorrortu. Buenos Aires. 1970).

GOLDSTEIN A.P. & KRASNER L. (1987): Modern Applied Psychology. Pergamon Press. New York.

GONZALEZ-BERNARDEZ F. (1983): La educación ambiental: evaluación crítica y perspectivas. Jornadas de Educación ambiental. MOPU, Diputación de Barcelona.

GOTTFRIED A.W. & GOTTFRIED A.E. (1984): Home environment and cognitive development in young children. En A.W. Gottfried (Ed.) Home environment and early cognitive development. Academic Press. New York.

GRAUMANN C.F. (1979): El planteo ecológico. Cincuenta años después de la "Psicología del Ambiente" de Hellpach. En G. Kaminski (Ed). Psicología Ambiental. Troquel. Buenos Aires.

GUEx, G. (1950): La neurose d'abandon. PUF. París.

HALPIN A.W. & CROFTS D.B. (1963): The organizational climate of schools. Administrators Notebook, 11, 1-4.

HARVEY J.H. (Eds.) (1981): Cognition, Social Behavior, and the Enviroment. L.E.A. Pub. New Jersey.

HASKELL V.A. (1984): Psychosocial variables in residential treatment for minors: Factor analysis and

implications. Doctoral Disertation. University of Alabama.

HATCHER M., GENTRY R., KUNKEL M. & SMITH G. (1983): Environmental assessment and community intervention: An application of the social ecology model. Psychosocial Rehabilitation Journal, 7(1), 22-28.

HAYES S.C. & CONE J.C. (1977): Decelerating environmentally destructive lawn-walking. Environment and Behavior, 9, 511-533.

HEIMSTRA N.W. & MCFARLING L.H. (1979): Psicología Ambiental. El Manual Moderno. México.

HELD C.M. (1986): 15-year-old adolescents and the Family Environment Scale: Correlates of agreement-disagreement with their mothers' reports. Doctoral Disertation. University of Lovisville.

HELMREICH R., MÜLLER-FOHRBRODT G., CLOETTA B. & DANN H.D. (1979): Los problemas de la medición ambiental en Instituciones Educativas. En G. Kaminski (Ed.), Psicología Ambiental. Troquel. Buenos Aires.

HEMPHILL J.K. (1956): Group dimensions: A manual for their measurement. Ohio State University. Columbus.

HERNANDEZ B. (1983): Percepción del ambiente urbano. Mapa cognitivo de Santa Cruz de Tenerife. Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna.

HERNANDEZ B. y CARREIRAS M. (1986): Métodos de investigación de mapas cognitivos. En F. Jiménez Burillo y J.I. Aragonés (Eds.): Introducción a la Psicología Ambiental. Alianza Editorial. Madrid.

HERNANDEZ F. (1983): Los escenarios. Propuesta metodológica sobre conducta y entorno. En A. Remesar y otros (Eds.), Lecturas sobre conducta y entorno. Publicaciones Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.

HERNANDEZ F. (1985): La perspectiva ecológica en psicología. La psicología ecológica de R.G. Barker como metodología de análisis de la cotidianidad. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

HERSBERGER R.H. (1970): A study of meaning and Architecture. En H. Sanoff & S. Cohn (Eds.). EDRA 1. Stroudsburg, PA: Dowden, Hutchvnson & Ross.

HILTONSMITH R.W. (1985): Relationship between perception of family social climate and behavior in the home setting. Psychological Reports 56(3), 979-983.

HIRSCH B.J. (1985): Adolescent coping and support across multiple social environment. American Journal of Community Psychology, 13(4) 381-392.

HOFFMAN L.W. (1986): Work, family and the child. In M.S. Pallak (Eds.) Psychology and Work. Washington D.C. A.P.A.

HOLAHAN C.J. (1977). Social Ecology. En I. Iscoe et al. (Eds.), Community Psychology in transition. Wiley. New York.

HOLAHAN C.J. (1982). Environmental Psychology. Random. New York.

HOLAHAN C.J. (1986): Environmental Psychology. Annual Review of Psychology, 37, 381-407.

HOLAHAN C.J., MOOS R.H. (1981): Social Support and Psychological Distress: A longitudinal Analysis. Journal of Abnormal Psychology, 90(4), 365-370.

HOLAHAN C.J. & MOOS R.H. (1982): Social support and adjustment: Predictive benefits of social climate indices. American Journal of Community Psychology, 10(4), 403-415.

HUNT D. (1975): Person-environment interaction: A challenge found wanting before it was tried. Review of Educational Research, 45, 209-230.

INSEL P.M. (1980): Environmental variables and prevention of mental illness. Lexington Books. Toronto.

INSEL P.M. & MOOS R.H. (1974a): The Social Environment. En P.H. Insel & R.H. Moos (Eds.), Health and the Social Environment. Lexington Books. Toronto.

INSEL P.M. y MOOS R.H. (1974b): Health and the Social Environment. Lexington Books. Toronto.

ISCOE I., BLOOM B. & SPIELBERGER C. (1977): Community Psychology in transition. Wiley. New York.

ITTELSON W.H. et al. (1974): An introduction to Environmental Psychology. Holt, Rinehart & Winston. New York.

ITTELSON W.H. et al. (1978): El uso de los mapas conductuales en la Psicología Ambiental. En H.M. Proshansky, W.H. Ittelson & L.G. Rivlin, (Eds.) Psicología Ambiental. Trillas. Mexico.

IZAL M. (1990): Evaluación de contextos. Una metodología para la evaluación ambiental en centros residenciales para ancianos. Tesis Doctoral. Universidad

Comlutense. Madrid.

JAMES L.R. & JONES A.P. (1976): Organizational structure: A review of structural dimensions and their conceptual relationships with attitudes and behavior. Organizational Behavior and Human Performance, 16, 74-113.

JAVALOY F. y otros (1986): Mapa cognitivo de Barcelona. I Jornadas de Psicología Ambiental. Barcelona.

JEGER A.M. & SLOTNICK R.S. (1982): Community Mental Health and Behavioral Ecology: A Handbook of Theory, Research and Practice. Plenum Press. New York.

JESSOR R. & JESSOR S.L. (1973): The perceived environment in behavioral science: Some conceptual issues and some illustrative data. American Behavioral Scientist, 16, 801-823.

JIMENEZ BURILLO, F (1981): Psicología y Medio Ambiente. CEOTMA. Madrid.

JIMENEZ BURILLO F. (1986): Historia, concepto y teorías en Psicología Ambiental. En F. Jiménez Burillo y J.I. Aragonés (Eds.): Introducción a la Psicología Ambiental. Alianza Editorial. Madrid.

JIMENEZ BURILLO F. & ARAGONES J.I. (1986): Introducción a la Psicología Ambiental. Alianza Editorial. Madrid.

KAHN A.J. & KAMERMAN S.B. (1987): Los Servicios Sociales desde una perspectiva internacional. El sexto sistema de protección social. Siglo XXI. Madrid.

KAMINSKI G. (1979): Psicología Ambiental. Troquel. Buenos Aires.

KAPLAN S. (1983): A Model of Person-environment compatibility. Environment and Behavior, 1983, 15, 3, 311-332

KELLY G. (1966): Ecological constraints on mental health services. American Psychologist, 21, 535-539.

KELLY G. (1971): Qualities for the Community Psychology. American Psychologist, 26, 897-903

KELLY G. (1986): Context and proces: An ecological view of the interdependence of Practice and Research. American Journal of Community Psychology, 14, 6, 581-589.

KELLY G. (1987): Some reflections on the Swampscott Conference. American Journal of Community Psychology, 15, 5

KEMPE, R.S. & KEMPE, C.H. (1979): Niños maltratados. Morata. Madrid.

KIRITZ S. & MOOS R.H. (1974): Physiological effects of the Social Enviroment. En P.M. Insel & R.H. Moos (Eds.), Health and the Social Enviroment. Lexington Books. Toronto.

KOFFKA K. (1935): Principles of Gestalt Psychology. Hartcourt. New York.

KOSTEN T.R., NOVAK P. & KLEBER H.D. (1984): Perceived marital and family environment of opiate addicts. American Journal of Drug & Alcohol Abuse, 10(4), 491-501.

KRASNER L. (1980): Environmental design and human behavior. Pergamon Press. New York.

KUMAR K. (1975): Social climate in school and characteristics of pupils. Indian Journal of Clinical Psychology, 2(2), 163-172.

LAOSA L.M. (1982): School, ocupation, cultura and family: The impact of parental schooling on the parent-child relationship. Journal of Educational Psychology, 74, 791-827.

LAOSA L.M. (1984): Ethnic, socioeconomic and home language influences upon early performance on measures of abilities. Journal of Educational Psychology, 76, 1178-1198.

LAWTON M.P. (1982): Competence, environmental press, and the adaptation for older people. En M.P. Lawton et al. (Eds.), Aging and the environment: Theoretical approaches. New York. Springer.

LAZARO, A. (1989): Homologación del estatuto profesional del educador especializado a nivel europeo. Prospectiva hacia el año 2000. Menores, 13-14, 123-130.

LEE T. (1981): Psicología y medio ambiente. CEAC. Barcelona.

LEIGHTON A. (1974): Is Social Enviroment a cause of Psychiatric disorder?. En P.M. Insel & R.H. Moos (Eds.). Health and the Social Enviroment. Lexington Books. Toronto.

LEMKE S. & MOOS R.H. (1986): Quality of residential settings of elderly adults. Journal of Gerontology, 41(2), 268-276.

LEMKE S., MOOS R., MEHEREN B. GRAUVAIN M. (1979): Multiphasic Environmental Assessment Procedure: Handbook

of users. Palo Alto C.A. Social Ecology Laboratory. Stanford University and Veterans Administration Medical Center.

LEON J.M., FERNANDEZ I., MARTINEZ M.F., BARRIGA S. (1987): La Psicología Social en el ámbito de la salud. En S. Barriga y otros (Eds). Intervención Psicosocial. Mora. Barcelona.

LEON J.M., MARTINEZ M. & FERNANDEZ I. (1987): La relación ambiente-salud: una aproximación bibliométrica. Ia Jornadas de Psicología Ambiental. Madrid.

LEVI-LEVOYER C. (1985): Psicología y Medio Ambiente. Morata. Madrid.

LEVINE M. (1969): Some postulates of community psychology practice. En S.B. Sarason & F. Kaplan (Eds.): The Psycho-Educational Clinic. Department of Mental Health. Springfield. Massachussetts.

LEVINE M. & PERKINS D.V. (1987): Principles of Community Psychology. Oxford University Press. Oxford.

LEVY P.H. (1982): The relation between social climate and adaptative behavior for mentally retarded adults. Doctoral Disertation. University of New York.

LEWIN K. (1936): Principles of Topological Psychology. McGraw Hill. New York.

LEWIN K. (1948): Resolving Social Conflicts. Harper & Brother. New York.

LEWIN K. (1951): Field Theory and learning. En D. Cartwright (Ed.): Field theory in social science: Selected theoretical papers by Kurt Lewin. Harper. New York.

LITWIN G.H. & STRINGER R.A. (1968): Motivation and organizational climate. Harvard University Press. Cambridge. Mass.

LOPEZ COIRA M.M. (1986): Estructura Familiar y Delincuencia. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

MACIA M.A. (1980): Paisaje y Personalidad. Estudios de Psicología, 1, 30-38.

MAGNUSSON D. (1974): The individual in the situation: Some studies on individuals' perception of situations. Studia Psychologica, 16, 124-132.

MAGNUSSON D. (1978): On the psychological situation. Report from the Departament of Psychology. University of

Stockholm, nº 544.

MAGNUSSON D. (1981a): Toward a Psychology of Situations. An interactive perspective. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.

MAGNUSSON D. (1981b): Problems in Environmental Analysis. An Introduction. En D. Magnusson (Eds.) Toward a Psychology of Situations. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.

MAGNUSSON D. (1981c): Wanted: A Psychology of Situations. En D. Magnusson (Eds.) Toward a Psychology of Situations. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.

MAGNUSSON D., DUNER A., ZETTERBLUM M. (1975): Adjustment: A longitudinal study. Wiley. New York.

MAGNUSSON D. & EKEHAMMAR B. (1975): Perceptions of and reactions to stressfull situations. Journal of Personality and Social Psychology, 31(6), 1147-1154.

MARCON P. (1989): La Formación y titulación del Educador Social en Europa: Análisis Comparativo. Menores, 13-14, 81-90.

MARJORIBANKS K. (1979): Families and their learning environments: An empirical analysis. London. Routledge & Kegan Paul.

MARJORIBANKS K. (1982): Fifteen thousand hours: A related study of family/school differences. Educational Studies, 8, 45-53.

MARTIN B. (1975): Parent-child relations. En F. Horowitz (Ed.), Review of child development research. (Vol. 4). Univ. of Chicago Press. Chicago.

MARTIN A., CHACON F. & MARTINEZ M. (1989): Psicología Comunitaria. Visor. Madrid.

MARTINEZ ARIAS M. (1981): Diseños de investigación en Psicología Ambiental. En F. Jiménez Burillo (Ed.): Psicología y Medio Ambiente. CEOTMA. Madrid.

MARTINEZ ARIAS M. (1986): Métodos de investigación en Psicología Ambiental. En F. Jiménez Burillo y J.I. Aragonés (Eds.): Introducción a la Psicología Ambiental. Alianza Editorial. Madrid.

MAY M. J. (1986): The factor structure of the Family Enviroment Scale. Doctoral Dissertation. University of Kansas.

MAYNARD P., MAYNARD N., McCUBBIN H., SHAO D. (1980):

Family live in the police profession: Coping patterns wives employ in managing job stress and the family environment. Family Relations 29, 495-501.

MEDINA M.E. (1989): Evaluación de Programas. En A. Martín et al. (Eds.), Psicología Comunitaria. Visor. Madrid.

MEHRABIAN A. & RUSSELL T.A. (1974): An approach to Environmental Psychology. MIT Press, Cambridge. Mass.

MEYERS C. ET AL. (1984): Predicting retarded students' short-term growth from home environment. Applied Research in Mental Retardation, 5(1), 137-146.

MILES M.W. & CHARTERS W.W. (1970): Learning in Social Settings. Allyn & Bacon, Inc. Boston.

MISCHEL W. (1968): Personality and Assessment. New York. Wiley.

MISCHEL W. (1977): On the future of Personality Assessment. American Psychologist, 32, 246-254.

MONTERO M. & OCANDO A. (1980): Training in Community Psychology in Venezuela. Convención Anual de la APA. Montreal.

MONTERO M. (1987): La Psicología Comunitaria: Orígenes, principios y fundamentos teóricos. En S. Barriga et al. (Eds.), Intervención Psicosocial. Mora. Barcelona.

MOOS R.H. (1968): The assessment of the social climates of correctional institutions. Journal on Research in Crime and Delinquency, 5, 174-188.

MOOS R.H. (1973): Conceptualizations of Human Environments. American Psychologist, 28, 652-665

MOOS R.H. (1974a): Evaluating treatment Environments: A social ecological approach. Wiley. New York.

MOOS R.H. (1974b): The Social Climate Scales. An overview. Consulting Psychologist Press. Palo Alto. California.

MOOS R.H. (1975): Assessment and impact of social climate. En P. McReynolds (Eds.) Advances in Psychological Assessment. Jossey Bass, Vol. 3, San Francisco.

MOOS R.H. (1976): The Human Context. Environmental determinants of behavior. Jon Wiley and Sons. New York.

MOOS R.H. (1977): Coping with physical illness. New

York. Plenum Press.

MOOS R.H. (1979a): Evaluating Educational Environments: Procedures, measures, findings and policy implications. Jossey-Bass. San Francisco.

MOOS R.H. (1979b): Improving social setting by social climate measurement and feedback. En F. Muñoz, L.R. Snowden & J.G. Kelly (Eds.), Social and Psychological research in community settings. Jossey-Bass. San Francisco.

MOOS R.H. (1980): The environmental quality of residential care settings. EDRA: Enviromental Design Research Association, 11, 7-21.

MOOS R.H. (1981): Environmental Choice and Control in Community Care Settings for Older People. Journal of Applied Social Psychology, 11(1), 23-43.

MOOS R.H. (1984): Context and coping: Toward a unifying conceptual framework. American Journal of Community Psychology 12(1), 5-36.

MOOS R.H. (Ed.)(1986): Coping with Live Crises: An Integrated Approach. New York. Plenum Press.

MOOS R.H. (1987a): Growth Promoting Aspects and Interconnections of School, Work and Family Settings. Evaluación Psicológica-Psychological Assessment, 3, 1, 3-26.

MOOS R.H. (1987b): El ambiente social y su impacto. Seminario celebrado en el II Congreso de Evaluación Psicológica. Madrid.

MOOS R.H. & FUHR R. (1982): The clinical use of social-ecological concepts: The case of an adolescent girl. American Journal of Orthopsychiatry, 52, 111-122.

MOOS R.H. & INSEL P.M. (1974): Issues in social ecology. Human milieus. National Press. Palo Alto. California.

MOOS R.H. & LEMKE S. (1982): The Multiphasic Environmental Assessment Procedure: A method for comprensively Evaluating Sheltered Care Settings. En A.M. Jeger & R.S. Slotnick (Eds.), Community Mental Health and Behavioral Ecology: A Handbook of Theory, Research and Practice. Plenum Press. New York.

MOOS R.H. & LEMKE S. (1984): Supportive residential settings for older people. Human Behavior and Environment: Advances in Theory and Research, 7, 159-190.

MOOS R.H., MOOS B.S. (1976): A typology of Family Social Environments. Family Process, 15, 357-371.

MOOS R.H., MOOS B.S. (1981): Family Environment Scales. Palo Alto C.A. Consulting Psychologist Press.

MOOS R.H., MOOS B.S. (1983): Clinical Applications of the Family Environment Scale. En E.E. Filsinger (Eds.) Marriage and Family Assessment. Sage Publications. Beverly Hills.

MOOS R.H., MOOS B.S. (1984): The process of recovery from alcoholism: Comparing functioning in families of alcoholics and matched control families. Journal of Studies on Alcohol, 45(2), 111-118.

MOOS R.H., MOOS B.S. (1986): Family Environment Scale Manual: Second Edition. Palo Alto C.A. Consulting Psychologist Press.

MOOS R.H., MOOS B.S. & TRICKETT E.J. (1984): Escalas de Clima Social. TEA Ediciones, S.A., Madrid.

MORALES J.F. (1984): El niño y el medio ambiente. Actividades y orientaciones para la primera infancia. Oikos-Tau. Barcelona.

MORALES J.F. (1986): La intimidad y la Psicología Ambiental. En F. Jiménez Burillo & J.I. Aragonés (Eds.) Introducción a la Psicología Ambiental. Alianza Editorial. Madrid.

MORTON J. (1986): The factor structure of the FES. Doctoral Dissertation. University of St. Louis.

MUNTAÑOLA J. (1986): Psicología y Arquitectura. En F. Jiménez Burillo y J.I. Aragonés (Eds.): Introducción a la Psicología Ambiental. Alianza Editorial. Madrid.

MUÑOZ C. (1989): La Pedagogía como marco de reflexión del Educador Especializado. Menores, 13-14, 77, 80.

MUÑOZ, M. y ANSORENA A. (1987): Evaluación de Contexto en Hogares Funcionales. Fundación Banco Exterior. Madrid.

MUÑOZ F., SNOWDEN L.R. & KELLY J.G. (Eds.) (1979): Social and Psychological research in community settings. Jossey-Bass. San Francisco.

MURRAY A.H. (1938): Explorations in personality. Oxford University Press. New York.

MURRAY A.H. (1951): Toward a clasifcation of interaction. En T. Parsons & E.A. Shils (Eds.): Toward a

General Theory of Action. Harvard University Press. Cambridge.

McCLURE L.F. ET AL. (1981): Enhancing social climate and social competence through social problem solving training in a public middle school. Unpublished manuscript. University of South Carolina.

McCUBBIN H. et al. (1982): Family inventory of live events and changes (FILE). En D.H. Olson et al. (Eds.): Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle. University of Minnesota: Family Social Science.

McGEE R., WILLIAMS S., SILVA P.A. (1984): Background characteristics of aggressive, hyperactive and aggressive-hyperactive boys. Journal of A.A. of Child Psychiatry, 23, 280-284.

McKECHNIE G.E. (1974): Manual for the Environment Response Inventory. Consulting Psychologist Press. New York.

McKECHNIE G.E. (1977): Environmental Disposition. En P. McReynolds (Ed.), Advances in Psychological Assessment. Jossey Bass. San Francisco.

McMILLAN D.W. & HILTONSMITH R.W. (1982): Adolescents at home: An exploratory study of the relationship between perception of the family social climate, general well-being, and actual behavior in the home setting. Journal of Youth and Adolescence, 11(4), 301-315.

McREYNOLDS P. (1975): Advances in Psychological Assessment. Jossey Bass. San Francisco.

NIETZEL M.T., WINETT R.A. MacDONALD M.L. & DAVIDSON W.J. (1977): Behavioral Approaches to Community Psychology. Pergamon Press. New York.

NIHIRA K., MINK I.T., MEYERS C.E. (1981): Relationship between Home Environment and School Adjustment of TMR Children. American Journal of Mental Deficiency, 86, 1, 8-15.

NIHIRA K., MEYERS C.E., MINK I.T. (1983): Reciprocal Relationship between Home Environment and Development of TMR Adolescents. American Journal of Mental Deficiency, 88, 2, 139-149.

NIHIRA K., MINK I.T., MEYERS C.E. (1985): Home Environment and Development of Slow-Learning Adolescents: Reciprocal Relations. Developmental Psychology, 21, 5, 784-794.

NIHIRA K., TOMIYASU Y., OSHIO C. (1987): Homes of TMR Children: Comparison Between American and Japanese Families. American Journal of Mental Deficiency, 91, 5, 486-495.

NIRJE B. (1970): The Normalization Principle. Implications and Comments. Journal Ment. Subnormal, 16, 62-70.

NÚÑEZ, V. (1985): Educación, normatividad, delincuencia juvenil. 5a Escola d'estiu d'educadors especializats. Barcelona.

NÚÑEZ V. (1989): El "educador especializado" como antecedente histórico del "educador social". Menores, 13-14, 13-39.

OLIVERI M.E. & REISS D. (1984): Family Concepts and their measurement: Things are seldom what they seem. Family Process, 23, 33-48.

OLSON D.H. (1976): Treating Relationships. Graphic Publishing. Iowa.

OLSON D.H. et al. (1979): Circumplex mode of marital and family systems: I. Cohesion and adaptability dimensions, family types and clinical applications. Family Process, 18, 3-28.

OLSON D., SPRENKLE D., & RUSSELL C. (1979): Circumplex model of marital and family systems: I. Cohesion and adaptability dimensions, family types and clinical applications. Family Process, 18, 3-28.

OLSON D.H., MILLER B.C. (1984): Family studies. Review Yearbook. Sage Publications. Beverly Hills.

OLSON D.H., PORTNER J. (1983): Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales. En E.E. Filsinger (Eds.) Marriage and Family Assessment. Sage Publications. Beverly Hills.

PACE C.R. (1963): College and university environment scales: Technical manual. Educational Testing Service. Princeton.

PARADISE R.C. & COONEY N.L. (1980): Methods for Assessments of Environments. En I. Krasner (Ed.): Environmental Design and Human Behavior. Pergamon Press. New York.

PARNICKY J.J., WILLIAMS S. & SILVA P.A. (1985): Family Environment Scale: A Dunedin pilot study. Australian Psychologist, 20(2), 195-204

PATTERSON E.T. ET AL. (1981): Differences in measures of personality and family environment among Black and White alcoholics. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49(1), 1-9.

PAUL G.L. (1987): Assessment in Residential Treatment Settings. (5 V.) Research Press. Champaign.

PAWLIK K. (1979): Validez Ecológica: Un ejemplo tomado de la culturología comparada. En Kaminski G. (Ed.), Psicología Ambiental. Troquel. Buenos Aires.

PAYNE R. & PUGH D. (1976): Organizational Structure and Climate. En M.D. Dunette (Eds.), Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Chicago. Rand McNally.

PEREIRA M.N. (1981): La percepción familiar del niño abandonado. Trillas. Mexico.

PERVIN L.A. (1978): Definitions, measurements and classifications of stimulus, situations and environments. Human Ecology, 6, 71-105.

PETERSEN-KELLEY A. (1985): Family environment and Alateens: A note on alcohol abuse potential. Journal of Community Psychology, 13(1), 75-76.

PETRUS, A. (1989): La Formación Universitaria del Educador Social. Menores, 13-14, 39-56.

PHEYSEY D.C. & PAYNE R.L. (1970): The Hemphill group dimensions description questionnaire. Human Relations, 23, 473-497.

PINILLOS J.L. (1981): Modelos ambientales en conducta. En F. Jiménez Burillo (Eds.), Psicología y Medio Ambiente. CEOTMA. Madrid.

PINO C.J. (1984): Family diagnosis and treatment planning in Multi-Modal Family Therapy and Personalized Family Enrichment. Family Therapy, 11(2), 175-183.

PINO C.J. (1985): A content validity study of the children's version of the Family Environment Scale. Child Study Journal, 15(4), 311-316

PINO C.J., SIMONS N. & SLAWINOWSKI M.J. (1983): Development and application of the children's version of the Family Environment Scale. Journal of Mental Imagery, 7(1), 75-81

PINO C.J., SIMONS N. & SLAWINOWSKI M.J. (1984): The Children's Family Environment Scale (CFES). Family Therapy, 11(1), 85-86.

PINO C.J., SLAWINOWSKI M.J., SIMONS N. (1983): Children's Family Environment Scale Manual. East Aurora, NY: Slosson Ed.Press.

PIOTRKOWSKI C., RAPAPORT R., RAPAPORT R. (1986): Families and work. En S. Steinmetz & M. Sussman (Eds.) Handbook of marriage and the family. Plenum Press. New York.

PLOMIN R. & DEFRIES J. (1985): Origins of individual differences in infancy: The Colorado Adoption project. Academic Press. New York.

POL E. (1981): Psicología del medio ambiente. Oikos-Tau. Barcelona.

POL E. (1988): La Psicología Ambiental en Europa. Análisis Sociohistórico. Anthropos. Barcelona.

POL E. & MORALES M. (1986): El entorno escolar y la Psicología Ambiental. En F. Jiménez Burillo & J.I. Aragonés (Eds). Introducción a la Psicología Ambiental. Alianza Editorial. Madrid.

PRIBYL J.H. (1983): The family dynamics of intellectually gifted adolescents: A descriptive study using the circumplex model of marital and family systems. Doctoral Dissertation. University of Wisconsin-Madison.

PRICE R.H. (1974): Etiology, the social environment, and the prevention of psychological dysfunction. En P.M. Insel & R.H. Moos (Eds.) Health and the Social Environment. Lexington Books. Toronto.

PRICE R.H. & BLASHFIELD R.K. (1975): Explorations in the taxonomy of behavior settings: Analyses of dimensions and classifications of settings. American Journal of Community Psychology, 3, 335-351.

PRICE R.H. & BOUFFARD D.L. (1974): Behavioral appropriateness and situational constraints as dimensions of social behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 30, 579-586.

PROSHANSKY H.M. (1978): The city and self-identity. Environment and Behavior, 10, 147-170.

PROSHANSKY H.M. (1981): An Environmental Psychologist's Perspective on the Interdisciplinary Approach on Psychology. En J.M. Harvey (Eds.) Cognition, Social Behavior and the Environment. L.E.A.. New Jersey.

PROSHANSKY H.M., ITTELSON W. & RIVLIN L.G. (1970):

Environmental Psychology: Man and his physical setting.
Holt, Rinehart & Winston. New York.

PROSHANSKY H.M., ITTELSON W. & RIVLIN L.G. (1978):
Psicología Ambiental. Trillas. Mexico.

QUINTANA CABANAS, J.M. (1984): Pedagogía Social.
Dykinson. Madrid.

RAPPAPORT J. (1977): Community Psychology: Values, Research and Action. Holt, Rinehart and Winston. New York.

RAVIV A., PALGI Y. (1985): The Perception of Social Environment Characteristics in Kibbutz Families with Family-Based and Communal Sleeping Arrangements. Journal of Personality and Social Psychology, 49(2), 376-385.

RELD, F. & WINEMAN, D. (1970): Niños que odian.
Paidós. Buenos Aires.

REESE D.J. (1982): Perceptions of family social climate and psysical aggression in the home. Doctoral Disertation. Univer. of South Dakota.

REMESAR A. & HERNANDEZ F. (1982): Lecturas de Psicología y entorno. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.

REMIREZ OSES M.A. (1985): La percepción de la realidad social por el adolescente inadaptado. Tesis Doctoral. Universidad Complutense. Madrid.

REMIREZ OSES M.A. (1986): Panorámica actual de la Infancia y Juventud Inadaptada en la C.A.V. 1ª Jornadas sobre Infancia y Juventud Inadaptada de Euskadi. Bilbao.

REMIREZ OSES M.A. (1988a): Percepción social y niveles de ansiedad en adolescentes inadaptados sociales. Revista Vasca de Psicología, 1, 1, 43-49.

REMIREZ OSES M.A. (1988b): La percepción social del adolescente inadaptado. Gobierno Vasco. Vitoria.

REPETTI R.L. (1987): Individual and Common Components of the Social Environment at Work and Psychological Well-Being. Journal of Personality and Social Psychology, 52(4), 710-720.

REPPUCCI N.D. & SAUNDERS J.T. (1982): Measures of staff morale and organizational environment as indicators of program change in an institution for youthful offenders. En Jeger A.M. & Slotnick R.S. (Eds.): Community Mental Health and Behavioral Ecology: A Handbook of Theory, Research and Practice. Plenum Press. New York.

REQUENA VALMASEDA M.D. (1987). Entrevista a Mariano Yela. Menores, 6, 5-10.

RIDRUEJO P. (1981): Semántica del Clima Social. República Dominicana. Actas del XVIII Congreso Interamericano de Psicología.

RIDRUEJO P. (1983): Potenciales implicativos del clima social: su sintáctica. En J.R. Torregrosa et al. (Eds.): Perspectivas y contextos en Psicología Social. Hispano Europea. Barcelona.

RIPOLL A. (1987): El "Modelo Ecológico" de Acogimiento Familiar. Menores, 2, 61-71.

RODRIGUEZ SANABRA F. (1986a): Percepción Ambiental. En F. Jiménez Burillo & J.I. Aragonés (Eds.). Introducción a la Psicología Ambiental. Alianza Editorial. Madrid.

RODRIGUEZ SANABRA F. (1986b): La influencia de los factores físicos ambientales en el comportamiento. En F. Jiménez Burillo & J.I. Aragonés (Eds.). Introducción a la Psicología Ambiental. Alianza Editorial. Madrid.

ROGERS-MILLAR L. (1979): Symmetry and complementary. Paper presented at ICA/SCA Asilomar Conference.

ROKEACH M. & KLIEJUNAS P. (1972): Behavior as a function of attitude-towards object and attitude-towards situation. Journal of Personality and Social Psychology, 22, 194-201.

ROSENHAN D.L. (1974): On being sane in insane places. En P.M. Insel & R.H. Moos (Eds.) Health and the Social Environment. Lexington Books. Toronto.

ROTTER J.B. (1955): The role of the psychological situation in determining the direction of human behavior. In M.R. Jones (Ed.): Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln. University of Nebraska Press. 245-268.

RUBIO FRANCO V. (1987): Evaluación del impacto ambiental. En R. Fernández Ballesteros (Ed.), El Ambiente. Pirámide. Madrid.

RUSSELL C.S. (1980): A methodological study of family cohesion and adaptability. Journal of marital and Family Therapy, 6, 459-470.

RUSSELL J.A. & WARD L.M. (1982): Environmental Psychology. Annual Review of Psychology, 33, 651-688.

SAN MARTIN H. (1983): Ecología humana y salud. Herder. Barcelona.

SANCHEZ CHAMORRO M. (1981): Psicoterapia dinámica en la delincuencia juvenil. Herder. Barcelona.

SANCHO J.M. & HERNANDEZ F. (1981): Análisis de la interacción ambiental en el aula. Una investigación en el parvulario. Infancia y Aprendizaje, 16 (4).

SANGRADOR J.L. (1986): El medio físico construido y la interacción social. En F. Jiménez Burillo & J.I. Aragonés (Eds.) Introducción a la Psicología Ambiental. Alianza Editorial. Madrid.

SANKEY C.G., ELMER G., HALECHKO A.D. SCHULBERG P. (1985): The development of abused and high-risk infants in different treatment modalities: Residential versus in-home care. Child Abuse & Neglect, 9(2) 237-243.

SARVIN T.R. (1970): A role theory perspective for community psychology: The structure of social identity. En Adelson D. & Kalis B. (Eds.): Community Psychology and Mental Health: Perspectives and Challenges. Saranton P.A. Chandler.

SCORESBY A. & CHRISTENSEN B. (1976): Differences in interaction and environmental conditions of clinic and non-clinic families: implications for counselors. Journal of Marriage and Family Counseling, 2, 63-71.

SCHNEEWIND K., BRENGELMANN J. (1981): El estudio factorial del Clima Social. Análisis y Modificación de Conducta, 7, 16, 323-343.

SCHNEIDER B. & BARTLETT C.J. (1970): Individual differences and organizational climate: Measurement of organizational climate by the multi-trait multi-rater matrix. Personnel Psychology, 23, 493-512.

SCHRAML W.F. (1968): Psicología profunda para educadores. Herder. Barcelona.

SECORD, P.F. & BACKMAN, C.W. (1976). Psicología Social. McGraw-Hill. Madrid.

SELLS S.B. (1963): An interactionist looks at the environment. American Psychologist, 18, 696-702.

SELLS S.B. (1968): General theoretical problems related to organizational taxonomy: A model solution. En B.P. Indik & K.K. Berrien (eds.), People, Groups and Organizations. Teachers College Press. New York.

SHELLY M. (1969): Analyses of satisfaction. Mss. Educat. Publish. New York.

SHERIF M. (1983): The Psychology of Social Norms. Harper & Row. New York.

SINES J.O. (1984): Relations between the Family Environment Scale (FES) and the MMPI. Journal of Personality Assessment, 48(1), 6-10.

SMITS M.R. & OLIVER J.M. (1982): Perceptions of university and family environments as functions of depression in university students. Cognitive Therapy and Research, 6(4), 447-453.

SPIEGEL D. & WISSLER T. (1986): Family environment as a predictor of psychiatric rehospitization. American Journal of Psychiatry, 143(1), 56-60.

SPIEGEL D., BLOOM J.R. & GOTTHEIL E. (1983): Family environment as a predictor of adjustment to metastatic breast carcinoma. Journal of Psychosocial Oncology, 1(1), 33-44.

SPITZ R. (1945): Hospitalism. The Psychoanalytic study of the child, 1, 53.

SPITZ R. & WOLF K.M. (1946): Anaclitic Depression. The Psychoanalytic study of the child, 2, 313.

SPITZ R. (1973): El primer año de la vida del niño. F.C.E. Mexico.

STAPP K.H. (1979): Observaciones sobre la discusión de objeto y método en la Psicología Ambiental. En G. Kaminski (Ed), Psicología Ambiental. Troquel. Buenos Aires.

STERN G.G. (1963): Scoring instructions and college norms: Activities index and college characteristics index. Syracuse University. New York.

STERN G.G. (1970): People in context: The measurement of environmental interaction in school and society. Wiley. New York.

STOKOLS D. (1977): Perspectives on Environment and Behavior. Plenum Press. New York.

STOKOLS D. (1978): Environmental Psychology. Annual Review of Psychology, 29, 253-295.

STOKOLS D. (1981): Group x Place transactions: Some Neglected Issues in Psychological Research on Settings. En D. Magnusson (Ed.) Toward a Psychology of situations. LEA. New Jersey.

STOKOLS D. (1984): Theoretical contributions of

environmental psychology to the analysis of social behavior. Representative Research in Social Psychology, 14(2) 16-35.

STOKOLS D., ALTMAN S. (1987): Handbook of Environmental Psychology. Wiley. New York.

STOKOLS D., SHUMAKER S.A. (1981): People in Places: A Transactional View of Settings. En Harvey J.H.(Eds.) Cognition, Social Behavior and the Environment. L.E.A. New Jersey.

STUFFLEBEAM D.L., SKINKFIELD A.J. (1987): Evaluación Sistemática. Paidós. MEC. Barcelona.

SUNDBERG N.D. (1977): Assessment of Persons. Prentice Hall. Englewood Cliffs.

SUNYER M. y otros. (1987): Evaluación de atmósferas en Centros y Hospitales de Día. I Jornadas de Hospitales de Día. Bilbao.

SUSSKIND E.C. & KLEIN D.C. (1985): Community Research: Methods, Paradigms and Applications. Praeger. New York.

TAGIURI R. (1968): Executive climate. En R. Tagiuri & G.H. Litwin (Eds.): Organizational Climate: Exploration of a concept. Harvard University Press. Cambridge. Mass.

T.E.A. (1984): Escalas de Clima Social. TEA Ediciones, S.A., Madrid.

THIBAUT J. & KELLY H. (1967): The social psychology of groups. Wiley. New York.

THOMPSON B. & SWISHER M. (1983): An assessment, using the Multiphasic Environmental Assessment Procedure (MEAP), of a rural life-care residential center for the elderly. Journal of Housing for the Elderly, 1(2), 41-56.

TOLMAN E.C. (1951): A psychological model. En Parsons T. & Shils E.A. (Eds.): Toward a General Theory of Action. Cambridge. Harvard University Press.

TRABER J. (1986): Un ser especial, que desempeña una tarea especial, en un lugar especial. Menores, 7, 78-91.

TRICKETT E.J. (1984a): Toward a distinctive Community Psychology: an Ecological metaphor for the conduct of community research and the nature of training. American Journal of Community Psychology, 16, 3, 261-274.

TRICKETT E.J. (1984b): R.H. Moos: Division 27 Distinguished Contributions Award. American Journal of

Community Psychology, 12 (1), 1-5.

TRICKETT E.J., KELLY J.G. & VINCENT T.A. (1985): The Spirit of Ecological Inquiry in Community Research. En Susskind E.C. & Klein D.C. (Eds.), Community Research: Methods, Paradigms and Applications. Praeger. New York.

TYERMAN A. & HUMPHREY M. (1981): Dimensions of the family environment in adolescence. Journal of Adolescence, 4(4), 353-361.

VALVERDE, J. (1980): El Proceso de inadaptación social en el Adolescente. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense. Madrid.

WALKER E. EL AL. (1981): Environmental Factors Related to Schizophrenia in Psychophysiologically labile High-Risk Males. Journal of Abnormal Psychology, 90(4), 313-320.

WALSH J.M. (1985): A model community-based residential treatment program. Child Care Quarterly, 14(1), 48-55.

WANDERSMAN A., FLORIN P. (1981): A Cognitive Social Learning Approach to the Crossroads of Cognition, Social Behavior and the Environment. En Harvey J.H. (Eds.) Cognition, Social Behavior and the Environment. L.E.A. New Jersey.

WANDERSMAN A. & MOOS R. (1981): Assessing and evaluating residential environments: A Sheltered living environments example. Environment and Behavior, 13(4), 481-508.

WATERS J.E. (1979): The Family Environment Scale as an instructional aid for studying the family. Teaching of Psychology, 6(3), 162-164.

WETZEL J. & REDMOND F. (1980): A person-environment study of depression. Social Service Review, 54, 363-375.

WICKER A.W. (1979a): Ecological Psychology. American Psychologist, 34, 755-765.

WICKER A.W. (1979b): An introduction to Ecological Psychology. Brooks-Cole. Pub. Monterrey. California.

WIGGINS J.S. (1973): Personality and prediction: Principles of personality assessment. Addison-Wesley. Reading, Massachusetts.

WILLER B., INTAGLIATA J. (1981): Social-Environment factors as predictors of adjustment of desinstitutionalized mentally retarded adults. American

ANEXOS .

- Anexo 1. Valores de las Variables Personales y Familiares de los Menores de la Muestra.
- Anexo 2. Valores de las Variables Personales y Profesionales de los Educadores.
- Anexo 3. Escala de Clima Social Familiar (FES).
- Anexo 4. Escalas de Clima Social Institucional para Grupos Convivenciales de Residencias y para Hogares Funcionales.
- Anexo 5. Ficha para el Centro, para el Menor y para el Educador.
- Anexo 6. Coeficientes de Fiabilidad iniciales y otros estadísticos, para la Muestra Total y para las submuestras de Menores y Educadores.
- Anexo 7. Items eliminados de las escalas.

Journal of Mental Deficiency, 86, 252-259.

WILLEMS E.P. (1977): Behavioral technology and behavioral ecology. En A. Rogers, C. Warren, S.F. Warren (Eds.): Ecological Perspectives on Behavioral Analyses. Baltimore University Park Press. Baltimore

WILLIAM F. ET AL. (1982): Depression and suicidal ideation in early adolescents. Journal of Youth and Adolescence, 11(5), 403-407.

WING J.K. & OLSEN R. (1979): Community Care for the Mentally Disabled. Oxford University Press. Oxford.

WRIGHT H.F. (1960): Children in smalltown and largetown USA. Size Lawrence. University of Kansas.

WRIGHT S. & COWEN E. (1982): Student perception of school environment and its relationship to mood, achievement, popularity and adjustment. American Journal of Community Psychology, 10, 687-703.

WOLF R. (1966): The measurement of environment. En Anastasi A. (Ed.), Testing problems in perspective. American Council on Education.

WOLFENBERGER W. (1975): Normalization: The principles of normalization in human services. National Institute of Mental Retardation. Toronto.

WOLFENBERGER W. & GLENN L. (1982): PASS 3. Programa de Análisis de Sistemas de Servicios. SADMA. Vitoria.

YELA GRANIZO M. (1974): La estructura de la conducta. Estímulo, situación y conciencia. Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. Madrid.

YELA GRANIZO M. (1975): Psicometría. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

ZABALZA M.A. (1979): La integración psíquica del muchacho inadaptado: El autoconcepto. Tesis Doctoral. Universidad Complutense. Madrid.

ZABALZA M.A. (1989): Estrategias de intervención socioeducativa ante los inadaptados sociales: una reflexión desde la práctica de trabajo en pisos. Menores, 15, 17-42.

ZAX M. & SPECTER G.A. (1979): Introducción a la Psicología de la Comunidad. El Manual Moderno. Mexico.

ANEXO 1.

Distribución de los menores atendiendo a la variable años ingresado en el centro en el que actualmente reside.

AÑOS	N	%
1-2	78	24.7
3-4	129	40.9
5-6	50	15.8
7-8	30	12.4
9 ó más	20	10.3

Descripción de la variable edad del primer ingreso en la institución.

EDAD	N	%
0-3	13	3.2
4-6	51	12.1
7-9	55	13.1
10-12	73	17.3
13-15	51	12.1
16-20	6	1.4

Descripción de edades del padre y de la madre.

EDAD	PADRE		MADRE	
	N	%	N	%
28-40	65	29.5	129	54.2
41-50	105	46.4	83	34.8
51 ó más	52	23.9	26	11.0

Distribución de la variable número de hermanos.

<u>Nº HERMANOS</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
0	2	0.6
1	19	5.9
2	37	11.5
3	72	22.3
4	54	16.7
5	48	14.9
6	28	8.7
7	25	7.7
8 ó más	38	11.8

Descripción de la variable número de hermanos institucionalizados.

<u>HERMANOS ASISTIDOS</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
0	44	13.6
1	61	18.8
2	80	24.7
3	64	19.8
4	20	6.2
5	8	2.5
6	7	2.2
7	1	0.3
8 ó más	39	12.0

Descripción de la variable "lugar que ocupa" entre los hermanos.

<u>LUGAR QUE OCUPA</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
1º	89	27.8
2º	71	22.2
3º	62	19.4
4º	32	10.0
5º	22	6.9
6º	15	4.7
7º	13	4.1
8º	16	5.0

Descripción de la variable "Actividad laboral de los padres".

<u>SITUACION LABORAL</u>	<u>PADRE (%)</u>	<u>MADRE (%)</u>
JUBILADO-PENSIONISTA	10.7	6.2
FIJO CUENTA PROPIA	6	5.1
FIJO CUENTA AJENA	27.4	7
EVENTUAL	20.9	19.5
MARGINALES	3	4.3
ILEGALES	1.7	1.6
EN PARO	22.2	4.3
SUS LABORES	0.4	46.3
INCAPACIDAD	7.7	5.8

Descripción del número de personas que conviven en el hogar familiar.

<u>Nº PERSONAS QUE CONVIVEN</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
1	10	3.6
2	22	8.1
3	29	10.7
4	43	15.8
5	48	17.6
6	41	15.1
7	29	10.7
8 ó más	50	18.4

Análisis de los motivos de ingreso en el centro.

<u>MOTIVO</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
ABANDONO	68	21.3
CARENCIAS ECONOMICAS	173	53.4
PROBLEMAS DE VIVIENDA	33	13.2
MUERTE PADRE o MADRE	49	15.1
ENFERMEDAD PADRE o MADRE	50	14.4
SEPARACION	105	32.4
MALOS TRATOS	39	12.0
ALCOHOLISMO PADRE o MADRE	91	28.0
PROBLEMAS DE ESCOLARIZACION	55	16.9
PROBLEMAS DE CONDUCTA	48	14.8
MALAS RELACIONES FAMILIARES	105	32.4
OTROS	33	10.1

ANEXO 2.

Descripción del Estado Civil de los educadores.

ESTADO CIVIL	N	%
SOLTERO	36	37.1
CASADO	17	17.5
RELIGIOSO	44	45.4

Descripción de la variable "Dedicación al Centro"

HORAS SEMANALES	N	%
TRABAJA Y VIVE	40	41.2
MAS DE JORN.COMP.	8	8.2
JORNADA COMPLETA	39	40.2
1/2 JOR. O MENOS	10	10.3

Descripción de la variable "Nivel de Formación" de los Educadores.

ESTUDIOS REALIZADOS	N	%
PRIMARIOS/BACH. ELEMEN.	20	20.7
F.P. / BACH. SUPERIOR	25	25.7
UNIVERS. GRADO MEDIO	24	24.7
UNIVERS. GRADO SUPERIOR	28	28.9

Descripción de la variable "Experiencia".

AÑOS	N	%
0-5	29	30.5
6-16	34	35.8
17-45	32	33.7

Descripción de la variable "Años trabajando en el centro"

AÑOS	N	%
0-5	46	55.1
6-10	25	26.0
11-15	11	11.4
16-20	2	2.0
20 ó más	5	5.1

ANEXO 3.

CLIMA SOCIAL: FAMILIA

Anote sus datos personales en la Hoja de respuestas; después de la palabra «Puesto», indique el lugar que ocupe Vd. en la familia: padre, madre, hijo, etc. ...

A continuación lee las frases de este impreso; Vd. tiene que decir si le parecen verdaderas o falsas en relación con su familia.

Si Vd. cree que, respecto a su familia, la frase es verdadera o casi siempre verdadera, marcará, en la Hoja de respuestas, una X en el espacio correspondiente a la V (Verdadero); si cree que es falsa o casi siempre falsa, marque una X en el espacio correspondiente a la F (Falso). Si considera que la frase es cierta para unos miembros de la familia y para otros falsa, marque la respuesta que corresponda a la mayoría.

Siga el orden de la numeración que tienen las frases aquí y en la Hoja, para evitar equivocaciones. La flecha le recordará que tiene que pasar a otra línea en la Hoja.

Recuerde que se pretende conocer lo que piensa Vd. sobre su familia; no intente reflejar la opinión de los demás miembros de ésta.

NO ESCRIBA NADA EN ESTE IMPRESO

1. En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.
2. Los miembros de la familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos.
3. En nuestra familia reñimos mucho.
4. En general, ningún miembro de la familia decide por su cuenta.
5. Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos.
6. A menudo hablamos de temas políticos o sociales.
7. Pasamos en casa la mayor parte de nuestro tiempo libre.
8. Los miembros de mi familia asistimos con bastante regularidad a los cultos de la Iglesia.
9. Las actividades de nuestra familia se planifican cuidadosamente.
10. En mi familia tenemos reuniones obligatorias muy pocas veces.
-
11. Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos «pasando el rato».
12. En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.
13. En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enfados.
14. En mi familia nos esforzamos mucho para mantener la independencia de cada uno.
15. Para mi familia es muy importante triunfar en la vida.
16. Casi nunca asistimos a conferencias, funciones o conciertos.
17. Frecuentemente vienen amigos a comer en casa, o a visitarnos.
18. En mi casa no rezamos en familia.
19. En mi casa somos muy ordenados y limpios.
20. En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir.
-
21. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.
22. En mi familia es difícil «desahogarse» sin molestar a todo el mundo.
23. En casa a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo.
24. En mi familia cada uno decide sus propias cosas.
25. Para nosotros no es muy importante el dinero que gane cada uno.
26. En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente.
27. Alguno de mi familia practica habitualmente deportes: fútbol, baloncesto, etc.
28. A menudo hablamos del sentido religioso de la Navidad, Pascua y otras fiestas.
29. En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.
30. En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones.
-
31. En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión.
32. En mi casa comentamos nuestros problemas personales.
33. Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enfados.
34. Cada uno entra y sale en casa cuando quiere.

AHORA, VUELVA LA HOJA Y CONTINUE



• Autor: R. H. MOOS.

Copyright © 1984 by TEA Ediciones, S. A., Madrid - Copyright © 1974 by Consulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto, California - Adaptado con permiso - Edita: TEA Ediciones, S. A., c/ Fray Bernardino de Sahagún, 24, Madrid-16 - Imprime: Aguirre Campaño, Deganzo, 15 dpdo., Madrid-2 - Depósito legal: M. - 1.192 - 1984.

35. Nosotros aceptamos que haya competición y «que gane el mejor».
36. Nos interesan poco las actividades culturales.
37. Vamos a menudo al cine, a competiciones deportivas, excursiones, etc.
38. No creemos en el cielo ni en el infierno.
39. En mi familia la puntualidad es muy importante.
40. En casa las cosas se hacen de una forma establecida.
-
41. Cuando hay que hacer algo en casa, es raro que se ofrezca algún voluntario.
42. En casa, si a alguno se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más.
43. Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.
44. En mi familia, las personas tienen poca vida privada o independiente.
45. Nos esforzamos en hacer las cosas cada vez un poco mejor.
46. En mi casa casi nunca tenemos conversaciones intelectuales.
47. En mi casa, todos tenemos una o dos aficiones.
48. Las personas de mi familia tenemos ideas muy precisas sobre lo que está bien o mal.
49. En mi familia cambiamos de opinión frecuentemente.
50. En mi casa se da mucha importancia a cumplir las normas.
-
51. Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a otras.
52. En mi familia cuando uno se queja siempre hay otro que se siente afectado.
53. En mi familia a veces nos peleamos a golpes.
54. Generalmente, en mi familia cada persona sólo confía en sí misma cuando surge un problema.
55. En casa, nos preocupamos poco por los ascensos en el trabajo o las calificaciones escolares.
56. Alguno de nosotros toca un instrumento musical.
57. Ninguno de la familia participa en actividades recreativas, fuera del trabajo o de la escuela.
58. Creemos que hay algunas cosas en las que hay que tener fe.
59. En casa nos aseguramos de que nuestras habitaciones quedan limpias.
60. En las decisiones familiares todas las opiniones tienen el mismo valor.
-
61. En mi familia hay poco espíritu de grupo.
62. En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente.
63. Si en la familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.
64. Las personas de la familia se animan firmemente unos a otros a defender sus propios derechos.
65. En nuestra familia apenas nos esforzamos para tener éxito.
66. Las personas de mi familia vamos con frecuencia a las bibliotecas.
67. Los miembros de la familia asistimos a veces a cursillos o clases particulares por afición o por interés.
68. En mi familia cada persona tiene ideas distintas sobre lo que está bien o mal.
69. En mi familia están claramente definidas las tareas de cada persona.
70. En mi familia cada uno puede hacer lo que quiera.
-
71. Realmente nos llevamos bien unos con otros.
72. Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos.
73. Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros.
74. En mi casa es difícil ser independientes sin herir los sentimientos de los demás.
75. «Primero el trabajo, luego la diversión», es una norma en mi familia.
76. En mi casa, ver la televisión es más importante que leer.
77. Las personas de nuestra familia salimos mucho a divertimos.
78. En mi casa, leer la Biblia es algo muy importante.
79. En mi familia el dinero no se administra con mucho cuidado.
80. En mi casa las normas son bastante inflexibles.
-
81. En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno.
82. En mi casa expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo.
83. En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.
84. En mi casa no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa.
85. En mi casa hacemos comparaciones sobre nuestra eficacia en el trabajo o el estudio.
86. A los miembros de mi familia nos gusta realmente el arte, la música o la literatura.
87. Nuestra principal forma de diversión es ver televisión o escuchar la radio.
88. En mi familia creemos que el que comete una falta tendrá su castigo.
89. En mi casa, de ordinario, la mesa se recoge inmediatamente después de comer.
90. En mi familia uno no puede salirse con la suya.

COMPRUEBE SI HA CONTESTADO A TODAS LAS FRASES

ANEXO 4.

CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL

Lee atentamente las frases de este impreso. Tienes que decir si te parecen verdaderas o falsas en relación al grupo donde tu estás.

Si crees que respecto a tu grupo la frase es verdadera o casi siempre verdadera marca en la HOJA DE RESPUESTAS una X en el espacio que corresponde a la V (Verdadero).

Si crees que es falsa o casi siempre falsa marca una X en el espacio correspondiente a la F (Falso).

Si consideras que la frase es cierta para unos miembros y falsa para otros, marca la respuesta que corresponda a la mayoría. -

Sigue el orden de la numeración que tienen aquí y en la Hoja de Respuesta para evitar equivocaciones. La flecha te indicará que tienes que pasar a otra columna en la Hoja de Respuestas.

Recuerda que se pretende conocer lo que TU piensas sobre el grupo. No intentes reflejar la opinión de los demás miembros. Solo la tuya.

No te pares mucho tiempo en cada frase. Contesta a TODAS las preguntas y hazlo de manera SINCERA.

No olvides poner tu fecha de nacimiento.

1. En el grupo nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.
2. Las personas del grupo guardan a menudo sus sentimientos para sí mismos.
3. En nuestro grupo reñimos mucho.
4. En general, ningún miembro del grupo decide por su cuenta.
5. Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos.
6. A menudo hablamos de temas políticos y sociales.
7. Pasamos en el grupo la mayor parte de nuestro tiempo libre.
8. Las personas del grupo vamos con bastante regularidad a misa.
9. Las actividades del grupo se planifican cuidadosamente.
10. En el grupo tenemos reuniones obligatorias muy pocas veces.
11. Hay una serie de normas claras para los que vivimos en el grupo que todos tenemos que cumplir.
12. Los educadores dedican muy poco tiempo a hablar con los chavales.

→

13. Muchas veces da la impresión de que en el grupo solo estamos "pasando el rato".
14. En el grupo hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.
15. En el grupo casi nunca mostramos abiertamente nuestros enfados.
16. En el grupo nos esforzamos mucho por mantener la independencia de cada uno.
17. Para los de mi grupo es muy importante triunfar en la vida.
18. Casi nunca asistimos a conferencias, funciones o conciertos.
19. Frecuentemente vienen amigos a comer en casa o a visitarnos.
20. En el grupo, a veces, rezamos juntos.
21. En el grupo somos muy ordenados y limpios.
22. En nuestro grupo hay muy pocas normas que cumplir.
23. En el grupo parece que las normas cambian mucho.

24. Los educadores muestran interés personal por los chavales del grupo.

→

- 25. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en el grupo.
- 26. En el grupo es difícil "desahogarse" sin molestar a todo el mundo.
- 27. A veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo.
- 28. En el grupo cada uno decide sus propias cosas.
- 29. Para nosotros no es muy importante el dinero que tiene cada uno.
- 30. En el grupo es muy importante aprender algo nuevo o diferente.
- 31. Algunos de los del grupo practican habitualmente deportes.
- 32. A menudo hablamos del sentido religioso de la Navidad, Semana Santa y otras fiestas.
- 33. En el grupo muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.
- 34. En el grupo, una sola persona toma la mayoría de las decisiones.
- 35. Los educadores dicen lo que nos puede pasar si no cumplimos las normas del grupo.
- 36. Los educadores parecen más unos amigos que una autoridad.

→

- 37. En el grupo nos sentimos muy unidos.
- 38. A menudo comentamos nuestros problemas personales.
- 39. Las personas del grupo casi nunca comentamos nuestros enfados.
- 40. Cada uno entra y sale del grupo cuando quiere.
- 41. Nosotros aceptamos que haya competición y que "gane el mejor".
- 42. Nos interesan poco las actividades culturales.
- 43. Vamos a menudo al cine, competiciones deportivas etc...
- 44. No creemos en el cielo ni en el infierno.
- 45. En el grupo la puntualidad es muy importante.
- 46. En el grupo las cosas se hacen de una forma establecida.
- 47. Los educadores aclaran cuáles son las normas del grupo.
- 48. Los educadores hacen más de lo que deben para ayudar a los chavales.

→

- 49. Cuando hay algo que hacer es raro que se ofrezca algún voluntario.
- 50. Si a alguno se le ocurre hacer algo, lo hace sin pensarlo más.
- 51. Nos criticamos frecuentemente unos a otros.
- 52. En el grupo las personas tienen poca vida privada o independencia.
- 53. Nos esforzamos por hacer las cosas cada vez un poco mejor.
- 54. En el grupo casi nunca tenemos conversaciones intelectuales.
- 55. Todos tenemos una o dos aficiones.
- 56. Las personas del grupo tenemos claro lo bueno y lo malo.
- 57. Cambiamos de opinión frecuentemente.
- 58. En el grupo se da mucha importancia a cumplir las normas.
- 59. Los educadores explican en las primeras semanas las normas sobre lo que los chavales pueden hacer en el grupo.
- 60. Los educadores hablan a los chavales como si fueran niños pequeños.

→

- 61. Las personas del grupo nos apoyamos de verdad unas a otras.
- 62. En el grupo, cuando uno se queja, siempre hay otro que se siente afectado.
- 63. En el grupo a veces nos peleamos a golpes.
- 64. Generalmente, en el grupo, cada persona sólo confía en sí misma cuando surge un problema.
- 65. En el grupo nos preocupamos poco por las calificaciones escolares.
- 66. Algunos de nosotros toca un instrumento musical.
- 67. Ninguno de los del grupo participa en actividades recreativas fuera de la escuela.
- 68. Creemos que hay algunas cosas en las que hay que tener fé.
- 69. Nos aseguramos de que nuestras habitaciones estén limpias.
- 70. En las decisiones del grupo todas las opiniones tienen el mismo valor.
- 71. Los del grupo no estamos seguros de cuando algo va en contra de las normas.

72. Si alguno del grupo quiere que se hable sobre algún tema, el educador buscará tiempo para hacerlo.



- 73. Entre las personas del grupo hay poco sentimiento de unión.
- 74. En el grupo los temas de pagas y dinero se tratan abiertamente.
- 75. Si entre nosotros hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.
- 76. Las personas del grupo nos animamos firmemente unos a otros para defender nuestros propios derechos.
- 77. Apenas nos esforzamos por tener éxito.
- 78. Los del grupo vamos con frecuencia a las bibliotecas.
- 79. Los del grupo asistimos a veces a cursillos o clases particulares por afición o por interés.
- 80. Cada persona del grupo tiene ideas distintas sobre lo que está bien o está mal.
- 81. En el grupo están claramente definidas las tareas de cada uno.
- 82. En el grupo cada uno puede hacer lo que quiera.
- 83. Todos los educadores se comportan siempre igual con los que no siguen las normas.
- 84. El educador se preocupa a menudo de las cosas que nos interesan.



- 85. Realmente nos llevamos bien unos con otros.
- 86. Generalmente tenemos cuidado con lo que decimos.
- 87. Las personas del grupo estamos enfrentados unos con otros.
- 88. En el grupo es difícil ser independiente sin herir los sentimientos de los demás.
- 89. "Primero el trabajo, luego la diversión", es una norma del grupo.
- 90. En el grupo ver la televisión es más importante que leer.
- 91. Los del grupo salimos mucho a divertirnos.
- 92. En el grupo rezar es algo importante.
- 93. En el grupo las normas son bastantes rígidas.
- 94. En el grupo el dinero no se administra con mucho cuidado.
- 95. Los del grupo nos comportamos de manera distinta según el humor que tenga ese día el educador.
- 96. Los educadores no confían en los chavales.



- 97. En el grupo se concede mucha atención y tiempo a cada uno.
- 98. Expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo.
- 99. En el grupo creemos que no se consigue mucho elevando la voz.
- 100. En el grupo no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa.
- 101. En el grupo hacemos comparaciones sobre nuestra eficacia en el estudio.
- 102. A las personas del grupo nos gusta el arte, la literatura o la música.
- 103. Nuestra principal forma de diversión es ver la televisión o escuchar la radio.
- 104. Los del grupo pensamos que el que comete una falta debe tener su castigo.
- 105. En el grupo normalmente, la mesa se recoge inmediatamente después de comer.
- 106. En el grupo uno no puede salirse con la suya.
- 107. Los del grupo nos portamos mejor, según el educador que este en ese momento.
- 108. A veces el educador pone en ridículo a alguno por hacer algo mal.

**COMPRUEBA SI HAS CONTESTADO TODAS LAS PREGUNTAS
COMPRUEBA SI HAS PUESTO LA FECHA DE NACIMIENTO**

CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL

Lee atentamente las frases de este impreso. Tienes que decir si te parecen verdaderas o falsas en relación al grupo donde tu estás.

Si crees que respecto a tu grupo la frase es verdadera o casi siempre verdadera marca en la HOJA DE RESPUESTAS una X en el espacio que corresponde a la V (Verdadero).

Si crees que es falsa o casi siempre falsa marca una X en el espacio correspondiente a la F (Falso).

Si consideras que la frase es cierta para unos miembros y falsa para otros, marca la respuesta que corresponda a la mayoría.

Sigue el orden de la numeración que tienen aquí y en la Hoja de Respuesta para evitar equivocaciones. La flecha te indicará que tienes que pasar a otra columna en la Hoja de Respuestas.

Recuerda que se pretende conocer lo que TU piensas sobre el grupo. No intentes reflejar la opinión de los demás miembros. Solo la tuya.

No te pares mucho tiempo en cada frase. Contesta a TODAS las preguntas y hazlo de manera SINCERA.

No olvides poner tu fecha de nacimiento.

1. En el piso nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.
2. Las personas del piso guardan a menudo sus sentimientos para sí mismos.
3. En nuestro piso reñimos mucho.
4. En general, ningún miembro del piso decide por su cuenta.
5. Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos.
6. A menudo hablamos de temas políticos y sociales.
7. Pasamos en el piso la mayor parte de nuestro tiempo libre.
8. Las personas del piso vamos con bastante regularidad a misa.
9. Las actividades del piso se planifican cuidadosamente.
10. En el piso tenemos reuniones obligatorias muy pocas veces.
11. Hay una serie de normas claras para los que vivimos en el piso que todos tenemos que cumplir.
12. Los educadores dedican muy poco tiempo a hablar con los chavales.

→

13. Muchas veces da la impresión de que en el piso solo estamos "pasando el rato".
14. En el piso hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.
15. En el piso casi nunca mostramos abiertamente nuestros enfados.
16. En el piso nos esforzamos mucho por mantener la independencia de cada uno.
17. Para los de mi piso es muy importante triunfar en la vida.
18. Casi nunca asistimos a conferencias, funciones o conciertos.
19. Frecuentemente vienen amigos a comer en casa o a visitarnos.
20. En el piso a veces, rezamos juntos.
21. En el piso somos muy ordenados y limpios.
22. En nuestro piso hay muy pocas normas que cumplir.
23. En el piso parece que las normas cambian mucho.
24. Los educadores muestran interés personal por los chavales del piso.

→

25. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en el piso.
26. En el piso es difícil "desahogarse" sin molestar a todo el mundo.
27. A veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo.
28. En el piso cada uno decide sus propias cosas.
29. Para nosotros no es muy importante el dinero que tiene cada uno.
30. En el piso es muy importante aprender algo nuevo o diferente.
31. Algunos de los del piso practican habitualmente deportes.
32. A menudo hablamos del sentido religioso de la Navidad, Semana Santa y otras fiestas.
33. En el piso muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.
34. En el piso una sola persona toma la mayoría de las decisiones.
35. Los educadores dicen lo que nos puede pasar si no cumplimos las normas del piso.
36. Los educadores parecen más unos amigos que una autoridad.

→

37. En el piso nos sentimos muy unidos.
38. A menudo comentamos nuestros problemas personales.
39. Las personas del piso casi nunca comentamos nuestros enfados.
40. Cada uno entra y sale del piso cuando quiere.
41. Nosotros aceptamos que haya competición y que "gane el mejor".
42. Nos interesan poco las actividades culturales.
43. Vamos a menudo al cine, competiciones deportivas etc...
44. No creemos en el cielo ni en el infierno.
45. En el piso la puntualidad es muy importante.
46. En el piso las cosas se hacen de una forma establecida.
47. Los educadores aclaran cuales son las normas del piso.
48. Los educadores hacen más de lo que deben para ayudar a los chavales.

→

49. Cuando hay algo que hacer es raro que se ofrezca algún voluntario.
50. Si a alguno se le ocurre hacer algo, lo hace sin pensarlo más.
51. Nos criticamos frecuentemente unos a otros.
52. En el piso las personas tienen poca vida privada o independencia.
53. Nos esforzamos por hacer las cosas cada vez un poco mejor.
54. En el piso casi nunca tenemos conversaciones intelectuales.
55. Todos tenemos una o dos aficiones.
56. Las personas del piso tenemos claro lo bueno y lo malo.
57. Cambiamos de opinión frecuentemente.
58. En el piso se da mucha importancia a cumplir las normas.
59. Los educadores explican en las primeras semanas las normas sobre lo que los chavales pueden hacer en el piso.
60. Los educadores hablan a los chavales como si fueran niños pequeños.

→

61. Las personas del piso nos apoyamos de verdad unas a otras.
62. En el piso cuando uno se queja, siempre hay otro que se siente afectado.
63. En el piso a veces nos peleamos a golpes.
64. Generalmente, en el piso, cada persona sólo confía en si misma cuando surge un problema.
65. En el piso nos preocupamos poco por las calificaciones escolares.
66. Algunos de nosotros toca un instrumento musical.
67. Ninguno de los del piso participa en actividades recreativas fuera de la escuela.
68. Creemos que hay algunas cosas en las que hay que tener fé.
69. Nos aseguramos de que nuestras habitaciones estén limpias.
70. En las decisiones del piso todas las opiniones tienen el mismo valor.
71. Los del piso no estamos seguros de cuando algo va en contra de las normas.
72. Si alguno del piso quiere que se hable sobre algún tema, el educador buscará tiempo para hacerlo.

→

73. Entre las personas del piso hay poco espíritu de grupo.
74. En el piso los temas de pagas y dinero se tratan abiertamente.
75. Si entre nosotros hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.
76. Las personas del piso nos animamos firmemente unos a otros para defender nuestros propios derechos.
77. Apenas nos esforzamos por tener éxito.
78. Los del piso vamos con frecuencia a las bibliotecas.
79. Los del piso asistimos a veces a cursillos o clases particulares por afición o por interés.
80. Cada persona del piso tiene ideas distintas sobre lo que está bien o está mal.
81. En el piso están claramente definidas las tareas de cada uno.
82. En el piso cada uno puede hacer lo que quiera.
83. Todos los educadores se comportan siempre igual con los que no siguen las normas.
84. El educador se preocupa a menudo de las cosas que nos interesan.

→

85. Realmente nos llevamos bien unos con otros.
86. Generalmente tenemos cuidado con lo que decimos.
87. Las personas del piso estamos enfrentados unos con otros.
88. En el piso es difícil ser independiente sin herir los sentimientos de los demás.
89. "Primero el trabajo, luego la diversión", es una norma del piso.
90. En el piso ver la televisión es más importante que leer.
91. Los del piso salimos mucho a divertirnos.
92. En el piso rezar es algo importante.
93. En el piso las normas son bastantes rígidas.
94. En el piso el dinero no se administra con mucho cuidado.
95. Los del piso nos comportamos de manera distinta según el humor que tenga ese día el educador.
96. Los educadores no confían en los chavales.

→

97. En el piso se concede mucha atención y tiempo a cada uno.
98. Expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo.
99. En el piso creemos que no se consigue mucho elevando la voz.
100. En el piso no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa.
101. En el piso hacemos comparaciones sobre nuestra eficacia en el estudio.
102. A las personas del piso nos gusta el arte, la literatura o la música.
103. Nuestra principal forma de diversión es ver la televisión o escuchar la radio.
104. Los del piso pensamos que el que comete una falta debe tener su castigo.
105. En el piso normalmente, la mesa se recoge inmediatamente después de comer.
106. En el piso uno no puede salirse con la suya.
107. Los del piso nos portamos mejor, según el educador que este en ese momento.
108. A veces el educador pone en ridículo a alguno por hacer algo mal.

COMPRUEBA SI HAS CONTESTADO TODAS LAS PREGUNTAS
COMPRUEBA SI HAS PUESTO LA FECHA DE NACIMIENTO

ANEXO 5.

FICHA DE CENTRO

1. Tipo de centro: ☐ Público
 ☐ Privado
2. Número de Educadores: ----
3. Número de Menores acogidos: ----
4. Función del Centro: ☐ Atención residencial
 ☐ Observación, clasificación
 ☐ Integración socio-familiar
 ☐ Modificación hábitos de conducta
 ☐ Apoyo escolar
 ☐ Otros -----
5. Número de personal de servicio ----
6. Días y horas en que funciona el Centro: -----

7. Periodo en el que permanece cerrado: -----
8. ¿Esta el Centro organizado en grupos de
convivencia-relación estable? ☐ SI ☐ NO

Nº de personal responsable:

Por grupos de hasta 4 menores	-----
" " " 4 a 6 menores	-----
" " " 6 a 8 menores	-----
" " " 8 a 10 menores	-----
" " " 10 a 15 menores	-----
" " " mas de 15 menores	-----

9. La relación de los niños/as con el exterior es:
- ☐ Diaria
- ☐ De vez en cuando
- ☐ Raras veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca
10. Actividades en las que deben participar los menores:
-
-
-
-

FICHA DE PERSONAL

1. Sexo: __ Hombre
 __ Mujer
2. Fecha de nacimiento _____ Lugar _____
 Provincia _____
3. Estado Civil: __ Soltero
 __ Casado
 __ Cohabitante
 __ Viudo
 __ Separado
 __ Religioso
4. Estudios realizados: (con titulación)
 __ Sin estudios
 __ Est. Primarios
 __ Bachiller Elemental
 __ Formación Profesional
 __ Bachiller Superior
 __ Universitario Medio _____
 __ Universitario Superior _____
 (especificar)
5. Funciones que desempeña en el Centro:
 __ Educativas
 __ Servicios
 __ Docentes
 __ Directivas
 __ Técnicas
 __ Administrativas
6. Horas semanales que emplea en el Centro:
 __ Trabaja y vive en el Centro
 __ Más de Jornada Completa
 __ Jornada Completa
 __ Media Jornada o menos
8. ¿Cuántos años lleva trabajando con estas funciones o similares? ___
9. ¿Cuántos años lleva trabajando en este Centro? ____

FICHA_DEL_MENOR

1. Sexo: __ Hombre
 __ Mujer
2. Fecha de nacimiento _____ Lugar _____
 Provincia _____
3. Fecha de ingreso en el Centro _____
4. Motivo de ingreso (señalar por orden de importancia los tres principales):
- a. __ abandono
 - b. __ carencias económicas
 - c. __ problemas de vivienda
 - d. __ muerte de padre o madre
 - e. __ enfermedad de padre o madre
 - f. __ separación de los padres
 - g. __ malos tratos
 - h. __ alcoholismo de padre o madre
 - i. __ problemas de escolarización
 - j. __ problemas de comportamiento del menor
 - k. __ malas relaciones familiares
 - l. __ otros (especificar): _____

5. Edad del primer ingreso del menor en un centro asistencial ____
6. Edad de los padres: Padre ____ Madre ____
7. Número de hermanos: ____
8. Número de hermanos en centros asistenciales: ____
9. Lugar que ocupa entre los hermanos: ____
10. Número de personas que conviven en el domicilio familiar: ____
11. Actividad de los Padres:
- | | Padre | Madre |
|-------------------------------|-------|-------|
| a. Trabajo fijo cuenta propia | --- | --- |
| b. Trabajo fijo cuenta ajena | --- | --- |
| c. Trabajos eventuales | --- | --- |
| d. Trabajos marginales | --- | --- |
| e. Trabajos ilegales | --- | --- |
| f. En paro | --- | --- |
| g. Labores del hogar | --- | --- |
| h. Incapacidad laboral | --- | --- |
| i. Jubilado | --- | --- |
| j. Pensionista | --- | --- |

ANEXO 6.

SUBESCALA: COHESION.

	MEAN	STD DEV	SCALE MEAN IP ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IP ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELAT.	SQUARED MULTIPLE CORRELAT.	ALPHA IP ITEM DELETED
IT001	0.65	0.47	4.68	5.31	0.60	0.46	0.73
IT013	0.54	0.49	4.79	5.92	0.28	0.12	0.78
IT025	0.61	0.48	4.72	5.49	0.49	0.30	0.75
IT037	0.61	0.49	4.73	5.34	0.57	0.41	0.73
IT049	0.46	0.50	4.87	6.03	0.23	.009	0.78
IT061	0.59	0.49	4.74	5.20	0.63	0.49	0.72
IT073	0.52	0.50	4.81	5.40	0.52	0.30	0.74
IT085	0.66	0.47	4.67	5.61	0.45	0.25	0.75
IT097	0.67	0.47	4.66	5.89	0.33	0.14	0.77

ALPHA = 0.77

Coefficientes de fiabilidad de las subescalas (total y eliminando cada ítem) para las submuestras.

	alpha	it001	it013	it025	it037	it049	it061	it073	it085	it097
Educadores	0.78	0.74	0.79	0.73	0.74	0.79	0.73	0.75	0.77	0.80
Menores	0.76	0.72	0.77	0.74	0.72	0.78	0.71	0.73	0.74	0.75

SUBESCALA: EXPRESIVIDAD.

	MEAN	STD DEV	SCALE MEAN IP ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IP ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELAT.	SQUARED MULTIPLE CORRELAT.	ALPHA IP ITEM DELETED
IT002	0.36	0.48	4.30	2.61	0.24	0.11	0.34
IT014	0.73	0.44	3.93	2.69	0.23	0.12	0.35
IT026	0.42	0.49	4.24	2.66	0.19	0.06	0.36
IT038	0.58	0.49	4.08	2.62	0.22	0.12	0.33
IT050	0.48	0.50	4.18	2.81	0.10	0.02	0.39
IT062	0.34	0.47	4.32	2.89	0.07	0.03	0.40
IT074	0.58	0.49	4.08	2.63	0.22	0.08	0.35
IT086	0.46	0.49	4.20	3.12	0.08	0.03	0.53
IT098	0.68	0.46	3.98	2.66	0.22	0.12	0.36

ALPHA = 0.43

Coefficientes de fiabilidad de las subescalas (total y eliminando cada ítem) para las submuestras.

	alpha	it002	it014	it026	it038	it050	it062	it074	it086	it098
Educadores	0.47	0.41	0.41	0.36	0.42	0.45	0.47	0.47	0.56	0.41
Menores	0.39	0.27	0.26	0.31	0.26	0.33	0.38	0.27	0.49	0.29

SUBESCALA: CONFLICTO.

	MEAN	STD DEV	SCALE MEAN IP ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IP ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELAT.	SQUARED MULTIPLE CORRELAT.	ALPHA IP ITEM DELETED
IT003	0.55	0.49	4.11	3.34	0.45	0.28	0.50
IT015	0.66	0.47	4.00	4.13	0.03	0.03	0.62
IT027	0.50	0.50	4.16	3.40	0.41	0.26	0.51
IT039	0.59	0.49	4.07	4.30	-0.05	0.03	0.64
IT051	0.72	0.44	3.93	3.44	0.47	0.27	0.50
IT063	0.59	0.50	4.16	3.44	0.39	0.28	0.52
IT075	0.35	0.47	4.31	3.59	0.33	0.14	0.54
IT087	0.36	0.48	4.29	3.51	0.37	0.22	0.53
IT099	0.39	0.48	4.27	3.90	0.14	0.05	0.59

ALPHA = 0.59

Coefficientes de fiabilidad de las subescalas (total y eliminando cada ítem) para las submuestras.

	alpha	it003	it015	it027	it039	it051	it063	it075	it087	it099
Educadores	0.77	0.72	0.75	0.72	0.78	0.73	0.72	0.76	0.75	0.75
Menores	0.55	0.46	0.57	0.47	0.61	0.46	0.48	0.49	0.50	0.62

SUBESCALA: AUTONOMIA.

	MEAN	STD DEV	SCALE MEAN IP ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IP ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELAT.	SQUARED MULTIPLE CORRELAT.	ALPHA IP ITEM DELETED
IT004	0.36	0.48	3.25	1.97	0.14	0.05	0.32
IT016	0.54	0.49	3.08	1.77	0.08	0.04	0.28
IT028	0.45	0.49	3.18	1.78	0.07	0.07	0.29
IT040	0.26	0.43	3.37	1.80	0.12	0.08	0.26
IT052	0.48	0.50	3.15	1.71	0.14	0.03	0.25
IT064	0.34	0.47	3.32	1.81	0.07	0.06	0.33
IT076	0.76	0.42	2.86	1.83	0.10	0.04	0.27
IT088	0.48	0.50	3.14	1.62	0.20	0.09	0.20
IT100	0.64	0.48	2.99	1.76	0.11	0.07	0.27

ALPHA = 0.29

Coefficientes de fiabilidad de las subescalas (total y eliminando cada ítem) para las submuestras.

	alpha	it004	it016	it028	it040	it052	it064	it076	it088	it100
Educadores	0.37	0.37	0.21	0.20	0.32	0.23	0.43	0.26	0.32	0.27
Menores	0.29	0.26	0.29	0.19	0.33	0.41	0.27	0.18	0.22	0.22

SUBESCALA: ACTUACION.

	MEAN	STD DEV	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELAT.	SQUARED MULTIPLE CORRELAT.	ALPHA IF ITEM DELETED
IT005	0.48	0.50	3.91	2.00	0.21	0.08	0.41
IT017	0.67	0.46	3.72	1.92	0.32	0.11	0.36
IT029	0.42	0.49	3.86	1.96	0.29	0.06	0.48
IT041	0.63	0.48	3.76	1.98	0.26	0.11	0.39
IT053	0.80	0.39	3.59	2.19	0.18	0.07	0.43
IT065	0.54	0.47	3.32	2.29	0.15	0.06	0.47
IT077	0.62	0.49	3.78	2.17	0.18	0.07	0.45
IT089	0.69	0.46	3.70	2.05	0.23	0.07	0.41
IT101	0.47	0.50	3.92	2.04	0.18	0.08	0.43

ALPHA = 0.46

Coefficientes de fiabilidad de las subescalas (total y eliminando cada ítem) para las submuestras.

	alpha	it005	it017	it029	it041	it053	it065	it077	it089	it101
Educadores	0.54	0.46	0.41	0.60	0.49	0.52	0.54	0.53	0.48	0.50
Menores	0.30	0.29	0.21	0.42	0.28	0.25	0.33	0.26	0.26	0.33

SUBESCALA: INTELECTUAL-CULTURAL.

	MEAN	STD DEV	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELAT.	SQUARED MULTIPLE CORRELAT.	ALPHA IF ITEM DELETED
IT006	0.28	0.45	4.53	2.92	0.06	0.02	0.46
IT018	0.41	0.49	4.40	2.72	0.16	0.06	0.42
IT030	0.84	0.36	3.97	2.82	0.22	0.07	0.40
IT042	0.55	0.49	4.26	2.49	0.30	0.11	0.36
IT054	0.49	0.50	4.33	2.62	0.21	0.07	0.40
IT066	0.72	0.44	4.09	2.89	0.08	0.05	0.45
IT078	0.28	0.45	4.53	2.61	0.27	0.10	0.38
IT090	0.53	0.49	4.28	2.80	0.09	0.06	0.44
IT102	0.67	0.46	4.14	2.62	0.25	0.12	0.38

ALPHA = 0.44

Coefficientes de fiabilidad de las subescalas (total y eliminando cada ítem) para las submuestras.

	alpha	it006	it018	it030	it042	it054	it066	it078	it090	it102
Educadores	0.63	0.63	0.60	0.56	0.56	0.57	0.65	0.59	0.62	0.50
Menores	0.36	0.42	0.34	0.34	0.37	0.33	0.35	0.27	0.45	0.30

SUBESCALA: SOCIAL-RECREATIVO.

	MEAN	STD DEV	SCALE MEAN IP ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IP ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELAT.	SQUARED MULTIPLE CORRELAT.	ALPHA IP ITEM DELETED
IT007	0.42	0.49	3.66	2.36	0.19	0.08	0.39
IT019	0.48	0.50	3.61	2.32	0.22	0.10	0.38
IT031	0.42	0.52	3.24	2.66	0.06	0.02	0.44
IT043	0.44	0.49	3.65	2.34	0.20	0.07	0.39
IT055	0.84	0.36	3.24	2.66	0.09	0.03	0.43
IT067	0.69	0.46	3.40	2.47	0.15	0.08	0.41
IT079	0.35	0.47	3.73	2.34	0.23	0.06	0.38
IT091	0.47	0.50	3.61	2.39	0.17	0.06	0.41
IT103	0.37	0.48	3.72	2.36	0.20	0.07	0.39

ALPHA = 0.43

Coefficientes de fiabilidad de las subescalas (total y eliminando cada ítem) para las submuestras.

	alpha	it007	it019	it031	it043	it055	it067	it079	it091	it103
Educadores	0.56	0.50	0.53	0.62	0.53	0.51	0.50	0.49	0.53	0.54
Menores	0.35	0.35	0.29	0.45	0.21	0.37	0.28	0.32	0.23	0.29

SUBESCALA: MORALIDAD-RELIGIOSIDAD.

	MEAN	STD DEV	SCALE MEAN IP ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IP ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELAT.	SQUARED MULTIPLE CORRELAT.	ALPHA IP ITEM DELETED
IT008	0.28	0.45	4.39	2.82	0.34	0.20	0.44
IT020	0.50	0.50	4.17	2.70	0.36	0.31	0.43
IT032	0.58	0.49	4.09	2.76	0.33	0.16	0.44
IT044	0.58	0.49	4.09	3.14	0.09	0.04	0.52
IT056	0.76	0.42	3.92	3.12	0.16	0.08	0.50
IT068	0.83	0.37	3.84	3.10	0.23	0.09	0.48
IT080	0.22	0.42	4.45	3.38	-0.01	0.02	0.54
IT092	0.40	0.49	4.27	2.48	0.54	0.41	0.36
IT104	0.48	0.50	4.19	3.30	-0.21	0.04	0.56

ALPHA = 0.51

Coefficientes de fiabilidad de las subescalas (total y eliminando cada ítem) para las submuestras.

	alpha	it008	it020	it032	it044	it056	it068	it080	it092	it104
Educadores	0.61	0.55	0.52	0.58	0.56	0.58	0.59	0.64	0.50	0.68
Menores	0.50	0.41	0.40	0.40	0.51	0.48	0.44	0.56	0.31	0.58

SUBESCALA: ORGANIZACION.

	MEAN	STD DEV	SCALE MEAN IP ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IP ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELAT.	SQUARED MULTIPLE CORRELAT.	ALPHA IP ITEM DELETED
IT009	0.70	0.45	5.49	2.26	0.19	0.06	0.37
IT021	0.59	0.49	5.60	2.06	0.31	0.24	0.31
IT033	0.52	0.49	5.67	2.11	0.26	0.09	0.34
IT045	0.80	0.39	5.39	2.47	0.09	0.04	0.41
IT057	0.42	0.49	5.77	2.20	0.20	0.07	0.36
IT069	0.77	0.41	5.42	2.23	0.27	0.22	0.34
IT081	0.87	0.33	5.32	2.49	0.12	0.02	0.39
IT093	0.63	0.48	5.56	2.55	0.02	0.05	0.46
IT105	0.87	0.33	5.32	2.56	0.06	0.02	0.41

ALPHA = 0.41

Coefficientes de fiabilidad de las subescalas (total y eliminando cada ítem) para las submuestras.

	alpha	it009	it021	it033	it045	it057	it069	it081	it093	it105
Educadores	0.55	0.50	0.35	0.49	0.46	0.44	0.41	0.55	0.57	0.56
Menores	0.40	0.33	0.26	0.30	0.38	0.36	0.31	0.35	0.50	0.38

SUBESCALA: CONTROL.

	MEAN	STD DEV	SCALE MEAN IP ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IP ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELAT.	SQUARED MULTIPLE CORRELAT.	ALPHA IP ITEM DELETED
IT010	0.45	0.49	4.30	2.61	0.24	0.11	0.26
IT022	0.54	0.49	3.93	2.69	0.23	0.12	0.23
IT034	0.22	0.41	4.24	2.66	0.19	0.06	0.33
IT046	0.78	0.41	4.08	2.62	0.22	0.12	0.19
IT058	0.66	0.47	4.18	2.81	0.10	0.02	0.25
IT070	0.46	0.47	4.32	2.89	0.07	0.03	0.35
IT082	0.91	0.27	4.08	2.63	0.22	0.08	0.29
IT094	0.46	0.49	4.20	3.12	0.08	0.03	0.36
IT106	0.68	0.46	3.98	2.66	0.12	0.09	0.33

ALPHA = 0.30

Coefficientes de fiabilidad de las subescalas (total y eliminando cada ítem) para las submuestras.

	alpha	it010	it022	it034	it046	it058	it070	it082	it094	it106
Educadores	0.37	0.37	0.13	0.23	0.12	0.13	0.39	0.27	0.42	0.39
Menores	0.29	0.22	0.21	0.18	0.28	0.23	0.39	0.29	0.38	0.25

SUBESCALA: AYUDA.

	MEAN	STD DEV	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELAT.	SQUARED MULTIPLE CORRELAT.	ALPHA IF ITEM DELETED
IT011	0.36	0.48	4.30	2.62	0.24	0.07	0.41
IT023	0.67	0.46	3.92	2.65	0.23	0.12	0.33
IT035	0.42	0.49	4.25	2.64	0.19	0.06	0.42
IT047	0.58	0.49	4.18	2.61	0.22	0.06	0.42
IT059	0.83	0.37	4.20	2.82	0.10	0.02	0.39
IT071	0.59	0.49	4.32	2.91	0.07	0.03	0.40
IT083	0.58	0.49	4.07	2.65	0.22	0.08	0.41
IT095	0.43	0.49	4.21	3.12	0.08	0.03	0.39
IT107	0.32	0.46	3.95	2.66	0.22	0.12	0.33

ALPHA = 0.40

Coefficientes de fiabilidad de las subescalas (total y eliminando cada ítem) para las submuestras.

	alpha	it011	it023	it035	it047	it059	it071	it083	it095	it107
Educadores	0.35	0.30	0.25	0.39	0.26	0.24	0.38	0.24	0.23	0.29
Menores	0.24	0.20	0.19	0.26	0.33	0.21	0.29	0.39	0.21	0.23

SUBESCALA: CLARIDAD.

	MEAN	STD DEV	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELAT.	SQUARED MULTIPLE CORRELAT.	ALPHA IF ITEM DELETED
IT012	0.71	0.45	5.62	3.93	0.33	0.13	0.69
IT024	0.83	0.36	5.50	3.94	0.45	0.24	0.67
IT036	0.69	0.46	5.64	3.80	0.39	0.19	0.67
IT048	0.72	0.44	5.61	3.99	0.30	0.14	0.69
IT060	0.73	0.43	5.60	3.84	0.40	0.19	0.67
IT072	0.76	0.42	5.57	3.89	0.39	0.19	0.68
IT084	0.80	0.39	5.53	3.78	0.51	0.32	0.66
IT096	0.63	0.48	5.70	3.89	0.31	0.12	0.69
IT108	0.41	0.49	5.92	3.82	0.34	0.14	0.69

ALPHA = 0.70

Coefficientes de fiabilidad de las subescalas (total y eliminando cada ítem) para las submuestras.

	alpha	it012	it024	it036	it048	it060	it072	it084	it096	it108
Educadores	0.52	0.50	0.52	0.49	0.55	0.46	0.49	0.47	0.49	0.42
Menores	0.70	0.68	0.66	0.67	0.65	0.67	0.68	0.65	0.70	0.70

ANEXO 7.

Items eliminados de las escalas.

- En general, ningún miembro del grupo decide por su cuenta.
- A menudo hablamos de temas políticos y sociales.
- Muchas veces da la impresión de que en el grupo solo estamos "pasando el rato".
- Para nosotros no es muy importante el dinero que tiene cada uno.
- Algunos de los del grupo practican habitualmente deportes.
- Las personas del grupo casi nunca comentamos nuestros enfados.
- Los educadores aclaran cuales son las normas del grupo.
- Cuando hay algo que hacer es raro que se ofrezca algún voluntario.
- Generalmente, en el grupo, cada persona sólo confía en si misma cuando surge un problema.
- En el grupo nos preocupamos poco por las calificaciones escolares.
- Alguno de nosotros toca un instrumento musical.
- En las decisiones del grupo todas las opiniones tienen el mismo valor.
- Cada persona del grupo tiene ideas distintas sobre lo que está bien o está mal.
- Todos los educadores se comportan siempre igual con los que no siguen las normas.
- Generalmente tenemos cuidado con lo que decimos.
- En el grupo las normas son bastante rígidas.
- En el grupo el dinero no se administra con mucho cuidado.
- Los del grupo pensamos que el que comete una falta debe tener su castigo.