

UNIVERSIDAD AMAZÓNICA DE PANDO

VICERRECTORADO

DIRECCIÓN DE POSGRADO



**TESIS DE GRADO PARA OPTAR EL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

**AUTOCONCEPTO EMOCIONAL, EN RELACIÓN A
CONDUCTAS ANTISOCIALES DE LOS ADOLESCENTES,
“ONGS” CENTRO DIAGNÓSTICO TERAPIA VARONES DE LA
CIUDAD DE EL ALTO**

POSTULANTE: M. Sc. Grover Francklin Gutiérrez Cutipa

TUTOR: Ph. D. Piter Escobar Callejas

LA PAZ – BOLIVIA

2021

AGRADECIMIENTO:

**A mi ferviente familia por ser el
pilar fundamental de mis logros y
aspiraciones.**

DEDICATORIA:

**Doy gracias a Dios por la vida, salud,
fuerza y culminación del presente trabajo
de investigación.**

RESUMEN

Esta tesis doctoral se enmarca dentro de esta línea de investigación con el objetivo de aumentar el conocimiento existente sobre los comportamientos antisociales que chicos y chicas pueden manifestar durante la adolescencia, al mismo tiempo que comprender la relación establecida entre éstos y el desarrollo positivo de los jóvenes este hecho constituye uno de los principales problemas sociales y de salud que afecta a este colectivo. La implicación de jóvenes en actos antisociales y la mayor sensibilización de la sociedad hacia los riesgos que suponen hace necesario dirigir esfuerzos hacia su comprensión y abordaje. Conocedores de los altos costes sociales, económicos y personales que implica la aparición de estos comportamientos, es el interés analizar y profundizar en su naturaleza y significado evolutivo. Igualmente, se realizó una aportación práctica que permita optimizar en términos de eficacia el diseño de estrategias de evaluación e intervención.

Es el interés señalar que el carácter interdisciplinar y holístico ha sido uno de los principios básicos que ha guiado el desarrollo de esta tesis doctoral. Este modo de proceder, que facilita la comprensión y el entendimiento de los fenómenos estudiados, también conduce a la pérdida de la visión holística e integral de la realidad analizada. Siendo conscientes de los altos riesgos que esto conlleva, se ha optado por desarrollar este trabajo desde un modelo que conecte tanto el campo de la investigación como el de la intervención, al mismo tiempo que dé cabida a las aportaciones de las diferentes disciplinas y áreas de conocimiento.

Cabe indicar que, con el fin de asegurar la precisión y credibilidad de los resultados obtenidos, la rigurosidad científica y la sistematicidad constituyen otros de los principios considerados para el desarrollo de esta tesis doctoral.

PALABRAS CLAVE: Autoconcepto emocional, conducta antisocial, adolescente, terapia de varones. ONG's.

ABSTRACT

This doctoral thesis is part of this line of research with the aim of increasing existing knowledge about antisocial behaviors that boys and girls can manifest during adolescence, while understanding the relationship established between them and the positive development of young people. This fact constitutes one of the main social and health problems that affects this group. The involvement of young people in antisocial acts and the greater awareness of society towards the risks they pose makes it necessary to direct efforts towards their understanding and approach. Knowing the high social, economic and personal costs involved in the appearance of these behaviors, it is of interest to analyze and deepen their nature and evolutionary significance. Likewise, a practical contribution was made to optimize the design of evaluation and intervention strategies in terms of effectiveness.

It is of interest to point out that the interdisciplinary and holistic nature has been one of the basic principles that has guided the development of this doctoral thesis. This way of proceeding, which facilitates the comprehension and understanding of the studied phenomena, also leads to the loss of the holistic and integral vision of the analyzed reality. Being aware of the high risks that this entails, we have chosen to develop this work from a model that connects both the field of research and that of intervention, while allowing for the contributions of the different disciplines and areas of research. knowledge.

It should be noted that, in order to ensure the accuracy and credibility of the results obtained, scientific rigor and systematicity are other principles considered for the development of this doctoral thesis.

KEY WORDS: Emotional self-concept, antisocial behavior, adolescent, men's therapy. ONG's.

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO I	1
1.MARCO GENERAL.....	1
1.1. ANTECEDENTES	1
1.1.1. ESTUDIOS PRELIMINARES (INVESTIGACIONES NACIONALES).....	6
1.1.2. ESTUDIOS ACTUALES	10
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	15
1.4. JUSTIFICACIÓN.....	16
1.5. OBJETIVO.....	18
1.5.1. OBJETIVO GENERAL	18
1.5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
CAPÍTULO II	20
2. MARCO TEÓRICO	20
2.1.1. CONCEPTUALIZACIÓN SOCIAL DEL ADOLESCENTE.....	20
2.1.2. LO SOCIALMENTE ADMITIDO	21
2.1.3. DESARROLLO PSICOLÓGICO.....	21
2.1.4. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL	22
2.1.5. TRASTORNOS DE CONDUCTAS.....	24
2.1.1. DESARROLLO INTELECTUAL	28
2.1.2. DESARROLLO FÍSICO	29
2.1.3. DESARROLLO DE LA ANSIEDAD	29
2.1.4. DESARROLLO DE LA SATISFACCIÓN	29
2.1.5. QUE ES CONDUCTA.	29
2.1.6. PROBLEMAS EXTERNOS DE CONDUCTA.....	29
2.1.7. CONDUCTA DELICTIVA.	30
2.1.8. CARACTERÍSTICAS DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE.	34
2.1.9. HETEROGENEIDAD.....	34
2.1.10. CONDUCTA ANTISOCIAL COMO MANIFESTACIÓN NORMATIVA DEL DESARROLLO.....	36
2.1.11. COMORBILIDAD.	37
2.1.12. PREVALENCIA DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL DURANTE LA ADOLESCENCIA.	38

2.1.13.	CURSO EVOLUTIVO DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL DURANTE LA ADOLESCENCIA.	39
2.1.14.	MODELOS TEÓRICOS PARA LA COMPRESIÓN DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE.	43
2.1.15.	MODELO DE AUTOCONCEPTO EMOCIONAL.....	43
2.1.16.	DESCRIPCIÓN DEL PARADIGMA HUMANISTA Y SUS APLICACIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS.	43
2.1.17.	DEFINICIÓN DEL AUTOCONCEPTO.	46
2.1.18.	EMOCIÓN.....	46
2.1.19.	COMPONENTES DE LA EMOCIÓN.	46
2.1.20.	TIPOS DE EMOCIÓN.	47
2.1.21.	ADOLESCENCIA.....	48
2.1.22.	MODELOS DE RIESGO Y PROTECCIÓN.....	48
2.1.23.	MODELO DE DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE.....	54
2.1.24.	FACTORES IMPLICADOS EN EL DESARROLLO DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE.	56
2.1.25.	FACTORES PERTENECIENTES AL ADOLESCENTE EN CONFLICTO.	57
2.1.26.	FACTORES DE LOS CONTEXTOS INMEDIATOS.....	65
2.1.27.	ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES Y CONDUCTA ANTISOCIAL. ..	67
2.1.28.	EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE.	89
2.1.29.	INSTRUMENTOS DE MEDIDA Y SUS EXIGENCIAS CIENTÍFICAS.....	93
2.1.30.	INTERVENCIÓN ANTE LA CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE 100	
2.1.31.	LOS ADOLESCENTES POST-“MILLENNIALS”	106
2.1.32.	MARCO REFERENCIAL.....	107
2.1.33.	ONG “CENTRO DIAGNOSTICO TERAPIA VARONES, EL ALTO” CDTV 107	
	CAPITULO III	115
	MARCO METODOLÓGICO	115
	3. MARCO METODOLÓGICO	115
3.1.1.	PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN.....	115
3.1.2.	ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.....	115
3.1.3.	Tipo de Estudio.	116
3.1.4.	HIPÓTESIS.....	118
3.1.5.	VARIABLES	118

3.1.6.	OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.	118
3.1.7.	MÉTODO, TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS. 118	
3.1.8.	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN.	118
3.1.9.	MÉTODO ESTADÍSTICO.	120
3.1.10.	TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.	120
3.1.11.	REVISIÓN DOCUMENTAL.	120
3.1.12.	CUESTIONARIO.	121
3.1.13.	ESCALA DE AUTOCONCEPTO PIERS HARRIS – ANEXO A:	122
3.1.14.	ESCALA DE CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE - ANEXO B: .	123
3.1.15.	ESCALA DE AUTOESTIMA - ANEXO C:	124
3.1.16.	ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN - ANEXO D:	124
3.1.17.	ESCALA DE EMPATÍA - ANEXO E:	125
3.1.18.	PROCEDIMIENTO.	125
3.1.19.	UNIVERSO, POBLACIÓN Y MUESTRA DE INVESTIGACIÓN.	126
3.1.20.	POBLACIÓN DE INVESTIGACIÓN.	126
3.1.21.	TIPO DE MUESTREO.	126
3.1.22.	MUESTRA DE INVESTIGACIÓN.	127
3.1.23.	DESCRIPCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.	127
3.1.24.	ÁREA PROBLEMA.	127
3.1.25.	CONTEXTO DE ESTUDIO.	128
	CAPÍTULO IV	129
4.1.2.	REALISMO METAFÍSICO.	130
3.1.26.	REALISMO MODERADO.	130
3.1.27.	REALISMO CIENTÍFICO.	131
	CAPÍTULO V	133
5.	RESULTADOS	133
5.1.	EXPOSICIÓN DE RESULTADOS.	133
3.1.28.	ESCALA DE AUTOCONCEPTO PIERS HARRIS.	133
3.1.29.	ESCALA DE CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE.	142
3.1.30.	ESCALA DE AUTOESTIMA.	147
3.1.31.	ESCALA DE TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN	149
3.1.32.	ESCALA DE EMPATÍA	151

CAPÍTULO VI	154
3.1.33. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	154
3.1.34. RESPECTO A LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	154
3.1.35. RESPECTO A LOS OBJETIVOS.....	155
3.1.36. RESPECTO A LA HIPÓTESIS.	156
3.1.37. RECOMENDACIONES.....	157
CAPÍTULO VII	159
PROPUESTA	159
3.1.38. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN GRUPAL APLICADO A ADOLESCENTES (procesos sesionales de talleres).	159
3.1.39. INTRODUCCIÓN.....	159
3.1.40. OBJETIVOS.....	160
3.1.41. OBJETIVOS GENERALES	160
3.1.42. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	160
3.1.43. METODOLOGÍA.	160
3.1.44. ACTIVIDADES	163
3.1.45. ÁREA AUTOEXPRESIÓN SOCIAL	163
3.1.46. INICIAR CONVERSACIONES O INTERACCIONES	163
3.1.47. MANTENER CONVERSACIONES O INTERACCIONES	168
3.1.48. FINALIZAR CONVERSACIONES O INTERACCIONES.	172
3.1.49. EXPRESAR SENTIMIENTOS Y EMOCIONES.....	176
3.1.50. EXPRESAR Y DEFENDER OPINIONES	180
3.1.51. ÁREA DE EXPRESIÓN DE DERECHOS EN DIVERSOS ÁMBITOS.....	183
3.1.52. EXPRESAR Y DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS EN DIVERSOS ÁMBITOS	183
3.1.53. ÁREA EXPRESIÓN DE ENFADO O DISCONFORMIDAD.....	187
3.1.54. EXPRESIÓN DE ENFADO O DISCONFORMIDAD	187
3.1.55. ÁREA HACER Y NEGAR PETICIONES	190
3.1.56. PEDIR Y NEGAR FAVORES	190
3.1.57. ÁREA DE HABILIDADES DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES	193
3.1.58. DESARROLLAR HABILIDAD PARA AFRONTAR CONFLICTOS INTERPERSONALES	193
3.1.59. REPASO GENERAL	198
3.1.60. TEMPORALIZACIÓN	198

3.1.61. RECURSOS	199
3.1.62. Evaluación	199
CAPITULO VIII	200
8. VALIDACIÓN.....	200
8.1 VALIDACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN GRUPAL APLICADO A ADOLESCENTES (procesos sesionales de talleres).	200
8.1.1. INTRODUCCIÓN.....	200
8.1.2. EL MÉTODO DELPHI.	201
8.1.3. OBJETIVO.....	202
8.1.4. METODOLOGÍA.....	202
8.1.4.1. FASE PRELIMINAR	203
8.1.4.2. FASE EXPLORATORIA	204
8.1.4.3. FASE FINAL	205
8.2. OBSERVACIONES	205
8.3. RECOMENDACIONES FORMULADAS.....	206
8.4. CONCLUSIONES.....	206
BIBLIOGRAFÍA	217
BIBLIOTECA WEB	227
ANEXOS	228

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1. Percepción del autoconcepto en porcentajes positivos y negativos en la dimensión conductual del autoconcepto.	134
Gráfico N° 2. Percepción del autoconcepto en porcentajes positivos y negativos en la dimensión intelectual del autoconcepto.....	135
Gráfico N° 3. Percepción del autoconcepto en porcentajes positivos y negativos en la dimensión física del autoconcepto.	137
Gráfico N° 4. Percepción del autoconcepto en porcentajes positivos y negativos en la dimensión ansiedad del autoconcepto.	138
Gráfico N° 5. Percepción del autoconcepto en porcentajes positivos y negativos en la dimensión social del autoconcepto.....	139
Gráfico N° 6. Percepción del autoconcepto en porcentajes positivos y negativos de la dimensión de satisfacción del autoconcepto.	140
Gráfico N° 7. Resultados consolidados de las dimensiones del autoconcepto	141
Gráfico N° 8. Percepción de la conducta delictiva, indicador agresión, según sus cuatro escalas:	142
Gráfico N° 9. Percepción de la conducta delictiva indicador destrucción de la propiedad, según sus tres escalas:	144
Gráfico N° 10. Percepción de la conducta delictiva indicador robo y fraudulencia, según sus tres escalas:	145
Gráfico N° 11. Percepción de la conducta delictiva, indicador violación de normas, según sus cuatro escalas:	146
Gráfico N° 12. Percepción de apego a iguales, indicador autoestima, según sus cuatro escalas:	148
Gráfico N° 13. Percepción de la dimensión personal, indicador tolerancia a la frustración, según sus cinco escalas:	150
Gráfico N° 14. Percepción de la dimensión familiar, indicador empatía, según sus cinco escalas:	152

ÍNDICE DE CUADROS

Pg.

Tabla 1. Tipos de agresión según Buss (1961)	6
Tabla 2. Evolución del concepto de conducta antisocial, en el DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) Adaptado de López y López, 2008.....	25
Tabla 3. Criterios diagnósticos para el Trastorno Antisocial de la Personalidad (DSM-IV-TR).....	27
Tabla 4. El Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas.....	92
Tabla 5. Fases a considerar para la toma o elección de un test, tomado de Carretero-dios y Pérez (2005).	95
Tabla 6. Grupo Muestral Aplicación de Cuestionarios.....	127
Tabla 7. Percepción del autoconcepto en la dimensión conductual	133
Tabla 8. Percepción del autoconcepto en la dimensión intelectual	135
Tabla 9. Percepción del autoconcepto en la dimensión física	136
Tabla 10. Percepción del autoconcepto en la dimensión ansiedad	137
Tabla 11. Percepción del autoconcepto en la dimensión social.	138
Tabla 12. Percepción del autoconcepto en la dimensión satisfacción.....	139
Tabla 13. Resultados consolidados de las dimensiones del Autoconcepto	140
Tabla 14 . Percepción de la conducta delictiva indicador agresión	142
Tabla 15. Percepción de la dimensión conducta delictiva indicador destrucción de la propiedad	143
Tabla 16. Percepción de la dimensión conducta delictiva indicador robo y fraudulencia.....	145
Tabla 17. Percepción de la dimensión conducta delictiva indicador violación de normas.	146
Tabla 18. Percepción de la dimensión apego a iguales, indicador auto estima.	147
Tabla 19. Percepción de la dimensión personal, indicador tolerancia a la frustración.	149
Tabla 20. Percepción de la dimensión familiar, indicador de empatía.....	151
Tabla 21. Coeficiente de correlación entre autoconcepto y la conducta antisocial..	153

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1. Escala de autoconcepto Piers Harris	228
ANEXO 2. Escala de Conducta Antisocial Adolescente	236
ANEXO 3. Escala de Autoestima	240
ANEXO 4. Escala de Tolerancia a la Frustración	243
ANEXO 5. Escala de Empatía	246

INTRODUCCIÓN

BREVE INTRODUCCIÓN A LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es un periodo de importantes cambios físicos, psicológicos y sociales a través de los cuales se realiza la transición de la niñez a la edad adulta. Esta etapa debe entenderse como un periodo evolutivo de transición que se inicia biológicamente en torno a los 11-12 años, con los cambios puberales que acontecen a esta edad, y concluye en torno al fin de la segunda década de vida, cuando es alcanzada la adultez en términos de madurez emocional, incorporación al mundo laboral (Luc, G., 2006).

Lo interesante de esta etapa es que ni se es niño ni tampoco adulto, denominado como moratoria social (Erikson, 1968), es un periodo de espera en la asunción de responsabilidades adultas que la sociedad da a sus jóvenes mientras se prepara para ejercer los roles y responsabilidades propias de la adultez (Palacios y Oliva, 1990).

En la actualidad parece existir cierto acuerdo en dividir la adolescencia en tres periodos: adolescencia temprana, que abarcaría desde el comienzo de la pubertad (10-11 años) hasta los 13 años, adolescencia media, que iría desde los 14 hasta los 17 y adolescencia tardía, que quedaría establecida desde los 18 hasta aproximadamente los 20 años (Smetana, C., 2006).

No obstante, conviene señalar que los cambios socio-demográficos producidos en las últimas décadas parecen estar conduciendo a una extensión de esta etapa evolutiva. (Goossens, 2006; Oliva, 2003). A lo largo de los últimos años se ha venido produciendo un adelanto gradual en la edad de inicio de los cambios puberales de tal forma que algunos de los primeros cambios físicos, como el desarrollo mamario o el surgimiento del vello púbico, comienzan a edades tan tempranas como los 8 años (Oliva, 2003). Pero no sólo se ha adelantado de forma sensible la edad de inicio de la pubertad, sino que, a la vez, se está produciendo un retraso en la edad en que los jóvenes comienzan a asumir los roles típicos de adultos.

Aunque en países del entorno la situación es similar, Bolivia ocupa junto a Ecuador una de las últimas posiciones en cuanto a la independencia de la familia de origen y al inicio de la actividad profesional (CEPAL, 2001). Las dificultades para encontrar empleo, la carencia de la vivienda y las buenas relaciones con unos padres que distan mucho de mostrar el estilo autoritario de generaciones precedentes podrían justificar esta larga estancia en la unidad familiar y la consiguiente extensión de los años adolescentes. El periodo comprendido entre los 18 y los 25 años, que tradicionalmente suponía la adquisición de responsabilidades y roles que marcaban el inicio de la adultez, se ha transformado en una etapa de prolongación de la adolescencia que empieza a ser conocida por la denominación de adultez emergente (Arnett, 2000).

Pero, más allá de los límites establecidos, lo cierto es que la adolescencia es el periodo crucial en el ciclo vital de los individuos. En esta etapa, niños y niñas experimentaran notables avances en su desarrollo físico, psicológico y social. Chicos y chicas adolescentes se enfrentarán durante estos años a un amplio rango de cambios, demandas, conflictos y oportunidades, que, si bien en la mayoría de las ocasiones conducirán a una transición satisfactoria hacia la adultez, en algunos casos puede derivar en el desarrollo de problemas psicológicos y/o conductuales que perturban seriamente no sólo sus propias vidas sino también las vidas de las personas que le rodean (Arnett, 2009).

Problemas como el dispendio de sustancias, la depresión, el suicidio, la conducta antisocial extrema, pese a no ser la norma durante la adolescencia, afectan a un número alarmante de jóvenes por lo que requieren de una especial atención.

La aparición de conductas antisociales por parte de jóvenes es un fenómeno que en la actualidad posee un importante resultado social pues genera importantes costes sociales, económicos y personales (Antolín, Oliva, Arranz, 2009). Ante esta situación, gobernantes, científicos y profesionales de muy diversa procedencia han puesto su atención en estas conductas con el propósito de encontrar vías eficaces para su reducción. Dados los resultados negativos de las conductas antisociales de jóvenes,

tanto para su propio desarrollo personal como para el bienestar colectivo de la sociedad, así como la necesidad de dar respuesta a este problema social, esta conducta será objeto de estudio de esta tesis doctoral. De ahora en adelante nos ocuparemos de realizar una extensa revisión bibliográfica sobre este tipo de conducta. En primer lugar, abordaremos la propia conceptualización del término, para subsiguientemente centrarnos en las principales áreas de investigación de la conducta antisocial adolescente.

CAPÍTULO I

1. MARCO GENERAL

1.1. ANTECEDENTES

La sociedad entiende de la adolescencia como una etapa en la que están buscando y conformando su futura identidad propia, separada de la de sus padres y necesitan probar distintas opciones (experiencias, valores, grupos sociales, etc.). En la actualidad, la velocidad de los cambios sociales hace que la barrera de incomprensión entre padres e hijos sea cada vez más grande. Antes, los adolescentes, tenían un destino claro; ser adultos como sus padres, sin embargo, hoy en día, las posibilidades del futuro adulto son infinitas y desconocidas. Algo que genera en nuestros jóvenes mayores dificultades a la hora de tomar decisiones vitales.

Para los padres, siempre supone un reto enfrentarse a la educación de los jóvenes en esta etapa. Requiere distintas habilidades y estrategias en la nueva puesta de límites y un nuevo tipo de comunicación más horizontal, necesario con estos adultos en ciernes. Para muchos padres o tutores, hay una “catastrofización” de esta etapa vital que les impide ver que estas “actitudes irritantes” de los adolescentes serán, por lo general, algo temporal.

La manifestación de conductas antisociales constituye uno de los principales problemas que los posinfantiles pueden presentar durante su adolescencia. Pero, ¿qué se entiende por conducta antisocial? Y su relación con el autoconcepto emocional y ¿hasta qué punto o en qué punto esta conducta debe ser considerada como problema y no como una simple manifestación normativa en el desarrollo?

Una de las principales dificultades para el presente estudio, es que existen multitud de definiciones y terminología que provocan confusión conceptual que genera dispersión en la claridad de la línea de estudio.

El concepto conducta antisocial hace referencia a una amplia gama de actividades tales como agresiones físicas, agresiones verbales, hurtos, vandalismos, mentiras, huidas de casa, agresión a la propiedad, conductas distintas respecto a lo esperado, cambio en la apariencia. Esta peculiaridad de la conducta antisocial provoca inevitablemente que su terminología y definición sea un asunto complejo (Kazdin y Buela-Casal, 2006).

Esta complejidad parece tener también sus causas en el distinto enfoque teórico del que parten los autores a la hora de definir términos como delincuencia, crimen, conducta antisocial o trastornos de conducta (Peña y Graña, 2006). Y es que son muchos los profesionales que centran su atención en esta área: psicólogos, psiquiatras, criminólogos, biólogos, educadores, etc.

Las agresiones hacia personas, animales y objetos, engloban, posiblemente, la dimensión más estudiada de las conductas antisociales; tal vez por su impacto o por las repercusiones que este tipo de conductas tiene sobre las víctimas y el entorno (Peña y Graña, 2006).

Como el término conducta antisocial, está relacionada directamente con la agresividad, debemos buscar una definición única y universalmente aceptada. La agresividad debe entenderse como “una respuesta consistente en proporcionar un estímulo nocivo a otro organismo” (Buss, 1961). De acuerdo con Bandura es “una conducta perjudicial y destructiva que socialmente está definida como agresiva” (Bandura, 1973). O, en palabras de Serrano como “conductas emitidas intencionalmente por uno o varios sujetos que puedan causar daño, ya sea éste físico o psicológico” englobando dicho término conductas como pegar a otros, burlarse de ellos, ofenderlos o utilizar palabras inadecuadas para llamar a los demás (Serrano, 1997).

En Bolivia hay tres escenarios en los que se desarrollan los jóvenes y que influyen en que se decanten por conductas antisociales: la familia, el colegio y su interacción con su grupo de amigos. Una familia disfuncional (padres separados) o la carencia de esta, es el principal factor de riesgo; peor aún si se dan situaciones de violencia intrafamiliar.

Así lo estableció el estudio Factores de riesgo y protectores asociados a conductas antisociales en adolescentes urbanos en Bolivia, realizado por Unicef, el Ministerio de Justicia y la organización Progettomondomiale de Italia, hecho en base al recuento de 28 historias de vida de adolescentes en riesgo; 18 grupos focales con jóvenes y padres, encuestas a 2.402 adolescentes de 12 y 18 años en ciudades capital, El Alto, Riberalta y Huanuni y 30 entrevistas a instituciones que trabajan con este sector.

Para contrarrestar esta situación, el estudio sugiere algunas propuestas, tales como la creación de servicios para atender violencia intrafamiliar, escuelas de padres y focalizar la ayuda en las edades de 12 a 14 años, que es cuando se define la conducta.

Son importantes estas edades porque aún se está bajo la cobertura de un hogar, todavía no se ha desarrollado del todo una conducta plena de conflicto con la autoridad escolar y se está dispuesto a la reintegración social.

Los factores de riesgo según el estudio son la prevalencia de seis conductas en los adolescentes antisociales: peleas, mala conducta, conflictos con padres, consumo de alcohol y drogas, robo o daño a bienes y detenciones.

Los adolescentes de 12 a 14 años son los que presentan menos tendencia a incurrir en conductas antisociales, incluso después de haber sido víctimas de violencia intrafamiliar, porque buscan modelos positivos a quienes seguir (profesores, amigos). Por lo tanto, son el rango de edad en la que se está a tiempo de hacer algo y restaurar.

En todos los casos, los factores de riesgo que más sobresalen son: el adolescente no vive con sus padres, no comparte las comidas con ellos ni siquiera dos veces a la

semana, papá y mamá no están pendientes de sus estudios y desconocen dónde están sus hijos luego de las clases, en el hogar no hay reglas de conducta, la relación con los padres es conflictiva y los hijos sufrieron algún tipo de violencia familiar.

Los datos por regiones son las siguientes: Santa Cruz es el departamento con riesgo más alto de contar con adolescentes que incurran en conductas antisociales (27%), seguido de Sucre (12%) y Cobija y El Alto (10% respectivamente). (scielo.org.Sta Cruz 2017)

Como políticas de prevención el proyecto progettomondo.mial, concluye en sugerir que muchos jóvenes que están en centros de rehabilitación no debieron llegar ahí y que faltan políticas dirigidas de apoyo a las familias y sobre todo falta políticas de prevención.

El viceministro de Justicia y Derechos Fundamentales, Nelson Cox, señaló la necesidad de generar escuelas de padres para que tengan un mejor relacionamiento. Y el director ejecutivo de la Fundación Aru, Paul Villarroel, dijo que la adolescencia es ‘invisibilizada’, pese a que son el 13% de la población nacional, más de 1,2 millones de personas. (Deber, 2018).

El centro diagnostico terapia varones de la zona de villa Tunari, para fundamentar su base teórica de aplicación metodológica de identificación de la conducta antisocial se apoya en (Buss) quien clasifica el comportamiento agresivo atendiendo a tres variables: la modalidad, la relación personal y el grado de actividad implicada (ver Tabla 1).

Según la modalidad, podemos diferenciar entre agresión física (por ejemplo, un ataque a un organismo mediante armas o elementos corporales) y agresión verbal (entendida como una respuesta verbal que resulta nociva para otro organismo, por ejemplo, una amenaza, un insulto, etc.).

Según la relación interpersonal, la agresión puede ser directa (por ejemplo, en forma de amenaza, ataque o rechazo) o indirecta (que puede ser verbal, por ejemplo, divulgar un chisme, o física, destruir la propiedad de alguien).

Según el grado de actividad implicada, la agresión puede ser activa (que incluye todas las conductas hasta aquí mencionadas) o pasiva (como impedir que el otro pueda alcanzar su objetivo, o como el negativismo).

Siguiendo esta propuesta de Buss, es fácil apreciar que la agresividad durante la adolescencia puede presentarse en forma directa, es decir, como acto violento contra otra persona bien sea físico (patadas, pellizcos, empujones, golpes, etc.) o verbal (insultos, palabrotas, amenazas, etc.). Pero también puede presentarse de forma indirecta o desplazada, según la cual el adolescente arremete contra los objetos de la persona que ha sido el origen del conflicto. Incluso se da el caso de algunos adolescentes que en vez de manifestar su agresividad directa o indirectamente, lo hacen de forma contenida, mediante gesticulaciones, gritos, resoplidos, etc.

Aunque los términos agresión y/o violencia han sido utilizados frecuentemente como sinónimos de conducta antisocial, son conceptos que hacen alusión a realidades distintas. El concepto conducta antisocial, como es defendido desde la posición, debe utilizarse para hacer alusión a cualquier conducta que refleje el infringir reglas sociales y/o sea una acción contra los demás (Kazdin y Buela-Casal, 2006). En cambio, los términos agresión y violencia deberían entenderse como un subtipo específico de las conductas antisociales.

Así, el concepto conducta antisocial engloba a conductas etiquetadas como agresivas, pero también conductas que no pudiendo ser definidas como tales, suponen una trasgresión de las normas sociales. En otras palabras, debe entenderse que el término general conducta antisocial da cabida a conductas agresivas, pero también a conductas tales como consumo y abuso de drogas en menores de edad, absentismo escolar, robos sin agresión. Conductas que, sin poder ser agrupadas bajo la etiqueta de agresivas, sí pueden catalogarse como antisociales al suponer una trasgresión de las reglas y normas de la sociedad.

Finalmente, cabe destacar que en los últimos años estamos asistiendo a una proliferación de términos relacionados con la agresión como es el caso del “bullying” o “mobbing”, que si bien de manera general pueden ser categorizados bajo el término conducta antisocial, deben entenderse que son categorías específicas y bien definidas de agresividad producida bajo determinadas condiciones.

Tabla 1. Tipos de agresión según Buss (1961)

Agresión activa	Física	Directa: Golpes y heridas
		Indirecta: Golpear a un sustituto de la víctima
	Verbal	Directa: Insultos
		Indirecta: Divulgación de rumores
Agresión Pasiva	Física	Directa: Impedir un comportamiento
		Indirecta: Rechazo a participar en un comportamiento
	Verbal	Directa: Negativa a hablar
		Indirecta: Negativa a conformarse

Fuente: Elaboración propia

ESTUDIOS PRELIMINARES (INVESTIGACIONES NACIONALES)

Nombre del documento	RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CONDUCTA ANTISOCIAL EN ADOLESCENTES CON RESPONSABILIDAD PENAL DEL CENTRO DE REINTEGRACIÓN SOCIAL VARONES DE LA CIUDAD DE LA PAZ
Institución	UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS FACULTAD HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Autor	Marina Limachi Lima	
Antecedentes del tema	La adolescencia es una de “las etapas más importantes del desarrollo del ser humano. Es el período evolutivo de transición entre la infancia y la edad adulta, en el que se encuentran comprometidos cambios biológicos, cognitivos y socioemocionales, iniciados en la mayoría de las culturas entre los 10 y los 13 años para finalizar a los 18 o los 22 años”. Es una etapa de vital importancia pues en la misma se produce la organización de la personalidad, una de cuyas dimensiones más importantes es la emocional. En este periodo, los sentimientos pueden ser vividos de forma profundamente e intensa. Por otro lado, con frecuencia, el adolescente puede optar por el quebrantamiento de las normas, por rebelarse a la autoridad e identificarse con un grupo de iguales que comparten estas actitudes. Esta etapa es afectada por problemas relacionados con el comportamiento y las relaciones del adolescente o joven con su entorno. Problemas como violencia física, abandono, suicidio, abuso de sustancias psicoactivas, enfermedades sexualmente transmisibles, trastornos mentales, deserción escolar, problemas alimentarios, embarazos precoces, entre otros, y problemas de tipo legal o judicial asociados con la comisión de delitos y la ruptura de normas socialmente establecidas.	
Formulación del Problema	Objetivo de investigación	Hipótesis
¿Cuál es la relación entre la Inteligencia Emocional y la Conducta Antisocial en los adolescentes con responsabilidad penal del Centro de Reintegración Social Varones de la ciudad de La Paz?	Analizar la relación entre la Inteligencia Emocional y la Conducta Antisocial en los adolescentes con responsabilidad penal del Centro de Reintegración Social Varones de la ciudad de La Paz.	
Conceptos Abordados	Inteligencia Emocional Adolescencia Conducta antisocial en la adolescencia	

	Conducta delictiva Inteligencia emocional y conductivas antisociales
<i>Aporte de la Investigación</i>	La presente investigación busca contribuir en la comprensión de la importancia de conocer los procesos emocionales de los adolescentes que se encuentran en situación de privación de libertad a fin de generar nuevos conocimientos en la temática de la Conducta Antisocial y poder profundizar en la relación de la Inteligencia Emocional con la Conducta Antisocial. En el país existen varios estudios sobre la importancia de la Inteligencia Emocional, pero ninguno abarca la relación entre las variables mencionadas.
<i>Resultados de la investigación</i>	La presente investigación se realizó con una muestra constituida por 71 adolescentes que se encuentran en el Centro de Reintegración Social Varones caracterizado por acoger a jóvenes que se encuentran tanto con detención preventiva como con sentencia por haber infringido alguna norma establecida por la Ley. Sobre esta muestra se hizo la aplicación de instrumentos orientados a explorar la Inteligencia Emocional y la Conducta Antisocial.
<i>Análisis de la investigación</i>	Se sugiere que en una próxima investigación se utilice una medida de habilidad de Inteligencia Emocional, evaluando capacidades subyacentes mediante ejercicios, ya que en esta técnica los individuos desconocen cuál es la finalidad de la tarea y el hecho de que haya varias posibilidades de respuestas e ignoren la habilidad evaluada genera más dificultad para que puedan sesgar las respuestas.

<i>Nombre del documento</i>	“RELACIÓN DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR, CON LAS CONDUCTAS ANTISOCIALES DE ADOLESCENTES ESCOLARES DE LOS COLEGIOS EVA PERÓN Y CEFI DE LA CIUDAD DE EL ALTO”
<i>Institución</i>	UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
<i>Autor</i>	Paz Yujra Luis Fernando

Antecedentes del tema	La gestión de toda institución educativa busca ser eficiente, agradable, seguro, que se mantenga un buen nivel de competencia y desempeño docente en el área asignada y a la vez que posea cierta escala de valores ya que existe influencia en las interrelaciones entre profesor y alumno, y que tal influencia puede ser positiva o negativa. El profesor interactúa permanentemente con el alumno y le transmite conocimientos, posturas, valores, que el alumno en mayor o menor medida introyecta. Sin embargo, en las instituciones educativas de Bolivia uno de los problemas más comunes que existe es la falta de un buen clima escolar donde los alumnos perciben un ambiente inseguro y poco agradable, perciben que las autoridades educativas poco o nada hacen por mejorar su institución; que los profesores no les enseñan bien, que les hablan mucho sobre los valores que luego ellos mismos no practican, lo cual les genera más confusión y desconfianza. También existe un cierto grado de violencia escolar “expresada a través de gritos, la ridiculización, la humillación o los golpes. Los profesores son en gran parte considerados responsables de estas acciones, seguidos de los compañeros y luego están los directores. Las principales formas de agresión son: a las mujeres, los golpes en la mano y a los hombres, con palos”	
Formulación del Problema	Objetivo de investigación	Hipótesis / Idea a Defender
	Conocer la relación del clima escolar, con las conductas antisociales de adolescentes escolares de los colegios “Eva Perón y “CEFI” de la ciudad de El Alto.	Existe relación entre el clima escolar y conductas antisociales de adolescentes escolares de los colegios “Eva Perón y CEFI” de la ciudad de El Alto
Conceptos Abordados	Adolescencia Clima escolar Conducta antisocial	
Aporte de la Investigación	La presente investigación dará un aporte al conocimiento del clima escolar en el salón de clases relacionado a la conducta antisocial en adolescentes de los colegios “Eva Perón” y “CEFI”, de modo que de pautas de intervención	

	psicológica en el aula, ya que se conoce muy poco de este tema especialmente de conductas antisociales
Resultados de la investigación	Según los resultados de la investigación en los colegios “Eva Perón” y “CEFI” el clima escolar es positivo, por lo cual la mayoría de los adolescentes no incurren en conductas antisociales.
Análisis de la investigación	La información disponible sobre las conductas antisociales de Bolivia es, mínima, muy limitada lo que afecta al análisis más preciso y sólido de los resultados obtenidos. El clima escolar negativo es solo uno de los factores que influye en los adolescentes para la presencia o fortalecimiento de conductas antisociales, por lo que los resultados muestran bajas correlaciones, pero significativas.

ESTUDIOS ACTUALES

Nombre del documento	AUTOCONCEPTO Y CONDUCTA ANTISOCIAL EN ADOLESCENTES DEL PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL DELITO DEL MINISTERIO PÚBLICO DE LIMA, 2016.
Institución	UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN
Autor	Lic. Sayda Noemi Arosquipa Soncco
Antecedentes del tema	Kimmel y Weiner (1998, citado en Schmidt, 2010) sostuvieron que "el autoconcepto es la opinión que uno tiene de su persona y es un conjunto de ideas y sentimientos que uno tiene de sí mismo" (p.96). El autoconcepto es "la imagen del yo-conocido que tiene cada persona. Es decir, la construcción mental de cómo se percibe a sí misma; incluye valoraciones de todos los parámetros que son relevantes para la persona: desde la apariencia física hasta las capacidades" sociales, intelectuales, etc. Cardenal (1999) consideró que el autoconcepto son un conjunto de opiniones descriptivas y evaluativas sobre sí mismo y en él se manifiesta de la forma en las que las personas se representan, se conocen se valoran.

La definición más sustantiva es la propuesta por Byrne y Baron (2005), quienes afirman que es la opinión que se tiene de sí, son las actitudes, emociones y el conocimiento con relación a las capacidades y aceptación social (p. 169). Por su parte, Cerviño (2008) afirmó que: El autoconcepto no nace con las personas, por el contrario, se edifica y define en el trayecto de toda la vida y está influida por las diversas experiencias que las personas presentan en medio de su ámbito escolar, social y familiar que haya vivido. (p. 34). Antes de los años 80, la mayoría de los estudios relacionados con el autoconcepto estaban basados en una perspectiva unidimensional del mismo (Harter, 1990), pero es a partir de esta fecha cuando el modelo multidimensional es el utilizado frecuentemente para investigar dicho constructo. Por lo tanto, si la mayoría de los instrumentos utilizados para evaluar el autoconcepto antes de los ochenta, estaban basados en una estructura unidimensional del mismo, a partir de esta fecha los instrumentos elaborados para evaluarlo parten siempre de la multidimensionalidad que definió ineludiblemente a este aspecto de la personalidad (Byrne, 1996). Es interesante considerar los siete modelos teóricos que sirven para acercarse a delimitar el autoconcepto, según la posición de Byrne (1996).									
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Formulación del Problema</th><th>Objetivo de la investigación</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>¿El limitado nivel de autoestima emocional genera cargas de agresividad y de conducta antisocial?</td><td>Determinar si existe relación significativa entre autoconcepto y conducta antisocial en adolescentes del programa de prevención del delito del Ministerio Público de Lima, 2016.</td></tr> <tr> <td>Conceptos Abordados</td><td>Autoconcepto Conducta antisocial Factores protectores y de riesgo de la conducta antisocial. Enfoques y teorías de la conducta antisocial.</td></tr> <tr> <td>Aporte de la Investigación</td><td>La investigación es relevante puesto que pretende dar a conocer el nivel de relación que existe entre la conducta antisocial y el autoconcepto de los adolescentes que</td></tr> </tbody> </table>		Formulación del Problema	Objetivo de la investigación	¿El limitado nivel de autoestima emocional genera cargas de agresividad y de conducta antisocial?	Determinar si existe relación significativa entre autoconcepto y conducta antisocial en adolescentes del programa de prevención del delito del Ministerio Público de Lima, 2016.	Conceptos Abordados	Autoconcepto Conducta antisocial Factores protectores y de riesgo de la conducta antisocial. Enfoques y teorías de la conducta antisocial.	Aporte de la Investigación	La investigación es relevante puesto que pretende dar a conocer el nivel de relación que existe entre la conducta antisocial y el autoconcepto de los adolescentes que
Formulación del Problema	Objetivo de la investigación								
¿El limitado nivel de autoestima emocional genera cargas de agresividad y de conducta antisocial?	Determinar si existe relación significativa entre autoconcepto y conducta antisocial en adolescentes del programa de prevención del delito del Ministerio Público de Lima, 2016.								
Conceptos Abordados	Autoconcepto Conducta antisocial Factores protectores y de riesgo de la conducta antisocial. Enfoques y teorías de la conducta antisocial.								
Aporte de la Investigación	La investigación es relevante puesto que pretende dar a conocer el nivel de relación que existe entre la conducta antisocial y el autoconcepto de los adolescentes que								
Formulación del Problema	Objetivo de la investigación								
¿El limitado nivel de autoestima emocional genera cargas de agresividad y de conducta antisocial?	Determinar si existe relación significativa entre autoconcepto y conducta antisocial en adolescentes del programa de prevención del delito del Ministerio Público de Lima, 2016.								
Conceptos Abordados	Autoconcepto Conducta antisocial Factores protectores y de riesgo de la conducta antisocial. Enfoques y teorías de la conducta antisocial.								
Aporte de la Investigación	La investigación es relevante puesto que pretende dar a conocer el nivel de relación que existe entre la conducta antisocial y el autoconcepto de los adolescentes que								

	pertenecen al programa de prevención del delito del Ministerio Público.
Resultados de la investigación	De acuerdo con los datos y resultados presentados en esta investigación entre autoconcepto general y la conducta antisocial en adolescentes, es decir que los adolescentes con bajo autoconcepto evidencian conductas de agresividad, abuso a los demás, robo, desajuste emocional e infringen normas sociales.
Análisis de la investigación	Para posteriores investigaciones ampliar el tamaño de muestra para mejores resultados. A los investigadores, se sugiere la propuesta para desarrollar instrumentos confiables y útiles que ayuden a identificar de manera más exacta los problemas de conducta antisocial en adolescentes y jóvenes.

Nombre del documento	CONDUCTAS ANTISOCIALES Y RESILIENCIA EN ADOLESCENTES INFRACTORES DE LA CIUDAD DE CHICLAYO
Institución	UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN
Autor	Bach. Chucas Garcia Erik Adderly
Antecedentes del tema	La conducta antisocial está considerada como aquel comportamiento que no se ha ajustado a la normativa social o moral, infringiendo las normas e intereses sociales, siendo reflejadas en acciones perjudiciales contra el entorno, personas y propiedades, acarreando problemas más graves, como agresivos tanto para la persona que comete tales actos, como para los demás. Estos actos que van contra la normativa social, podrían tener relación por un medio de aprendizaje debido al ambiente mismo en el cual conviven, las cuales toman como medio de vida, estos actos que pueden percibirse y asumirse como hechos normales para ellos, del mismo modo ser sujeto a manipulaciones e influencia por terceras personas las cuales valiéndose de su capacidad de influir en estas personas encargan realizar los actos que infringen las normativas sociales. La ruptura de estas normas son inaceptadas, por el entorno social en cual convivimos, la creciente implicancia

	de jóvenes a estos actos es un hecho que preocupa a las entidades que manejan el sistema social, en saber qué es lo que pasa con estas personas que al avanzar con los años la ola de actos negativos hechos por estos individuos se incrementa.	
Formulación del Problema	Objetivo de investigación	Hipótesis
¿Existe Relación entre Conductas antisociales y Resiliencia en Adolescentes infractores de la ciudad de Chiclayo?	Determinar la relación que existe entre las conductas Antisociales y Resiliencia en adolescentes infractores de la ciudad de Chiclayo, 2016	Hi: Existe relación significativa entre las conductas antisociales y la Resiliencia en adolescentes infractores en la ciudad de Chiclayo, 2016. Ho: No existe relación significativa entre las conductas antisociales y la Resiliencia en adolescentes infractores en la ciudad de Chiclayo, 2016
Conceptos Abordados	Conductas Antisociales Factores de la conducta antisocial Características de la conducta antisocial Factores de riesgo para el desarrollo de las conductas antisociales.	
Aporte de la Investigación	La presente investigación es importante para los profesionales de la salud mental y áreas interesadas en el trabajo con adolescentes de dichas poblaciones, porque tendrán una visión más amplia de sus características, conductas y de su capacidad Resiliente de los adolescentes del centro juvenil José Quiñones Gonzales. Así mismo será importante porque estará a disposición de la comunidad chiclayana, alumnos, educadores de los centros juveniles, y profesionales en general, siendo esta un punto de partida para futuras investigaciones.	
Resultados de la investigación	los resultados obtenidos sobre las variables de estudio se obtuvieron a través de la prueba estadística de Pearson, para poder observar la relación existente entre las variables estudiadas, y así poder plantear la discusión de	

	las deducciones que se han obtenidos, para aclarar lo que se ha planteado en las hipótesis en el trabajo de investigación.
--	--

RESUMEN Y ANÁLISIS DEL ESTADO DE ARTE

Estas investigaciones nos sugieren que en próximas investigaciones se utilice una medida de habilidad de Inteligencia Emocional, evaluando capacidades subyacentes mediante ejercicios, ya que en esta técnica los individuos desconocen cuál es la finalidad de la tarea y el hecho de que haya varias posibilidades de respuestas e ignoren la habilidad evaluada genera más dificultad para que puedan sesgar las respuestas.

La información disponible sobre las conductas antisociales de Bolivia es, mínima, muy limitada lo que afecta al análisis más preciso y sólido de los resultados obtenidos.

El clima escolar negativo es solo uno de los factores que influye en los adolescentes para la presencia o fortalecimiento de conductas antisociales, por lo que los resultados muestran bajas correlaciones, pero significativas.

Los investigadores, sugieren la propuesta de desarrollar instrumentos confiables y útiles que ayuden a identificar de manera más exacta los problemas de conducta antisocial en adolescentes y jóvenes.

También, estas investigaciones nos recomiendan diseñar programas de intervención y prevención en habilidades sociales haciendo énfasis en cuanto al manejo y expresión de emociones, así como a la resolución de conflictos y terapias de relajación e imaginación, con el propósito de disminuir la probabilidad de continuar desencadenando conductas inadecuadas dentro de la Institución y esto sirva para su reinserción a la sociedad.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Organización Mundial de la Salud (OMS) señaló que no existe país libre de violencia, los datos estadísticos evidencian que 1.600.000 personas en todo el mundo pierden la vida producto de la violencia. Asimismo, por una persona fallecida muchas más resultan heridas y sufren atentados en sus propiedades y una diversidad de maltratos físicos, sexuales, mentales, etc.; observando que muchos de los implicados en estos actos son adolescentes. (OMS/POS 2013)

Esta problemática, que es considerada como conducta antisocial, ha ido en aumento y su complejidad se ha agravado en diferentes países alrededor del mundo.

Se infringen las normas sociales y realizan acciones perjudiciales contra los demás, desde delitos de robo a mano armada hasta asesinatos múltiples por dinero. La conducta antisocial, los actos delictivos son de mayor estudio y problemática en el mundo, así por ejemplo en Latinoamérica se observa que los delitos menores se han incrementado mientras que las faltas mayores se controlaron gracias a aplicaciones de modelos de mantenimiento del orden. Por otro lado, los delitos menores como los crímenes más violentos están en aumento, esta problemática se repite en países como México, Brasil, Colombia y Perú. Del mismo modo, en países que se consideraban libres de delitos se han presentado delitos contra la propiedad, delincuencia organizada y tráfico de drogas.

En una realidad más cercana, la población boliviana también está expuesta a las consecuencias de las conductas antisociales. Estudios realizados determinaron que la delincuencia era un problema que ocupaba en ese momento el tercer lugar, después de la pobreza y el desempleo.

1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Como el autoconcepto emocional determina las conductas antisociales de los adolescentes “Ong” centro diagnóstico terapia varones de la ciudad de El Alto?

1.4. JUSTIFICACIÓN

La sociedad en general necesita la inclusión de temáticas como el autoconcepto, el tratamiento emocional social, que ayuden a evolucionar y lograr llegar a una sociedad civilizada educativamente, el presente tema debe ser visualizado en prospectos a ser incluidos en el trabajo de los profesores con los estudiantes, de padres con los hijos. Es por ello la importancia del autoconocimiento que tenga los adolescentes en el transcurrir de su formación educativa, cultural y social, donde irán adquiriendo nuevos estilos y conceptos de sí mismo, los cuales percibirán comunitariamente, conjuntamente con los agentes de la institución educativa con quienes reforzaran dichos modelos adquiridos.

Es necesaria una intervención educativa, social, cultural a través del autoconcepto emocional que permita acercarse en la medida de lo posible a la prevención de las conductas antisociales, las visiones del mundo actual de los estudiantes, del adulto y educador, lo cual compromete que conozca mejor y valore los grupos sociales significativos del contexto en que estos se desenvuelven, al mismo tiempo que se trabajara sus valores para poder tener un resultado satisfactorio en su educación.

Naturalmente esto requiere de un conocimiento más profundo de la representación de entender la vida por parte de la juventud referente a sus actitudes y motivaciones, dicha intervención se basaría en los siguientes supuestos esenciales, la personalidad de los estudiantes y el compromiso social de los mismos.

Está demostrado científicamente que las personas que presentan un autoconcepto positivo, tienen mayor capacidad para actuar de forma independiente, tomar decisiones y asumir responsabilidades, con ello les será más fácil enfrentar retos y obtener una mayor tolerancia ante la frustración o el fracaso, permitiendo de esta manera que se levanten una y otra vez de ser necesario. Esto nos lleva a pensar y deducir que este asunto no es algo simple que se debe tomar a la ligera, debemos empezar a trabajar con nuestros niños o adolescentes, considerando que este esquema del autoconcepto tiene una gran influencia en el control emocional y en la forma de percibir los cambios y la realidad. Un autoconcepto positivo y un espíritu crítico, permitirá al adolescente primero

y al adulto después, asumir errores e intentar dar respuesta a los contratiempos. Esto ocurre sobre todo en los adolescentes, y en todas aquellas personas que tienen una personalidad poco definida; un ejemplo sería aquel adolescente que modifica su imagen mental por los comentarios de otros hacia su físico; y cuando se sienten menos que los demás, tienden a perder la iniciativa de aprender, de trabajar o esforzarse, y por lo tanto, alcanzan el fracaso escolar y personal y llega a generar violencia y comportamiento antisocial.

Es interesante, por tanto, conocer el autoconcepto emocional de los adolescentes, para intervenir con la ventaja de saber el valor que le están dando a hechos que están ocurriendo, fracasos que hayan sufrido, así como los mecanismos de defensa que pongan en práctica ante éstos. Ahora podemos decir que conociendo el autoconcepto, podemos deducir que aunque este puede ser positivo o negativo, es susceptible de ser modificado constantemente; nos otorga con ello la posibilidad que pase de ser negativo a positivo, esto es un avance sustancial en la prevención o tratamiento de las conductas antisociales y antidelictivas.

Como hemos dicho el autoconcepto guarda relación con la autoestima, este es una imagen mental que nos hacemos de nosotros mismos a todos los niveles; la autoestima es en cambio la valoración que hacemos de ese autoconcepto, así si es positivo la autoestima será positiva, lo que hará que tengamos confianza en nosotros mismos para afrontar y para conseguir nuevos retos, lograr de uno mismo restringirse el más comportamiento o controlarse en las reacciones violentas provocadas o generadas, es muy importantes esta etapa porque hablamos del desarrollo mental y la madures de este. En consecuencia, las relaciones con los demás son muy importantes y se debe permitir que el adolescente mantenga un espíritu crítico, lo cual le dará la libertad de ser realista, y le permitirá aceptar sus defectos, sin olvidar sus virtudes y/o posibilidades. Nosotros como padres debemos fomentar ese espíritu crítico a través del diálogo y en el caso del adolescente con conversaciones de aprendizaje social, como ejemplo de este seria, enseñar a respetar los turnos de palabra, la valoración de las aportaciones de cada interlocutor evitando en todo momento la burla y el desdén hacia cualquier opinión.

Toda medida o acción educativa preventiva es requerida por nuestra sociedad con la única finalidad de proteger y formar de manera integral, lo mejor que tiene una sociedad, que son sus hijos e hijas.

1.5. OBJETIVO

Como se ha podido apreciar, las conductas antisociales representan en la actualidad un problema social de indudable interés científico. Así, disciplinas como la psicología, la criminología, la biología o la sociología dirigen sus esfuerzos hacia la comprensión y entendimiento de esta realidad. En esta línea, la tesis doctoral desarrollada surge con el propósito de contribuir al avance científico en el conocimiento de estos comportamientos, realizando una aproximación desde la Psicología Evolutiva.

De acuerdo al amplio marco teórico y conceptual que da sustento y justificación a este trabajo. Nos ocuparemos de exponer los objetivos perseguidos para dar paso a la presentación de la metodología, los resultados y la discusión.

1.5.1. OBJETIVO GENERAL

Caracterizar las conductas antisociales de los adolescentes “ongs” centro diagnóstico terapia varones de la ciudad de El alto, a través del auto concepto emocional.

1.5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Construir un sustento teórico sobre el comportamiento antisocial en adolescentes y el auto concepto emocional desde un enfoque integral.
- Identificar los comportamientos antisociales de los adolescentes que son parte de la Ong centro terapia varones.
- Establecer el autoconcepto emocional de los adolescentes a través de un test estandarizado.

- Relacionar el autoconcepto emocional de los adolescentes de la Ong centro de diagnóstico, con los comportamientos antisociales.
- Elaborar una propuesta preventiva teórica y aplicada de la temática autoconcepto emocional.

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO

CONCEPTUALIZACIÓN SOCIAL DEL ADOLESCENTE

En la adquisición de actitudes, normas y comportamientos, la sociedad es de gran influencia, este proceso se denomina socialización, el cual pasa por una etapa conflictiva durante la adolescencia (Brukner, 1975). El desarrollo social y las relaciones de los adolescentes abarcan al menos seis necesidades importantes: 1. Necesidad de formar relaciones afectivas significativas, satisfactorias. 2. Necesidad de ampliar las amistades de la niñez conociendo a personas de diferente condición social, experiencias e ideas. 3. Necesidad de encontrar aceptación, reconocimiento y estatus social en los grupos. 4. Necesidad de pasar del interés homosocial y de los compañeros de juegos de la niñez mediana a los intereses y las amistades heterosociales. 5. Necesidad de aprender, adoptar y practicar patrones y habilidades en las citas, de forma que contribuyan al desarrollo personal y social, a la selección inteligente de pareja y un matrimonio con éxito. 6. Necesidad de encontrar un rol sexual masculino o femenino y aprender la conducta apropiada al sexo.

Los nuevos sentimientos y necesidades emocionales, la búsqueda de la independencia, la emancipación de los padres, ocasiona que el apoyo que antes era proporcionado por la familia se busque en otros adolescentes comúnmente de su misma edad. Lo anterior está muy ligado a la dinámica familiar que él adolescente presente, ya que, si el menor cuenta con una buena dinámica familiar y buena comunicación con sus padres, tendrá menor necesidad de acceder a las demandas de otros adolescentes, de igual forma aceptará las opiniones de los padres por encima de sus compañeros, por lo menos en algunas áreas (Rice, 2000). En relación de pertenecer a un grupo social, se convierte en un asunto de importancia en esta etapa, debido a que de esta manera los adolescentes buscan formar relaciones y compartir intereses comunes (Rice, 2000). Esta búsqueda de pertenencia refuerza la imagen propia, por lo cual al ser rechazado por los demás se

convierte en un grave problema. De tal forma, la meta es ser aceptado por los miembros de una pandilla o de un grupo al que admiran. Como consecuencia, este grupo les ayudara a establecer límites personales y en ocasiones aprender habilidades sociales necesarias para obtener un auto-concepto de la sociedad que le ayudará a formar parte del mundo adulto más adelante (Rice, 2000).

LO SOCIALMENTE ADMITIDO

Todo individuo está inmerso en un entorno, interactúa con este medio que lo rodea, generando respuestas y recibiendo estímulos, que es recíproco producto de su interrelación. El entorno social específicamente, involucra personas, individuos, los cuales tienen esa capacidad innata de relacionarse, poseen el instinto gregario, propio de todo ser humano. El o la adolescente como individuo también se relaciona con el medio que lo rodea, no puede quedar ajeno a su influencia y muchas de sus acciones son el resultado de su interrelación, sea cual fuere la naturaleza de ésta. Pero, ¿qué sucede con este ser en relación?, ¿cómo influye el entorno social en él o ella?, el o la adolescente, ¿es capaz de sobreponerse a las condiciones adversas del medio?, ¿cómo lo hace? ¿Qué herramientas utiliza para hacer frente a las dificultades que se le presentan? Son algunas interrogantes que se presentan cada vez que se intenta analizar los factores que influyen en el desarrollo de las capacidades del o la adolescente. Sin embargo, uno de los principales factores que ejerce influencia sobre éstos es el medio social que lo rodea.

DESARROLLO PSICOLÓGICO

Los cambios físicos en el adolescente siempre serán acompañados por cambios psicológicos, tanto a nivel cognitivo como a nivel comportamental, la aparición del pensamiento abstracto influye directamente en la forma en como el adolescente se ve a sí mismo, se vuelve introspectivo, analítico, autocrítico; adquiere la capacidad de construir sistemas y teorías, además de estar interesado por los problemas inactuales, es decir, que no tienen relación con las realidades vividas día a día. La inteligencia formal

da paso a la libre actividad de la reflexión espontánea en el adolescente, y es así como éste toma una postura egocéntrica intelectualmente (Craig, 1997). El equilibrio se alcanza cuando la reflexión comprende que la función que le corresponde no es la contradecir sino la de anticiparse e interpretar la experiencia (Piaget, 1984). definen estos cambios psicológicos, de forma gradual más allá de operaciones formales de pensamiento, se alcanza la independencia respecto a la familia, y hay una mejor adaptación a la madurez sexual, además de establecerse relaciones viables y de cooperación con sus pares. Su vida toma rumbo y se adquiere el sentido de identidad, de tal forma que al final, logra adquirir las características psicológicas sobresalientes en un adulto: la independencia y la autonomía.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL

El comportamiento antisocial, como veremos a lo largo de este trabajo, es un fenómeno muy amplio que incluye distintos tipos de acciones: conductas impulsivas, ultrajes, agresión, engaños, robos y violencia entre sus diferentes manifestaciones.

En la actualidad, existe una grave preocupación social por la consecuencia de todos estos comportamientos, ya que constituyen el núcleo de la delincuencia violenta.

“Lo que sí es cierto es que este tipo de acciones no son nuevas, de hecho, en 1610 William Shakespeare ya expresaba en Un cuento de invierno el sentir del joven: ...Desearía que no hubiese edad intermedia entre los 16 y los 23 años, o que la juventud durmiera hasta hartarse, porque nada hay entre esas edades como no sea dejar embarazadas a las chicas, agraviar a los ancianos, robar y pelear.” (A._Martinez 1996).

Por conducta antisocial entendemos al conjunto de comportamientos, prácticas o actuaciones que tienen como objetivo la perturbación del orden social o la agresión a este. De la misma manera, todos aquellos discursos que fomentan este tipo de actos, también son considerados como parte de las conductas antisociales.

Tradicionalmente, estos actos y comportamientos han sido categorizados como transgresiones, abusos, infracciones o delitos juzgados y sancionados tanto por la ley, como por la sociedad en general.

Las personas con conducta antisocial pueden establecer el foco de su actuación tanto en espacios o propiedades ajenas, mediante actos de vandalismo, robos o atracos, como con la intención de perjudicar otras personas mediante agresiones, ataques y ofensas, así como abusos y acoso.

¿Cuáles son sus principales características?

El principal problema que existe ante la necesidad de establecer qué puede ser considerado una conducta antisocial y qué no, ya que la definición de conducta antisocial como toda aquella conducta o comportamiento que viole las normas sociales o los derechos de las personas engloba una cantidad demasiado grande y variedad de actos.

Por ejemplo, no lo mismo juzgar como conducta antisocial un atraco, que una pintada en una pared, que una manifestación en contra de alguna ley o situación injusta. Sin embargo, todas ellas están orientadas a alterar el orden establecido.

El hecho de que exista tanta flexibilidad en cuanto a la interpretación de ciertos comportamientos como conductas antisociales supone un problema en la sociedad actual. Además, existe la percepción de que en los últimos años el número de conductas antisociales ha aumentado considerablemente, puede ser que como respuesta a los cambios y fenómenos sociales y económicos vividos.

Además, hay que tener en cuenta en cada cultura o sociedad puede determinar una serie de pautas o normas establecidas que regulen de manera aproximada qué conductas son consideradas como una agresión u ataque a la sociedad y cuáles no.

Teniendo en cuenta estos factores, podemos determinar que, por el momento, no existen criterios objetivos y claros que sirvan como guía para evaluar y calificar la conducta

antisocial, así como para determinar de manera exacta qué actos deben de quedar apartados de esta etiqueta.

A pesar de esto, podemos establecer que las conductas antisociales son aquellos actos que infringen las reglas o normas sociales que regulan la convivencia, siempre y cuando estas presenten un grado de severidad superior al de todas aquellas conductas que se lleven a cabo en el día a día de las personas (Rovira, 2014)

A continuación, presentaremos las principales diferencias entre el concepto conducta antisocial y otros términos como agresividad, trastorno de conducta, problemas externos y conducta delictiva con los que suele crearse confusión.

TRASTORNOS DE CONDUCTAS

Otro concepto que con frecuencia ha sido confundido con la conducta antisocial es el de trastorno de conducta. Este término tiene su origen en los enfoques de clasificación de enfermedades mentales basados en el diagnóstico clínico. Estos enfoques se centran en identificar categorías diagnósticas a partir de la observación clínica de síntomas y síndromes.

De las clasificaciones basadas en el diagnóstico clínico las más importantes son el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM), elaborado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) y la Clasificación Internacional de las Enfermedades (International Classification of Diseases, CIE), de la Organización Mundial de la Salud (OMS). (AEP. 2013)

Desde 1952, año en el que apareció la primera versión del manual DSM, las categorías diagnósticas relacionadas con la conducta antisocial han ido sufriendo una serie de variaciones —ver Tabla 2— que, en último término, pueden sumarse al conjunto de causas que han llevado a la confusión conceptual existente en este campo.

Tabla 2. Evolución del concepto de conducta antisocial, en el DSM (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales)

DSM-V-TR (2013)

TRASTORNO PERSONALIDAD SOCIOPÁTICO:

- Reacción Antisocial
- Reacción Disocial
- Desviación sexual
- Alcohol y adicción a drogas

TRASTORNO DEL COMPORTAMIENTO EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA:

- Reacción Infrasocializada Agresiva de la infancia

OTROS TRASTORNOS PSIQUIÁTRICOS:

- Personalidad Antisocial en Niños y Adolescentes

TRASTORNO DE CONDUCTA:

- Infrasocializado Agresivo
- Infrasocializado no agresivo
- Socializado Agresivo
- Socializado no Agresivo

FACTORES NO ATRIBUIBLES A TRASTORNO MENTAL:

- Conducta antisocial

TRASTORNO DE CONDUCTA:

- Grupal
- Agresivo solitario
- Indiferenciado

TRASTORNO DEL COMPORTAMIENTO PERTURBADOR:

- Trastorno disocial
- Trastorno negativista desafiante
- Otros problemas que pueden ser objeto de atención: comportamiento antisocial en la niñez o la adolescencia

TRASTORNO DEL COMPORTAMIENTO PERTURBADOR:

Trastorno disocial

Trastorno negativista desafiante

Trastorno de comportamiento perturbador no especificado

TRASTORNOS DE LA PERSONALIDAD:

Trastorno antisocial de la personalidad

En la actualidad, en la última versión publicada de este manual, el DSM-V-TR (APA, 2013), son cuatro los diagnósticos recogidos que se asocian a los comportamientos antisociales: el trastorno disocial, el trastorno negativista desafiante, el trastorno de comportamiento perturbador no especificado y el trastorno antisocial de la personalidad. Este conjunto de trastornos ha sido comúnmente conocido como trastornos de conductas y confundidos terminológicamente con la conducta antisocial.

Dada la dificultad para diferenciarlos vamos a detenernos a continuación en sus principales características, facilitando así su posterior diferenciación.

El DSM-V-TR (APA, 2013) ofrece un conjunto de comportamientos antisociales característicos de este tipo de trastorno que agrupa en cuatro categorías: agresión a personas o animales, destrucción de la propiedad, fraudulencia o robo y violaciones de normas. Finalmente, este manual establece como criterio diagnóstico la presencia de un daño en la actividad normal del sujeto, es decir, un deterioro clínicamente significativo en las actividades escolares, sociales o laborales del sujeto.

El Trastorno Negativista Desafiante, al igual que el Trastorno Disocial, se encuentra situado dentro de los trastornos de aparición en la infancia y la adolescencia. Sin embargo, se diferencia principalmente de éste por la menor gravedad de sus síntomas

El Trastorno de Comportamiento Perturbador No Especificado incluye los trastornos caracterizados por un comportamiento oposicionista que no cumple los criterios de

Trastorno Disocial ni de Trastorno Negativista Desafiante y al igual que éstos dos se sitúa bajo los Trastornos de aparición en la infancia y la adolescencia.

Tabla 3. Criterios diagnósticos para el Trastorno Antisocial de la Personalidad (DSM-V-TR)

A. Un patrón general de desprecio y violación de los derechos de los demás que se presenta desde la edad de 15 años, como lo indican tres (o más) de los siguientes ítems:

1. Fracaso para adaptarse a las normas sociales en lo que respecta al comportamiento legal, como lo indica el perpetrar repetidamente actos que son motivo de detención.
2. Des honestidad, indicada por mentir repetidamente, utilizar un alias, estafar a otros para obtener un beneficio personal o por placer.
3. Impulsividad o incapacidad para planificar el futuro.
4. Irritabilidad y agresividad, indicados por peleas físicas repetidas o agresiones.
5. Despreocupación imprudente por su seguridad o la de los demás.
6. Irresponsabilidad persistente, indicada por la incapacidad de mantener un trabajo con constancia o de hacerse cargo de obligaciones económicas.
7. Falta de remordimientos, como lo indica la indiferencia o la justificación del haber dañado, maltratado o robado a otros.

B. El sujeto tiene al menos 18 años.

C. Existen pruebas de un Trastorno Disocial que comienza antes de la edad de 15 años.

D. El comportamiento antisocial no aparece exclusivamente en el transcurso de una esquizofrenia o un episodio maníaco.

En relación a la última versión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades desarrollada por la OMS en 1992, CIE-10, cabe destacar que quedan recogidos también cuatro categorías diagnósticas relacionadas con la conducta antisocial: 1) el Trastorno Disocial Limitado al Contexto Familiar, 2) el Trastorno Disocial en Niños No socializados, 3) el Trastorno Disocial en Niños Socializados y 4) Trastorno Disocial Desafiante y Oposicionista.

Estos trastornos, se caracterizan por una forma persistente y reiterada de comportamiento disocial, agresivo o retador más allá de la “travesura infantil” o la “rebeldía adolescente” y pueden estar relacionados con un ambiente psicosocial desfavorable (López-López y López-Soler, 2008).

El hecho de que estos trastornos queden englobados frecuentemente bajo la etiqueta de trastornos de conductas, y estén relacionados con los niveles de conductas antisociales manifestado por jóvenes, conducen a la confusión. No obstante, autores destacados, coinciden en defender que ambos términos representan realidades diferentes por lo que no deben ser confundidos entre ellos como (Rutter, 2000).

Este autor aboga que el término conducta antisocial debe utilizarse para hacer referencia a conductas que representen acciones contra los demás o la ruptura de reglas sociales, ya se presenten en el desarrollo normal o dentro de un trastorno clínico.

En definitiva, de acuerdo con estos planteamientos el término trastorno de conducta debe reservarse a aquellos trastornos clínicos en los que los sujetos manifiestan un gran número de conductas antisociales, con una alta frecuencia de emisión de las mismas, y donde, además, existe un deterioro significativo del funcionamiento en casa y/o en la escuela. Es decir, el término trastorno de conducta, así definido, queda limitado para designar a aquellas personas que manifiestan una conducta antisocial clínicamente significativa que sobrepasa claramente el ámbito del normal funcionamiento (Kazdin y Buela-Casal, 2006).

DESARROLLO INTELECTUAL

El desarrollo intelectual se refiere, fundamentalmente, al desarrollo de la percepción y del pensamiento, siempre en estrecha interrelación con el resto de las áreas (motora, social, lingüística y de autonomía).

DESARROLLO FÍSICO

El desarrollo físico es un proceso en el que intervienen factores como la información genética, la actividad motriz, el estado de salud, la nutrición, las costumbres en la alimentación y el bienestar emocional.

DESARROLLO DE LA ANSIEDAD

La ansiedad es básicamente un mecanismo defensivo. Es un sistema de alerta ante situaciones consideradas amenazantes. Es un mecanismo universal, se da en todas las personas, es normal, adaptativo, mejora el rendimiento y la capacidad de anticipación y respuesta.

DESARROLLO DE LA SATISFACCIÓN

La satisfacción es un estado de bienestar producido por una mayor o menor optimización de la retroalimentación cerebral, en donde las diferentes regiones compensan su potencial energético, dando la sensación de plenitud e inapetencia extrema.

QUE ES CONDUCTA

El comportamiento o conducta es, en términos de psicología, el conjunto de respuestas, bien por presencia o por ausencia, que presenta un ser vivo en relación con su entorno o mundo de estímulos. Puede ser consciente o inconsciente, voluntario o involuntario, etc. según las circunstancias que lo afecten. (Wikipedia, 2021).

PROBLEMAS EXTERNOS DE CONDUCTA

Si la confusión entre el término conducta antisocial y trastornos de conducta es común, no es menos frecuente la producida entre este término y los denominados “problemas

externos” surgidos desde el “enfoque dimensional de diagnóstico de enfermedades mentales”, (Almecon;2017)

Este enfoque de la psicopatología infanto-juvenil no se basa en la identificación de categorías diagnósticas a partir de la observación clínica, sino en base a procedimientos estadísticos como son las correlaciones mantenidas entre síntomas (Kazdin y Buela-Casal, 2006).

El síndrome de problemas externos constituye una categoría diagnóstica constituida por problemas comportamentales dirigidos hacia el exterior, tales como la agresión, el robo y la mentira, los cuales manifiestan una mala adaptación a la sociedad y producen daño o molestia a los demás (Reynolds y Kamphaus, 1992).

Sin embargo, como ya se ha indicado anteriormente, el término conducta antisocial no debe ser confundido con categorías diagnósticas que representan, en último término, casos clínicos significativos.

CONDUCTA DELICTIVA

Las mismas características de la conducta antisocial que en ocasiones hacen que los sujetos sean diagnosticados con distintos trastornos o síndromes clínicos pueden llevarlos igualmente ante las instituciones judiciales. Así, a pesar de sus considerables diferencias, términos como delito, conductas delictivas o delincuencia son frecuentemente confundidos y tomados como sinónimos de conducta antisocial.

El delito o delincuencia, como fenómeno social, implica una designación legal basada normalmente en el contacto con la justicia. Dentro de las conductas delictivas están algunas que son consideradas delitos con independencia de la edad del infractor (robo, homicidio, violación...) y otras que constituyen delitos sólo si son llevadas a cabo por sujetos menores de edad, por ejemplo, el consumo de alcohol o la conducción de automóviles.

La conducta antisocial y la conducta delictiva coinciden parcialmente en diversos aspectos, pero no hacen referencia en absoluto a la misma realidad. Las conductas delictivas son aquellas cuya emisión implican la comisión de un delito, siendo delito definido como quebrantamiento de la ley, las conductas antisociales son aquellas que infringen reglas sociales o constituyen una acción contra los demás, independientemente de que constituyan un delito.

En numerosas ocasiones ambos términos quedan solapados para una misma conducta, pues muchos comportamientos antisociales están penados por ley. Sin embargo, otras veces, no se produce dicho solapamiento, pues bien, por la baja intensidad de la conducta antisocial emitida, o por la edad del sujeto, esta conducta no será objeto de una sanción penal, en otras palabras, se afirma, serán conductas antisociales que quedan fuera del ámbito de la ley (Rutter, 2000).

Independientemente de las diferencias expuestas entre estos términos, lo cierto es que mucho de lo que se conoce acerca de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia se ha aprendido gracias al estudio de jóvenes delincuentes. Dichos estudios han evaluado típicamente a los jóvenes juzgados y encarcelados para intentar comprender cuáles son las características peculiares que los llevan a delinquir. Sin embargo, cuentan con una importante limitación ya que sólo una pequeña proporción de sujetos que cometen delitos son descubiertos, y aun menor es la proporción de los que llegan a ser juzgados por ello. La información obtenida por dichos estudios se encuentra sesgada y no representa plenamente a la totalidad de jóvenes que cometen actos delictivos. No obstante, no se debe menospreciar su importancia al haber permitido conseguir grandes progresos en el conocimiento de la conducta antisocial y delictiva (Kazdin y Buela-Casal, 2006).

Partiendo del marco conceptual presentado en las páginas precedentes, en esta tesis doctoral se tomará como punto de partida la concepción de conducta antisocial (Kazdin y Buela-Casal, 2006), mencionado en el párrafo anterior. De este modo, el término

conducta antisocial hará referencia a cualquier conducta que infrinja reglas sociales y/o constituya una acción contra los demás.

Con este uso las conductas antisociales harán referencia a distintas acciones como peleas, mentiras y otras conductas que son consideradas como conductas disruptivas con un denominador común, la trasgresión a las normas de la sociedad (Stoff, Breiling y Maser, 1997).

Tales conductas serán consideradas antisociales con independencia de su gravedad o de su relación con el ámbito legal y serán observables tanto en jóvenes bajo tratamientos clínicos como en la mayoría de los sujetos en el curso de su desarrollo normal (Kazdin y Bucla-Casal, 2006). Igualmente, no se debe olvidar que, como se exponía en páginas precedentes, la conducta antisocial así entendida incluye la agresión, pero no queda restringida a ésta.

La epistemología en el ámbito de formación universitaria sirve para analizar el hecho de modo crítico y reflexivo para hacer un diagnóstico de sus avances y obstáculos, en vistas a profundizar las problemáticas y superar a partir de la reflexión, propiamente; buscando constantemente lo cierto o verdadero. Se estudia todos los factores intra y extracurriculares que influyen en el proceso o los procesos, no con el objetivo de un análisis estéril sino para aportar soluciones. Entonces, el análisis se lo hizo desde la práctica vislumbrada en acciones organizadas en cuanto a su autonomía, su aporte, y el fundamento científico.

Así, como la epistemología se ocupa, en cuanto a la educación, de la organización del currículum escolar, de la conexión entre las disciplinas, de cómo se transmite el saber, de la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto a conocer, de la formación del docente, del contexto de la formación universitaria, del sentido social del hecho educativo y de la calidad educativa (Bedoya M., J. I., 2003). La presente investigación se centra en los factores del cogobierno y su incidencia sobre la calidad en la formación universitaria; la cual, está en constante evolución, al ser su objeto de estudio un fenómeno social, por

tanto, cambiante y susceptible de ser afectado por múltiples factores individuales y comunitarios.

Por tanto, desde la epistemología como tal, se trata de incrementar el conocimiento y qué aspectos ayudan a mejorarlo o diferir de su sentido desarrollista. (Arévalo F., J., 1999) En función de ello, siempre ha existido la necesidad de conocer la naturaleza del conocimiento, cómo se adquiere, cómo permanece y se vincula con todos los demás aspectos de la vida. De tal manera, que la epistemología como disciplina estudia la manera cómo se construye el saber y los factores implicados en su constitución, por eso, es una ciencia que siempre está avanzando, porque lo que, es válido como conocimiento, empero que, mañana puede ser diferente.

La epistemología se ocupa de la definición del saber y de los conceptos relacionados con las fuentes, los criterios, los tipos de conocimiento posible y el grado con el que cada uno resulta cierto; así como la relación exacta entre el que conoce y el objeto conocido. (Bunge, M., 1980) Cuando se habla de epistemología de la educación superior se refiere al conocimiento que se produce en esta rama educativa, tratando sobre los métodos, técnicas, procedimientos y teorías que han hecho posible mejorar las condiciones de producción y validación de los conocimientos desde la educación.

La epistemología de la educación es la que trata sobre el conocimiento dentro del proceso educativo, es pues, una rama específica de la epistemología en general, misma que versa sobre el análisis del conocimiento, especialmente en lo que se refiere al conocimiento científico, aquel que cuenta con un objeto de estudio definido, con métodos y recursos medibles, con estructuras de análisis y la generación de hipótesis para el desarrollo del presente trabajo de investigación.

Se reconoce que la educación es una forma de modificar al hombre, para adaptarlo y posibilitarlo un desenvolvimiento de las posibilidades del ser. Esta modificación no tendría sentido si no implicara una mejora. Por ello, el término ha de entenderse como el

perfeccionamiento intencional de las funciones del Hombre, de lo que éste tiene de específicamente humano.

En cuanto a la presente investigación, a partir de una analogía, se ha considerado diferentes componentes para la división del trabajo ya que de esta manera podemos organizar el trabajo desarrollado a partir de la percepción docente-estudiantil en cuanto al ejercicio del cogobierno en las acciones que desempeña este estamento en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto.

CARACTERÍSTICAS DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE

A partir de la conceptualización realizada en el apartado anterior, en las siguientes páginas presentaremos las características más notorias que la comunidad científica ha resaltado en relación a la conducta antisocial. Estas características son: la heterogeneidad, comprender la conducta antisocial como una manifestación normativa en el desarrollo, la comorbilidad, la continuidad y la estabilidad. El atender a estas características nos otorgará mayor claridad y profundidad para la comprensión del interés fundamental: los comportamientos antisociales adolescentes.

HETEROGENEIDAD

La heterogeneidad es, sin duda, una de las principales características de la conducta antisocial. Como ya se ha tenido oportunidad de comentar, bajo este término se incluye una amplia gama de actividades tales como acciones agresivas, hurtos, vandalismo, piromanía, mentira, absentismo escolar, huidas de casa, que no son más que una pequeña muestra de la gran heterogeneidad conductual que se esconde tras este tipo de comportamiento.

Intentando arrojar un poco de luz sobre la amplia variabilidad existente entre estos comportamientos, se encuentran los trabajos realizados para establecer subtipos o factores que se esconden bajo la etiqueta común de conductas antisociales (Dodge, Coie

y Lynam, 2006). En esta línea, posiblemente, uno de los trabajos pioneros es el desarrollado por Patterson. Este autor, en un esfuerzo por entender el comportamiento antisocial de niños en sus familias, encontró que las interacciones observadas en casa de los niños antisociales cuyo síntoma primario era la agresión (agresores) eran diferentes a las de aquellos cuyo síntoma primario era el hurto (ladrones). De este modo, Patterson consideró importante distinguir entre estas dos categorías (Patterson, 1982).

Desde un enfoque distinto, pero con el propósito común de subtipificar la conducta antisocial parten los trabajos de Loeber y Schmaling (1985), que introdujeron los conceptos de conducta antisocial encubierta (aquellas acciones ocultas como sustracciones, absentismo escolar, mentiras, provocación de incendios) y conducta antisocial manifiesta (conductas antisociales de enfrentamiento tales como peleas, discusiones, rabietas...). Loeber y Schmaling realizaron un meta-análisis con 28 artículos que evaluaban la conducta antisocial de niños en edad escolar y encontraron resultados estadísticos que defendían la existencia de la dimensión manifiesta-encubierta. Los datos indicaron que las conductas antisociales manifiestas tendían a asociarse, ocurriendo lo mismo con las encubiertas (Loeber y Schmaling, 1985). Diversos estudios han avalado nuevamente esta distinción al encontrar diferencias en las causas que parecen estar implicadas en ambos tipos de categorías (López-López y López-Soler, 2008).

Finalmente, otros intentos más recientes de clasificar la heterogeneidad conductual que se esconde tras el concepto conducta antisocial son los realizados por la Asociación Americana de Psiquiatría en su cuarto Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (APA, 2000).

Estudios llevaron a cabo un meta-análisis para conocer cuáles eran los factores del comportamiento antisocial (Frick, 1993). Tras dicho estudio, los autores sugirieron que el campo de la conducta antisocial debía entenderse comprendido por cuatro cuadrantes: Agresión, violación de la propiedad, oposicionismo y violación del estatus. Dichos cuadrantes estarían delimitados a partir de dos dimensiones, la dimensión actos encubiertos-actos manifiestos y la dimensión referente al grado de destrucción: alta

destrucción–baja destrucción. De esta manera, la agresión quedaría definida como actos de alta destrucción y manifiestos, la violación de la propiedad la configurarían actos también de alta destrucción, pero esta vez encubiertos, el oposicionismo se situaría en la parte del cuadrante correspondiente a actos de baja destrucción y manifiestos, y por último, la violación del estatus quedaría comprendida por actos también de bajo grado de destrucción pero encubiertos.

Finalmente, en el año 2000 la Asociación Americana de Psiquiatría en su cuarto Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV-TR) propone, en base al consenso de un amplio grupo de expertos, clasificar las conductas antisociales presentes en el Trastorno Disocial en cuatro categorías muy similares a las propuestas por Frick et al. (1993): Agresión hacia personas y animales, fraudulencia y robo, destrucción de la propiedad y violación de normas.

CONDUCTA ANTISOCIAL COMO MANIFESTACIÓN NORMATIVA DEL DESARROLLO

A pesar de las importantes connotaciones negativas asociadas a la conducta antisocial, y la tendencia a concebirla como una desviación del desarrollo normal, los estudios que han examinado su origen y evolución indican que aparece con alta frecuencia a lo largo del progreso normativo de niños y adolescentes, constituyendo ésta otra de las principales características de esta conducta.

Por ejemplo, en el estudio longitudinal, realizado sobre una muestra normativa, las madres informaron de los problemas de sus hijos desde la infancia hasta el comienzo de la adolescencia (MacFarlane, Allen y Honzik, 1954). Entre los hallazgos más destacados estaba el predominio relativamente alto de conductas antisociales específicas. Así, a los seis años se encontraba que mentir era una conducta que presentaba la mayoría de los niños del estudio (53%). A los 12 años, sin embargo, el porcentaje disminuía considerablemente (10%). En el caso de las niñas el patrón era más extremo, con un

elevado índice de mentiras registrado como problema a los 6 años (48%) y el porcentaje disminuía a 0% después de los 11 años. De igual modo, en un estudio transversal con niños y adolescentes de 4 a 16 años y obtuvieron índices elevados de conductas antisociales (Achenbach y Edelbrock, 1981). Por ejemplo, la desobediencia en casa y destrucción de objetos personales fueron registrados como problemas por los padres de aproximadamente el 50% y 26% de niños normales de cuatro y cinco años. En adolescentes de 16 años los índices de estas conductas caían hasta aproximadamente un 20% y 0% respectivamente.

COMORBILIDAD

Otra de las características principales de la conducta antisocial es la comorbilidad. Como vimos anteriormente, los comportamientos antisociales o disruptivos tienden a asociarse entre sí. Personas que manifiestan un tipo específico de conducta antisocial también tienden a presentar otros tipos de éstas, de ahí que la conducta antisocial sea vista como versátil y polifacética (Farrington, 1997). Conductas como agresiones físicas, agresiones verbales, hurtos, vandalismos, mentiras, huidas de casa, agresión a la propiedad, suelen aparecer asociadas en el mismo sujeto.

En esta misma línea, una “personalidad antisocial” que se iniciaba en la infancia y continuaba en la vida adulta, cuya principal característica era la presencia de manifestaciones distintas de conductas antisociales en el sujeto, resaltando así la alta correlación existente entre las diversas manifestaciones de comportamientos antisociales (ésta es la idea recogida en el diagnóstico de trastorno antisocial de la personalidad del DSM-IV-TR). Robins planteaba además que los niños y jóvenes antisociales son asimismo agitados, impulsivos, con bajos sentimientos de culpabilidad, con bajos rendimientos escolares, absentistas, delincuentes y crueles con las personas y los animales. Al convertirse en adultos seguirán manifestando fracaso para mantener amistades, conductas delictivas, impulsividad y pérdida de la compostura ante pequeñas frustraciones sugirió que existía (Lee R., 1979).

PREVALENCIA DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL DURANTE LA ADOLESCENCIA.

Establecer la prevalencia de la conducta antisocial durante la adolescencia no es una tarea sencilla. Los datos de prevalencia dependen de los distintos estudios desarrollados y las cifras varían en función de la forma de medida, de las muestras seleccionadas y del concepto de conducta antisocial considerado. En cualquier caso, a pesar de las dificultades existentes, si se atiende a las tasas de prevalencia de los trastornos de conducta, el conjunto de estudios realizados la sitúan entre el 4 y el 18% (Angold, 2001), siendo más elevadas en chicos que en chicas.

Otras experiencias, en España, estudios demuestran que los adolescentes de 12 a 16 años, se encontraron tasas de prevalencia en trastornos de conducta de severidad moderada y grave, situadas entre el 15% y el 18% (López, 1997). La existencia de tasas superiores en chicos se señala en todos los estudios y en la mayoría de los casos la proporción que se ha encontrado es como mínimo de 4:1 (Earls, 1994).

Según la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) estas tasas de prevalencia parecen haberse ido incrementando sensiblemente en las últimas décadas. Observamos dicha progresión tomando como referencia los datos aportados en los Manuales Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) de esta asociación. Así, en el DSM-IV-TR (APA, 2000) situó la prevalencia de este tipo de trastornos por encima del 10%.

Tomando en conjunto los datos presentados resulta fácil entender que los trastornos de conducta antisocial son un problema que afecta a un importante número de niños y adolescentes, manteniendo una de las mayores tasas de casos remitidos a los centros de salud mental. Se informaron de que entre un 33% y un 75% de los casos remitidos a atención clínica eran por conductas antisociales.

Si las cifras hablan por sí solas respecto a las tasas de prevalencia de los trastornos de conducta aún son más interesantes aquellas relativas a la presencia de conductas

antisociales específicas en la población adolescente normativa. La gran parte de estudios realizados, tanto internacionales como nacionales, indican que las tasas de prevalencia de las conductas antisociales específicas son mucho más elevadas, llegando incluso hasta el 90% o el 93% en la población infanto-juvenil.

Los datos de un estudio también mostraron la alta prevalencia de conductas antisociales específicas. Estos autores utilizaron como prueba diagnóstica una adaptación del Questionnaire for the International Study on Self-Report Delinquency (Cuestionario para el estudio internacional sobre la delincuencia autoinformada) encontrando que entre un 81,1% y un 84,6% de los adolescentes reconocía haber realizado conductas prohibidas o delictivas. De nuevo eran los varones los que presentaban mayor prevalencia (Redondo, 2003).

Establecida la prevalencia global de las conductas antisociales durante la adolescencia, en el siguiente apartado focalizaremos la atención en cómo estos comportamientos varían en función de la edad, analizando para ello la evidencia empírica disponible sobre el curso evolutivo de la conducta antisocial en la adolescencia.

CURSO EVOLUTIVO DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL DURANTE LA ADOLESCENCIA

Los estudios que han analizado la evolución de la conducta antisocial durante la adolescencia parecen coincidir en considerar que tras el descenso de conductas antisociales producido a causa de la socialización en los años escolares, éstas vuelven a intensificarse con la llegada de la adolescencia, alcanzando la máxima incidencia sobre los 17 años, para empezar a disminuir a partir de ese momento, de forma que durante la adultez temprana estos comportamientos habrán desaparecido en la mayor parte de los sujetos (Loeber, 1998).

Aunque muchas investigaciones se han desarrollado para conocer la evolución de la conducta antisocial, la mayoría están centradas en evaluar exclusivamente conductas agresivas o actos delictivos. Dentro de los estudios centrados en las conductas agresivas, resulta interesante el estudio transversal, quien con una muestra de gran tamaño de niños y adolescentes norteamericanos encontró que la prevalencia de la agresión física decrecía de los 8 a los 17 años (Fitzpatrick, 1997). Datos similares fueron hallados en el estudio sobre juventud de Pittsburgh (Loeber, 1998) y en la gran encuesta británica (Maughan, 2004), donde se puso de manifiesto que el único síntoma del trastorno disocial que decrece de los 8 a los 15 años es la agresión física. Por supuesto, aunque los autores manifiestan una bajada significativa en agresión física a lo largo de estos años, parece existir acuerdo dentro de la comunidad científica en que es también durante éstos cuando se incrementan los actos violentos de mayor gravedad, cuando es frecuente que diferentes chicos se unan en grupos para realizar actos antisociales y cuando empieza a aparecer un nuevo tipo de violencia, la violencia dentro de las relaciones de pareja (Dodge et al., 2006).

Los estudios centrados en actos delictivos han puesto de manifiesto que las tasas de conductas delictivas se incrementan hasta alcanzar su pico más alto a la edad de 17 años, para posteriormente disminuir. Las estadísticas estadounidenses muestran cómo en 2006 los arrestos de chicos y chicas menores de 18 años fueron en gran medida por violencia o ataques a la propiedad. En chicos, la mayor tasa de incidencia en estos dos comportamientos se encontró entre los 17-18 años, mientras que en chicas se situó entre 16-17 para ataques a la propiedad y entre 18-21 para violencia (FBI, 2007).

De acuerdo con autoinformes la prevalencia de la delincuencia es más alta que los datos oficiales. En importantes estudios longitudinales realizados en USA la prevalencia anual de “crimen en la calle” (asalto, robos...) incrementó de menos del 15% a la edad de 11 años hasta casi el 50% a la edad de 17. De manera similar, en la encuesta de juventud nacional de USA, la prevalencia anual de violencia autoinformada incrementó hasta alcanzar la incidencia del 28% para varones a los 17 años y 12% para mujeres a la edad de 15-17 años. Por ejemplo, robar en tiendas incrementaba desde el 10% en chicos de

10 años hasta el 19% a la edad de 13 años; llevar un arma incrementaba desde 12% a los 10 años hasta un 23% a los 13.

En suma, tanto las tasas oficiales como en los estudios de encuestas de autoinforme, la curva evolutiva seguida por conductas delictivas normalmente incrementa hasta alcanzar su pico en la adolescencia tardía para después decrecer paulatinamente. Estos datos han sido confirmados en la mayor parte de estudios longitudinales desarrollados en las últimas décadas, como son los estudios llevados a cabo en Nueva Zelanda, en EEUU, en Canadá y en Inglaterra (Tremblay et al., 1994,2004). Así, tomando en conjunto los datos presentados parece ponerse de manifiesto que a lo largo de la adolescencia decrecen las conductas antisociales leves relacionadas con la agresividad física, pero incrementan aquellas más graves, consideradas incluso delictivas relacionadas con la violencia y la propiedad.

Finalmente, cabe destacar que estudios dedicados a analizar las diferentes trayectorias evolutivas que pueden seguir los sujetos en relación a este tipo de conductas han puesto de manifiesto que mientras muchos sujetos siguen la curva de delincuencia tradicional, con el pico de delito en la adolescencia tardía, otros siguen trayectorias evolutivas diferentes.

En esta línea destacamos una propuesta, a partir de los resultados de los principales estudios longitudinales, indican que se pueden identificar cuatro grupos de sujetos con trayectorias evolutivas bien diferenciadas. Un primer grupo, frecuentemente denominado como grupo “de inicio infantil”, compuesto por un porcentaje de sujetos pequeño (5% aproximadamente), que presenta problemas de conducta antisocial de manera crónica a lo largo de su desarrollo. Los sujetos de este grupo suelen ser irritables y agresivos a lo largo de toda su infancia, suelen ser los que se implican en conductas más graves durante la adolescencia, y suelen seguir manifestando problemas durante su adultez. Un segundo grupo, compuesto más o menos por el 15% de la población, engloba a aquellos sujetos que pese a iniciar su trayectoria evolutiva con altos niveles de conducta antisocial, aunque menores que los del grupo uno, van descendiendo sus niveles a lo largo de la infancia y

la adolescencia para finalmente alcanzar la normalidad. Un tercer grupo, llamado frecuentemente “de inicio en la adolescencia o limitado a la adolescencia”, compuesto por más o menos el 20% de los sujetos, que sin que fueran irritables ni agresivos en su infancia cometen actos violentos durante la adolescencia, aunque al final de ésta y comienzo de la adultez, la mayoría tiende a desistir en su conducta y volver a tasas de normalidad. Finalmente, un último grupo, compuesto por la mayor parte de la población, que, siguiendo la curva normal de delincuencia, con mayores tasas de incidencia en torno a los 17 años, raramente comete actos excesivamente agresivos o violentos a lo largo de su trayectoria evolutiva, pues sólo se implica en conductas antisociales de escasa severidad o importancia (Koops, 2006).

Sin lugar dudas, e independientemente de las diferentes propuestas realizadas, es importante entender que la identificación de trayectorias evolutivas de la conducta antisocial constituye un punto clave de cara a comprender la manifestación de este tipo de conducta durante la adolescencia. Sólo a partir de esta identificación será posible apreciar que iguales niveles de conducta antisocial en dicho periodo evolutivo pueden tener raíces y causas muy diferentes. Así, sujetos con trayectorias crónicas la realizarán como continuidad de su patrón conductual, mientras que sujetos con trayectorias limitadas a la adolescencia sólo la manifestarán en este periodo evolutivo, posiblemente debido a causas de muy distinta naturaleza y relacionados con los cambios evolutivos propios de esta etapa.

Teniendo presente la gran diversidad encontrada ante las manifestaciones de conducta antisocial durante la adolescencia, y la gran relevancia social de este tipo de conducta tanto para el desarrollo personal de los individuos que la manifiestan como para el bienestar colectivo de la sociedad, es fácil entender la necesidad de contar con buenos modelos teóricos que permitan explicar cómo diferentes factores influyen en la aparición, desarrollo y mantenimiento de este comportamiento. De este modo, en el apartado siguiente nos ocuparemos de presentar los modelos que, desde el punto de vista, tienen una especial relevancia de cara al entendimiento y la comprensión del buen ajuste adolescente y específicamente de la manifestación de conducta antisocial.

MODELOS TEÓRICOS PARA LA COMPRENSIÓN DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE

A lo largo de la historia, han sido numerosos los modelos y teorías que han tratado de explicar el porqué de la aparición y manifestación de conductas antisociales y delictivas, así como de la salud mental de los adolescentes. Se han argumentado modelos biológicos, psicológicos y sociales, que partiendo de supuestos teóricos diferentes han tratado de arrojar luz acerca de la manifestación de este tipo de comportamiento y de los indicadores de adecuado desarrollo.

Sin negar la importancia de cada uno de los modelos teóricos desarrollados y valorando cada uno de ellos en su intento de comprensión de la conducta antisocial y el ajuste adolescente, en este trabajo defendemos la relevancia de los modelos integradores y, por ello, tomaremos como marco teórico de referencia tres de ellos: el modelo de autoconcepto emocional, los modelos de riesgo y protección y el modelo de desarrollo positivo adolescente.

MODELO DE AUTOCONCEPTO EMOCIONAL

Su fundamento teórico se basa en el PARADIGMA HUMANISTA, ya que en el estudio de este nació el modelo del autoconcepto, demos un repaso a este proceso:

DESCRIPCIÓN DEL PARADIGMA HUMANISTA Y SUS APLICACIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

INTRODUCCIÓN. Las aplicaciones del paradigma humanista se encuentran en gran parte sustentadas por el planteamiento o interpretación de “extrapolación-traducción”, puesto que los constructos, esquemas teóricos y planteamientos educativos han sido elaborados por los adeptos del paradigma a partir tanto de la experiencia y el trabajo clínico, como de la reflexión crítica.

El paradigma humanista tiene una importancia histórica enorme, pues ha desempeñado un papel catalizador y crítico en el ámbito de la psicología, en general, y de la psicología de la educación, en particular.

ANTECEDENTES.

Surge como una alternativa a las posturas Conductista y psicoanalista, es llamada la “tercera fuerza”. Creció aceleradamente desde finales de los años 50 y durante la década de los 70.

Principales promotores y divulgadores: Maslow, Allport, Moustakas, Murphy, Bugental, May y Rogers. El principal campo de estudio se sitúa en la psicología clínica, pero se han desarrollado aplicaciones para las áreas como la psicología del trabajo y la educación.

EL ESTUDIO INTEGRAL DE LA PERSONA. Hay que partir de la idea de que la personalidad humana es una organización o totalidad que está en un continuo proceso de desarrollo.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS: ABREVIANDO DE LA FENOMENOLOGÍA Y EL EXISTENCIALISMO. El humanismo se inserta en las corrientes filosóficas, que se han preocupado por entender la naturaleza y la existencia humanas, como el existencialismo y la fenomenología.

SUPUESTOS TEÓRICOS: Postulados fundamentales (Bugental, Martínez y Villegas): a) El ser humano es una totalidad. b) El hombre posee un núcleo central estructurado. c) Tendencia natural hacia la autorrealización. d) Un ser en contexto humano. e) Consciente de sí mismo y de su existencia. f) Facultades para decidir. g) Es intencional.

PRESCRIPCIONES METODOLÓGICAS: LA PROPUESTA ANTIRREDUCCIONISTA. Algunas posturas: a) Enfoque holista: mucho más adecuado que el analítico-reduccionista para el estudio de los procesos psicológicos en su totalidad. b)

Interpretación subjetiva: “comprensión empática”, “enfoque dialógico”, “conciencia del aquí y ahora” gestáltico o la “heurística”.

PROYECCIONES DE APLICACIÓN DEL PARADIGMA HUMANISTA AL CONTEXTO EDUCATIVO. Las aplicaciones de la psicología humanista a la educación nacieron concomitantemente con el clima de protesta contra los currículos del sistema educativo estadounidense.

Cuatro tipos de modelos de educación humanista (Miller 1998): a) Modelos de desarrollo que enfatizan un cambio en el desarrollo de los estudiantes. b) Modelos de autoconcepto (desarrollo de la identidad genuina). c) Modelos de sensibilidad y orientación grupal. d) Modelos de expansión de la conciencia.

El auto concepto emocional se desarrolla en las siguientes tres principales direcciones:

1. identificar las dimensiones (estructura factorial) del autoconcepto físico, personal y social y medirlas (construcción de instrumentos de medida).
2. precisar la variabilidad de los dominios y dimensiones del autoconcepto con respecto a factores como la edad, el género, características sociopersonales..., lo que, a su vez, ha de permitir comprobar la validez de los nuevos instrumentos de medida.
3. elaborar pautas y estrategias de intervención psicoeducativa comprobando su eficacia en la mejora del autoconcepto.

“A partir de los años noventa, se ha desplegado una interesante línea de investigación (en la que se insertan los trabajos llevados a cabo durante los últimos diez años por el grupo de investigación que presenta este proyecto) en torno a la estructura interna del autoconcepto físico y a las fuertes vinculaciones que mantiene con los trastornos de conducta alimentaria, la práctica deportiva, el bienestar psicológico, los hábitos de vida saludables... Con esta línea se trata, por un lado, de extender a los dominios personal, social y académico del autoconcepto, hasta ahora apenas atendidos, la línea de investigación realizada sobre el autoconcepto físico y, por otro lado, generar propuestas

y recursos de intervención educativa coherentes con los nuevos conocimientos adquiridos sobre el autoconcepto” (Igor. 2008).

DEFINICIÓN DEL AUTOCONCEPTO

El Autoconcepto hace referencia al conocimiento y las creencias que el sujeto tiene de sí mismo en todas las dimensiones y aspectos que lo configuran como persona (corporal, psicológico, emocional, social, etc.). Implica una descripción objetiva o subjetiva de uno mismo, descripción que lógicamente contiene multitud de elementos o atributos (mujer, casada, baja, ambiciosa, amante de la música, etc.) que sirven para distinguir a una persona como única y diferente de todas las demás. (Arosquipa , 2017).

EMOCIÓN

El concepto de emoción hace referencia a “un estado afectivo, una reacción subjetiva al ambiente que está influida por la experiencia y tiene una función adaptativa. De forma operativa, puede analizarse como una respuesta psicofisiológica de naturaleza multidimensional que se caracteriza por distintos componentes, sentimiento, valoración de la situación y pensamientos relacionados con la misma, funciones somáticas, expresión facial, voz, movimientos del cuerpo. En síntesis, se podría entender a la emoción como una respuesta organizada hacia un evento, que incluye aspectos psicológicos, experienciales y cognitivos de todo ser humano. (Limachi, 2018).

COMPONENTES DE LA EMOCIÓN

Existen tres niveles diferentes en los cuales se manifiestan las emociones. Estos son los siguientes:

- Neurofisiológico.

Las emociones fisiológicamente organizan rápidamente las respuestas de distintas partes del sistema biológico y se manifiestan neurofisiológicamente en una respuesta

involuntaria, como la taquicardia, la vasoconstricción o el tono muscular, incluyendo expresiones faciales, voz, actividad del sistema nervioso central y del sistema endocrino encargados de hacerlos conscientes, a fin de establecer un medio interno óptimo para un comportamiento más efectivo.

- Comportamental.

También sostiene que “observar el comportamiento de una persona permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. El lenguaje no verbal, principalmente del rostro, y el tono de voz, aportan señales de bastante precisión”. Las emociones en este caso sirven para establecer la posición con respecto al entorno, impulsándonos hacia ciertas personas, objetos, acciones, ideas y alejándonos de otras. Las emociones actúan también como depósito de influencias innatas y aprendidas, poseyendo ciertas características invariables y otras que muestran cierta variación entre individuos, grupos y culturas. Entre los resultados de esta influencia están las conductas agresivas y algunas conductas de aislamiento.

- Cognitivo.

Ese componente en lenguaje ordinario se llama sentimiento y hace que califiquemos un estado emocional y le demos un nombre. Las emociones son “las informaciones (conocimiento) que recibimos en la relación con el entorno, y están en función de la evaluación que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar el bienestar”. En esta experiencia intervienen conocimientos previos y varía en función de lo importante de la situación para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión). (Limachi, 2018)

TIPOS DE EMOCIÓN

La clasificación de las emociones es diversa ya que rara vez se producen encuentros en los que se produzca una sola emoción. Para abarcarlas se distinguen “emociones básicas (primarias o fundamentales) y emociones complejas (secundarias o derivadas)”.

a) Las emociones básicas, también denominadas primarias, elementales o puras, se caracterizan por una expresión facial característica y una disposición típica de

afrontamiento. Por ejemplo, la forma impulsiva de afrontar el miedo es la huida, la de afrontar la ira es el ataque, etc.

b) Emociones complejas, que se derivan de las básicas, a veces por combinación entre ellas como la mezcla de colores que se hace para pintar. No hay presencia de rasgos faciales característicos ni una tendencia particular a la acción. Los celos, por ejemplo, son una emoción compleja cuya forma de afrontamiento puede ser muy distinta según la persona y la circunstancia. (Limachi, 2018, pág. 19).

ADOLESCENCIA

La adolescencia es un periodo de transición que está comprendido por cambios psicológicos y sociales; una etapa del ciclo de crecimiento que marca el final de la niñez y predice la adultez. Se considera que la adolescencia comienza con la pubertad, que es el proceso que conduce a la madurez sexual o fertilidad, es decir, la capacidad para reproducirse, y dura aproximadamente de los 11 o los 12 años a los 19 o inicio de los 20, y conlleva grandes cambios interrelacionados en todas las áreas del desarrollo.

MODELOS DE RIESGO Y PROTECCIÓN

Los modelos de riesgo y protección constituyen otro marco teórico fundamental para la comprensión de la conducta antisocial adolescente. Los orígenes de estos modelos deben buscarse a finales de los años 70 y principios de los 80. En estos años, tras el desencanto producido por los modelos causales (aquellos que explicaban la aparición de enfermedades y problemas en el desarrollo en base a relaciones causa-efecto de un único factor) tuvieron su aparición los denominados modelos de riesgo. Éstos, a diferencia de los anteriores, hacían referencia a la multicausalidad del comportamiento humano y postulaban la existencia de múltiples factores cuya presencia aumentaban la probabilidad de aparición de determinados problemas comportamentales. Estos factores fueron denominados bajo esta propuesta teórica factores de riesgo y supusieron el inicio de nuevos enfoques desde los que se mantenía que la complejidad del comportamiento

humano requería la consideración de factores múltiples y no la influencia de un único factor, así como la intervención de mecanismos probabilísticos más que de mecanismos causales de causa- efecto (Menéndez, 2003).

El paradigma “de riesgo” tuvo una gran aceptación ya que mostraba una gran efectividad en cuanto a ubicar grupos vulnerables, priorizar necesidades de atención, optimizar recursos humanos y económicos y desarrollar nuevas estrategias de prevención. Sin embargo, no pasado mucho tiempo, las investigaciones realizadas bajo este nuevo enfoque empezaron a encontrar que existían personas y comunidades que pese a poseer numerosos factores de riesgo, no desarrollaban el problema o lo padecían en menor intensidad que el resto de sujetos que se encontraban en las mismas condiciones. Este nuevo hallazgo empezó a complicar aún más los intentos por comprender, intervenir y prevenir las diversas problemáticas comportamentales de las personas creando la necesidad de desarrollar un nuevo enfoque que permitiera incluir además de los factores de riesgo (que obviamente habían demostrado su eficacia a la hora de explicar la aparición de problemas) los factores protectores, es decir, aquellos elementos que parecían proteger al sujeto para que el problema no sucediera u ocurriera con menor intensidad. Es a partir de estos momentos, desde los cuales empieza a defenderse un enfoque integral que considera ambas perspectivas, la de riesgo y la de protección, dándole a cada una su valoración objetiva y un rol determinado de cara a comprender, intervenir y/o prevenir las diferentes problemáticas psicosociales (Castaño, 2002).

La cercana aparición de los modelos de riesgo y protección (años 70-80), unida a su rápida y gran expansión, parece explicar la presencia de diversas confusiones que se producen cuando se intenta comprender en qué consisten cada uno de los términos que han ido apareciendo desde estos modelos: factores de riesgo, factores de vulnerabilidad, factores de protección, factores de promoción y resiliencia. Así, es en este momento, cuando cabe detenerse y abordar esta cuestión.

Una aproximación a la literatura desarrollada en torno a los modelos de riesgo y protección nos permite apreciar que el término factores de riesgo hace referencia a

aquellas circunstancias o variables que incrementan la probabilidad de determinados problemas en el desarrollo. Es importante tener presente que los factores de riesgo son elementos predictores, pero no implican una causación directa y lineal en la aparición de problemas por lo que no llegan a presentar estatus de “causa”. Su magnitud, por ello, es medida como la comparación entre la probabilidad de que un problema ocurra en presencia o en ausencia del factor o bien como la correlación entre el factor de riesgo y el problema entendidos ambos como continuo y no como variables categóricas (Compas, 2009).

Un concepto cercano al de factores de riesgo es, sin duda, el de factores de vulnerabilidad. Estos últimos hacen referencia a las circunstancias que incrementan la probabilidad de que se dé un problema en presencia de factores de riesgo pero que, en el mismo contexto, no tienen ese efecto amplificador si dichos factores de riesgo no están presentes. Dado que en sí mismos no suponen una amenaza para el desarrollo, su definición es eminentemente funcional. En este sentido, los mecanismos de vulnerabilidad se extienden a múltiples contextos, varían a través de distintos dominios de funcionamiento y a través de los procesos de riesgo. Es importante señalar que aunque es un término ampliamente utilizado en la literatura no todos los autores se han ocupado de diferenciar entre factores de riesgo y de vulnerabilidad, probablemente porque a pesar de que a nivel teórico dicha distinción es fácil de comprender a nivel práctico aumenta la complejidad.

Como se ha visto anteriormente, otro de los conceptos centrales nacidos de la mano de estos modelos son los factores protectores. Estos factores, también conocidos como amortiguadores, constituyen elementos que, en presencia de factores de riesgo, contribuyen a disminuir la probabilidad de que tenga lugar un problema. Al igual que sucedía con los mecanismos de vulnerabilidad, los factores de protección se definen por criterios funcionales, ya que en ausencia de factores de riesgo no suponen una ventaja para el desarrollo.

Recientemente, con objeto de superar las complicaciones causadas en numerosas ocasiones por la naturaleza funcional de los factores de protección, introduce un nuevo término a los modelos de riesgo y protección (Sameroff, 2000): el término factores de promoción o factores promotores. Este nuevo concepto, hace referencia a las características de los individuos y de su ambiente que están asociadas con un buen ajuste tanto en poblaciones de alto riesgo como en poblaciones de bajo riesgo. En este sentido, los factores protectores se diferencian de los elementos promotores o de promoción en que los últimos pueden favorecer resultados positivos tanto en presencia como en ausencia de riesgo, mientras que los elementos protectores adquieren un papel específico en situaciones de dificultad.

En definitiva, la diferencia más importante entre los factores de riesgo/promotores versus vulnerabilidad/protección es que los dos primeros (factores de riesgos y factores promotores) pueden ser analizados tanto en muestras de riesgo como en muestras normalizadas, ya que su conceptualización no exige el análisis de efectos de moderación sino la exploración de correlaciones entre dichos factores y la conducta problema. Por el contrario, los dos últimos (factores de vulnerabilidad y factores de protección), sólo se pueden estudiar a partir de muestras de riesgo, ya que conceptualmente estos factores quedan definidos en función a los efectos moderadores que ejercen sobre la presencia de riesgo. Aun valorando la propuesta de Sameroff (2000), consideramos que este nuevo concepto no supera completamente todas las complicaciones terminológicas, pues puede crearse confusión entre este nuevo término y el de activos introducido por los modelos de desarrollo positivo que veremos a continuación. Si bien Sameroff define los factores promotores como características que están asociadas al buen ajuste independientemente del riesgo, no explicita la concepción de buen ajuste, pudiendo ser entendida tanto como ausencia de problemas desde el modelo de déficit o como la posesión de competencias positivas desde el modelo del desarrollo positivo.

En un intento de clarificar la cuestión, en este trabajo abogamos por entender que los factores promotores asociados a la adquisición de competencias positivas deben denominarse activos, tal y como plantean los modelos de desarrollo positivo y aquellos

relacionados con la ausencia o disminución de problemas como factores de prevención por su carácter eminentemente preventivo. De esta manera, de ahora en adelante serán éstos y de este modo los términos utilizados.

Finalmente, cabe señalar que otro de los conceptos claves desarrollados desde los modelos de riesgo y protección es el de resiliencia o resistencia. Este concepto es utilizado desde estos modelos para hacer referencia a los procesos que conducen a algunos sujetos a mostrar una buena adaptación a pesar de estar expuestos a una adversidad severa (Luthar, 2000), con resultados tan buenos o, incluso, mejores de los que se obtendrían en ausencia de riesgo (Cowan 1996). La resistencia ha sido considerada desde dos perspectivas distintas. Por un lado, como un elemento diferente de los factores protectores, es decir, un rasgo estable de la personalidad o una habilidad, capacidad o característica individual que funciona como un aislante interno ante circunstancias de elevado riesgo. Por otro y, con mayor aceptación entre los investigadores de este campo, como un rasgo individual que es el resultado de un proceso dinámico y contextual en el que la acción conjunta de factores protectores y de riesgo va contribuyendo a generar sujetos particularmente adaptativos y resistentes.

La complejidad de la comprensión de la noción de resistencia, las múltiples aproximaciones empíricas realizadas a este constructo y en consecuencia la inestabilidad en sus resultados ha llevado a que, a pesar de ser un concepto relativamente joven, la noción de resistencia haya experimentado una gran evolución desde que se iniciaron las primeras aproximaciones a la misma. Así, se ha pasado de una preocupación por identificar cuáles son los factores protectores responsables de la resistencia a la comprensión de los procesos que operan en el interior de estos factores. Además, se ha evolucionado desde una comprensión de la resistencia como algo absoluto y global a otra como algo relativo, multidimensional y específico. De este modo, se ha derrocado la visión de la existencia de niños invulnerables o súper-niños, comprendiendo en la actualidad que la adaptación positiva implica una progresión evolutiva en la que van surgiendo nuevas vulnerabilidades y apoyos conforme cambian las circunstancias vitales. Finalmente, se ha llamado la atención sobre la existencia de individuos resistentes en

apariciencia, que pertenecen a grupos de alto riesgo y están bien adaptados porque en el fondo no conviven con los factores de riesgo que ese grupo comparte (Menéndez, 2003).

La comprensión de los elementos centrales de los modelos de riesgo y protección constituye, sin lugar a duda, un paso esencial para el entendimiento de los procesos de ajuste y desajuste a lo largo del desarrollo. Durante los últimos 30 años se han efectuado numerosos estudios destinados a identificar factores de riesgo, protección, promoción y vulnerabilidad de una amplia gama de problemas comportamentales. No obstante, aunque en menor medida, también han tenido lugar aquellos estudios destinados a comprender cuáles son los mecanismos o procesos que relacionan estos elementos con el ajuste o desajuste de los individuos. Así, encontramos autores que, centrándose en los aspectos cuantitativos del proceso, han defendido que el poder de los factores de riesgo para amenazar el ajuste y el desarrollo de los sujetos reside en su acumulación, es decir, a mayor número de factores de riesgo más probabilidad de que el desarrollo se vea amenazado. Y otros autores que han puesto de manifiesto la importancia de atender a los aspectos cualitativos del proceso, manteniendo que no sólo se debe atender al número de factores de riesgo sino también a su interacción con los factores de protección y vulnerabilidad, ya que lo importante no es sólo la cantidad de factores sino también la cualidad de éstos (Cowan, 1996).

Independientemente de una aproximación cuantitativa o cualitativa a los procesos de los modelos de riesgo y protección, lo cierto es que estos modelos han tenido gran aceptación en el campo de estudio de la conducta antisocial y constituyen, a día de hoy, una herramienta conceptual de gran utilidad para su entendimiento. Son numerosos los estudios científicos que han versado sobre la identificación de factores de riesgo que aumentan la probabilidad de ocurrencia de comportamientos antisociales durante la infancia y la adolescencia. La importancia de tal identificación quedó especialmente justificada desde que hace años se demostrara que los problemas externalizantes tendían a ser estables en el tiempo por lo que una intervención temprana a partir de sus factores de riesgo era totalmente necesaria (Atzaba, 2004).

MODELO DE DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE

Complementario a los modelos expuestos en las páginas precedentes encontramos al modelo del desarrollo positivo adolescente (Positive Youth Development). Esta nueva perspectiva teórica surgió como una reacción al modelo del déficit predominante en los campos de la psicología, la sociología, la educación y la salud pública a lo largo del siglo pasado (Lerner, 2009). Esta perspectiva clásica enfatizaba los problemas que jóvenes y adolescentes mostraban durante la segunda década de la vida, ya que partía de una visión muy negativa de la adolescencia en la que se destacaban las dificultades sobre las fortalezas. Así, el vocabulario utilizado para definir la salud y el desarrollo adolescente está plagado de términos que indican la no existencia de trastornos o conductas de riesgo. De acuerdo con este enfoque, un chico o una chica saludable sería aquél que no consume drogas o alcohol, y no se implica en actividades antisociales o en prácticas sexuales sin protección. Se trata de un vocabulario que es fiel reflejo de este modelo o paradigma centrado en el déficit, los riesgos, la patología y sus síntomas, y con escasísimas referencias a competencias, optimismo, expectativas de futuro o relaciones significativas.

Sin embargo, de acuerdo con el nuevo modelo de desarrollo positivo, prevención no es sinónimo de promoción, y una adolescencia saludable y una adecuada transición a la adultez requieren de algo más que la evitación de algunos comportamientos como la violencia, el consumo de drogas o las prácticas sexuales de riesgo, y precisan de la consecución por parte del chico o la chica de una serie de logros evolutivos. Así, el modelo adopta una perspectiva centrada en el bienestar, pone un énfasis especial en la existencia de condiciones saludables y expande el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional (Benson, 2004).

Este enfoque emplea un nuevo vocabulario, con conceptos como desarrollo adolescente positivo, bienestar psicológico, participación cívica, florecimiento, o iniciativa personal para referirse a los chicos y chicas adolescentes que superan de forma exitosa esta etapa

evolutiva (Theokas, 2005). Estos conceptos comparten la idea de que todo adolescente tiene el potencial para un desarrollo exitoso y saludable. El modelo se sitúa en la línea de los modelos sistémicos evolutivos actuales que asumen el principio de que las relaciones entre el individuo y su contexto constituyen la base de la conducta y el desarrollo personal: el desarrollo humano no está predeterminado, y es probabilística y relativamente plástico pues siempre hay posibilidad de cambio. Desde este enfoque del desarrollo, tanto la conducta individual como la social no pueden reducirse a influencias genéticas y se enfatiza que la potencialidad para el cambio en la conducta es una consecuencia de las interacciones entre la persona en desarrollo, con sus características biológicas y psicológicas, y su familia, su comunidad y la cultura en que está inmersa. Por lo tanto, de este modelo surge un claro optimismo acerca de la posibilidad de intervenir, no sólo de cara a la prevención de conductas problemáticas, sino también para la promoción de conductas positivas (Lerner, 2000).

Si el modelo del déficit está centrado en identificar los problemas y desajustes, el modelo del desarrollo positivo adolescente, además de definir las competencias que configuran un desarrollo saludable, lleva asociado el concepto de recursos o activos para el desarrollo. Este concepto fue propuesto por el Search Institute (Scales, 1999), y se refiere a los factores personales, familiares, escolares o comunitarios que proporcionan el apoyo y las experiencias necesarios para la promoción del desarrollo positivo durante la adolescencia.

Como ya se ha tenido ocasión de comentar, en los modelos centrados en el déficit se habla de factores de riesgo, que son aquellas circunstancias que hacen más probable la aparición de un trastorno o enfermedad, por lo que su ausencia contribuye a mejorar la salud. Sin embargo, la ausencia de un factor de riesgo no tiene por qué llevar a la promoción de la competencia del sujeto. Mayor es la similitud del concepto de activo para el desarrollo con los factores promotores, pues atendiendo a su conceptualización los activos pueden ser considerados como un tipo específico de estos como se ha manifestado páginas atrás.

Aunque el modelo del desarrollo positivo podría considerarse como opuesto al modelo del déficit, en realidad se trata de modelos complementarios, ya que reducir y prevenir los déficits y problemas de conducta y promover el desarrollo y la competencia son caminos paralelos. La promoción de los recursos y oportunidades para el desarrollo no sólo promueve la competencia, sino que, como consecuencia de ello, hace más resistente a los sujetos frente a los factores de riesgo y reduce conductas problemáticas, tales como el consumo de drogas, las conductas sexuales de riesgo, la conducta antisocial o los trastornos depresivos, de ahí su importancia para entender y explicar la conducta que nos ocupa.

Partiendo del conjunto de planteamientos teóricos apuntados en este apartado, vamos a presentar a continuación la evidencia empírica disponible acerca de los factores implicados en el desarrollo de la conducta antisocial, prestando especial atención a aquellos factores de riesgo y prevención de la conducta antisocial.

FACTORES IMPLICADOS EN EL DESARROLLO DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE

En el acercamiento teórico a la conducta antisocial adolescente se ha tenido la oportunidad de apreciar que este tipo de conducta, como parte integrante del comportamiento humano, no puede ser explicada a causa de un único factor, ni en base a influencias unidireccionales. Por el contrario, como han puesto de manifiesto los estudios desarrollados hasta la fecha, esta conducta debe entenderse multi-determinada por factores biológicos, psicológicos y sociales que, interactuando entre sí, aumentan o disminuyen el riesgo de su aparición. A día de hoy, existe consenso en entender que ningún factor por sí sólo puede explicar la aparición de conductas antisociales adolescentes, sino que es la combinación de factores lo que permite explicar y predecir de manera fiable el comportamiento antisocial manifestado por chicos y chicas durante la adolescencia.

En este trabajo, debido al interés por una población adolescente normativa, nos centraremos en presentar los factores de riesgo y prevención de la conducta antisocial. No obstante, no se debe olvidar en ningún momento que en el desarrollo de esta conducta intervienen de manera simultánea factores de riesgo, protección, vulnerabilidad y promoción.

Finalmente, cabe destacar que, en virtud al modelo del autoconcepto emocional defendido, la revisión va a focalizarse en dos grandes dominios: 1) los factores pertenecientes al sujeto, donde serán analizados tanto los factores biológicos como psicológicos y 2) los factores provenientes del ambiente, donde presentaremos los factores relativos a los contextos inmediatos de desarrollo de chicos y chicas adolescentes (la familia, el grupo de iguales, la escuela y la comunidad).

FACTORES PERTENECIENTES AL ADOLESCENTE EN CONFLICTO

- Los factores biológicos.

El interés por conocer las bases biológicas de la conducta antisocial viene ya de tiempos lejanos. En el siglo XVIII Franz Gall investigó las protuberancias y otras irregularidades que presentaban los cráneos de los reclusos en busca de una posible explicación biológica de su conducta. Años más tarde, a mediados del siglo XIX, el médico italiano Lombroso postuló la teoría del “atavismo moral”, según la cual el criminal era un individuo que biológicamente había regresado a estadios inferiores de la especie humana tanto en su apariencia física como en su moralidad. Dicho autor destacaba que los criminales presentaban una ausencia de reacción vascular y menor sensibilidad ante el dolor (Rutter et al., 2000).

Pero más allá de referentes históricos y centrándonos en la situación actual se puede afirmar que, al día de hoy, son numerosas las líneas de investigación que tratan de identificar cuáles son las bases orgánicas de los comportamientos antisociales.

Tal vez, una de las líneas más destacadas en este ámbito es la destinada a identificar los factores genéticos de dichos comportamientos. La asociación intergeneracional encontrada para los problemas de delincuencia y los trastornos de conducta ha llevado a los investigadores a considerar que la conducta antisocial debe presentar una base genética. En esta línea puede observarse que han sido numerosos los estudios que se han centrado en identificar el sustrato genético de los comportamientos antisociales, encontrando hace ya años una anomalía cromosómica, XXY, que se mostraba en mayor proporción entre la población delictiva. A pesar de que en los primeros momentos se consideró que esta anomalía era la clave definitiva para la explicación de la conducta antisocial, en la actualidad, ha quedado demostrado que la influencia genética no puede ser considerada como causa única y directa, sino que, junto a otros factores, es un rasgo más que incrementa la probabilidad de conductas antisociales. Estos datos han venido a confirmarse por aquellos estudios genéticos que han analizado la heredabilidad de este tipo de conducta. Estos estudios, frecuentemente estudios con gemelos y sujetos adoptados, han puesto de manifiesto que entre el 40%–50% de la variación observada en esta conducta está sujeta a influencia genética (Rhee, 2002), quedando el resto bajo influencia ambiental.

Pero, con independencia de los porcentajes específicos de heredabilidad mostrados por los distintos estudios, lo cierto es que los factores genéticos juegan un importante papel en este tipo de comportamientos y, en la actualidad, son numerosas las investigaciones desarrolladas con objeto de identificar las bases genéticas de las conductas antisociales (Van, H. 2009).

A día de hoy, existe gran acuerdo entre los investigadores en considerar que son muchos y no un único gen los que se encuentran asociados a estas conductas. Y, más importante aún, existe un alto acuerdo en entender que los mecanismos de influencia de estos genes son variados. En este sentido, distintas investigaciones han encontrado que muchas de las influencias genéticas operan a través de determinadas características psicofisiológicas o endofenotípicas. Algunas de las características detectadas han sido bajas tasas cardíacas, reducida conductancia de la piel, elevados niveles de testosterona

y cortisol ante situaciones de provocación, modelos disfuncionales de activación cerebral en el área prefrontal y en el corte temporal derecho y altos niveles de serotonina en sangre (Raine, 2002).

Si la investigación genética ha adquirido un papel destacado en relación a los comportamientos antisociales, parece no quedarse atrás una segunda línea de investigación dedicada a analizar el papel que tienen diferentes mediadores biológicos en la aparición y desarrollo de estos comportamientos. Así, nos encontramos estudios que se centran en determinar los aspectos neuroquímicos implicados en la conducta antisocial y otros encaminados a comprender y explicar su neurofisiología.

Los estudios centrados en los aspectos neuroquímicos han permitido vislumbrar numerosos factores asociados a la manifestación de conducta antisocial. De este modo, cabe destacar aquellas investigaciones que han encontrado de manera sistemática relación entre un incremento en los niveles plasmáticos de testosterona y el aumento de la probabilidad de ejercer comportamiento antisocial en varones (Susman, 1997). Igualmente, son consistentes los estudios que vienen a mostrar que la manifestación de conductas antisociales aparece asociada a la disminución de serotonina y noradrenalina y al aumento de dopamina. Estas anomalías parecen estar asociadas a diferentes características de la conducta antisocial como son las dificultades para inhibir conducta impulsiva, los problemas para evitar castigos, la indiferencia ante la gratificación social y la necesidad constante de búsqueda de sensaciones (Bonilla, 2006). También han sido frecuentes e interesantes los estudios que han encontrado que las conductas antisociales se relacionan con la exposición durante el embarazo a diversas toxinas y nutrientes. Entre estos estudios podemos destacar los que han analizado la exposición a alcohol (Steinhausen, 1995), a la nicotina (Kandel, 1999).

Por otra parte, en relación al estudio de la neurofisiología de la conducta antisocial debe decirse que en los últimos años se han producido avances espectaculares. Estos avances han sido debidos en gran parte al desarrollo de nuevas técnicas de neuroimagen, a los resultados de estudios postmortem y a la investigación con animales.

Los principales hallazgos en este campo han permitido poner en evidencia que las reacciones emocionales y las funciones cognoscitivas y comportamentales inherentes a las conductas antisociales, están mediadas mayoritariamente por la corteza prefrontal, estructuras del sistema límbico, como el hipocampo y la amígdala, y por las conexiones que se establecen entre estas estructuras (Bonilla y Fernández, 2006; Oliva y Antolín, 2010). Sin duda, los avances en este campo y los producidos en el estudio del desarrollo cerebral están permitiendo comprender con mayor profundidad las bases biológicas que se encuentran en el aumento producido en comportamientos antisociales durante la adolescencia (Oliva, 2010).

Por último, creemos necesario hacer referencia a aquellos estudios destinados a explorar el papel que tiene la variable sexo o género en la manifestación de conductas antisociales. A pesar de que no se puede negar que esta variable está altamente teñida por componentes culturales, presenta una importante base orgánica por lo que se ha considerado adecuado incluirlo bajo este apartado.

Una aproximación a los diferentes estudios nacionales e internacionales que analizan la conducta antisocial en adolescentes nos permite afirmar que casi la totalidad de estudios desarrollados encuentran que las conductas antisociales son más frecuentes en chicos que en chicas. Así, parece existir un alto acuerdo entre la comunidad científica en considerar que el pertenecer al género masculino constituye un factor de riesgo de la conducta antisocial (Wichstrom, 2003).

De manera específica, las diferencias de género en agresión parecen apuntar en la misma dirección y son frecuentes los señalan que estas conductas son más comunes entre los chicos que entre las chicas, algo que coincide con la visión popular de los chicos como más conflictivos y difíciles. No obstante, existen trabajos que señalan que estas diferencias se minimizan cuando se tiene en cuenta el tipo de agresividad analizada.

Mientras que entre los varones es más frecuente la agresividad física y verbal directa, el tipo más indirecto y relacional, que incluye conductas como la exclusión, lanzar rumores

o aislamiento social, es más típico de las chicas. Por consiguiente, podría decirse que las chicas no son menos agresivas que los chicos. Más bien, emplean un tipo de agresividad distinta, más sutil y encubierta, que pasa más desapercibida para los investigadores.

En trabajos recientes subrayan que los primeros estudios sobre la participación femenina en bandas callejeras juveniles informaban de que esta participación era escasa, y que las mujeres manifestaban menos conductas delictivas que los grupos compuestos por varones. No obstante, estudios más recientes proporcionan una imagen algo distinta, sugiriendo un mayor nivel de participación de las chicas y también un incremento de sus conductas violentas. A pesar de ello, parece que pese a los cambios evidenciados en las últimas décadas sigue existiendo un predominio de conductas antisociales por parte de varones (Scandroglio, 2002).

En definitiva, los estudios realizados parecen coincidir en señalar que las conductas antisociales suelen ser más frecuentes en chicos que en chicas, aunque en los últimos tiempos parece estar produciéndose un acercamiento entre ambos grupos.

- Factores psicológicos.

Si los estudios dirigidos a identificar los factores biológicos implicados en los comportamientos antisociales han sido numerosos, no lo han sido menos los destinados a analizar los factores psicológicos. Durante las últimas décadas, y en gran medida impulsados por la aparición de los modelos de riesgo y protección, han sido frecuentes los trabajos que han mostrado como factores asociados a la conducta antisocial a diferentes variables individuales del ámbito de la personalidad, las cogniciones, las actitudes y las capacidades socio-emocionales.

Una primera y destacada línea de investigación en este campo ha sido aquella destinada a analizar la relación existente entre rasgos de personalidad y comportamientos antisociales. Tanto en el país como en el ámbito internacional muchos investigadores se han interesado por esta temática y han estudiado, entre otros aspectos, el papel ejercido

por el temperamento, la extroversión, el neuroticismo, el psicoticismo o la búsqueda de sensaciones. Hoy se conoce, por ejemplo, que existe una asociación significativa entre el temperamento difícil y la aparición de conductas antisociales. Así, parece haber quedado demostrado que aquellos niños que en sus primeros momentos de vida muestran características temperamentales difíciles se encontrarán en mayor riesgo para el desarrollo de problemas externalizantes que aquellos otros que no presentan este tipo de características han revelado datos muy interesantes en relación al papel ejercido por el temperamento en el desarrollo individual. Estos autores, tras realizar un estudio longitudinal en el que fue seguida una muestra de 1364 niños y niñas durante la primera década de sus vidas hallaron que el temperamento infantil ejerce un importante efecto de moderación en las relaciones entre la calidad de la crianza parental, o el cuidado alternativo, y el desarrollo cognitivo y social de los menores. Es decir, no todos los niños son afectados de la misma manera por la calidad ambiental, ya que son aquellos de temperamento difícil quienes más se ven beneficiados o perjudicados por una crianza de buena o mala calidad. Cuando los investigadores tratan de encontrar los efectos principales de la influencia ambiental sin tener en cuenta estos posibles efectos de moderación con demasiada frecuencia obtienen resultados decepcionantes. Igualmente, los autores sugieren que el temperamento difícil puede ser un indicador de una mayor sensibilidad del sistema nervioso a los estímulos ambientales, de forma que estas experiencias, tanto si son favorables como si no lo son, afectarán de manera más significativa a estos niños “difíciles” que a quienes tienen sistemas nerviosos menos sensibles (Pluess, 2010).

Si bien es cierto que el temperamento ha presentado un papel destacado en el estudio de los rasgos de personalidad asociados a la conducta antisocial, tal vez las características más analizadas en este campo de investigación han sido las postuladas por la Teoría de Eysenck (1964, 1987): psicoticismo, neuroticismo y extroversión. López-López y López-Soler (2008) en una interesante revisión sobre la temática llegan a tres conclusiones principales. La primera de ellas es que prácticamente la totalidad de estudios realizados encuentran una relación significativa entre altos niveles de conducta antisocial y altas puntuaciones en psicoticismo, entendido éste como rasgo de

personalidad caracterizado por agresividad, frialdad, egocentrismo, baja sociabilidad, baja empatía, creatividad e inmovilidad. La segunda conclusión es que existen resultados contradictorios respecto a la dimensión neuroticismo. Se indican que existen muchas investigaciones que hallan relación entre este rasgo de personalidad y altos niveles de conducta antisocial pero también muchos otros que no encuentran esta relación (López, 2008).

Es interesante señalar que, apoyando lo manifestado por Eysenck, muchos trabajos han encontrado una poderosa asociación entre altos niveles de impulsividad y manifestación de comportamientos antisociales. En la actualidad se acepta que este rasgo de personalidad constituye un importante factor de riesgo de la conducta antisocial. Aunque la confusión conceptual es una de las características más dominantes del constructo impulsividad, es frecuente entenderlo como un fracaso para la planificación y la inhibición de respuestas inadecuadas, considerándose un estilo rápido y poco meditado a la hora de tomar decisiones. La impulsividad como rasgo de personalidad es considerado como un factor temperamental de fuerte sustrato biológico, muy relacionado con la carencia de autocontrol.

Asociadas al constructo anterior, y también con gran sustrato biológico, encontramos otras de las variables que se han mostrado relacionadas con las conductas antisociales: el retardo en la gratificación y la necesidad de búsqueda de sensaciones. Como han puesto de manifiesto diferentes estudios estas variables constituyen, al igual que la impulsividad, importantes factores de riesgo para el desarrollo de conductas antisociales.

Al margen de los rasgos de personalidad, que sin duda han ocupado un lugar prioritario en la explicación del comportamiento antisocial, cabe destacar que otras variables psicológicas que han despertado gran interés entre los investigadores son aquellas relacionadas con los aspectos cognitivos. En este ámbito, han sido muchos los trabajos que han señalado que las deficiencias académicas y los bajos niveles de funcionamiento intelectual aparecen asociados al desarrollo de comportamientos antisociales y muestran a éstos como buenos predictores de los niveles de conducta antisocial.

El rendimiento académico y la motivación escolar mantienen una relación negativa con los niveles de comportamiento antisocial de los sujetos. No obstante, aunque las disfunciones académicas constituyen un factor de riesgo para las altas tasas de conductas antisociales, no debe olvidarse que la relación no es meramente unidireccional. La conducta antisocial también puede ser utilizada para predecir el posterior fracaso escolar y el nivel de rendimiento académico.

Independientemente del sentido de las relaciones, lo cierto es que la evidencia empírica indica que son diversos los factores cognitivos implicados en el desarrollo de este comportamiento. Así, por ejemplo, se encuentran trabajos que presentan como factores de riesgo de la conducta antisocial a las distorsiones o déficits en los procesamiento de información social, a las deficiencias en las atribuciones causales a las dificultades en la solución de problemas y a los errores en la evaluación de conductas. En la actualidad, cada vez parece quedar más establecido que los estilos y tendencias perceptivas y atribuciones de chicos y chicas adolescentes tienen una importante implicación en el mantenimiento del patrón de comportamiento antisocial. Se mostró en una investigación, cómo los adolescentes que manifestaban conductas agresivas tenían más probabilidad de percibir señales ambiguas como indicadoras de intenciones negativas y sugirió varias formas en las que sus sesgos perceptivos se incrementarían y exacerbarían con el tiempo. Además, años más tarde, este mismo autor encontró que los chicos y chicas agresivos tenían el doble de probabilidad que los no agresivos de atribuir tanto intenciones hostiles a determinadas situaciones hipotéticas como de sugerir que la respuesta apropiada a estas situaciones tendría que ser vengándose agresivamente (Dodge, 1980).

Junto a las variables de índole cognitiva, otra serie de características psicológicas que se han mostrado implicadas en el desarrollo de comportamientos antisociales son aquellas relacionadas con el área socio-emocional de los sujetos. En esta línea, cabe destacar las investigaciones que han mostrado que la capacidad empática constituye un factor de gran relevancia en el análisis y explicación del desarrollo de comportamientos antisociales. Un sujeto posee empatía cuando, por un lado, es capaz de sentir sufrimiento al observar a otra persona en dificultades y, por otro, es capaz de sentir alegría cuando otras personas

la experimentan. Aunque no existe una única definición de este constructo, en la actualidad suele aceptarse que en la respuesta empática intervienen tanto componentes cognitivos como afectivos. De este modo, es común la distinción entre empatía cognitiva (comprensión y apreciación de los sentimientos de otros) y empatía emocional (experimentación de los sentimientos de otros).

Dado que un aspecto definitorio de las conductas antisociales es la violación de las reglas o normas sociales, no es de extrañar que muchos investigadores hayan vinculado el proceso del desarrollo moral y la asunción de valores con la aparición de conductas antisociales. La investigación llevada a cabo a lo largo de varias décadas ha permitido mostrar como la importancia concedida a determinados valores incrementa o reduce la probabilidad de manifestación de comportamientos antisociales. Estudios realizados indican que individuos con altos niveles de conductas antisociales dan una mayor importancia a valores de relevancia personal inmediata (hedonismo, tiempo libre, búsqueda de gratificación sexual...) y una menor a aquellos de transcendencia social a más largo plazo (justicia, solidaridad social, prosocialidad...). Además, otras investigaciones han comprobado que esta conducta problema se relaciona también con un menor aprecio a valores ligados a la socialización convencional como son religión, familia, orden o salud. Los datos empíricos que muestran la relevancia de los valores en el desarrollo de comportamientos antisociales son cada vez más abundantes y, en la actualidad, son frecuentes los programas preventivos que se centran en una educación en valores como medio de control de la conducta antisocial adolescente.

FACTORES DE LOS CONTEXTOS INMEDIATOS

Como ya se ha destacado, desde el modelo del auto concepto emocional resulta innegable que los factores implicados en la aparición y desarrollo de la conducta antisocial se encuentran situados tanto en características individuales de los sujetos como en las condiciones socio-ambientales-emocionales que les rodean. Así, para obtener una explicación holística e integradora de los comportamientos antisociales es necesario atender no sólo a las características personales, sino también a los factores

existentes en los diversos contextos en los que los adolescentes participan. Fruto de esta necesidad puede observarse que han surgido los estudios centrados en el análisis de factores contextuales, dentro de los cuales los situados en la familia, la escuela, el grupo de iguales y la comunidad ocupan un lugar destacado por lo que procederemos a su presentación.

- Factores familiares.

Para entender la relevancia de los factores familiares debe comprenderse que la familia constituye el contexto principal y fundamental de socialización de chicos y chicas, teniendo las relaciones parento-filiales una influencia clara y significativa sobre su desarrollo. La evidencia empírica indica que uno de los predictores más simple y consistente de la salud y el bienestar adolescente es la calidad de las relaciones de los adolescentes con sus progenitores. Padres y madres están situados potencialmente en la mejor posición para proveer a sus hijos e hijas de una adecuada socialización, la familia tiene una importancia crucial en la comprensión y explicación del comportamiento inadaptado.

Paralelamente a la evidencia empírica encontrada, diferentes modelos teóricos destacan la influencia de las variables familiares en el desarrollo de conductas desviadas. Las Teorías del Control Social hacen especial hincapié en la importancia que adquiere la vinculación del individuo a su grupo familiar, como factor “inhibidor” de la aparición de comportamientos desviados. Estudios realizados con delincuentes han demostrado que las interacciones afectivas dentro del núcleo familiar, así como los patrones de comunicación que en él se desarrollan, se relacionan con la aparición de “conductas problemas” en chicos y chicas adolescentes. Por su parte, las Teorías del Aprendizaje Social han subrayado el papel desempeñado por los componentes del núcleo familiar como “modelos” cuyas pautas de conducta tenderán a ser imitadas por los individuos. Así, de acuerdo con estos planteamientos, el hecho de que los miembros de la familia mantengan patrones de comportamiento de carácter desviado actuará como facilitador

de la aparición de este tipo de conductas. Los individuos que provienen de familias donde uno o más miembros fuman, beben, consumen otras drogas, o realizan conductas antisociales, tienen mayor probabilidad de involucrarse en este tipo de conductas (Luengo, 2002).

Pero más allá de los planteamientos teóricos postulados, debe aceptarse que el interés por el estudio de la familia en relación a las conductas antisociales se remonta a las primeras investigaciones en el área, al día de hoy, existen multitud de trabajos dirigidos a identificar y analizar los factores familiares que contribuyen a la aparición de este tipo de conductas en la población adolescente. Dado el gran volumen de literatura científica existente, y con objeto de ofrecer una visión global e integradora de los factores familiares analizados, presentamos a continuación la Tabla 4 donde quedarán recogidas las principales variables familiares que la evidencia empírica ha mostrado asociadas al desarrollo de comportamientos antisociales. Tras la presentación integral y comprensiva de la evidencia empírica disponible examinaremos con mayor profundidad las principales variables familiares que serán abordadas en el estudio empírico de este trabajo: estilos educativos, conflicto inter-parental, nivel socioeconómico familiar y tamaño familiar.

ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES Y CONDUCTA ANTISOCIAL

El comportamiento antisocial adolescente se ha visto frecuentemente relacionado con los estilos de socialización mantenidos por los progenitores. Estos estilos son en realidad estilos de relación entre padres e hijos, no limitados al ámbito de las relaciones afectivas, sino situados en el contexto más amplio de la comunicación y la conducta.

Entre las diferentes aproximaciones utilizadas en la investigación que analizan las relación entre el estilo parental y el ajuste adolescente, se han diferenciado entre: el enfoque dimensional, que considera la influencia sobre el desarrollo de variables concretas del estilo (afecto, comunicación, control, humor...), y el enfoque tipológico, que tiene en cuenta la relación entre estas dimensiones para clasificar a los progenitores,

según su estilo educativo, en democráticos, permisivos, autoritarios e indiferentes. Se defiende que ambos enfoques pueden considerarse complementarios y que han dado lugar a estudios que apoyan sólidamente la relación entre el estilo educativo mostrado por los padres y el desarrollo de sus hijos.

La evidencia empírica disponible señala que la forma en la que los padres interactúan con los hijos contribuye a la génesis y mantenimiento de comportamientos antisociales (López, 2008). Por ejemplo, numerosos estudios revelan que las relaciones familiares de aquellos adolescentes que frecuentemente manifiestan comportamientos disruptivos, se caracterizan por la presencia de problemas de comunicación, así como por el uso de estrategias disfuncionales de resolución de conflictos.

La literatura existente en relación a la comunicación y el afecto es bastante clara, concluyendo que los chicos y chicas que afirman tener relaciones más cercanas con sus madres y padres, caracterizadas por la cohesión, la comunicación y el afecto entre otros, además de estar más protegidos frente al efecto negativo de los acontecimientos vitales estresantes que experimentarán durante la adolescencia y presentan menores niveles de comportamientos antisociales.

A pesar de que durante estos años chicos y chicas suelen mostrar rechazo a las manifestaciones externas de cariño por parte de sus madres y padres, esto no significa que no necesiten su amor y comprensión, más bien lo que indica es que necesitan que la expresión de ese amor sea de otra forma, menos efusiva, sobre todo si es delante de las amistades, y que se traduzca en mayor comunicación y apoyo en los difíciles momentos que tendrán que atravesar (Moreno, 2000). Igualmente, las nuevas necesidades de los adolescentes y su creciente madurez provocan un cambio en las formas de manifestar el afecto que sienten por sus padres y madres. Bien es cierto que durante la adolescencia la expresión de intimidad en la relación madre/padre-adolescente disminuye y son menos frecuentes las muestras de cariño explícito, sin embargo, las conversaciones en las que se comparten sentimientos y emociones aumentan claramente.

Relacionado con los estilos de socialización y los comportamientos antisociales, otros estudios han concluido que, tanto una ausencia de control como una excesiva supervisión y protección, pueden dar lugar a comportamientos disruptivos en diferentes Edades.

Un dato interesante a señalar es que muchos trabajos han analizado las diferentes variables que están detrás del control, defendiendo que no es un constructo unitario, sino un conjunto de dimensiones que ejercen un efecto diferencial sobre el ajuste adolescente. Concretamente, los trabajos interesados en profundizar en el significado del control para el desarrollo adolescente creen importante analizar independientemente el control psicológico y el conductual. El control psicológico hace referencia a un control intrusivo y manipulador de los pensamientos y sentimientos de hijas e hijos, caracterizado por la utilización de métodos como el chantaje emocional, la inducción de culpa o la retirada de amor, y que viola claramente la individualidad del niño o adolescente impidiendo su autonomía.

Frente a este tipo de control tendríamos otro de carácter más conductual, también denominado monitorización, a través del cual padres y madres pondrían límites y supervisarían la conducta de sus hijos e hijas con el fin de facilitarles un desarrollo más saludable. En el centro de esta distinción, se encuentra el objetivo que los progenitores pretenden con cada una de las formas de control, ya que “la monitorización refleja el esfuerzo de los padres por adaptar y regular la conducta del hijo a través de su guía y supervisión, mientras que el control psicológico emana de una motivación de los progenitores por seguir manteniendo el poder en la relación, inhibiendo el desarrollo de la autonomía del hijo y manteniendo su dependencia de los padres” (Petit, 2002). Así entendido, el control psicológico reflejaría un intento de madres y padres por defender y mantener su estatus de poder en la relación con el hijo o la hija a costa de su bienestar.

Hay bastantes resultados que demuestran que el control psicológico y la monitorización o supervisión del comportamiento son dos aspectos distintos que ejercen su influencia de forma independiente sobre el ajuste adolescente. La presencia de control psicológico

está relacionada con la aparición de problemas emocionales como ansiedad y depresión, mientras que el conductual mantiene una relación negativa con la presencia de problemas de comportamiento, y por ejemplo, los chicos y chicas que se sienten más supervisados por sus progenitores son los que presentan menores conductas desviadas. Así, si la escasez de control conductual está relacionada con la aparición de problemas de comportamiento, un excesivo control psicológico lo está especialmente con problemas internos como baja autoestima, sentido de incompetencia o depresión. No obstante, aún quedan incógnitas por resolver sobre el papel que ejerce el control en el bienestar adolescente.

Probablemente, aunque el adecuado desarrollo de chicos y chicas durante la adolescencia requiera de límites y normas, es importante que esta regulación del comportamiento se haga en un clima positivo y favoreciendo un adecuado nivel de autonomía psicológica que les permita formarse como personas independientes. Si el control de madres y padres interfiere con la necesidad del adolescente de manejar su vida, cualquier beneficio, incluso la disminución de problemas de conducta, podría ser a costa de problemas internos como depresión, baja autoestima o problemas de inseguridad emocional.

En este sentido, el desarrollo adolescente más saludable se produce en aquellos contextos familiares donde chicos y chicas siguen unidos a padres y madres al mismo tiempo que son animados a expresar su propia. Son los jóvenes provenientes de este tipo de hogares los que presentan un desarrollo más positivo, mostrando más competencias psicosociales y menos problemas conductuales. Por el contrario, los padres y madres que limitan las posibilidades del adolescente obstaculizando su creciente deseo de independencia y castigando sus muestras de pensamiento autónomo tendrán hijos e hijas con más problemas internos como ansiedad, depresión o dificultades en la adquisición de competencias como la consecución de la propia identidad. Y es que uno de los principales objetivos que tienen que alcanzar chicos y chicas durante su adolescencia es desarrollarse como individuos autónomos, manteniendo al mismo tiempo

unas relaciones positivas y cercanas con los otros, especialmente con sus madres y padres.

Dentro de las clasificaciones que han intentado categorizar los comportamientos y actitudes de madres y padres hacia sus hijos e hijas destaca claramente la introducida por Diana Baumrind en la década de los 60 del pasado siglo. Esta clasificación, que divide a padres y madres en función del control y el nivel de exigencias que ejercen sobre la conducta de sus hijos e hijas y del cariño y sensibilidad que les demuestran considera que existen cuatro tipos de Estilos educativos: Democrático, Autoritario, Permisivo e Indiferente.

El estilo democrático implica toda una serie de acciones y actitudes que dan prioridad a las necesidades y capacidades de hijas e hijos, unidas a un nivel de exigencia ajustado a su grado de madurez y a unos patrones de relación bidireccionales y recíprocos. Por el contrario, el estilo autoritario se caracteriza por interacciones en las que no se tienen en cuenta estas necesidades, en las que las demandas por parte madres y padres son excesivas, existiendo claramente una relación asimétrica de poder sustentado por los adultos, y en las que se utilizan formas de control coercitivas. El estilo permisivo sería aquel en el que padres y madres, aun siendo muy afectuosos con sus hijos e hijas, muestran un nivel de exigencias muy pobre. Por último, el estilo indiferente o negligente es el de aquellos progenitores que ni son afectuosos ni ejercen ningún tipo de control o supervisión sobre hijos e hijas (Maccoby, 1983).

Muchas investigaciones han mostrado con bastante contundencia que un estilo disciplinario coercitivo, hostil, crítico y excesivamente severo, como es el que se produce entre padres autoritarios, va asociado a un riesgo sustancialmente mayor de conducta antisocial en los hijos. Aunque las principales dificultades de los hijos e hijas crecidos en familias autoritarias se sitúan a nivel interno, ya que suelen ser dependientes, pasivos y con menos competencias emocionales, muchos estudios muestran que estos jóvenes pueden comportarse de forma hostil y rebelde, manifestando así su frustración ante la incomprensión y rigidez de sus padres y madres.

Al igual que los hogares de estilo autoritario, los permisivos, que no ofrecen ninguna guía ni supervisión al comportamiento de sus hijos e hijas, constituyen un factor de riesgo para el desarrollo de conductas antisociales adolescentes (Carretero, 2006). Con frecuencia chicos y chicas que conviven en contextos permisivos muestran conductas inmaduras y poco responsables, son más susceptibles a las presiones de su grupo de iguales y pueden implicarse en actos antisociales y delictivos. No obstante, al crecer en un hogar donde existe apoyo y afecto su desarrollo emocional no suele verse afectado, por lo que presentan pocos problemas de este tipo.

Algo similar a lo acontecido con hijos e hijas de contextos autoritarios y permisivos suele producirse con aquellos que viven en hogares donde predomina el estilo indiferente. Estos adolescentes son los que manifiestan más problemas escolares, conductuales y de ajuste psicológico. La ausencia de supervisión y del apoyo y afecto parental tiene efectos muy negativos para el desarrollo de estos chicos y chicas, que con frecuencia presentan desajustes a nivel social como impulsividad, conducta delictiva e implicación temprana en el consumo de drogas o en las relaciones sexuales.

En relación al estilo democrático, la literatura científica señala con bastante firmeza que este estilo es el que favorece en mayor medida el ajuste adolescente. Los hijos e hijas que crecen en un hogar democrático consumen sustancias como alcohol y otras drogas con menor frecuencia, son menos conformistas ante la presión negativa del grupo de iguales y presentan menos problemas de conducta.

El estilo democrático es el más beneficioso para el desarrollo de chicos y chicas porque combina el afecto explícito con la comunicación y el control no coercitivo de la conducta. Si bien el cariño explícito y la responsabilidad favorecen competencias como la autoestima y el desarrollo de las habilidades sociales, el control y el establecimiento de límites favorece el manejo adecuado de los impulsos y la responsabilidad social. Dicho control inductivo y no coercitivo de la conducta parece ser fundamental para diferenciar las formas de control ejercidas en los hogares autoritarios y democráticos. Pero los adultos democráticos, además de ser cálidos y afectuosos con sus hijos e hijas y de

supervisar y guiar su conducta, incluyen el apoyo a una competencia fundamental para el desarrollo adolescente: la autonomía personal. Los padres y madres que manifiestan un estilo democrático aceptan y animan la creciente independencia del o la joven, lo que facilita el desarrollo de comportamientos autónomos y maduros, que contribuyen a su desarrollo positivo y a su bienestar. Además, estos padres y madres son modelos de conducta para sus hijas e hijos que representan el respeto al otro, el cuidado y la responsabilidad, lo que en un momento tan importante como la adolescencia facilita la inserción del o la joven en el mundo adulto facilitando su vinculación y su sentido de pertenencia.

A pesar de lo comentado hasta ahora, las interacciones entre progenitores y adolescentes no sólo influyen directamente sobre el bienestar de estos últimos, sino que también lo hacen de forma indirecta; por ejemplo, a través de la elección que realizan los adultos de los contextos extra-familiares en los que participan sus hijas e hijos desde la infancia, contextos como el barrio en el que viven, la escuela a la que asisten, o los amigos y amigas que los animan a tener. Aunque bien es verdad que a medida que chicas y chicos crecen sus madres y padres pueden ejercer menos control directo sobre estos aspectos, también es cierto que su influencia probablemente habrá dejado una huella a través de determinadas actitudes, valores y motivaciones, que va a repercutir en las elecciones que chicos y chicas hagan en el futuro.

En la actualidad, no parecen albergarse dudas acerca de la implicación del conflicto interparental en el desarrollo de conductas antisociales de chicos y chicas adolescentes. Numerosas investigaciones han mostrado de manera sistemática que el conflicto familiar al que están sometidos hijos e hijas constituye un importante factor de riesgo para la aparición de conductas disruptivas (Webster-Stratton, 1999).

Estudios que han abordado los efectos perniciosos del conflicto conyugal y la infelicidad matrimonial parecen indicar que los hijos de padres que experimentan esta situación corren un gran riesgo de padecer problemas de conducta, incluso de manifestar conductas delictivas. Específicamente, el desarrollo de conducta antisocial se muestra

asociado a la presencia de un conflicto exteriorizado y a las manifestaciones de hostilidad entre los padres, aunque no parece guardar relación con la insatisfacción matrimonial en sí misma. Por otra parte, la investigación también parece apuntar que ser testigo de la violencia del padre hacia la madre es tan perjudicial para los menores como el recibir la violencia directamente y que los individuos que son expuestos a episodios violentos entre sus padres son más violentos en su etapa adulta.

Es interesante señalar que la asociación establecida entre conflicto inter-parental y conducta antisocial ha sido evidenciada en una gran cantidad de formas distintas de conflicto (discusiones entre padres, separaciones temporales a causa de disputas, divorcios, expresiones de hostilidad y sentimientos negativos, triangulación, insultos...). La evidencia empírica ha mostrado contundentemente que esta dimensión familiar constituye un factor de riesgo relevante a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo. De este modo, tanto los estudios realizados con población adolescente, como los llevados a cabo con muestras infantiles han venido a mostrar su relevancia. Autores, encuentran una asociación entre conflictos familiares y graves alteraciones conductuales y de ajuste psicosocial en jóvenes (Kotchick, 1998).

Finalmente, cabe indicar que la investigación ha puesto de manifiesto que gran parte del riesgo asociado a otros factores familiares, tales como paternidad o maternidad en la adolescencia, gran tamaño de la familia y hogares deshechos tienen su origen en su asociación con el conflicto familiar y no constituyen en sí mismos factores de riesgo. Estos datos vuelven a remitirnos a la gran importancia del conflicto inter-parental para el desarrollo de conductas antisociales. Muchas teorías tempranas sobre las causas de la conducta antisocial tenían como punto de partida la idea de que los delincuentes procedían de un medio familiar social y económicamente desfavorecido. A día de hoy, parece haber quedado demostrado que estas teorías no cuentan con la suficiente validez pues, como ha venido a indicar la evidencia empírica, la asociación entre delincuencia y situación desfavorecida no es tan fuerte ni tan constante como se suponía.

Aunque el nivel socioeconómico familiar es una variable de referencia social que se ha mostrado en ocasiones relacionada con comportamientos disruptivos, varios estudios han señalado que la relación entre nivel socioeconómico y conducta antisocial es relativamente débil. Incluso, algunas investigaciones recientes ponen de manifiesto que tal relación no se produce, trabajando con una amplísima muestra de adolescentes gallegos no encontró asociación significativa entre clase social y conducta antisocial autoinformada; es más, las diferencias en el grupo de las chicas apuntaban en sentido contrario a las suposiciones clásicas.

A pesar de la controversia mantenida, parece existir acuerdo en considerar que, en caso de producirse, la relación entre bajo nivel socioeconómico y conducta antisocial está mediada por la intervención de terceras variables. Por ejemplo, Larzelere y Patterson (1990) en el Estudio sobre Juventud de Oregón (Oregon Youth Study) concluyeron que el efecto del nivel socioeconómico en la delincuencia estaba mediado por las habilidades parentales de control de las conductas de sus hijos. En otras palabras, estos autores encontraron que el bajo nivel socioeconómico predecía la delincuencia porque las familias de bajo nivel socioeconómico utilizaban prácticas educativas inadecuadas. Se halló que vivir en familias de bajo nivel socioeconómico entre el nacimiento y los seis años era buen predictor de conducta antisocial manifestada entre los 15 y 21 años. Aunque esta asociación desaparecía tras controlar los factores familiares (castigo físico, cuidado materno y cambios parentales), los problemas de conducta, el absentismo escolar y la relación con un grupo de iguales desviado. En consonancia con los datos encontrados, sugirieron que estos factores podían estar actuando como factores mediadores.

En definitiva, las conclusiones de los estudios son razonablemente consistentes en mostrar que gran parte del riesgo de conducta antisocial asociado a bajos niveles económicos y situación social desfavorecida es mediada por los efectos adversos de un prolongado estrés económico sobre el funcionamiento familiar. No obstante, la evidencia empírica obtenida hasta la fecha no nos permite alcanzar una conclusión firme acerca del papel mantenido por la clase social en el desarrollo de conductas antisociales ya que son

muchos los estudios que no encuentran relación entre ambas variables o, incluso, aquellos que han encontrado mayores niveles de conducta antisocial en familias de alto nivel socioeconómico. De acuerdo con Farnworth la cuestión está lejos de ser aclarada y es necesario el desarrollo de nuevos estudios que permitan arrojar luz sobre el papel ejercido por el nivel socioeconómico en el desarrollo de conductas antisociales adolescentes (Farnworth, 1994).

Si bien los datos encontrados en relación al tamaño familiar parecen ser consistentes, mostrando que pertenecer a un núcleo familiar extenso constituye un factor de riesgo para el desarrollo de conducta antisocial, los mecanismos causales postulados para su influencia han sido diversos. Revisando varias de las posibles explicaciones causales de esta relación, hacen referencia a aquellas focalizadas en la asociación entre un gran tamaño familiar y las características de los padres (por ejemplo, padres criminales, padres adolescentes), a las centradas en su relación con los estilos educativos (por ejemplo, pobre supervisión, conflicto familiar) y a aquellas basadas en los bajos niveles socioeconómicos o el estrés familiar de las familias extensas (Brownfield, 1994).

Pese a ser escasos los estudios que han realizado análisis multivariados necesarios para extraer conclusiones firmes, la evidencia empírica disponible parece indicar que aunque el gran tamaño de la familia sea un factor de riesgo de la conducta antisocial, es muy probable que los mecanismos de riesgo tengan que ver con otros rasgos familiares con los cuales el gran tamaño de la familia esté causalmente relacionado (Rutter, 2000).

- Factores del grupo de iguales.

El contexto de los iguales, como el de la familia, constituye un ambiente de crucial importancia para la maduración de chicos y chicas adolescentes que tiene una clara influencia sobre el desarrollo de su comportamiento. En la adolescencia, a medida que los sujetos pasan más tiempo fuera del contexto familiar, la influencia del grupo de amigos

en la determinación de la conducta aumenta considerablemente. El grupo de amigos proporciona información directa e indirecta sobre las conductas que son apropiadas y valoradas por el grupo y esta información es especialmente relevante en relación a conductas de riesgo como son el consumo de drogas o los actos antisociales.

Una fuerte evidencia empírica muestra que adolescentes que se asocian con iguales que consumen drogas tienen más posibilidades de su consumo, y que aquellos asociados con iguales delincuentes tienen más posibilidades de implicarse en actos delictivos. De hecho, la interconexión iguales-comportamiento es una de las líneas de investigación más antiguas sobre delincuencia o conducta antisocial.

La influencia de los iguales ha presentado un papel destacado en la explicación de comportamientos disruptivos en la adolescencia, y probablemente fue la teoría de la asociación diferencial una de las primeras que incorporó a los amigos en dicha explicación. Esta teoría postula que la asociación con compañeros disruptivos provoca la exposición a patrones de conducta desviados y que éstos son aprendidos por el sujeto, tanto por observación conductual, como a través de comunicación verbal mantenida dentro del grupo. Esta comunicación, a su vez, provoca en los jóvenes la formación de actitudes o creencias favorables a la desviación (Luengo, 2002).

En la actualidad, un amplio cuerpo de investigación demuestra que la unión con amigos que participan en comportamientos antisociales y delictivos es un potente predictor de la propia conducta antisocial del adolescente. De hecho, hay evidencia de que un alto porcentaje de comportamiento antisocial y delincuencia es realizado junto a otros iguales y que estos comportamientos son reforzados y mantenidos en el grupo de iguales en base a interacciones sociales como conversaciones, risas y otras conductas no verbales.

Es cierto que existen poderosos efectos de selección mediante los cuales los individuos antisociales tienden a elegir unos amigos que también son disruptivos, pero también es cierto que, aun cuando se controlan dichos efectos, las características del grupo de

amigos ejercen una influencia sobre las probabilidades que tiene el individuo de persistir en sus conductas antisociales o desistir de ellas.

Diversos estudios han mostrado que la similitud entre amigos en su conducta de riesgo puede ser debida a dos factores: la asociación selectiva y la influencia. Esto implica que los jóvenes tienden a buscar amigos parecidos a ellos y, además, con el paso del tiempo tienden a influenciarse unos a otros, alcanzando de este modo una mayor similitud en sus niveles de conductas de riesgo.

La influencia de los amigos juega un papel fundamental en la denominada delincuencia socializada, la cual implica actos disruptivos como los que se realizan desde un grupo o banda antisocial. Los delincuentes sociales son definidos como aquellos sujetos que en raras ocasiones cometen sus actos antisociales en solitario y, que aparte de su actividad delictiva o antisocial, no se diferencian en gran medida de otros adolescentes en su funcionamiento psicológico y sus relaciones familiares. En cambio, por delincuentes no-socializados son conocidos aquellos que suelen tener pocos amigos y cometen de manera aislada sus actos delictivos.

Se ha señalado que posiblemente la razón de que los delincuentes socializados cometan actos delictivos o antisociales, a pesar de ser muy parecidos a los adolescentes que no los cometen, es que dentro de su grupo o banda el comportamiento ilegal o antisocial es apoyado y recompensado. Además, indican que, pese a que éstos pueden haber sido expulsados de la escuela y otras instituciones de adultos, tienden a establecer relaciones interpersonales muy cercanas entre su grupo de amistades. No ven su comportamiento antisocial como inmoral o fuera de las normas, sino como una manera de encontrar emociones fuertes, de demostrar su valentía, así como su lealtad y apoyo al grupo (Dishion, 2005).

Aunque está claro que el grupo de iguales puede influir en el desarrollo y curso de la conducta antisocial, también es interesante como muchos jóvenes que tienen un contacto regular, repetido y amistoso con iguales desviados no se ven influenciados

negativamente por ello. Esto podría estar relacionado con los niveles de auto-control presentados por estos sujetos. La evidencia empírica sugiere que el auto-control tiene tanto un efecto principal como un efecto moderador en la influencia de iguales sobre el desarrollo de comportamientos antisociales (Arnett, 2009). Así, los niños y adolescentes con una baja auto-regulación parecen ser más vulnerables a las dinámicas relacionales patógenas y a las influencias de su grupo de iguales. Por el contrario, jóvenes con altos niveles de autorregulación parecen resistir mejor las tentaciones de los compañeros y mantener sus objetivos a largo plazo a pesar de la presión del grupo para la implicación en otro tipo de conductas.

Al igual que el autocontrol, la orientación hacia iguales es otro de los constructos implicados en la sensibilidad de las influencias del grupo de compañeros. Este constructo, hace referencia a aquellos sujetos que buscan más asesoramiento y apoyo en el grupo de amigos que en su propia familia. Según algunos estudios los adolescentes que presentan altos niveles de orientación hacia iguales son particularmente sensibles a la influencia de los amigos y otorgan más importancia a su aceptación y popularidad dentro del grupo (Fuligni, 1993). En un estudio reciente, han encontrado que una orientación hacia iguales extrema, entendida ésta como la que conducía a los jóvenes a romper las reglas familiares y sacrificar cosas importantes en sus vidas, a fin de mantener el contacto y popularidad dentro de su grupo de compañeros, tenía unas consecuencias negativas para el ajuste y desarrollo adolescente (Fuligni, 2001).

Relacionado con lo anterior se encuentran también los estudios dirigidos a analizar el papel del status social en el desarrollo de conductas disruptivas. Para el adolescente la popularidad, el liderazgo y el poder entre pares constituye un aspecto central de su vida y para algunos la reputación se consigue con comportamientos transgresores que son recompensados en términos de estatus social entre sus compañeros.

Pero, más allá de las variables consideradas, los iguales disruptivos sobre el comportamiento antisocial eran mayores cuando los sujetos estaban estrechamente unidos o apegados a sus grupos, cuando pasaban mucho tiempo con ellos, cuando el

grupo apoyaba abiertamente las actividades delictivas y cuando las actividades del grupo presionaban a los sujetos a participar en conductas antisociales. Por otra parte, otros estudios han mostrado que el pasar mucho tiempo libre con la familia reduce o incluso elimina la influencia de los iguales. Se puede suponer que esto ocurre tanto por acortar el tiempo que se pasa con el grupo de amigos desviado como por inhibir la formación de amistades antisociales. Además, es probable que el seguimiento y la supervisión parental sea importante también por la restricción de las actividades de los jóvenes con sus iguales antisociales que pudieran crear fácilmente oportunidades de actividades ilícitas o ilegales.

Numerosos estudios han explorado las conexiones entre los factores familiares y de iguales en relación a los comportamientos de riesgo y se ha podido comprobar que la calidad de las relaciones con los padres y el nivel de participación con sus compañeros están estrechamente entrelazados. En esta línea, sugirió que los padres pueden actuar como un amortiguador frente a la influencia de los iguales desviados. La calidad del vínculo parental moderaba la influencia de amigos delincuentes. Y se sugiere que el principal factor de riesgo para el desarrollo de conducta antisocial comienza en la infancia cuando los padres no pueden atender de manera adecuada las necesidades de los hijos. Específicamente, estos autores establecen que hijos con temperamentos infantiles agresivos y difíciles conllevan en muchas ocasiones a una ineficacia de los estilos educativos parentales, que en vez de proporcionar el afecto y la paciencia que sería requerida, actúan con dureza, inconsistencia o permisividad. Estas prácticas educativas se asociarán al desarrollo en los hijos de características como la impulsividad o el bajo autocontrol que provocarán, en último término, mayores dificultades para el establecimiento de relaciones con iguales. De esta manera, estos niños serán aislados por la mayoría de sus coetáneos, sin más posibilidad de amistad que con otros parecidos a ellos, que tenderán a reforzar el comportamiento disruptivo (Kandel, 1996).

En definitiva, los datos disponibles hasta el momento apuntan a que muchos adolescentes antisociales tienen un historial de pobres relaciones con sus iguales. Y en numerosas ocasiones se ha comprobado que los problemas con los coetáneos son un predictor especialmente importante de la conducta antisocial de chicos y chicas

adolescentes (Steinberg, 2002). Pero, más aún, también debe aceptarse que la conducta antisocial y el rechazo de los iguales convencionales sirven como factores de riesgo por promover el alejamiento posterior de iguales normativos y la asociación con grupos de compañeros antisociales que contribuyen al desarrollo de la delincuencia y del comportamiento antisocial.

El grupo de iguales parece constituir un lugar idóneo de consolidación de comportamientos negativos y agresivos para los jóvenes que se han iniciado en esa dirección. No obstante, no debe olvidarse bajo ningún concepto las importantes implicaciones positivas que tiene el grupo de iguales para el desarrollo y ajuste de chicas y chicos adolescentes. A día de hoy, ha quedado demostrado que en el marco de desarrollo normativo las relaciones de amistad se asocian con un adecuado ajuste psicológico y comportamental. Relaciones de amistad basadas en aspectos positivos que marcan su calidad como la confianza, la reciprocidad, la intimidad, la seguridad y la adecuada comunicación se han visto asociadas al éxito académico, al compromiso con la escuela, al desarrollo de autoestima, a la presencia de comportamientos prosociales y otros aspectos positivos del desarrollo y ajuste adolescente.

Como es defendido por algunos autores (Piehler, 2007) un análisis integral sobre las implicaciones positivas y negativas del grupo de iguales es necesario para la comprensión del desarrollo de la conducta antisocial. Algunos estudios parecen ir en esta dirección superando la visión bipartidista entre las investigaciones basadas en la asociación con iguales disruptivos en muestras de sujetos antisociales y aquellas dirigidas a conocer las influencias positivas de la amistad en población normativa. Encontramos que los jóvenes no agresivos demostraban un mayor grado de equilibrio y reciprocidad en sus relaciones de amistad, pudiéndose definir éstas en base a la cooperación y la bondad. Encontramos que un fuerte apego a iguales antisociales se asociaba a aumentos en conducta disruptiva. Mientras que apego a iguales prosociales suelen conducir al desarrollo de este tipo de conductas.

En conjunto, estos resultados sugieren que cuanto mejor sea la calidad de la amistad, es más probable que la influencia se lleve a cabo, ya sea en forma del mantenimiento de comportamientos antisociales o la proliferación de un comportamiento prosocial y adaptado a la sociedad.

- Factores escolares.

El centro educativo es, junto a la familia, los amigos y el barrio o comunidad, el contexto en el que desarrollan la mayor parte de su vida cotidiana. Desde una aproximación ecológica, resulta crucial conocer las características del contexto escolar que contribuyen de forma significativa a la aparición y el desarrollo de comportamientos antisociales en chicos y chicas adolescentes.

En la actualidad, no se albergan dudas sobre la importante función educativa y formativa desarrollada por la institución escolar. En la escuela, se enriquece el dominio intelectual y se adquieren y perfeccionan habilidades socio-emocionales que le facilitan la integración en la sociedad. Así, las relaciones afectivas, sociales e interactivas que se producen en este contexto son de especial relevancia para la socialización.

Pese a la gran aceptación de la importancia del contexto escolar para el desarrollo de los jóvenes, se puede observar que los estudios que analizan su influencia sobre comportamientos disruptivos en adolescentes han sido menos frecuentes y sistemáticos que los centrados en factores familiares o del grupo de iguales.

Así, la escuela ha despertado normalmente interés entre investigadores por la relación encontrada entre pobres resultados académicos y desarrollo de conductas antisociales, pero, tal vez, este contexto ha sido menos considerado en la explicación de la conducta antisocial pues los primeros síntomas de los trastornos más graves de conducta suelen aparecer en periodos previos a la escolarización.

En cualquier caso, a pesar del menor volumen de literatura desarrollada, debe admitirse que constituye una temática en auge y cada vez son más los estudios que analizan el ambiente escolar como factor implicado en el desarrollo de comportamientos antisociales. Los datos obtenidos hasta el momento vienen a mostrar que la escuela, al igual que la familia y los iguales, produce un efecto sobre las conductas disruptivas de chicos y chicas adolescentes.

Dentro de las variables relacionadas con la escuela, han sido el fracaso escolar y rendimiento académico las dimensiones más evaluadas en relación a las conductas antisociales. Numerosos estudios han puesto de manifiesto que existe una asociación significativa entre bajo rendimiento escolar y altos niveles de conducta antisocial (Bryant, 2003). Otros trabajos, en esta misma dirección, encuentran que el buen rendimiento académico y la motivación escolar mantienen una relación negativa con los niveles de comportamiento antisociales.

Otra de las dimensiones contextuales de la institución escolar que se ha estudiado en relación a los comportamientos disruptivos ha sido el establecimiento de normas y disciplina en el centro. Los datos obtenidos hasta la fecha muestran que la existencia de límites claros, y su percepción, ayudan a interiorizar las normas escolares y la convicción de su necesidad, lo cual se asocia con una disminución de las conductas disruptivas, las estructuras escolares desorganizadas con débiles disciplinas, espacios físicos masificados y falta de consistencia en las rutinas de comportamiento incrementan la probabilidad de aparición de comportamientos antisociales entre sus estudiantes.

Junto a la disciplina y el establecimiento de normas, una tercera variable escolar analizada en relación a la conducta antisocial ha sido la asunción y coherencia de los valores promovidos por el profesorado del centro. Como ha sido puesto de manifiesto por la literatura científica, existen ciertos valores democráticos como la igualdad, el respeto, la tolerancia y la solidaridad, cuya asunción contribuyen a la mejora de la convivencia escolar al mismo tiempo que pueden reducir, de manera directa o indirecta, las tasas de comportamientos antisociales de los alumnos. La evidencia empírica; aunque, escasa y

poco sistemática, parece indicar que la asunción del centro de un sistema de valores que potencien el trabajo escolar, la recompensa por los éxitos académicos y el establecimiento de una disciplina justa pero firme se asocia a niveles más bajos de comportamientos disruptivos. Así, es importante destacar que la superación del currículum oculto y el incremento de la coherencia educativa a nivel de los valores es un factor fundamental para la buena convivencia del centro y la disminución de comportamientos disruptivos de chicos y chicas que acuden a este.

Realizando una recapitulación de los principales resultados encontrados hasta día de hoy, puede mantenerse que un clima escolar positivo, unos límites claros y justos y la asunción y promoción de valores sociales por parte del centro pueden promover el desarrollo de conducta prosocial y la disminución de comportamientos disruptivos (Maddox, 2003). No obstante, cabe señalar que no sólo estos factores se han mostrado relacionados con la aparición de conductas antisociales.

Unas malas condiciones físicas del centro, bajas proporciones de maestros-alumnos regímenes que fomenten el absentismo escolar, así como el propio absentismo escolar también se muestran en diversos estudios como factores escolares de riesgo para la conducta antisocial. Del mismo modo, se expone que los buenos modelos de comportamiento del profesorado, las expectativas de los alumnos adecuadamente altas con una respuesta eficaz, una enseñanza interesante y bien organizada, un buen uso de las tareas para casa y seguimiento del progreso, buenas ocasiones para que los alumnos asuman responsabilidad potenciando el empoderamiento, la atmósfera ordenada y un estilo de liderazgo que proporcione dirección pero sea receptivo a las ideas de los demás y promueva una elevada moral en el personal y en los alumnos son factores que incrementan el apego y el vínculo del joven con la escuela, reduciendo de este modo la posibilidad de aparición de conductas disruptivas (Muñoz, 2004).

Por último, con objeto de volver a subrayar la importancia de las variables escolares en el desarrollo de conducta antisocial, así como remarcar la necesidad de nuevas investigaciones que analicen la influencia de este contexto, creemos interesante destacar

los numerosos estudios que encuentran que la interacción negativa entre profesores y alumnos puede traducirse en conductas antisociales y violentas en la escuela, aquellos que muestran que las actitudes desfavorables hacia la autoridad institucional como la escuela y el profesorado se asocian al desarrollo de estos comportamientos disruptivos y, finalmente, aquellos que indican que determinadas medidas escolares están asociadas al comportamiento antisocial. Un claro ejemplo de estos últimos lo constituye el estudio realizado recientemente (Hemphill, 2006). En este trabajo, partiendo de una muestra de centros educativos de Australia y Estados Unidos, Hemphill y sus colegas analizaron el efecto de la expulsión escolar en el desarrollo de comportamientos antisociales. Los resultados de este estudio pusieron de manifiesto que en ambos países esta medida disciplinaria incrementaba la probabilidad de conducta antisocial posterior en los jóvenes sancionados incluso tras controlar una amplia variedad de factores de riesgo y protección. Pese a aceptar, como indican los autores, que aún son necesario estudios que repliquen los datos encontrados, creemos firmemente que este estudio puede constituir un buen ejemplo de cómo diferentes variables escolares están en la base del incremento o reducción de comportamientos antisociales de chicos y chicas adolescentes.

En el orden expositivo, tras haber analizado los factores familiares, los del grupo de iguales y los escolares. Nos centraremos en presentar los relativos al barrio o comunidad.

- Factores comunitarios.

El vecindario o barrio representa un contexto de influencia esencial que gana en importancia con la entrada en la adolescencia, pues a partir de la pubertad cada vez es mayor el tiempo que chicos y chicas pasan fuera del hogar y de la escuela (Larson, 1996). El barrio constituye, sin lugar a dudas, un entorno importante para desarrollo de los adolescentes. Según sus características puede fomentar el crecimiento de sus jóvenes o constituir un factor de riesgo para el desarrollo de comportamientos disruptivos.

El interés por el estudio de las influencias que la comunidad o barrio de residencia ejerce sobre el desarrollo y comportamiento infanto-juvenil surgió durante el siglo pasado, cuando el desempleo, los movimientos migratorios y la pobreza provocaron una concentración de población desfavorecida en algunos suburbios de grandes ciudades de Europa, Sudamérica y EEUU, en los que además se observó una mayor incidencia de la delincuencia juvenil. Esto hizo que determinadas variables comunitarias referidas al vecindario, tales como la escasez de recursos económicos, la pobreza, los niveles de desempleo o la diversidad étnica, se pusieran en el punto de mira de cara a la comprensión de los comportamientos desviados de los adolescentes.

La evidencia empírica desarrollada desde aquellos primeros inicios hasta la actualidad ha venido a mostrar que el contexto comunitario o barrio de residencia presenta un importante papel en el ajuste psicosocial de niños y jóvenes (Beyers 2003). Actualmente, existen abundantes pruebas empíricas de la asociación entre factores comunitarios y conducta antisocial adolescente.

Numerosos estudios han puesto de manifiesto que variables comunitarias como los niveles económicos del barrio, su estructura y seguridad, su estabilidad residencial, los recursos e infraestructuras disponibles, el clima social del barrio o el apego mantenido por residentes juegan un importante papel para la explicación de los comportamientos disruptivos de los jóvenes.

Se ha podido comprobar que los barrios o contextos comunitarios caracterizados por bajos niveles económicos, altas tasas de delincuencia y alta presencia de jóvenes con tendencias antisociales, constituyen un factor de riesgo para el desarrollo de conductas disruptivas en chicos y chicas adolescentes que residen en ellos (Leventhal, 2000). En esta línea, se ha encontrado que la presencia de violencia en el barrio está asociada a la presencia de conducta antisocial tanto en niños como adolescentes. Además, algunos estudios han hallado que esta asociación se mantiene incluso después de controlar variables como el maltrato infantil, el nivel socioeconómico y la violencia del compañero íntimo.

La conducta y las normas del grupo de iguales constituyen una de las vías a través de las que la estructura del barrio puede influir sobre el comportamiento de los jóvenes, pues las potenciales influencias negativas del grupo son más acusadas cuando esta estructura fracasa en el control y la regulación social de la conducta juvenil. Así, existe una evidencia empírica abundante que señala relación entre residir en un barrio desfavorecido y establecer relaciones con grupos de iguales antisociales y violentos. Evidentemente el grupo de iguales no sólo ejerce influencias negativas, ya que la socialización en el grupo es fundamental para el desarrollo de aspectos como la identidad personal o el razonamiento moral, sin embargo, mientras que en los barrios más favorecidos predominan los efectos beneficiosos del grupo, en las zonas deprimidas las consecuencias de la afiliación con iguales antisociales son mucho menos favorables.

Además de la presencia de grupos de iguales con comportamientos disruptivos, la cantidad, calidad y diversidad de recursos institucionales del barrio o comunidad también parece estar implicada en el desarrollo y ajuste de chicos y chicas adolescentes. Más allá de las escuelas existentes, que sin duda ejercen una influencia capital, otros recursos como las instalaciones deportivas, los centros de salud, las actividades recreativas o los servicios sociales comunitarios se han entendido desde la investigación como dimensiones a considerar para comprender el comportamiento juvenil.

Abundante literatura empírica avala la importancia de participación en actividades recreativas y de ocio (deportivas, culturales, voluntariado, etc.) para la prevención de actos delictivos y conductas problemáticas. Además, algunos trabajos indican que estos programas son especialmente útiles para jóvenes que provienen de entornos familiares desfavorecidos, pues pueden tener un efecto compensatorio al ofrecerles recursos de los que no disponen en su contexto familiar.

Otras variables empíricas identificadas por su implicación en la conducta antisocial adolescente son la zona de ubicación del barrio y sus tasas de estabilidad residencial. Muchos estudios han mostrado que los chicos y chicas que viven en áreas urbanas son más violentos que los que viven en áreas rurales (Farrington, 2009). Igualmente, son

abundantes los estudios que apuntan que vivir en barrios caracterizados por altas tasas de movilidad residencial suele asociarse a la presencia de mayores niveles de comportamientos antisociales en chicos y chicas adolescentes (Wilson, 1996).

Pero, más allá de las variables comentadas, en las últimas décadas ha surgido un interés creciente por variables empíricas comunitarias de naturaleza psicosocial. Desde este nuevo enfoque, han nacido conceptos como organización social de barrio y la eficacia colectiva (Sampson, 1997). Estos constructos teóricos hacen referencia a diferentes dimensiones sociales como el apoyo social, la cohesión entre los vecinos, el sentido de comunidad, la supervisión o el control de niños y adolescentes por parte de la comunidad. Dimensiones que, en último término, parecen estar implicadas en el ajuste psicosocial de los individuos.

El capital social del barrio es quizá la manera más extendida y actual de conceptualizar aquellas características de la organización comunitaria, tales como las redes sociales existentes y la confianza recíproca, que facilitan la acción y cooperación para el beneficio mutuo entre los miembros de una comunidad (Putnam, 1993). El capital social del barrio puede afectar al ajuste infanto-juvenil de manera directa o mediante la disminución de la seguridad del barrio. Las investigaciones sobre capital social sugieren que éste constituye un mecanismo importante para la explicación de la conducta antisocial, así como de la peligrosidad del barrio. Peligrosidad que, a su vez, se ha visto que está asociada a los comportamientos disruptivos.

La eficacia colectiva, otro de los conceptos que surgen desde el enfoque psicosocial, hace referencia a dimensiones como la confianza mutua entre los residentes, el apoyo social percibido, la homogeneidad de los valores sostenidos o el deseo de participar conjuntamente para el bien de la comunidad. De acuerdo con algunos autores una alta eficacia colectiva tendría como consecuencia un mayor control y supervisión del comportamiento juvenil por parte de los residentes, pues estarían más dispuestos a intervenir en caso de detectar conductas incívicas y contrarias a las normas de la comunidad. Este control presenta un papel importante para la prevención de

comportamientos antisociales pues la evidencia disponible indica que barrios con mayor control social se asocia a adolescentes más ajustados (Sampson, 1997).

Por último, cabe destacar otras variables comunitarias como la identidad-apego al barrio y su cohesión como variables asociadas al descenso de la delincuencia juvenil. Aunque las variables comunitarias pueden ejercer una influencia directa sobre el comportamiento de chicos y chicas adolescentes, los datos empíricos disponibles parecen mostrar que suelen influir por mediación de otras variables, principalmente variables personales o del contexto familiar.

Por otra parte, también se ha podido comprobar que ciertas características del vecindario como el clima existente, los recursos o el apoyo social disponible ejercen influencia sobre el bienestar psicológico de los padres y éste, a su vez, sobre la conducta antisocial de los hijos. Se encuentran una mejor salud física y mental, una menor irritabilidad y un menor estrés familiar, entre quienes residen en vecindarios con un mejor clima relacional y mayor disponibilidad de recursos.

La relación entre características estructurales del barrio (concentración de pobreza, heterogeneidad étnica, recursos económicos, tasas de violencia y crimen) y violencia juvenil estaba mediada por las practicas parentales, la pertenencia a bandas y la violencia de iguales.

En conjunto, los datos encontrados parecen sugerir que los factores comunitarios tienen una relevancia especial para la explicación de la conducta antisocial adolescente, indicando, además, que su análisis no estaría completo si no se consideraran los efectos indirectos que suelen presentar.

EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE

La calidad de la información que obtenemos sobre cómo se desarrollan las conductas antisociales durante la adolescencia, cuáles son sus características y qué factores están

implicados en su aparición dependen en gran medida de la calidad de los métodos de evaluación utilizados. En el momento histórico actual parece existir un amplio consenso entre profesionales en considerar que la evaluación de los problemas infanto-juveniles debe realizarse desde una perspectiva multimetodológica (Silva, 1995) ya que son muy diversos y heterogéneos los factores que influyen en su desarrollo y mantenimiento.

La evaluación de la conducta antisocial, como conducta implicada en diferentes problemas comportamentales de la infancia y la adolescencia, no parece constituir la excepción a lo anterior son numerosos los procedimientos y las fuentes de información utilizadas en su evaluación: entrevistas, autoinformes, estimaciones de padres, profesores o/y compañeros, observaciones directas, análisis de archivos institucionales, etc.

Aunque no se puede olvidar que cualquier exploración con propósitos diagnósticos no debe limitarse a la utilización de un único método y fuente de información, sino que, por el contrario, es tarea del profesional recoger datos de tantas fuentes como sea posible (sujeto, padres, profesores, etc.) y por tantos medios como se encuentren disponibles (entrevistas, autoinformes, observación...). Es cierto que los instrumentos de autoinforme (cuestionarios, escalas, inventarios...donde el propio sujeto informa sobre la realización de su conducta) son, en el campo de la investigación científica actual, los procedimientos más utilizados para el estudio de la conducta antisocial adolescente.

Este tipo de medidas, donde los propios sujetos realizan la función de informante, permiten superar muchas de las limitaciones que presentan las estadísticas oficiales de delincuencia en el estudio de la conducta antisocial adolescente y facilitan enormemente su análisis ya que proporcionan una medida directa, sensible y amplia de las conductas antisociales y de su incidencia real en la población. Además, y más importante aún, permiten obtener información tanto de la población delincuente como de la población adolescente normativa.

El uso de autoinformes en este campo de estudio ha sido criticado por la facilidad con la que los datos pueden ser falseados por los sujetos y por la tendencia a la subestimación de síntomas. No obstante, la evidencia empírica ha puesto de manifiesto que las medidas de autoinforme, a pesar de estar abiertas a distintos márgenes de error como la variación en la memoria o el grado de sinceridad, constituyen en general instrumentos de medidas válidos y fiables para el estudio de la conducta antisocial adolescente (Thornberry, 2000).

Una revisión extensa de los instrumentos de autoinforme utilizados (como ejemplo) en el ámbito español para el estudio de la conducta antisocial adolescente nos da como antecedentes los siguientes:

1. El Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas (Autores: Antolín y Oliva).
2. la Sub-escala de autocontrol en las relaciones sociales (Silva, 1987, 1989, 1995, 2001).
3. La Escala de conducta antisocial (ASB) (Silva, Martorell y Clemente, 1986).
4. El Cuestionario de Conducta Delictiva Autoinformada (SRD, Furnham y Thompson, 1991).
5. El Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (Teenage Inventory of Social Skills, TISS; Inderbitzen y Foster, 1992; Inglés, Hidalgo, Méndez e Inderbitzen, 2003).
6. El Inventario de Conductas Antisociales (ICA, Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez, 2006).

Pasemos a describir de manera detallada las características que tienen estos instrumentos para el estudio de la conducta antisocial adolescente son:

Tabla 4. El Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas

1. <i>El Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas</i>
• Es la escala más utilizada a nivel nacional en España para la evaluación de la conducta antisocial tanto infantil como adolescente. • Editada por TEA en 1998 y desarrollada por Seisdedos a partir de dos instrumentos de conducta antisocial desarrollados por Allsopp y Feldman en 1976. • La escala cuenta con adecuados indicadores de fiabilidad y validez. • Puede ser aplicada de manera individual o colectiva y consta de 40 ítems de respuesta dicotómica que evalúan dos aspectos diferenciados: 1) <i>Conducta Antisocial</i>: subescala compuesta por 20 ítems, que evalúa comportamientos antisociales no expresamente delictivos, aunque sí algo desviados de la ley. Incorpora conductas como “llamar a la puerta de alguna casa y salir corriendo”, “ensuciar las calles y aceras rompiendo botellas o volcando cubos de basura” y “coger fruta que no es tuya de un jardín o huerto”. 2) <i>Conducta Delictiva</i>: subescala compuesta por los otros 20 ítems del cuestionario, cuyo objetivo es evaluar aquellos comportamientos que suelen caer fuera de la ley. Algunas de las conductas que pueden encontrarse aquí son “robar cosas de los coches”, “llevar algún arma, como un cuchillo o navaja, por si es necesario en una pelea” o “conseguir dinero amenazando a personas más débiles”. • El formato de respuesta es dicotómico SI-NO que debe responderse en función de la realización de las conductas contenidas en los ítems. No establece ningún periodo temporal para dicha realización.

El instrumento presentado, hasta ahora, constituyen las aproximaciones más utilizadas e influyentes para la evaluación de la conducta antisocial adolescente, la revisión realizada también ha puesto de manifiesto que, tanto en el plano nacional como internacional, son numerosas las investigaciones desarrolladas y publicadas en las que son utilizados instrumentos elaborados ad hoc. Por norma general, estos instrumentos suelen consistir en un listado de ítems que representan distintas conductas antisociales a partir de las cuales se extrae un índice global.

Independientemente del instrumento de autoinforme utilizado, lo cierto es que en la actualidad existe un consenso unánime en considerar que las pruebas de evaluación deben cumplir un conjunto de exigencias científicas para ser considerados buenos instrumentos de medida. Por esta razón, y porque uno de los principales objetivos de este trabajo será la construcción y validación de un instrumento de autoinforme para la evaluación de la conducta antisocial adolescente, en el siguiente apartado abordaremos en profundidad esta cuestión.

INSTRUMENTOS DE MEDIDA Y SUS EXIGENCIAS CIENTÍFICAS

Para adentrarnos en la temática que nos ocupa es necesario remitirse a los Estándares para pruebas educativas y psicológicas, (Estándares para pruebas educativas y psicológicas. AERA, APA y NCME, 1999). Dichos estándares son un conjunto de normas desarrolladas por la Asociación Americana de Investigación Educativa (American Educational Research Association. AERA), la Asociación Americana de Psicología (American Psychological Association. APA) y el Consejo Nacional de Medición en Educación (National Council on Measurement in Education. NCME) para dar respuestas a las problemáticas que se generan en el proceso de creación, adaptación y uso de tests. Los investigadores que dirigen sus esfuerzos a la creación o adaptación de tests, como aquellos que hacen uso de éstos tienen en los estándares una referencia que guía su trabajo y unifica criterios de valoración.

A pesar de los cambios que han ido produciéndose a lo largo de la historia en el conjunto de estándares mencionados, es necesario destacar que los conceptos de fiabilidad, validez y estandarización se han presentado a lo largo de sus distintas versiones como criterios métricos claves para evaluar la calidad global de las pruebas de medida. Como aparece recogido en la totalidad de manuales de psicometría actuales, toda medida ha de ser válida y fiable, ha de medir aquello que se pretende y además medirlo con precisión (Camacho, 1997). Y, en último término, estrechamente relacionado con la calidad de la interpretación de las puntuaciones obtenidas, debe ser una medida con una adecuada estandarización, dentro de la cual queda incluida la presentación de baremos específicos para la población evaluada.

En definitiva, en la actualidad, debe entenderse la validez, como un criterio métrico de calidad de los test que proporciona información acerca de la adecuación de la interpretación de las puntuaciones del test en términos del constructo psicológico que dice medir y de su utilización para el fin previsto. Según recoge la última versión de los Standards for Educational and Psychological Tests (AERA et al., 1999) “la validez se refiere al grado en que la evidencia y la teoría soportan la interpretación de las

puntuaciones de los test, para el propósito con el que éstos son usados”. Así, siguiendo lo manifestado por Popham (2000):

- La validez no se refiere al test como tal, sino al uso de las puntuaciones que de él se derivan.
- La validez es una cuestión de grado, y no se plantea sobre la base de todo o nada, por lo que debe evitarse hablar de resultados como válidos o inválidos.
- La validez es siempre específica a algún uso particular o interpretación de las puntuaciones.
- La validez es un concepto unitario basado en diferentes tipos de evidencias de validez.
- La validez implica un juicio evaluativo global en términos del soporte o apoyo que garantice sus interpretaciones.

El proceso de validación de un test se puede concebir como una investigación científica en la que se va a someter a prueba una hipótesis que va a proporcionar información acerca del significado de las puntuaciones de los tests. En este proceso, se puede utilizar una enorme variedad de métodos procedentes tanto de la tradición experimental como de la correlacional (Navas, 2001).

Una vez conocidos con mayor profundidad los criterios métricos de calidad de una prueba, fiabilidad, validez y estandarización, cabe plantearse cuál es el proceso de construcción de un test que permite alcanzarlos. Un buen instrumento de evaluación debe ser construido de manera rigurosa y sistemática si se quiere que alcancen los objetivos perseguidos. Multitud de guías de buenas prácticas sobre el desarrollo y construcción de test han sido desarrolladas para dar respuesta a esta cuestión.

Tabla 5. Fases a considerar para la toma o elección de un test, tomado de Carretero-dios y Pérez (2005)

A. Justificación del estudio
B. Delimitación conceptual del constructo a evaluar
C. Construcción y evaluación cualitativa de ítems
D. Análisis estadístico de ítems
E. Estudio de la dimensionalidad del instrumento (estructura interna)
F. Estimación de la fiabilidad
G. Obtención de evidencias externas de validez

A. Justificación del estudio.

Adaptar una herramienta ya existente a otro contexto de aplicación resulta fundamental justificar las razones de este hecho, presentando información coherente y relevante sobre qué aportaría la nueva escala o adaptación con respecto a medidas ya existentes y cuáles son las condiciones que hacen que la investigación propuesta resulte, además de pertinente, viable. Además, se debe resaltar que junto a lo anterior el primer paso a tener en cuenta en todo proceso de creación/adaptación de un test es delimitar qué se quiere evaluar, a quién y para qué van ser usadas las puntuaciones obtenidas con el test ya que este tipo de información va a determinar en gran medida el proceso de construcción o adaptación de la escala.

B. Delimitación conceptual del constructo a evaluar.

Definir cuidadosamente el constructo que quiere evaluarse y representa una etapa de indiscutible relevancia. Los avances incuestionables manifestados en el área de la psicometría dedicada a la construcción de test resultan improductivos si su aplicación no se basa en un trabajo sistemático dirigido a la conceptualización del constructo objeto de medición. Así, entre los pasos iniciales a dar a la hora de crear un test de evaluación

psicológica, los dedicados a definir cuidadosamente el constructor de interés, pueden catalogarse como los más sustantivos no sólo para estas primeras fases, sino para todo el proceso restante de construcción de una prueba. Algunos de los elementos a considerar pueden ser comunes a toda investigación (una adecuada revisión bibliográfica), pero otros son actividades más específicas del proceso de creación/adaptación de un test. En este sentido Carretero-Dios y Pérez (2005) destacan la importancia que en la concepción del constructo tiene la concreción inicial de las facetas o componentes operativos de éste, denominada clásicamente como definición semántica de la variable, junto con la evaluación a través de expertos de dicha definición. Igualmente, destacan la importancia de que, para acabar con la fase de delimitación conceptual, además de realizar la definición operativa o semántica del constructo, deben hacerse explícitas las relaciones esperadas entre el constructo evaluado y otros variables, es decir, debe proporcionarse la definición sintáctica del constructo. La especificación de las relaciones esperadas va a ser un factor de suma importancia para los posteriores estudios dirigidos a obtener las evidencias externas de validez del instrumento.

C. Construcción y evaluación cualitativa de los ítems.

Tener presente entre otros factores a quién se quiere evaluar (acomodando los ítems a su nivel cultural, edad, lengua, etc.), cuánto tiempo disponemos para evaluar, cómo va a ser el modo de aplicación, individual o colectiva, o a cuál va a ser el modelo de medida adoptado. Antes de crear los ítems propiamente dichos debe reflexionarse sobre todas las posibles variables de influencia, las cuales deben afectar al proceso de creación de ítems y tomar todas las decisiones pertinentes en función de las características del constructo a evaluar, los modelos teóricos adoptados, el objetivo de evaluación, la población de interés y las exigencias de la realidad. Por otra parte, también es importante destacar que respecto al número inicial de ítems es recomendable elaborar bastantes más elementos de los estipulados como adecuados para la escala final. Téngase en cuenta que esos ítems van a tener que pasar por distintos filtros, lo que provocará que

muchos de ellos tengan que descartarse. Así, cuando se parte de un número reducido de elementos puede ocurrir que una vez finalizados los análisis pertinentes no se tenga el número necesario como para cubrir las necesidades teóricas y psicométricas fijadas. Así, Carretero-Dios y Pérez, recomiendan construir al menos el doble de ítems que los estipulados como adecuados para cada uno de los componentes del instrumento final. Por otra parte, los autores también ponen de manifiesto que cuando para la construcción de ítems se decide llevar a cabo la traducción de los ítems de una prueba para así emprender su adaptación, esto debe estar motivado por una labor de reflexión del investigador encargado de dicha tarea y no por resultar la opción más “fácil”. Finalmente, para concluir esta fase los autores exponen que no puede olvidarse que su objetivo esencial es conseguir una muestra de ítems relevante para cada uno de los componentes del constructo, teniéndose pues que facilitar la evidencia necesaria que asegure que cada componente esté bien representado por los ítems elaborados y en la proporción adecuada en función de su importancia dentro de la definición adoptada. Debido a este objetivo, no puede considerarse que una vez construida la batería inicial de ítems pueda darse por finalizada esta etapa. Aún deben obtenerse las necesarias evidencias cualitativas de validez de contenido que puede ser considerada como una evidencia de que la definición semántica quedó bien recogida en los ítems formulados. En este sentido, dentro de la fase otro objetivo sería proporcionar evidencias a favor de que los ítems contruidos son relevantes para el constructo y representan adecuadamente a cada uno de los componentes propuestos en la definición semántica. En los estándares para la creación de tests psicológicos y educativos se subraya la necesidad de someter la batería de ítems a una evaluación por parte de jueces seleccionados por tener unas características similares a la población objetivo o por ser expertos en la temática.

D. Análisis estadístico de los ítems.

Tras el análisis cualitativo de los ítems, y para seleccionar los mejores del total de los disponibles, los autores proponen esta cuarta etapa que consiste en llevar a cabo distintos estudios dirigidos a analizar métricamente las propiedades de dichos ítems,

análisis que están basados en una serie de índices que van a permitir valorar a cada uno de ellos desde un punto de vista estadístico. Así los autores manifiestan que el primer análisis de la batería de ítems suele basarse en la administración de éstos a una muestra de participantes con unas características semejantes a la de la población objetivo, la que bastaría con que estuviese compuesta por entre 50 y 100 participantes (Osterlind, 1989). Esta administración debe hacerse tal y como si el autor tuviera la prueba definitiva desarrollada, y la intención es detectar los ítems más problemáticos, dificultades para comprender las instrucciones, errores en el formato del instrumento, erratas, etc. Con los resultados de este primer estudio, y con los ítems seleccionados, debe repetirse el proceso con la intención de obtener más garantías sobre éstos, pero ahora con una muestra de mayor tamaño, mínimo 300 participantes o entre 5 y 10 por ítem y también de características similares a la población objetivo. Es aconsejable que este proceso se repita (validación cruzada), dadas las fluctuaciones que los estadísticos derivados de las puntuaciones de los ítems presentan en función de la muestra con la que esté trabajándose. Respecto a los cálculos estadísticos que deben realizarse Carretero-Dios y Pérez (2005) exponen que en test referidos a la norma (como es el caso que en este trabajo se desarrolla), la selección de los ítems debe estar basada en que éstos tengan la capacidad de poner de manifiesto las diferencias existentes entre los individuos. Debido a esto, el objetivo es conseguir un grupo de ítems que maximice la varianza del test, seleccionando para ello a aquellos con un elevado poder de discriminación, alta desviación típica, y con puntuaciones medias de respuesta situadas en torno al punto medio de la escala. No obstante, cabe señalar que los autores manifiestan que la decisión de eliminar o conservar un ítem debe estar basada en una valoración conjunta de todos los índices estadísticos, junto con una consideración de los aspectos conceptuales que motivaron la creación de éste. Igualmente, estos autores resaltan que, si un constructo está configurado por distintas facetas o componentes, los cálculos de discriminación tienen que hacerse por faceta, y no considerando el total de la escala. La idea es que cada componente del constructo debe ser una categoría homogénea de contenido y “aislada” en la medida de lo posible del resto de componentes, ya que de lo contrario no puede sostenerse su separación como categorías distintas de un mismo constructo. La puntuación individual que se obtenga para cada componente debe tener elementos

comunes con las otras facetas delimitadas, ya que han sido propuestas como integrantes de un mismo constructo. Sin embargo, estos elementos comunes no deben superar un límite, ya que de lo contrario no podría sostenerse que son componentes distintos. En esta dirección es donde resulta aconsejable hacer mención a nuevos análisis a incluir en el estudio estadístico de los ítems. Junto al coeficiente de correlación ítem-total corregido deben efectuarse los análisis de correlación entre la puntuación de los ítems que configuran un componente y la puntuación total de los componentes que no sean el de pertenencia teórica.

E. Estudio de la dimensionalidad del instrumento (estructura interna).

Como manifiestan Carretero- Dios y Pérez (2005), la meta ahora es explorar la estructura interna de la escala, su dimensionalidad. El estudio de la dimensionalidad de una prueba, el cual estaría formando parte de los trabajos destinados a la obtención de evidencias de validez interna, persigue evaluar el grado en el que los ítems y los componentes del test conforman el constructo que se quiere medir y sobre el que se basarán las interpretaciones. Quizá sea uno de los aspectos más tratados de la psicometría y el análisis factorial la técnica que tradicionalmente sirve para distinguir este campo de estudio. En esta fase debe utilizarse una estrategia que permita contrastar estadísticamente la hipótesis del investigador basada en cómo van a agruparse los ítems.

F. Estimación de la fiabilidad.

Como defienden estos autores es justo en el momento en que se tiene el agrupamiento “definitivo” de ítems, cuando la estimación de la fiabilidad alcanza su máxima relevancia de cara a ofrecer un indicador de calidad científica del instrumento de medida, aunque no se debe entender que no sean necesarias estimaciones de fiabilidad previas. Ya ha sido indicado que ciertas decisiones para la elección/descarte de ítems van a sustentarse en dicha fiabilidad y que su cálculo ocurre paralelamente a la construcción de la escala desde el momento en el que se emprenden los análisis estadísticos de los elementos. De

esta forma, lo que los autores enfatizan es que para considerar que tenemos estudiada la fiabilidad de un test primeramente tenemos que saber cuál es el test, en cuanto a qué componentes lo integran y cuáles son sus ítems, de lo contrario los análisis no dejan de ser aproximaciones previas que no pueden llevar a concluir sobre la fiabilidad del instrumento. Finalmente, Carretero-Dios y Pérez resaltan la necesidad de conocer los métodos disponibles para la estimación de la fiabilidad y la aplicación adecuada de los mismos, exponiendo al mismo tiempo algunos de los problemas más comunes que son producidos en esta etapa.

G. Obtención de evidencias externas de validez (evidencias basadas en relaciones con otras variables).

Las puntuaciones que se puedan obtener con esa escala son indicativas de dicho constructo o que puedan usarse para el objetivo inicialmente planteado. Para llegar a esta conclusión es necesario obtener las pertinentes evidencias externas de validez. Como exponen los autores, es importante destacar que no hay una “metodología de estudio” particular para esta tarea de validación externa de un instrumento, sino que la clave son las relaciones teóricamente propuestas como significativas, aplicándose la metodología y diseño más conveniente (experimental, cuasi- experimental o no experimental), en función de los intereses teóricos. Para la elaboración o revisión de un trabajo dirigido a la obtención de evidencias externas de validez de un test, los autores deben justificar éste a partir de las teorías de referencia y resultados de investigación previos (lo cual debería estar concretado en la definición sintáctica de la variable realizada en las primeras fases de construcción/adaptación), y su puesta en marcha debe seguir los criterios consensuados para cualquier investigación.

INTERVENCIÓN ANTE LA CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE

Si la evaluación de la conducta antisocial adolescente ha suscitado el interés de muchos investigadores aún más lo ha ocupado el ámbito de su intervención. Por ello, partiendo del interés último de realizar una aportación práctica que permita optimizar en términos

de eficacia tanto el diseño de estrategias de evaluación como de intervención. Desde una visión general y holística de los trabajos desarrollados en torno al tratamiento de conductas antisociales en la adolescencia nos permite apreciar que son numerosas las propuestas de intervención que han ido surgiendo a lo largo de la historia. Aunque los sistemas de clasificación varían notablemente de un autor a otro, parece ser frecuente distinguir, en función al foco de intervención, entre tratamientos individuales, tratamientos familiares, tratamientos comunitarios o sociales, intervenciones escolares y tratamientos integradores.

En la categoría tratamientos individuales, se han incluido a aquellos tratamientos que se centran en alterar facetas particulares del funcionamiento del adolescente trabajando directamente con él. Dentro de esta categoría puede a su vez distinguirse entre tres perspectivas de intervención: la conductual, la cognitiva y la farmacológica. Los tratamientos que han sido desarrollados bajo la perspectiva conductual se han centrado en modificar conductas específicas a través de metodologías como el entrenamiento sistemático en comportamientos prosociales, las técnicas de refuerzo y castigo o el entrenamiento en habilidades sociales. Los tratamientos que han partido del enfoque cognitivo se han dirigido a modificar determinados procesos cognitivos (atribuciones, expectativas, habilidades de solución de problemas) que se entienden que están en la base de la ocurrencia de este tipo de conductas.

Los tratamientos familiares, por su parte, hacen referencia a aquellos que se han centrado en cambiar a la familia, considerando que ésta influye directa o indirectamente en el desarrollo de los comportamientos antisociales de chicos y chicas adolescentes. Desde diferentes investigaciones se ha encontrado que las variables familiares están frecuentemente en la base del desarrollo de este tipo de conductas y la influencia de la familia sobre el desarrollo de conductas antisociales ha sido destacada desde diversos modelos teóricos. Las Teorías del Control Social hacen especial hincapié en la importancia que adquiere la vinculación del individuo a su grupo familiar como factor “inhibidor” de la aparición de comportamientos antisociales. Por su parte, las Teorías del Aprendizaje Social han subrayado el papel desempeñado por los componentes del

núcleo familiar como “modelos” cuyas pautas de conducta tenderán a ser imitadas por el individuo. Así, de acuerdo con estos planteamientos, el hecho de que los miembros de la familia mantengan patrones de comportamiento de carácter desviado actuará como facilitador de la aparición de este tipo de conductas en el/la adolescente. Éstas y otras muchas evidencias a favor del importante papel desarrollado por la familia en la aparición de conductas antisociales, se encuentran en la base de los tratamientos dirigidos a la institución familiar. En esta categoría quedarían incluidos desde los tratamientos realizados desde la orientación sistémica hasta aquellos que se basan en el entrenamiento conductual de padres y madres. (Luengo, 2002).

Por último, en los tratamientos categorizados como integradores quedan recogidas todas aquellas propuestas de tratamiento que se basan en la combinación de dos o más de las propuestas anteriores. Es decir, aquellas intervenciones que trabajan con el adolescente y su familia, las que intervienen en el contexto familiar y el comunitario o cualquier otra propuesta que surja de la combinación de estos elementos. Estos tratamientos constituyen en la actualidad líneas de intervención altamente fructíferas y en éstos pueden incluirse, entre otras propuestas, el modelo centrado en la familia de (Dishion, 2003), el modelo mixto para padres y menores (Escuela de padres).

A pesar de que son numerosos los tratamientos desarrollados con objeto de reducir la conducta antisocial en niños y adolescentes, la comunidad científica señala que muchos de éstos siguen al día de hoy sin ser testados empíricamente y advierten de los posibles riesgos de su aplicación. En la actualidad son muchas las voces que proclaman la necesidad de una adecuada investigación acerca de la efectividad de los tratamientos desarrollados y, en esta dirección, el movimiento denominado tratamientos basados en la evidencia constituye un eje central.

Desde este nuevo enfoque, predominante en el momento actual, lo esencial es identificar aquellos tratamientos que cuentan con evidencia empírica a su favor y que, al mismo tiempo, reúnen una serie de requisitos que garantizan su calidad. Aunque, los criterios utilizados para la identificación de tratamientos basados en la evidencia difieren de unas

perspectivas a otras, apuntan que éstas suelen coincidir en que el tratamiento debe tener un proceso replicable, debe ser evaluado en experimentos controlados y debe mostrar réplica de efectos a través de diferentes estudios con objeto de garantizar que sus efectos no están siendo producidos por otras variables ajenas al tratamiento.

Partiendo de esta perspectiva, las intervenciones terapéuticas más prometedoras para los problemas de conducta antisocial son: el entrenamiento en estrategias cognitivas de resolución de problemas, el entrenamiento conductual de padres y madres, la terapia familiar funcional y el tratamiento basado en la comunidad.

Tomando en cuenta los costes sociales y personales que conlleva la aparición de conductas antisociales y delictivas en chicos y chicas adolescentes, cada vez son más los esfuerzos que, sin negar los avances acontecidos en el tratamiento, se dirigen hacia la prevención de este tipo de conductas.

En las últimas décadas ha tenido lugar un cambio hacia el optimismo en cuanto lo que se puede lograr mediante programas de prevención. Y en esta línea, se han desarrollado numerosos programas de prevención de conductas antisociales que suelen variar en objetivos, metodología, contextos de intervención y población al que van dirigidos. No obstante, a pesar de la gran diversidad existente en cuanto a los programas de prevención de conductas antisociales puede apreciarse que en líneas generales la historia de los programas preventivos en esta área es similar a la mantenida en otros campos de estudio, y altamente coincidente a la desarrollada respecto a los programas de tratamiento de este tipo de conducta. En una primera fase, se pudieron observar esfuerzos bien intencionados en los que la prevención se basaba en el sentido común o la intuición, y se pensaba que cualquier tipo de intervención implicaba necesariamente una reducción de los comportamientos antisociales. Esta fase fue seguida por una segunda etapa en la que los programas de prevención se basaron en teorías psicológicas concretas, y en la que el diseño de los programas se articuló a partir de los conocimientos disponibles sobre los factores de riesgo y protección implicados en el desarrollo de este tipo de conductas. Esta nueva manera de proceder supuso, sin duda, un incuestionable

avance en la prevención de las conductas antisociales, aunque al igual que en la etapa anterior la efectividad de los programas se dio por asumida y no se analizó empíricamente. La tercera etapa, es conocida como prevención basada en la evidencia. En esta etapa, homologa a la mantenida en el campo de investigación de los tratamientos, se presta especial atención a las evidencias empíricas mostradas por los programas preventivos respecto a su efectividad.

A día de hoy, existe un acuerdo generalizado sobre la necesidad de que la prevención de conductas problemáticas se fundamente sobre el conocimiento disponible en torno al origen y desarrollo de estos comportamientos (Luengo, 2002), así como sobre la necesidad de que los programas desarrollados sean evaluados empíricamente con objeto de mostrar su eficacia. La evidencia empírica es fundamental de cara a tomar decisiones sobre acciones preventivas a desarrollar y financiar, ya que, aunque durante mucho tiempo se tendió a pensar que cualquier actividad o programa preventivo podría tener consecuencias favorables, hoy se ha hecho evidente que no conviene sacar conclusiones tan precipitadas, pues no faltan datos que alertan sobre la ineficacia de estos programas, o incluso de sus efectos perjudiciales. Quizás el ejemplo más conocido en este sentido sea el estudio de jóvenes de Cambridge-Somerville diseñado para prevenir la delincuencia (Powers, 1951). En este estudio fueron incluidos 500 niños que o bien recibieron una intervención de base amplia, aunque no muy bien especificada, como atención médica y psiquiátrica, ayuda académica, contactos con un asesor y/o programas comunitarios, o bien fueron incluidos en el grupo control sin tratamiento. El seguimiento treinta años después del tratamiento reveló que aquellos niños que habían estado en el grupo de tratamiento presentaban índices más altos de delincuencia, alcoholismo, enfermedades graves, síntomas de estrés, trabajos menos remunerados y menor esperanza de vida que los niños pertenecientes al grupo control. Los efectos adversos de este estudio, y otros con consecuencias similares, han traído la atención hacia el posible efecto dañino de las intervenciones realizadas.

En cualquier caso, es necesario destacar que la prevención de la conducta antisocial es un objetivo que alberga grandes esperanzas y en el que se están produciendo importantes avances de su efectividad.

Los datos empíricos obtenidos en las últimas décadas parecen indicar la posibilidad de reducción de conductas antisociales a través de la implementación de programas preventivos y ponen de manifiesto la gran importancia de la prevención precoz de este tipo de comportamientos. Sin duda, y especialmente en el caso de aquellos sujetos con cursos persistentes de conducta antisocial, intervenciones tempranas que ayuden a modificar factores de riesgo de trastornos de conducta constituyen las estrategias de prevención más efectivas ante este tipo de problemática. La evidencia indica que la intervención precoz puede reducir los factores múltiples que colocan al niño en riesgo del trastorno de conducta. Además, de reducir eficazmente el comienzo de una serie de conductas antisociales específicas como pueden ser entre otras la agresión hacia padres y hermanos, el absentismo escolar o la crueldad.

Igualmente, cabe destacar que nuevos avances en estrategias de intervención parecen mostrar que un enfoque con especial éxito lo constituyen aquellos programas que intervienen en diferentes niveles, incluyendo casa, colegio, y el vecindario. Este enfoque conocido como multisistémico ha sido adoptado por las administraciones públicas de muchos estados norteamericanos y parecen estar encontrando resultados alentadores (Arnett, 2009).

En definitiva, parece acertado afirmar que durante las últimas décadas se han producido progresos notables tanto en el campo del tratamiento como de la prevención de la conducta antisocial adolescente. Los enfoques dirigidos a la obtención de evidencias de eficacia de los programas, así como aquellos destinados a conocer cuáles son las variables que inciden favorablemente en ésta han proporcionado información de gran utilidad para la consecución de intervenciones más adecuadas. Cada vez son más y mejores los datos obtenidos sobre los aspectos a considerar para la consecución de eficacia en los programas de intervención sobre la conducta antisocial, pero, tal vez, de

todos ellos, uno de los más destacados ha sido la importancia de diseñar los programas de intervención a partir de conocimientos científicos disponibles.

LOS ADOLESCENTES POST-“MILLENNIALS”

Se les conoce como post-millennials a todos aquellos nacidos entre finales de la década de los 90 y principios de los 2000, y que por lo tanto tienen menos de 20 años. Tienen características comunes como el ser nativos digitales, haber crecido tras atentados y por lo tanto no han conocido una sociedad libre de terrorismo, y han vivido bajo las consecuencias de fuertes crisis financieras. Esta generación se informa principalmente a través de redes sociales por lo que, en general, tienen una comprensión superficial de la actualidad.

Los Post-Millennials son ya un segmento importante en la sociedad, y su relevancia sólo puede ir en aumento. La Generación Z no ha conocido ni concibe un mundo sin teléfonos móviles. Los “pos” se encuentran informados de la actualidad a través de las redes sociales, no tienen conocimientos profundos sobre ningún tema.

Según (Managing: 2017) lo que más les importa es cómo viven y cómo los ven los demás en el mundo online. Así, necesitan ser percibidos como personas activas y compartir todo lo que hacen a través de las redes sociales, ya que si no muestran las increíbles experiencias que viven, es como si no hubiese ocurrido.

Los post-millennial han nacido y crecido rodeados de asuntos sociopolíticos difíciles como el terrorismo, el cambio climático, por lo que se muestran apáticos a la hora de pasar a la acción, ya que no tienen causas comunes para tal.

MARCO REFERENCIAL

ONG “CENTRO DIAGNOSTICO TERAPIA VARONES, EL ALTO” CDTV

Con un enfoque de trabajo en El Alto, la organización no gubernamental (ONG) boliviana CDTV, registrada legalmente, es reconocida como una organización de referencia en el campo de la prevención integral de la violencia sexual en todo el país. Además de sus conocimientos técnicos, la organización también cuenta con personal que puede llevar a cabo un proyecto en el campo del desarrollo de capacidades/cambios estructurales e influencia política a pesar de la situación polarizada y cada vez más crítica para las ONG en Bolivia. La combinación de trabajo social adolescente-infantil, trabajo de prevención e influencia política es usada de manera productiva en CDTV.

- **Datos de contacto y persona de contacto**

CDTV

Calle Sotomayor 673, Zona Villa Tunari - El Alto - La Paz - Bolivia

Directora: Jaquelin Tejada Guzman, Tel: 591 -2- 2862364, correo electrónico:
CDTVbolivia@gmail.com

- **Forma jurídica, objetivos institucionales, utilidad pública**

CDTV es desde el 24.02.2011 una organización no gubernamental, sin ánimo de lucro, legalmente establecida, inscrita en el registro nacional de organizaciones no gubernamentales con el número 0886. El trabajo de CDTV está controlado por una Junta Directiva de cinco miembros, que es elegida bianualmente por la Asamblea General. El órgano operativo tiene sede central en El Alto de La Paz, donde se encuentran la directora y la administración. La coordinadora y el personal del proyecto se encuentran en su Centro ubicado en la zona de Villa Tunari de la ciudad de El Alto.

CDTV se compromete con la protección integral de niñas, niños y adolescentes y sigue los siguientes objetivos: a) promover una cultura de justicia, paz y protección de los Derechos Humanos, b) reducir la violencia sexual contra niñas, niños y adolescentes, el abandono escolar de niñas y niños trabajadores y la delincuencia juvenil a través del trabajo de prevención y creación de espacios de protección con un enfoque sistémico y holístico.

- **Ámbitos sectorial y regional, actividades**

El presente proyecto se concentra en mejorar y ampliar las condiciones y requisitos para la protección de la adolescencia en el departamento de La Paz y en particular en la ciudad de El Alto y en profundizar las estrategias para prevenir la violencia sexual.

Las actividades planificadas se relacionan con los niveles micro, meso y macro.

Micro: Fortalecimiento de la vida / práctica de los derechos humanos, valores, igualdad, desarrollo psicosocial de infantes, niñas, niños y adolescentes, madres/padres, maestros, educadores, estudiantes, funcionarios públicos que trabajan en el campo de la protección infante adolescente, formación continua para el equipo técnico, implementación de monitor y evaluación.

Meso: Formación de jóvenes multiplicadoras en el marco del trabajo de prevención contra la violencia sexualizada, creación de estructuras sostenibles para las redes distritales / distritos que actúan en el campo de la protección de la niñez, red nacional como la red departamental. Empoderar a los maestros, educadores y empleados del servicio público en el campo de la protección adolescente infantil para que puedan iniciar (nuevos) procedimientos y pasos en sus instituciones. Para proteger a niñas, niños y adolescentes. El uso de nuevas tecnologías, implementación de instrumentos de seguimiento y monitoreo. Formación a funcionarios operadores de protección para que fomenten y apoyen la participación activa de la niñez y adolescencia.

Macro: dar a conocer y difundir instrumentos a nivel comunitario y departamental que promuevan la protección de la niñez. Fortalecimiento de la red departamental Previenes y de la red nacional contra la violencia sexual, desarrollo de estudios y publicaciones que brinden aspectos relacionados con la prevención integral de la violencia sexual.

- **Aspectos estratégicos de CDTV**

Visión Institucional:

Vivir en una sociedad justa y democrática, que conozca, practique y difunda sus derechos, sus deberes, sus responsabilidades, con principios y valores éticos, con calidad humana.

Misión Institucional:

Promover espacios de desarrollo integral para generar el ejercicio de valores, principios y derechos fundamentales en la sociedad.

Valores Institucionales:

Los valores humanos son considerados como los factores que aportan al desarrollo humano integral, al crecimiento y expansión de la conciencia. Constituyéndose en un modelo o guía de conducta y de actuación ético, moral y social.

- **Grupos objetivos:**

La presente Política de Protección de los Adolescentes alcanza a todas las personas vinculadas con el que hacer institucional, estén o no relacionados directamente con los y adolescentes que participan en el programa o que están en el entorno institucional.

En este sentido deberán observar la política:

- ❖ Nivel directivo,
- ❖ Nivel ejecutivo,
- ❖ Personal técnico,
- ❖ Cooperantes nacionales o internacionales
- ❖ Voluntariado, nacional o internacional
- ❖ Pasantes
- ❖ Patrocinadores
- ❖ Personeros de las instituciones financiadoras que se vinculan con las niñas, niños y adolescentes de los programas

- **Descripción de los riesgos que enfrentan los adolescentes:**

Somos conscientes de los riesgos a los que se enfrentan los adolescentes, sumado a ello tenemos las condiciones de marginalidad y exclusión en las que viven las familias de sectores pobres, por ello el compromiso es velar por que los espacios que les brinda la institución tengan las condiciones de seguridad y estén protegidos. Entre los principales riesgos detectados tenemos:

- ❖ Negligencia de los padres y/o madres de familia que no se hacen responsables de la educación, protección y cuidado de sus hijos/as, exponiéndolos muchas veces a la violencia, surgidas al interior de la familiar, presentándose en diferentes formas: *Violencia física*: expresada a través de (empujones, patadas, jalones, puñetazos, bofetada, pellizcos, golpes con objetos como el chicote, cables, palos causando alguna lesión o fractura) estas acciones son realizadas contra las niñas, niños y adolescentes. *Violencia psicológica*: manifestada a través de insultos, adjetivos, apodos, comparaciones, gritos, insultos, amenaza de abandono, rechazo de parte de su padre, madre o de ambos). *Violencia sexual*; expresada a través de (violación y abuso sexual), en relación a este riesgo dentro de las familias es imperceptible por lo privado que se considera

dentro de la familia. *Explotación laboral y económica* que se manifiesta en una temprana inserción laboral, incluso ya a los 5 o 6 años, remuneración muy baja o en especie, inseguridad en las faenas, vulneración de derechos fundamentales como la educación, salud, recreación, protección, entre otros.

- ❖ Considerando la estructura de formación (tradicional) de maestros/as, algunos aplican castigos, expresados en acciones violentas, presentándose en abusos de poder y vulneración de los derechos. Violencia ejercida contra niñas, niños y adolescentes; física (jalones de brazo o ropa), psicológica (humillaciones, gritos violentos, comparaciones, amenazas) y sexual (acoso sexual, abuso sexual, estupro, intento de violación). Discriminación, exclusión (no tomarlos en cuenta por sus condiciones económicas, culturales, laboral y otros).
- ❖ Peligros en la zona de ubicación de los centros, perros callejeros, personas en estado de ebriedad o drogas.
- ❖ Riesgos referidos a las acciones de la institución: Inseguridad en el traslado de NNAs, líderes, pacientes y/o expositores. Uso inadecuado de las fotografías de las niñas, niños y adolescentes, en especial si la foto es en primer plano (manos, rostro), fotos sin autorización.
- ❖ Re victimización pedir testimonios a las familias y/o personas que tengan conocimiento del hecho de vulneración de derechos.
- ❖ Etiquetar a las NNAs que ingresan a la institución como trabajadores o víctimas de violencia sexual adolescentes-infantil.
- ❖ Riesgos en las Defensorías de la Niñez y Adolescencia: Re victimización. Maltrato. Descuido en el seguimiento de los casos (excesiva carga laboral). Ausencia del personal y limitantes en la atención (politización de los cargos públicos, contratos eventuales). Falta de coordinación entre el personal de las áreas de ejecución dentro de defensorías de la niñez y adolescencia.
- ❖ Riesgos en la relación de niñas, niños y adolescentes con las juntas escolares: Amenazas, intimidación, prepotencia (por el excesivo poder de las juntas escolares). Re victimización en casos de violencia y violencia sexual (cultura adulto centrista. Planificación de actividades por parte de los directivos sin pedir la opinión de los y las estudiantes). Discriminación a niños, niñas y

adolescentes cuyos padres no asisten a las actividades organizadas por la junta escolar. Preferencias hacia hijos e hijas de directivos. Naturalización de prácticas relacionales violentas

- ❖ Riesgos en áreas públicas de recreación: Secuestro, trata y tráfico (a causa de la ausencia de seguridad, control, supervisión de instancias públicas y/o policiales). Violencia Física por sus pares, adultos y/o pandillas. Violencia de género. Alcoholismo y drogadicción.

- **Responsabilidades:**

Todas las personas vinculadas con CDTV tienen la responsabilidad de:

Velar por el interés superior de los adolescentes que participan de los programas, buscando las mejores y más idóneas opciones para su desarrollo integral pleno.

Prestar atención a los signos y síntomas sospechosos que presenten los adolescentes que puedan denotar la vivencia de algún tipo de violencia, maltrato o negligencia, de ser así comunicar al Comité de protección para que analice el caso y tome una determinación al respecto.

Reportar al comité de protección cualquier preocupación que tenga respecto a síntomas de violencia que observe, o riesgos por los que pueda estar atravesando las niñas, niños o adolescentes de los programas o del entorno.

Tener una escucha empática, asertiva, respetuosa hacia las ideas, preocupaciones y criterios expresados por niñas, niños y adolescentes a su cargo.

Ser ejemplo de valores y actitudes positivas.

Tener una actitud cooperativa ante cualquier investigación en casos de vulneración de derechos, actos de violencia o maltrato que estén en sospecha o sean denunciados ante el comité de protección.

Ser parte activa y propositiva en la creación o fortalecimiento de una atmosfera de respeto, promoviendo la participación de los niños, niñas y adolescentes.

Pedir permiso a los adolescentes cuando deban hablar sobre ellos en ámbitos externos a la institución, tomar fotografías o hacer filmaciones y respetar su decisión.

Tener presente que en caso de que haya denuncias en contra de una persona que trabaja en CDTV y se comprueban los hechos de violencia o maltrato, se tomarán medidas disciplinarias, pudiendo llegar hasta la destitución y pasada a los órganos públicos competentes.

Conocer las disposiciones de la presente política de protección de la infancia y hacerlas conocer a las niñas, niños y adolescentes a su cargo.

Cumplir y contribuir al cumplimiento de la política de protección y del código de conducta, que es parte indisoluble de ella.

Aportar en la construcción de una cultura de protección, generando entornos seguros para las niñas, niños y adolescentes que participan de els programas.

Firmar el código de conducta y la política de protección en señal de compromiso con la protección y seguridad integral de la niñez y adolescencia con la que trabajamos.

El personal NO debe:

Ejercer ningún tipo de violencia, maltrato o explotación con ninguna adolescente de los programas ni del entorno.

Hacer denuncias infundadas o falsas en contra de colegas u otras personas que están en relación con adolescentes de los programas.

Hacer público el nombre o imágenes de algún caso de vulneración de derechos, violencia o maltrato que haya sufrido un adolescente, salvo que sea para precautelar su interés superior y con el consentimiento y aceptación de la familia y sin mellar su dignidad.

Realizar acciones denigrantes o humillantes con los niños, niñas y adolescentes, que mellen su dignidad y afecte su desarrollo integral, físico, emocional, espiritual, mental.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN, TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

El paradigma interpretativo-hermenéutico y humanista parte de reconocer la diferencia existente entre los fenómenos sociales y naturales, buscando la mayor complejidad y el carácter inacabado de los primeros, que están siempre condicionados por la participación del hombre. Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Este paradigma intenta sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las de comprensión, significado y acción.

Este paradigma tiene sus antecedentes históricos en la fenomenología, el interaccionismo simbólico interpretativo, la etnografía, la antropología, etc. Sus impulsores surgen de la escuela alemana y se considera a Husserl su fundador.

ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El enfoque mixto cuanticualitativo puede ser comprendido como “(...) un proceso que recolecta, analiza y vierte datos cuantitativos y cualitativos, en un mismo estudio” (Tashakkori, 2003). Los métodos mixtos (MM) combinan la perspectiva cuantitativa (cuanti) y cualitativa (cuali) en un mismo estudio, con el objetivo de darle profundidad al análisis cuando las preguntas de investigación son complejas.

Las investigaciones con enfoque mixto consisten en la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno, puede decirse que surgieron por la complejidad de algunos fenómenos: las relaciones humanas, las enfermedades o el universo.

En las investigaciones de métodos mixtos, la recolección y análisis de información se realizan mediante datos cuantitativos y cualitativos para llegar a meta inferencias más allá de las estadísticas y más allá de las categorías cuantitativas.

Este enfoque requiere trabajo en equipo, triangulación de datos, teorías, disciplinas, diseños, métodos y, sobre todo, debe estar presente la triangulación epistemológica.

Sampieri (UNED) argumentó que la investigación mixta no es perfecta, pero sí la mejor forma que la humanidad encontró para investigar fenómenos complejos. Agregó que el investigador debe tener libertad de enfoque a la hora de realizar su investigación.

TIPO DE ESTUDIO

El presente estudio es de tipo Descriptivo - Propositivo, exploratorio y correlacional porque pretende describir la situación actual del fenómeno tal y como se encuentra, el Autoconcepto emocional en relación a conductas antisociales de los adolescentes.

Es decir, es la construcción de una propuesta a partir de ideas que puedan colaborar en la solución de problemas o mejoras de una situación parten de la actuación crítica, creativa e innovadora, se caracteriza por plantear opciones o alternativas de solución a los problemas de investigación. (Escobar, 2018).

La investigación propositiva es considerada como aquella que conduce a la creación de nuevas estructuras de investigación, mediante la relación entre los problemas de la realidad y sus alternativas de solución.

Se caracteriza porque evalúa la situación actual de un problema, da a conocer las fallas en los sistemas, procedimientos, modelos, fenómenos, realidades o normas, a fin de proponer o aportar posibles soluciones.

La investigación exploratoria, son las investigaciones que pretenden darnos una visión general, de tipo aproximativo, respecto a una determinada realidad. Este tipo de investigación se realiza especialmente cuando el tema elegido ha sido poco explorado y reconocido, y cuando más aún, sobre él, es difícil formular hipótesis precisas o de cierta generalidad. Suele surgir también cuando aparece un nuevo fenómeno que por su novedad no admite una descripción sistemática o cuando los recursos del investigador resultan insuficientes para emprender un trabajo más profundo.

Los estudios exploratorios en pocas ocasiones constituyen un fin en si mismos, "por lo general determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables y establecen el 'tono' de investigaciones posteriores más rigurosas". Se caracterizan por ser más flexibles en su metodología en comparación con los estudios descriptivos o explicativos, y son más amplios y dispersos que estos otros dos tipos (v.g., buscan observar tantas manifestaciones del fenómeno estudiado como sea posible). Asimismo, implican un mayor "riesgo" y requieren gran paciencia, serenidad y receptividad por parte del investigador. (Metblog 2011).

La Investigación Correlacional: este tipo de estudio descriptivo tiene como finalidad determinar el grado de relación o asociación no causal existente entre dos o más variables. Se caracterizan porque primero se miden las variables y luego, mediante pruebas de hipótesis correlacionales y la aplicación de técnicas estadísticas, se estima la correlación. Aunque la investigación correlacional no establece de forma directa relaciones causales, puede aportar indicios sobre las posibles causas de un fenómeno. Este tipo de investigación descriptiva busca determinar el grado de relación existente entre las variables

HIPÓTESIS

Hipótesis de investigación Hi: proposiciones tentativas sobre la o las posibles relaciones entre dos o más variables.

El auto concepto emocional positivo de los adolescentes determina las conductas antisociales leves en la “ONGS” centro diagnostico terapia varones de la ciudad de El Alto.

VARIABLES

Variable independiente. Autoconcepto emocional

Variable dependiente. Comportamiento antisocial

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
INDEPENDIENTE (AUTO CONCEPTO EMOCIONAL)	ACADÉMICO EMOCIONAL	CONDUCTUAL	Escala de autoconcepto Piers Harris
		INTELECTUAL	
		FÍSICO	
		ANSIEDAD	
		SOCIAL	
		SATISFACCIÓN	
DEPENDIENTE (COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL)	SOCIAL	AGRESIÓN	Escala de conducta antisocial adolescente
		DESTRUCCIÓN DE LA PROPIEDAD	
		ROBO Y FRAUDULENCIA	
		VIOLACIÓN DE NORMA	
	PSICOLÓGICO	AUTOESTIMA	Escala de autoestima (Rosenberg 1965)
	PERSONAL	TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN	Escala para la evaluación de la tolerancia a la frustración (Bar-On y Parker, 2000; Oliva et al en prensa)
	FAMILIAR	EMPATÍA	Escala de la empatía (Jolliffe y Farrington, 2006)

MÉTODO, TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

El método aplicado a la presente investigación es el cuantitativo, es la que determinar el camino que vamos a seguir para el procedimiento de la investigación y el alcance de los resultados buscados, se fundamenta en la medición de las características de los

fenómenos sociales, lo cual supone derivar de un marco conceptual pertinente al problema analizado, una serie de postulados que expresen relaciones entre las variables estudiadas de forma deductiva. Este método tiende a generalizar y normalizar resultados a partir de sistematización de resultados basados en estadística, matemáticas, porcentajes, indicadores, estándares y otros (Escobar, 2018).

Método analítico-sintético: Estudia los hechos, partiendo de la descomposición del objeto de estudio en cada una de sus partes para estudiarlas en forma individual (análisis), y luego se integran esas partes para estudiarlas de manera holística e integral (síntesis).

Método inductivo-deductivo: Este método de inferencia se basa en la lógica y estudia hechos particulares, aunque es deductivo en un sentido (parte de lo general a lo particular) e inductivo en sentido contrario (va de lo particular a lo general).

Por otro lado, al ser cuantitativa, los métodos de investigación están relacionados con la tipología de investigación, para ello exponemos las siguientes características: Por su profundidad, es de tipo descriptivo-propositivo, ya que pretende describir los hechos o fenómenos sin la manipulación de variables, es decir describir los hechos o fenómenos como están y en relación a los resultados proponer posibles soluciones de acuerdo a su realidad.

Fenomenológico Hermenéutico: La fenomenología hermenéutica como método. Este enfoque está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor pedagógico de esta experiencia.

Dentro de la investigación cualitativa se encuentra el método fenomenológico el cual se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, desde la perspectiva del sujeto, descubriendo así los elementos en común de tales vivencias. La fenomenología surge

como una respuesta al radicalismo de lo objetivable Y Como un análisis de los fenómenos o la experiencia significativa que se le muestra (phainomenon) a la conciencia. Se aleja del conocimiento del objeto en sí mismo desligado de una experiencia. Para este enfoque, lo primordial es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el abordaje holístico en relación con la experiencia de la que forma parte.

Métodos nomotético e idiográfico: La psicología de la personalidad necesita ambos métodos el nomotético e idiográfico, porque busca conocer y explicar la dinámica de funcionamiento de una persona particular, pero también establecer conocimientos que le permitan hablar de la estructura y funcionamiento de la personalidad de forma general. (isipedia 2013)

MÉTODO ESTADÍSTICO

Para la comparación de valores de consistencia interna de los índices se utilizará: El coeficiente de correlación de Spearman, para la escala general de Autoconcepto de Piers-Harris, y las seis dimensiones que la conforman.

El coeficiente de correlación de Spearman es una medida no paramétrica de la correlación de rango (dependencia estadística del ranking entre dos variables). Se utiliza principalmente para el análisis de datos. Mide la fuerza y la dirección de la asociación entre dos variables clasificadas.

TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

REVISIÓN DOCUMENTAL

La revisión documental es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. Al igual que otros tipos de investigación, éste es conducente a la construcción de conocimientos.

Por lo expresado anteriormente podemos definir a la revisión documental como parte esencial de un proceso de investigación, constituyéndose en una estrategia donde se observa y reflexiona sistemáticamente sobre realidades (teóricas o no) usando para ello diferentes tipos de documentos. Indaga, interpreta, presenta datos e informaciones sobre un tema determinado de cualquier ciencia, utilizando para ello, una metódica de análisis; teniendo como finalidad obtener información que pudiesen ser base para el desarrollo de la creación científica., en el caso nos sirvió para profundizar el marco teórico y la construcción de la propuesta de investigación.

CUESTIONARIO

Es la modalidad de encuesta que se realiza de forma escrita mediante un instrumento o formato en papel, contiene una serie de preguntas. Se le denomina cuestionario autoadministrado porque debe ser llenado por el encuestado, sin intervención del encuestador (Arias, 2012).

Cuestionario de preguntas cerradas: son aquellas que establecen previamente las opciones de respuesta que puede elegir el encuestado. Éstas se clasifican en: dicotómicas: cuando se ofrecen sólo dos opciones de respuesta; y de selección simple, cuando se ofrecen varias opciones, pero se escoge sólo una.

Con objeto de facilitar la comprensión del alto número de instrumentos administrados y tener una visión global del conjunto de dimensiones analizadas en este estudio se presentan todos los instrumentos utilizados en este trabajo, así como las áreas y dimensiones evaluadas con los mismos. Procederemos a describir cada uno de ellos, presentando sus principales características:

ESCALA DE AUTOCONCEPTO PIERS HARRIS – ANEXO A

La escala de autoconcepto Piers-Harris 2 (Piers, Harris & Herzberg, 2002), evalúa la percepción de niños de 12 años para adelante, tiene de sí mismo respecto de sus actitudes, sus sentimientos y el conocimiento de sus capacidades, habilidades, apariencia, y aceptabilidad social. Esta escala consta de 80 frases sencillas con respuesta dicotómica (SI-NO) en las que se pide al niño/niña que decida por alguna de las dos opciones. La puntuación se otorga en una escala de 5 a 99, según el baremo de cada nivel que indica el porcentaje de sujetos que se encuentran por debajo de la puntuación directa correspondiente. Los autores han sugerido que un centil 39 o menor indicaría que el niño tiene un autoconcepto bajo, y, un centil de 60 o más representa un autoconcepto alto. En su validación original, se obtuvo un coeficiente Alfa de Conbrach global de 0,91 y en las diferentes subescalas de 0.81 (BEH, Comportamiento de ajuste), 0,81 (INT, estado intelectual), 0.75 (PHY, Aspecto físico y atributos), 0.81 (FRE, libre de ansiedad), 0.74 (POP, popularidad) y 0.77 (HAP, felicidad y satisfacción). La escala permite obtener información sobre la percepción global que niño tiene de sí mismo, y cómo valora seis aspectos de su forma de ser y su comportamiento, según las siguientes 6 dimensiones:

- Comportamiento de ajuste (BEH): reporta medidas de admisión o el rechazo de comportamientos problemáticos.
- Estado intelectual (INT): refleja la evaluación de un niño de sus habilidades con respecto a las tareas intelectuales y académicas.
- Aspecto físico y atributos (PHY): medidas de valoración de un joven de su apariencia física y atributos como el liderazgo y la habilidad de expresar ideas.
- Libre de ansiedad (FRE): el puntaje refleja ansiedad y estado de ánimo disfórico.
- Popularidad (social) (POP): representa la evaluación de un niño sobre su funcionamiento social.
- Felicidad y satisfacción (HAP): refleja el sentimiento de felicidad y satisfacción con la vida.

ESCALA DE CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE - ANEXO B

El desarrollo de esta escala partió de la revisión bibliográfica realizada en esta investigación y de la necesidad manifiesta de contar con medidas de autoinformes válidas y fiables para evaluar el comportamiento antisocial adolescente (Antolín, 2009). Además, la escala desarrollada permita superar la segregación existente entre la investigación básica y la práctica profesional relativa a los comportamientos antisociales adolescentes. Por ello, los ítems parten de la tipología de conductas antisociales presente en uno de los manuales diagnósticos más utilizados en la actualidad a nivel mundial, el Manual de Diagnóstico y Estadística de los Trastornos Mentales en su cuarta edición revisada (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-IV-TR) (Asociación Americana de Psiquiatría, 2000). A partir de la consideración de la tipología de conductas antisociales presente en el DSM-IV-TR y la revisión bibliográfica realizada. No obstante, en este momento cabe señalar que la versión definitiva quedó constituida por 17 de los 52 ítems considerados inicialmente, todos ellos correspondientes a diferentes conductas antisociales, utilizados para dar respuesta al objetivo de este estudio. Los ítems deben ser puntuados por los adolescentes en una escala de 0 (Nunca lo he hecho) a 3 (Lo he hecho 4 o más veces) en función de la frecuencia con la que han realizado esas conductas en el último año. La escala puede ser aplicada de manera individual o colectiva a chicos y chicas adolescentes a partir de los 12 años y mediante ella se puede obtener una puntuación global de conducta antisocial adolescente, así como tres puntuaciones parciales correspondientes a las diferentes dimensiones que componen la misma:

Agresión: Esta dimensión está constituida por cinco ítems (por ejemplo “he sido cruel físicamente con otra persona”) que recogen todas aquellas conductas que expresan agresividad, tanto física como verbal, por parte de chicos y chicas adolescentes.

Robo y destrucción de la propiedad: Agrupa a los ítems que hacen referencia a las conductas antisociales relacionadas con el robo (por ejemplo “He robado cosas pero sin enfrentamiento con la persona”) o con la destrucción de la propiedad (Ej.: “He destrozado mobiliario urbano como cubos de basura, bancos, señales de tráfico...).

Violación de normas: en esta última dimensión se incluye en todas aquellas conductas antisociales relativas a la ruptura de normas.

Agresión	(4,13,14,15,16,17)
Destrucción de la propiedad	(1,2,3)
Robo y fraudulencia	(6,7,8)
Violación de normas	(5,9,10,11,12)

ESCALA DE AUTOESTIMA - ANEXO C

Constituye una de las escalas más utilizadas para la medición de la autoestima. Fue desarrollada originalmente por Rosenberg (1965) para la evaluación de adolescentes e incluye diez ítems cuyos contenidos se centran en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo. La mitad de los ítems están enunciados en positivo y la otra mitad en negativo. Aunque inicialmente fue diseñada como escala de Guttman, posteriormente se ha hecho común su puntuación como escala tipo Likert, donde los ítems se responden en una escala de cuatro puntos (1= muy de acuerdo, 2= de acuerdo, 3= en desacuerdo, 4= totalmente en desacuerdo). Existen diversos estudios que apoyan sus adecuadas características psicométricas la adaptación española de la escala ha sido validada tanto en población adolescente (Atienza, 2000)

ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN - ANEXO D

Esta escala forma parte del Inventario de cociente emocional Versión para jóvenes (EQ-i: YV) y fue utilizada la versión reducida y adaptada al castellano (Bar-On, 2000). Concretamente, se trata de una adaptación de la sub-escala de Manejo del Estrés, que permite evaluar la capacidad de chicos y chicas adolescentes para resistir a sucesos adversos y situaciones estresantes, así como su capacidad para resistir o demorar determinados impulsos. La versión adaptada de dicha sub-escala consta de ocho ítems

(Ejemplo: “Algunas cosas me enfadan mucho”) que los sujetos han de puntuar entre 1 (Nunca) y 5 (Siempre).

ESCALA DE EMPATÍA - ANEXO E

Este instrumento permite evaluar a través de 20 ítems la empatía. Fue desarrollado y validado originariamente por (Jolliffe, 2006) y ofrece puntuaciones para dos dimensiones de empatía, empatía afectiva y empatía cognitiva, así como una puntuación global de empatía. Concretamente, en este estudio se ha utilizado la traducción y adaptación al castellano, dicha adaptación consta de nueve ítems puntuados en una escala de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo) y puede ser aplicada de manera individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años. Se obtiene una puntuación global y dos puntuaciones parciales:

-Empatía afectiva. Esta dimensión evalúa la reacción emocional provocada por los sentimientos de otras personas. Agrupa cuatro ítems del tipo “Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste” Empatía cognitiva. Se refiere a la percepción y comprensión de los otros, se compone de cinco ítems, (cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente).

PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se llevó a cabo la planificación y el diseño del estudio. En segundo lugar, se procedió a realizar el trabajo de campo a través de la recogida de datos en el centro de diagnóstico varones de la ciudad de El Alto.

Para la planificación y el diseño del estudio se partió de una exhaustiva revisión bibliográfica. Dicha revisión ayudó tanto al establecimiento de objetivos como a la selección de instrumentos a utilizar. Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de este estudio era ofrecer una visión teórica del autoconcepto emocional acerca de la conducta antisocial adolescente, fue necesaria la recopilación de información de un amplio

conjunto de contextos de influencias: contexto personal, familiar, escolar, comunitario y del grupo de iguales.

Con el propósito de dar respuesta a los objetivos del estudio se procedió a seleccionar a toda la población adolescente del centro de diagnóstico terapia varones ONG.

Se realizaron visitas para explicar de forma detallada los objetivos del estudio y el procedimiento para llevarlo a cabo, y se fijaron las fechas para aplicar los cuestionarios a los participantes.

UNIVERSO, POBLACIÓN Y MUESTRA DE INVESTIGACIÓN.

POBLACIÓN DE INVESTIGACIÓN

La población en una investigación es el conjunto de unidades de las que se desea obtener información y sobre las que se van a generar conclusiones. La población puede ser definida como el conjunto finito o infinito de elementos, personas o cosas pertinentes a una investigación y que generalmente suele ser inaccesible. (Palella, 2012).

TIPO DE MUESTREO

La investigación científica es un proceso ordenado y sistemático de indagación en el cual, mediante la aplicación rigurosa de un conjunto de métodos y criterios, se persigue el estudio, análisis o indagación en torno a un asunto o tema, con el objetivo subsecuente de aumentar, ampliar o desarrollar el conocimiento que se tiene de este (Zita, A., 2021). La muestra es de tipo probabilístico intencionado, basado en la conveniencia del investigador por trabajar con grupos muestrales intactos, población “finita”.

MUESTRA DE INVESTIGACIÓN

La constitución muestral está conformada por el total de la población. Los adolescentes del centro diagnóstico terapia varones de la ciudad de El Alto “Ongs”

Tabla 6. Grupo Muestral Aplicación de Cuestionarios

Muestra	Total
Participantes	40
TOTAL	40

DESCRIPCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

La conducta antisocial por parte de jóvenes, es un fenómeno que posee un importante resultado social, pues genera importantes costes sociales, económicos y personales. Ante esta situación, gobernantes, científicos y profesionales de muy diversa procedencia han puesto su atención en estas conductas con el propósito de encontrar vías eficaces para su reducción. Los resultados negativos de las conductas antisociales de jóvenes, desmedran el desarrollo personal y colectivo de la sociedad, esta conducta es el objeto de estudio de la presente tesis doctoral. La necesidad de adecuar y aplicar las estrategias del autoconcepto emocional, como nuevo paradigma de propuesta teórica, deberán ayudarnos en el comportamiento y conducta antisocial.

ÁREA PROBLEMA

En los últimos años se ha observado que el ámbito educativo regular y más aún en los centros de rehabilitación social viene presentando diversas dificultades y problemas en las habilidades sociales que manifiestan los estudiantes que presentan un bajo o limitado

nivel de autoestima, inseguridad al comunicarse, poca tolerancia a la frustración una fuerte carga de agresividad e ira, y un lenguaje coprolálico.

CONTEXTO DE ESTUDIO

Es importante destacar que en estas instituciones de rehabilitación social los diversos estudiantes o internos presentan un gran historial de conductas antisociales ya que muchos de ellos vienen de una situación de extrema pobreza, prostitución (materna o de hermana), abandono, consumo de drogas y actos delictivos; situaciones estas que han menoscabado su autoconcepto y seguridad personal creando en ellos inestabilidad, baja tolerancia a la frustración y otros componentes más sociales de riesgo. Por lo que se hace necesario que desde un punto de vista educativo debería desarrollarse el autoconcepto de estos internos que determinen una confianza y seguridad para su rehabilitación social y con ellos su reinserción en el campo laboral y familiar situación indispensable dado que la totalidad de estos internos se encuentran en una etapa crítica y de transición como es la adolescencia situación que las hace muy vulnerables para la situación de riesgo social.

CAPÍTULO IV

4. MARCO EPISTEMOLÓGICO

4.1. MODELO EPISTEMOLÓGICO (REALISMO)

En metafísica, el realismo es aquella postura filosófica que manifiesta que los objetos tienen una existencia independiente del sujeto que lo observa. En tal sentido, es opuesto al antirrealismo, escepticismo, algunas formas de idealismo (como el idealismo subjetivo, idealismo trascendental, solipsismo) y en cierta medida, al constructivismo. En su forma extrema, conocida como realismo ingenuo, se piensa que las cosas percibidas por los sentidos son en rigor lo que parecen ser. En versiones más complejas, a veces denominadas como realismo metódico (Gilson. 1997), se da una explicación de la relación entre el objeto y el observador que tiene en cuenta la posibilidad de que tengan lugar ilusiones, alucinaciones y otros errores de la percepción.

En la filosofía medieval, el realismo exagerado hacía referencia a una posición dentro del problema de los universales que consideraba las formas platónicas, o conceptos universales, como reales. Por el contrario, el realismo moderado hace referencia a la posición de Aristóteles, Santo Tomás de Aquino y sus continuadores modernos y contemporáneos, entre otros. Estas posiciones fueron defendidas frente al nominalismo, el cual negaba la existencia de los universales.

La razón por la que el término realismo se aplica a corrientes filosóficas muy diferentes entre sí, es por la naturaleza del objeto. Puede ser material, pero también un objeto espiritual. El realismo se puede aplicar a muchos objetos y fenómenos filosóficos, como una entidad matemática, una idea, una teoría científica, otras mentes, el pasado, el futuro, categorías morales, el mundo físico y el pensamiento. Análogamente, las posturas no realistas defienden que el objeto solo existe en la mente, o bien que ni siquiera tiene sentido hablar de que dicho objeto exista. Como posturas no realistas en algún sentido

dado encontramos algunos idealismos, el instrumentalismo, el nominalismo (surgido como una de las corrientes de la Escolástica), etc.

REALISMO Y MATERIALISMO

El realismo y el materialismo filosófico no son posturas filosóficas que no deben confundirse pues postulan cosas diferentes. El materialismo aboga por la única existencia de los objetos materiales, mientras que el realismo postula que los objetos son independientes al observador. Así pues, pueden existir modalidades de realismo que admiten la existencia de objetos ideales o abstractos (neotomismo, idealismo objetivo, platonismo matemático) con independencia al observador, cosa contraria a lo que postula el materialismo (Gabriel, M. 2015).

4.1.2. REALISMO METAFÍSICO

El realismo metafísico es una postura ontológica y/o epistemológica según la cual las cosas existen independientemente de que haya una conciencia que las perciba. Los objetos que contiene el mundo, junto con sus propiedades y las relaciones que mantienen, fijan la naturaleza del mundo y estos objetos existen independientemente de la capacidad de descubrir que sí existen (Khlemtzov, D. 2016). Estos pueden referirse a objetos materiales como inmateriales.

REALISMO MODERADO

Aristóteles criticó la idea platónica de las ideas afirmando que el verdadero ser, la auténtica existencia, se encuentra no en lo universal, sino en lo individual. Este es el origen y la base del realismo moderado, que sostiene que los universales son realidades en la mente y aunque carecen de existencia independiente, tienen su fundamento en las cosas existentes. Los defensores más conocidos son Alberto Magno y Tomás de Aquino (Enciclopedia Católica». ec.aciprensa.com.).

REALISMO CIENTÍFICO

En la actualidad, la controversia del realismo - antirrealismo se desarrolla fundamentalmente en filosofía de la ciencia. En esta disciplina filosófica, un rasgo particular del realismo es que no se ocupa tanto de la naturaleza o la existencia del objeto como del tipo de relación que hay entre el conocimiento y el objeto.

Pero no es solo la cuestión de si la ciencia estudia o no la realidad. Hay varias concepciones del realismo, no excluyentes mutuamente, según hagan hincapié en uno u otro aspecto:

Así, el realismo epistemológico defiende que las teorías científicas proporcionan conocimiento o que describen la estructura de la realidad. Para el realismo ontológico la realidad existe independientemente de que la ciencia pueda proporcionar conocimiento sobre ella. Las teorías científicas permitirían (en función del paradigma epistemológico en que nos situemos) descubrir o acercarnos a esta realidad. Las cosas existen independientemente de que los humanos tengamos la capacidad de observarlas. Popper sería un realista ontológico, aunque considera que las teorías científicas siempre se mantienen en el ámbito de las conjeturas.

Karl Popper y Mario Bunge son defensores estrictos del realismo de la ciencia. Los realistas en sentido fuerte defienden que las teorías y conceptos científicos nos proporcionan conocimiento sobre la realidad porque hay algún tipo de relación de correspondencia entre las teorías científicas y la naturaleza. Mario Bunge analiza los problemas de diversas epistemologías, desde el racionalismo crítico popperiano hasta el empirismo, el neopositivismo, el subjetivismo o el relativismo. Se considera un realista crítico que ve la ciencia como falible (el conocimiento del mundo es provisional e incierto), pero aun así afirma que la realidad existe y es objetiva. Para Karl Popper, el realismo se circunscribe de la aceptación de regularidades en la naturaleza, es decir, del hecho de que se pueda contar con que es posible conocer las leyes que rigen los fenómenos, pero

no se compromete con la existencia de objetos. Su realismo es un realismo metodológico, pero no explícitamente ontológico (Solano, J. 2005).

Para el desarrollo de la presente investigación se ha considerado un enfoque metodológico mixto. El enfoque metodológico mixto puede ser comprendido como “(...) un proceso que recolecta, analiza y vierte datos cuantitativos y cualitativos, en un mismo estudio” (Tashakkori y Teddlie, 2003, citado en Barrantes, 2014, p.100).

Se ha considerado este enfoque puesto que el estudio realizado busca dar, tanto una explicación de los hechos (enfoque cuantitativo) como una comprensión de estos (enfoque cualitativo). Lo que puede contribuir a anular los posibles sesgos de la investigación y fortalecer el proceso investigativo (Barrantes, 2014, p. 98).

La investigación consideró también aspectos cuantitativos por poner en práctica el manejo de datos, sin embargo, no se descartó el aspecto cualitativo, por enfocar, tópicos conceptuales, normativos y prácticas no susceptibles de ser medidos, pero si analizados e interpretados.

Es así que, durante la construcción del documento, en una primera instancia, se obtuvieron datos cuantitativos a partir de la aplicación de un cuestionario como herramienta primera; y, como segunda, la entrevista y observación, datos de profundidad con la que se detallan aspectos cualitativos que permitan concretar los resultados obtenidos.

CAPÍTULO V

5. RESULTADOS

A lo largo de este quinto capítulo vamos a presentar los principales resultados obtenidos en el trabajo de investigación llevado a cabo. Para ello, en la interpretación de las tablas y los gráficos se expresan los resultados en base al planteamiento de investigación y los objetivos planteados, y finalmente en la tabla 15 se expondrá el resultado de la relación de variables de la hipótesis planteada.

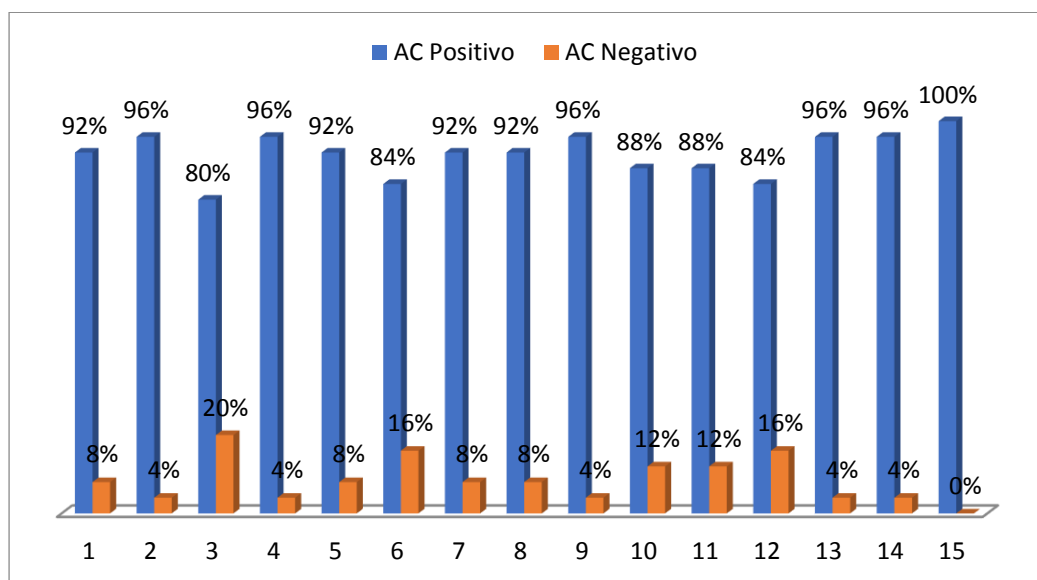
5.1. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

ESCALA DE AUTOCONCEPTO PIERS HARRIS

Tabla 7. Percepción del autoconcepto en la dimensión conductual

N°	Ítem	AC Positivo		AC Negativo		Total	
		F	%	F	%	F	%
13	Cuando algo va mal suele ser por culpa mía	37	92%	3	8%	40	100%
14	Creo problemas a mi familia	38	96%	2	4%	40	100%
18	Generalmente quiero salirme con la mía	32	80%	8	20%	40	100%
22	Hago muchas cosas malas	38	96%	2	4%	40	100%
25	Me porto mal en casa	37	92%	3	8%	40	100%
32	Fastidio a mis hermanos/as	34	84%	6	16%	40	100%
34	Me meto en problemas con frecuencia	37	92%	3	8%	40	100%
35	Soy obediente en casa	37	92%	3	8%	40	100%
45	Odio el colegio	38	96%	2	4%	40	100%
56	Me peleo mucho	35	88%	5	12%	40	100%
67	Me llevo bien con la gente	35	88%	5	12%	40	100%
72	Me llevo bien con mis hermanos/as	34	84%	6	16%	40	100%
75	Siempre estoy rompiendo cosas	38	96%	2	4%	40	100%
78	Pienso en hacer cosas malas	38	96%	2	4%	40	100%
80	Soy una buena persona	40	100%	0	0%	40	100%

Gráfico N° 1. Percepción del autoconcepto en porcentajes positivos y negativos en la dimensión conductual del autoconcepto.



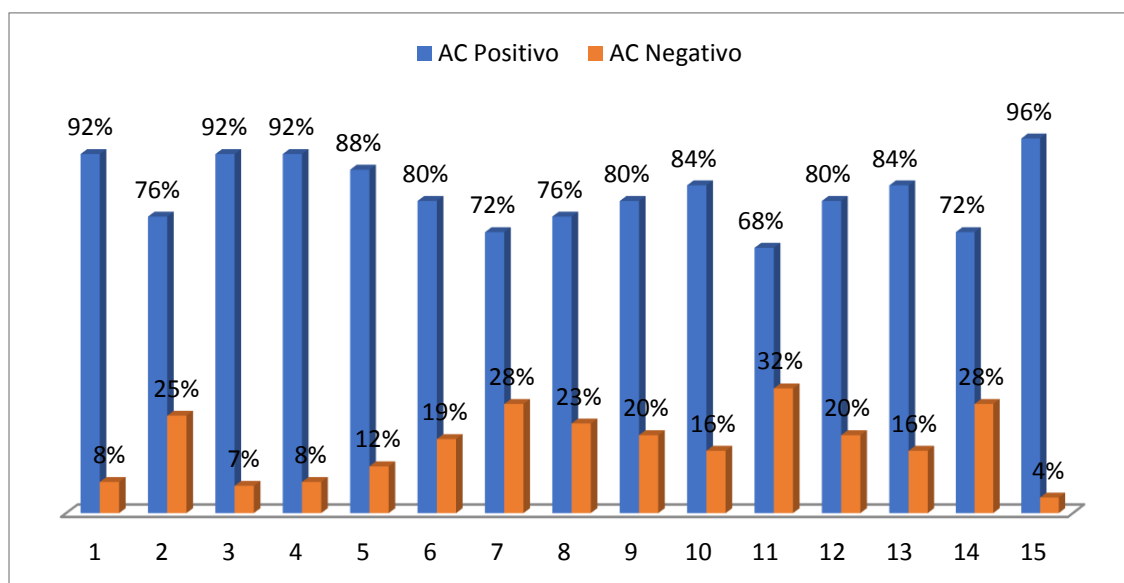
Interpretación:

En el gráfico 1, se aprecia que la mayoría de adolescentes tiene un porcentaje alto de Autoconcepto positivo en la dimensión conductual; sin embargo, se observa, que un 16% menciona sentir fastidio por sus hermanos/as, un 16% manifiesta no llevarse bien con sus hermanos/as, un 12% manifiesta pelear mucho , un 12% expresa no llevarse bien con la gente, un 8% dice odiar el colegio y un 8% afirma desobedecer en casa, meterse en problemas con frecuencia y pensar que todo lo que va mal es por su culpa. El 100% de los adolescentes se considera una buena persona.

Tabla 8. Percepción del autoconcepto en la dimensión intelectual

N°	Ítem	AC Positivo		AC Negativo		Total	
		F	%	F	%	F	%
5	Soy listo/a	37	92%	3	8%	40	100%
9	Cuando sea mayor voy a ser una persona importante	30	76%	10	25%	40	100%
16	Tengo buenas ideas	37	92%	3	7%	40	100%
17	Soy un miembro importante en mi familia	37	92%	3	8%	40	100%
23	Dibujo bien	35	88%	5	12%	40	100%
24	Soy bueno/a para la música	32	80%	8	19%	40	100%
26	Soy lento/a haciendo mi trabajo en el colegio	29	72%	11	28%	40	100%
27	Soy un miembro importante de mi clase	31	76%	9	23%	40	100%
30	Dentro de clase puedo dar una buena impresión	32	80%	8	20%	40	100%
33	A mis amigos/as les gustan mis ideas	34	84%	6	16%	40	100%
42	Participo varias veces en clase	27	68%	3	32%	40	100%
49	Mis compañeros/as piensan que tengo buenas ideas	32	80%	8	20%	40	100%
53	Soy torpe para la mayoría de las cosas	34	84%	6	16%	40	100%
66	Se me olvida lo que aprendo	29	72%	11	28%	40	100%
70	Leo bien	38	96%	2	4%	40	100%

Gráfico N° 2. Percepción del autoconcepto en porcentajes positivos y negativos en la dimensión intelectual del autoconcepto.



Interpretación:

En el gráfico N° 2, se puede observar que un porcentaje alto de la dimensión intelectual. En este resultado destaca el 96% de adolescentes que consideran que lee bien, el 92% de los adolescentes que se consideran listos/as y el 88% que considera que dibuja bien;

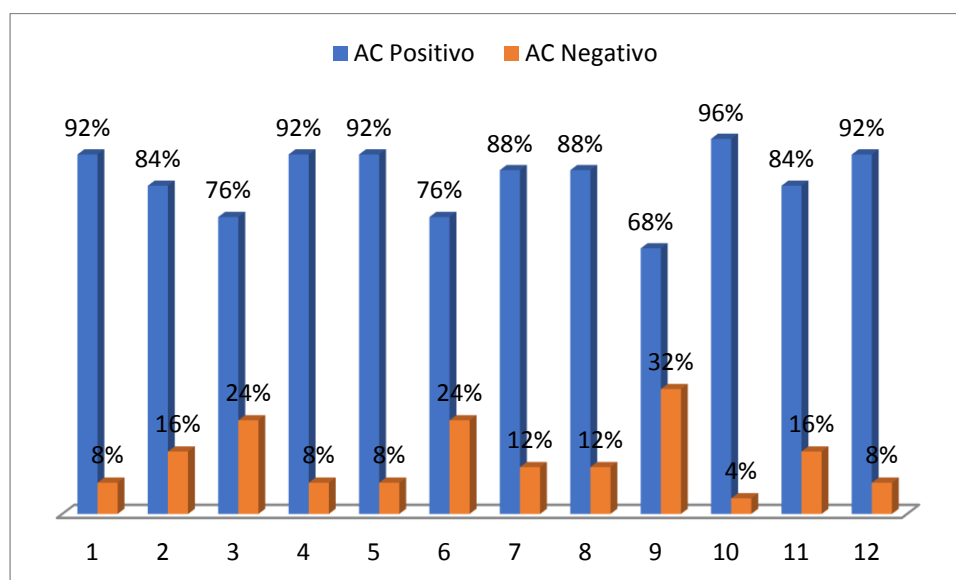
encontramos, además y un 68% de adolescentes siente que tiene alta participación en clase.

En cambio, un 32% que considera que no participan en clase, un 28% se considera lento para trabajar en clase, el 28% expresa que se olvida lo que aprende, un 25% piensa que no llegará a ser una persona importante, el 23% no se consideran importantes dentro de la clase, el 20% considera que a sus amigos piensan que no tienen buenas ideas, el 20% considera que no dan una buena impresión en clase, el 19% no se considera bueno para la música y el 16% cree que a sus amigos no les gustan sus ideas.

Tabla 9. Percepción del autoconcepto en la dimensión física

N°	Ítem	AC Positivo		AC Negativo		Total	
		F	%	F	%	F	%
8	Mi cara me disgusta	37	92%	3	8%	40	100%
15	Soy fuerte	34	84%	6	16%	40	100%
19	Tengo habilidad con las manos	30	76%	10	24%	40	100%
29	Tengo los ojos bonitos	37	92%	3	8%	40	100%
41	Tengo el pelo bonito	37	92%	3	8%	40	100%
47	Estoy enfermo/a frecuentemente	30	76%	10	24%	40	100%
54	Soy guapo/a	35	88%	5	12%	40	100%
60	Tengo una cara agradable	35	88%	5	12%	40	100%
63	Soy uno/a de los mejores en juegos y deportes	27	68%	13	32%	40	100%
64	Soy torpe	38	96%	2	4%	40	100%
65	En juegos y deportes, miro, pero no participo	34	84%	6	16%	40	100%
73	Tengo buena apariencia personal	37	92%	3	8%	40	100%

Gráfico N° 3. Percepción del autoconcepto en porcentajes positivos y negativos en la dimensión física del autoconcepto



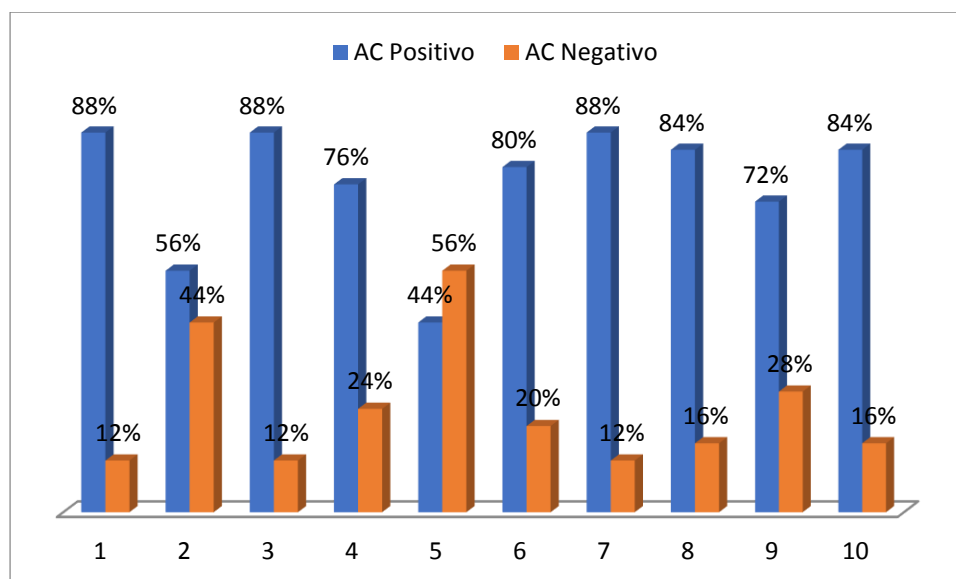
Interpretación:

En el gráfico N° 3, podemos apreciar que la dimensión física obtiene un porcentaje alto entre los adolescentes evaluados, pero, también encontramos que un 32% considera no estar entre los mejores en los juegos y deportes, el 24% considera no tener habilidad con las manos y el 24% expresa que se enferma con frecuencia.

Tabla 10. Percepción del autoconcepto en la dimensión ansiedad

N°	Ítem	AC Positivo		AC Negativo		Total	
		F	%	F	%	F	%
6	Soy tímido/a	35	88%	5	12%	40	100%
10	Me preocupo mucho cuando tenemos un examen	22	56%	18	44%	40	100%
20	Cuando las cosas son difíciles las dejo sin hacer	35	88%	5	12%	40	100%
28	Soy nervioso/a	30	76%	10	24%	40	100%
37	Me preocupo mucho por las cosas	18	44%	22	56%	40	100%
44	Duermo bien por la noche	32	80%	8	20%	40	100%
61	Cuando trato de hacer algo todo parece salir mal	35	88%	5	12%	40	100%
68	Me enfado fácilmente	37	84%	3	16%	40	100%
74	Suelo tener miedo	29	72%	11	28%	40	100%
79	Lloro fácilmente	37	84%	3	16%	40	100%

Gráfico N° 4. Percepción del autoconcepto en porcentajes positivos y negativos en la dimensión ansiedad del autoconcepto



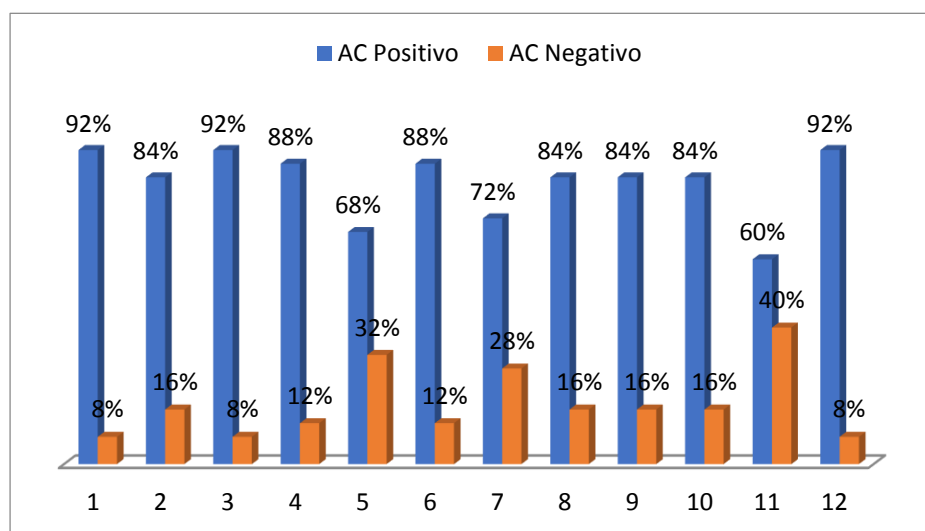
Interpretación:

Se puede observar un porcentaje positivo alto en la dimensión de ansiedad; pese a ello, encontramos que el 56% expresa que se preocupa mucho por las cosas, el 44% manifiesta preocupación ante un examen, el 28% señala tener miedo y el 24% expresa no dormir bien en la noche.

Tabla 11. Percepción del autoconcepto en la dimensión social

N°	Ítem	AC Positivo		AC Negativo		Total	
		F	%	F	%	F	%
1	Mis compañeros de clase se burlan de mí	37	92%	3	8%	40	100%
3	Me resulta difícil encontrar amigos	34	84%	6	16%	40	100%
11	Caigo mal en clase	37	92%	3	8%	40	100%
40	Me siento un poco rechazado/a	35	88%	5	12%	40	100%
46	Me eligen al final para jugar	27	68%	13	32%	40	100%
51	Tengo muchos amigos/as	35	88%	5	12%	40	100%
57	Caigo bien a las chicas	29	72%	11	28%	40	100%
58	La gente se aprovecha de mí	34	84%	6	16%	40	100%
62	En mi casa se aprovechan de mí	34	84%	6	16%	40	100%
69	Caigo bien a los chicos	34	84%	6	16%	40	100%
71	Me gusta más trabajar solo que en grupo	24	60%	16	40%	40	100%
77	Soy una persona rara	37	92%	3	8%	40	100%

Gráfico N° 5. Percepción del autoconcepto en porcentajes positivos y negativos en la dimensión social del autoconcepto



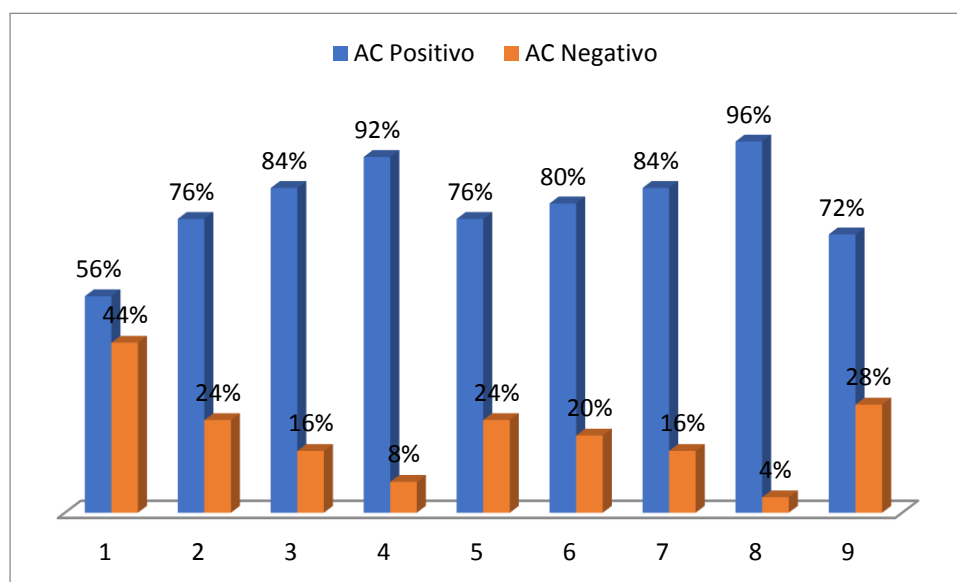
Interpretación:

Podemos observar un porcentaje positivo elevado en la dimensión social; sin embargo, es importante resaltar que hay un 16% de los adolescentes a los que les resulta difícil hacer amigos, un 28% considera que no les cae bien a las chicas, un 32% que son elegidos al final para jugar y un 40% que prefiere trabajar solo que en equipo.

Tabla 12. Percepción del autoconcepto en la dimensión satisfacción

N°	Ítem	AC Positivo		AC Negativo		Total	
		F	%	F	%	F	%
2	Soy una persona feliz	22	56%	18	44%	40	100%
4	Estoy triste muchas veces	30	76%	10	24%	40	100%
36	Tengo suerte	34	84%	6	16%	40	100%
38	Mis padres me exigen demasiado	37	92%	3	8%	40	100%
39	Me gusta ser como soy	30	76%	10	24%	40	100%
43	Me gustaría ser distinto/a de cómo soy	32	80%	8	20%	40	100%
50	Tengo mala suerte	34	84%	6	16%	40	100%
52	Soy alegre	38	96%	2	4%	40	100%
59	Mi familia está desilusionada de mí	29	72%	11	28%	40	100%

Gráfico N° 6. Percepción del autoconcepto en porcentajes positivos y negativos de la dimensión de satisfacción del autoconcepto



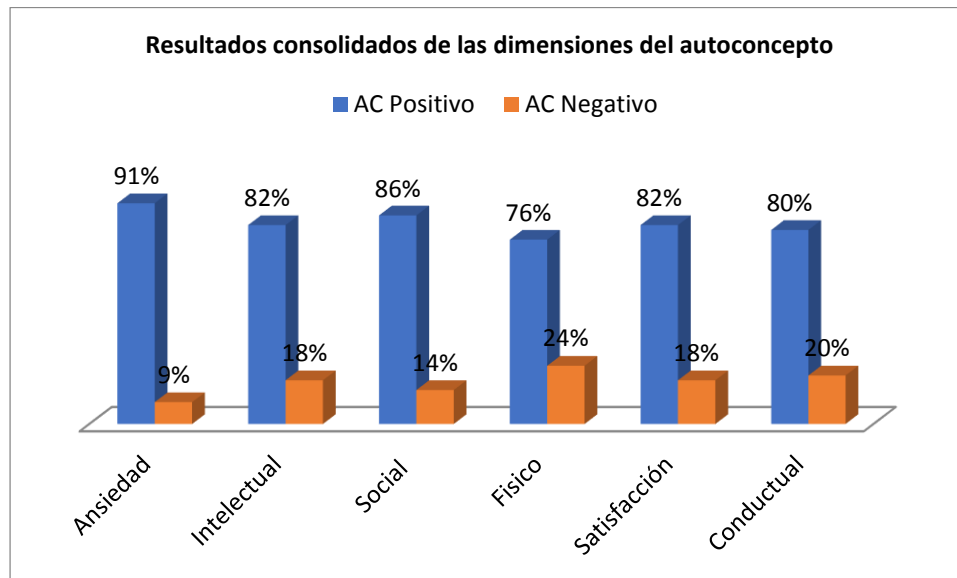
Interpretación:

En el gráfico N° 6, se puede observar un alto porcentaje en la dimensión satisfacción del autoconcepto; sin embargo, cabe resaltar los porcentajes negativos obtenidos, como el 20% que le gustaría ser distinto a como es, el 24% no le agrada como es, el 24% está triste muchas veces, el 28% considera que su familia está desilusionada con ellos y un 44% que considera no ser una persona feliz.

Tabla 13. Resultados consolidados de las dimensiones del Autoconcepto

Dimensión	AC Positivo	AC Negativo
Ansiedad	91%	9%
Intelectual	82%	18%
Social	86%	14%
Físico	76%	24%
Satisfacción	82%	18%
Conductual	80%	20%

Gráfico N° 7. Resultados consolidados de las dimensiones del autoconcepto



Interpretación:

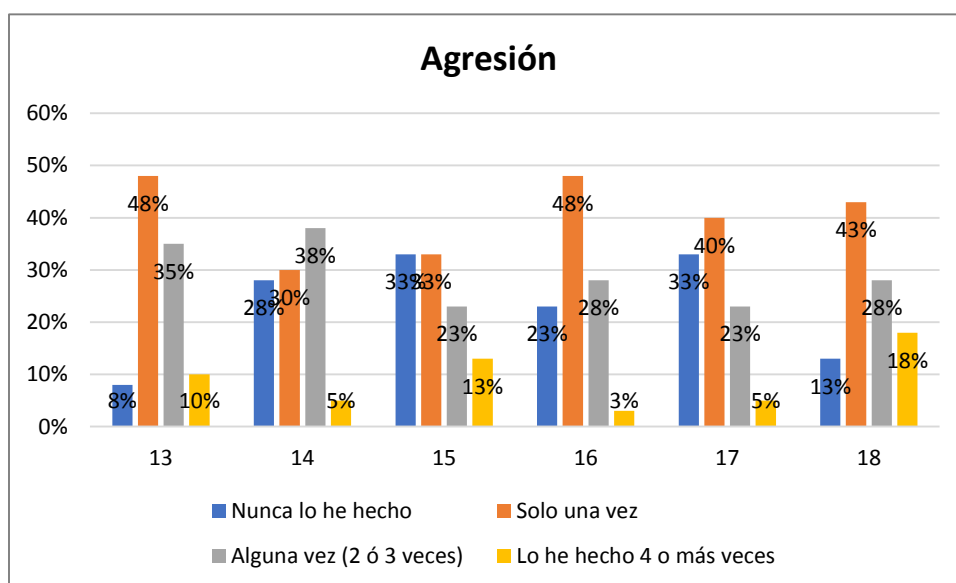
En el gráfico se puede observar los porcentajes positivos y negativos de cada dimensión, así encontramos, que el 91% de los estudiantes tiene una percepción positiva de la dimensión de ansiedad, en contraposición con un 9% que lo percibe en forma negativa. El 82% considera tener una percepción positiva en la dimensión intelectual, mientras que el 18% lo percibe en forma negativa.

ESCALA DE CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE

Tabla 14 . Percepción de la conducta delictiva indicador agresión

N°	Ítem	Nunca lo he hecho		Solo una vez		Alguna vez (2 ó 3 veces)		Lo he hecho 4 o más veces	
		P	%	P	%	P	%	P	%
13	He golpeado, roto o estropeado queriendo cosas de otras personas	3	8	19	48	14	35	4	10
14	He amenazado o intimidado a alguien	11	28	12	30	15	38	2	5
15	He pegado a alguien alguna patada, puñetazo, golpe...con intención de hacerle daño	13	33	13	33	9	23	5	13
16	He iniciado alguna pelea intencionalmente	9	23	19	48	11	28	1	3
17	He sido cruel físicamente con otra persona	13	33	16	40	9	23	2	5
18	He insultado a alguien con intención de hacerle daño	5	13	17	43	11	28	7	18

Gráfico N° 8. Percepción de la conducta delictiva, indicador agresión, según sus cuatro escalas:



Interpretación:

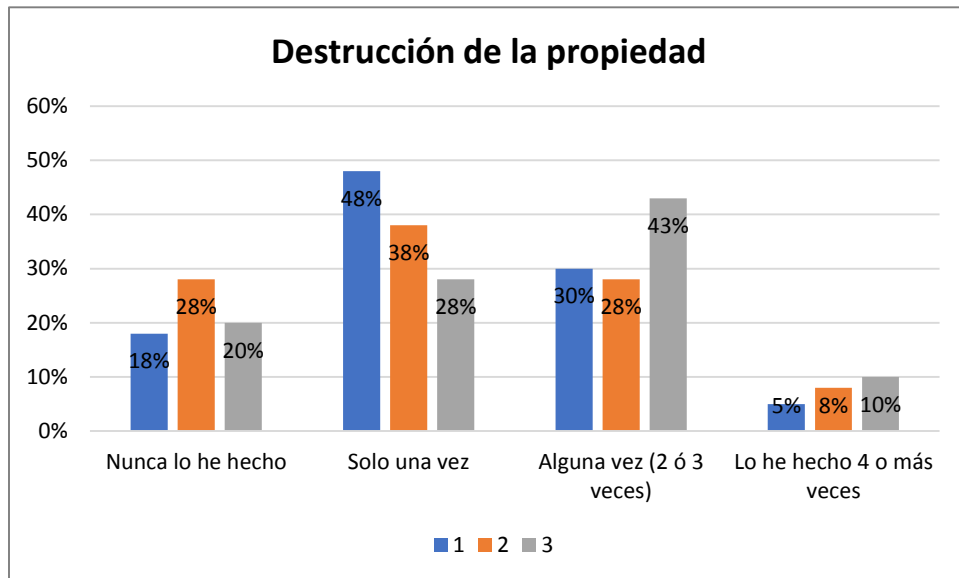
En el gráfico N° 8, se puede observar que un porcentaje del 48%, una sola vez, ha golpeado, roto o estropeado queriendo cosas de otras personas. El 38 %, Alguna vez a amenazado o intimidado a alguien. El 33% nunca ó una vez a pegado a alguien alguna patada, puñetazo, golpe...con intención de hacerle daño. El 48%, solo una vez a iniciado alguna pelea intencionalmente. El 40%, solo una vez ha sido cruel físicamente en otra persona y el 43% una vez a insultado a alguien con intención de hacerle daño.

En cambio, el 8%, nunca ha golpeado, roto o estropeado queriendo cosas de otras personas. El 5 %, ha hecho 4 o más veces a; amenazado o intimidado a alguien. El 13% más de 4 o más veces a pegado a alguien alguna patada, puñetazo, golpe...con intención de hacerle daño. El 3%, 4 o más veces ha iniciado alguna pelea intencionalmente. El 5%, 4 o más veces ha sido cruel físicamente con otra persona y el 13% nunca ha insultado a alguien con intención de hacerle daño.

Tabla 15. Percepción de la dimensión conducta delictiva indicador destrucción de la propiedad

N°	Ítem	Nunca lo he hecho		Solo una vez		Alguna vez (2 ó 3 veces)		Lo he hecho 4 o más veces	
		P	%	P	%	P	%	P	%
1	He destrozado mobiliario urbano como cubos de basuras, bancos, señales de tráfico...	7	18	19	48	12	30	2	5
2	He destruido a propósito las propiedades de otras personas	11	28	15	38	11	28	3	8
3	He tirado piedras u otros objetos a coches o a fachadas de casas, tiendas...	8	20	11	28	17	43	4	10

Gráfico N° 9. Percepción de la conducta delictiva indicador destrucción de la propiedad, según sus tres escalas:



Interpretación:

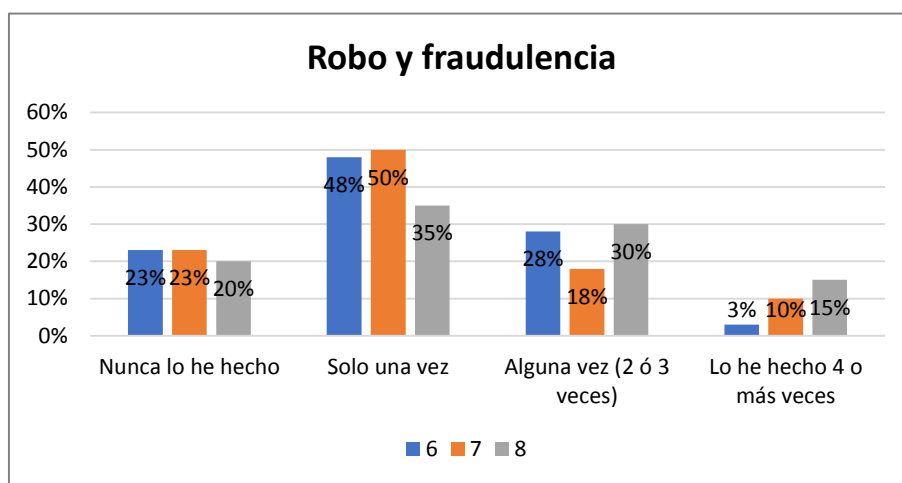
En el gráfico N° 9, se puede observar que un porcentaje del 48%, una sola vez, ha destrozado mobiliario urbano como cubos de basuras, bancos, señales de tráfico..., El 38 %, solo una vez ha destruido a propósito las propiedades de otras personas. El 43% alguna vez, ha tirado piedras u otros objetos a coches o a fachadas de casas, tiendas....

En cambio, el 5%, 4 o más veces ha destrozado mobiliario urbano como cubos de basuras, bancos, señales de tráfico.... El 8 %, 4 o más veces, ha destruido a propósito las propiedades de otras personas. El 10%, 4 o más veces, ha tirado piedras u otros objetos a coches o a fachadas de casas, tiendas, etc.

Tabla 16. Percepción de la dimensión conducta delictiva indicador robo y fraudulencia

N°	Ítem	Nunca lo he hecho		Solo una vez		Alguna vez (2 ó 3 veces)		Lo he hecho 4 o más veces	
		P	%	P	%	P	%	P	%
6	He robado cosas, pero sin enfrentamiento con la persona	9	23	19	48	11	28	1	3
7	He robado a escondidas cosas de la escuela	9	23	20	50	7	18	4	10
8	He robado a escondidas cosas de alguna tienda o de grandes almacenes	8	20	14	35	12	30	6	15

Gráfico N° 10. Percepción de la conducta delictiva indicador robo y fraudulencia, según sus tres escalas



Interpretación:

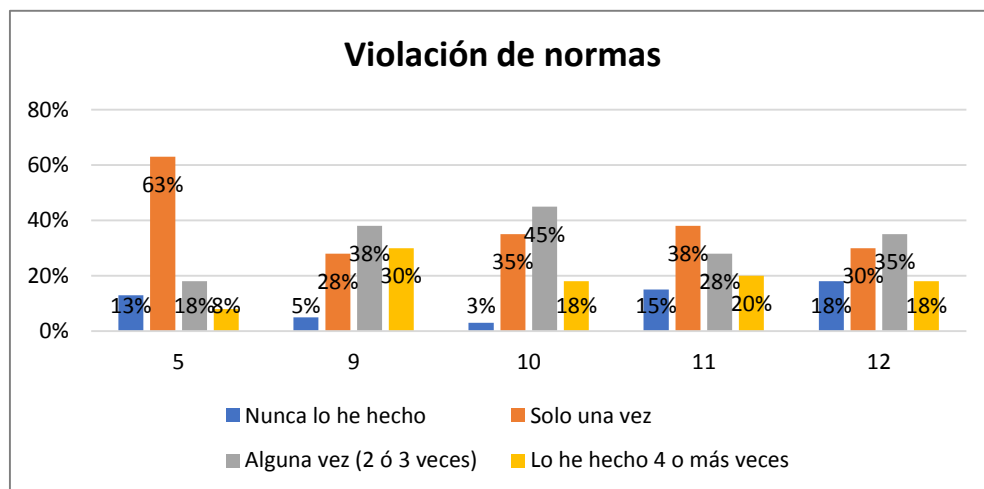
En el gráfico N° 10, se puede observar que un porcentaje del 48%, una sola vez, ha robado cosas, pero sin enfrentamiento con la persona. El 50%, solo una vez, ha robado a escondidas cosas de la escuela. El 35% solo una vez, ha robado a escondidas cosas de alguna tienda o de grandes almacenes.

En cambio, el 3%, 4 o más veces, ha robado cosas, pero sin enfrentamiento con la persona. El 10%, 4 o más veces, ha robado a escondidas cosas de la escuela. El 15%, 4 o más veces, ha robado a escondidas cosas de alguna tienda o de grandes almacenes.

Tabla 17. Percepción de la dimensión conducta delictiva indicador violación de normas

N°	Ítem	Nunca lo he hecho		Solo una vez		Alguna vez (2 ó 3 veces)		Lo he hecho 4 o más veces	
		P	%	P	%	P	%	P	%
5	He ensuciado las calles por ejemplo rompiendo botellas o volcando cubos de basuras	5	13	25	63	7	18	3	8
9	He bebido o fumado tabaco antes de los 16 años	2	5	11	28	15	38	12	30
10	He bebido alcohol sin permiso de mis padres	1	3	14	35	18	45	7	18
11	He fumado o bebido en lugares donde no estaba permitido	6	15	15	38	11	28	8	20
12	He entrado en sitios que estaban prohibidos para mi edad	7	18	12	30	14	35	7	18

Gráfico N° 11. Percepción de la conducta delictiva, indicador violación de normas, según sus cuatro escalas:



Interpretación:

En el gráfico N° 11, se puede observar que un porcentaje del 63%, una sola vez, ha ensuciado las calles por ejemplo rompiendo botellas o volcando cubos de basuras. El

38%, alguna vez, ha bebido o fumado tabaco antes de los 16 años. El 45% alguna vez, ha bebido alcohol sin permiso de sus padres. El 38% solo una vez, ha fumado o bebido en lugares donde no estaba permitido. El 35%, alguna vez, ha entrado en sitios que estaban prohibidos para su edad.

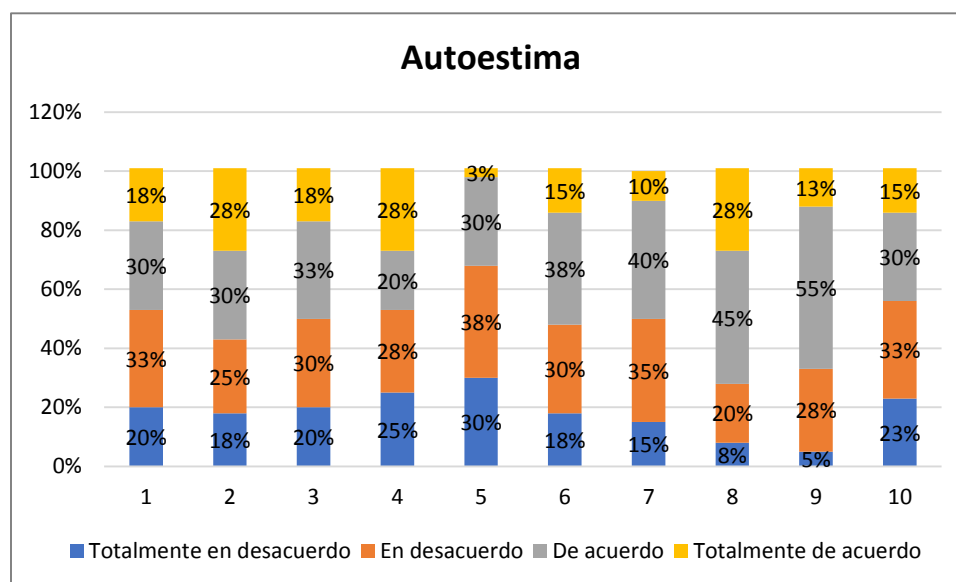
En cambio, el 8%, 4 o más veces, ha ensuciado las calles por ejemplo rompiendo botellas o volcando cubos de basuras. El 5%, nunca, ha bebido o fumado tabaco antes de los 16 años. El 3% nunca, ha bebido alcohol sin permiso de sus padres. El 15% nunca, ha fumado o bebido en lugares donde no estaba permitido. El 18%, nunca, ha entrado en sitios que estaban prohibidos para su edad. El 18%, 4 o más veces, ha entrado en sitios que estaban prohibidos para su edad.

ESCALA DE AUTOESTIMA

Tabla 18. Percepción de la dimensión apego a iguales, indicador auto estima.

N°	Ítem	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
		P	%	P	%	P	%	P	%
1	En general estoy satisfecho conmigo mismo/a	8	20	13	32,5	12	30	7	17,5
2	A veces pienso que no sirvo absolutamente para nada	7	17,5	10	25	12	30	11	27,5
3	Creo tener varias cualidades buenas	8	20	12	30	13	32,5	7	17,5
4	Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas	10	25	11	27,5	8	20	11	27,5
5	Creo que tengo muchos motivos para sentirme orgulloso/a	12	30	15	37,5	12	30	1	2,5
6	A veces me siento realmente inútil	7	17,5	12	30	15	37,5	6	15
7	Siento que soy una persona digna de estima o aprecio, al menos en igual medida que los demás	6	15	14	35	16	40	4	10
8	Desearía sentir más aprecio por mí mismo/a	3	7,5	8	20	18	45	11	27,5
9	Tiendo a pensar que en conjunto soy un fracaso	2	5	11	27,5	22	55	5	12,5
10	Tengo una actitud positiva hacía mí mismo/a	9	22,5	13	32,5	12	30	6	15

Gráfico N° 12. Percepción de apego a iguales, indicador autoestima, según sus cuatro escalas:



Interpretación:

En el gráfico N° 12, se puede observar que un porcentaje del 33%, está en desacuerdo, con el ítem; en general estoy satisfecho conmigo mismo/a. El 30%, está de acuerdo, con el ítem; A veces pienso que no sirvo absolutamente para nada. El 33%, está de acuerdo con el ítem; Creo tener varias cualidades buenas. El 28% está en desacuerdo y otro 28% está totalmente de acuerdo con el ítem; Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas. El 38%, está en desacuerdo con el ítem; Creo que tengo muchos motivos para sentirme orgulloso/a. El 38%, está de acuerdo con el ítem; A veces me siento realmente inútil. El 40%, está de acuerdo con el ítem; Siento que soy una persona digna de estima o aprecio, al menos en igual medida que los demás. El 45%, está de acuerdo con el ítem; Desearía sentir más aprecio por mí mismo/a. El 55%, está de acuerdo con el ítem; Tiendo a pensar que en conjunto soy un fracaso. El 33%, está en desacuerdo con el ítem; Tengo una actitud positiva hacía mí mismo/a.

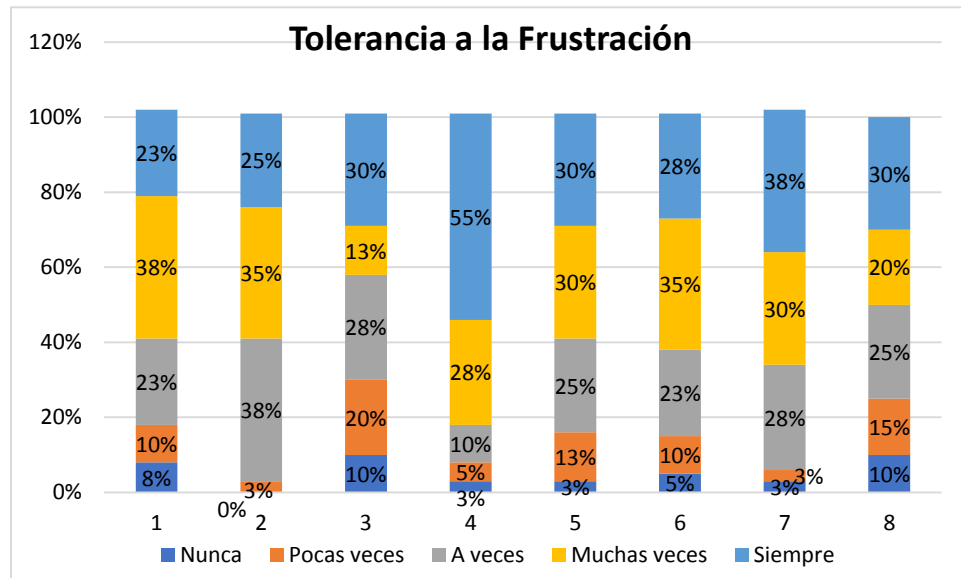
En cambio, el 18%, está totalmente de acuerdo, con el ítem; en general estoy satisfecho conmigo mismo/a. El 18%, está totalmente en desacuerdo, con el ítem; A veces pienso que no sirvo absolutamente para nada. El 18%, está totalmente de acuerdo con el ítem; Creo tener varias cualidades buenas. El 20% está de acuerdo con el ítem; Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas. El 3%, está totalmente de acuerdo con el ítem; Creo que tengo muchos motivos para sentirme orgulloso/a. El 15%, está totalmente de acuerdo con el ítem; A veces me siento realmente inútil. El 10%, está totalmente de acuerdo con el ítem; Siento que soy una persona digna de estima o aprecio, al menos en igual medida que los demás. El 8%, está totalmente en desacuerdo con el ítem; Desearía sentir más aprecio por mí mismo/a. El 5%, está totalmente en desacuerdo con el ítem; Tiendo a pensar que en conjunto soy un fracaso. El 15%, está totalmente de acuerdo con el ítem; Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.

ESCALA DE TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

Tabla 19. Percepción de la dimensión personal, indicador tolerancia a la frustración.

N°	Ítem	Nunca		Pocas veces		A veces		Muchas veces		Siempre	
		P	%	P	%	P	%	P	%	P	%
1	Me resulta difícil controlar mi ira	3	8	4	10	9	23	15	38	9	23
2	Algunas cosas me enfadan mucho	0	0	1	3	15	38	14	35	10	25
3	Me peleo con gente	4	10	8	20	11	28	5	13	12	30
4	Tengo mal genio	1	3	2	5	4	10	11	28	22	55
5	Me enfado con facilidad	1	3	5	13	10	25	12	30	12	30
6	Cuando me enfado con alguien me enfado durante mucho tiempo	2	5	4	10	9	23	14	35	11	28
7	Me resulta difícil esperar mi turno	1	3	1	3	11	28	12	30	15	38
8	Cuando me enfado, actúo sin pensar	4	10	6	15	10	25	8	20	12	30

Gráfico N° 13. Percepción de la dimensión personal, indicador tolerancia a la frustración, según sus cinco escalas:



Interpretación:

En el gráfico N° 13, se puede observar que un porcentaje del 38%, muchas veces, les resulta difícil controlar su ira. El 38%, a veces, Algunas cosas le enfadan mucho. El 30%, siempre, se pelea con gente. El 55% siempre, Tiene mal genio. El 30%, siempre y el otro 30% muchas veces, se enfada con facilidad. El 35%, muchas veces, Cuando se enfadan con alguien se enfada durante mucho tiempo. El 38%, siempre, le resulta difícil esperar su turno. El 30%, siempre, Cuando se enfada, actúa sin pensar.

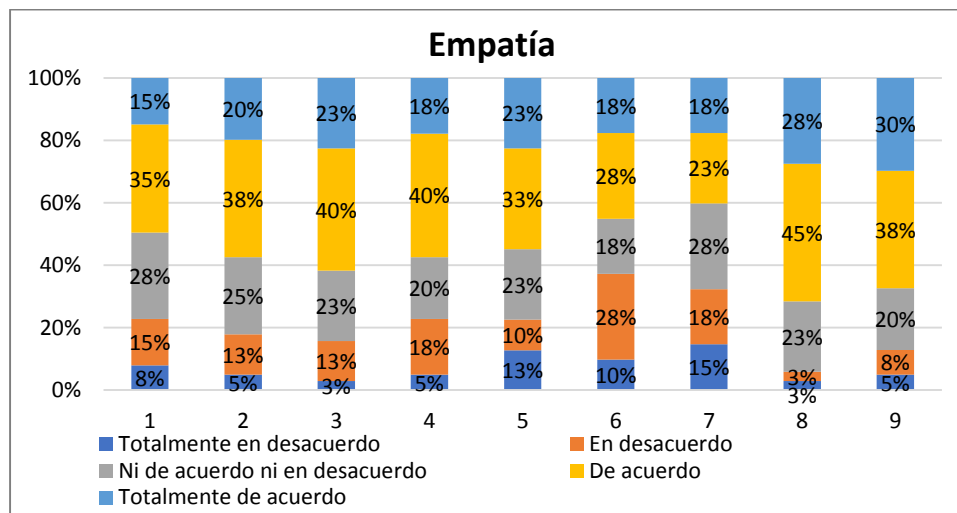
En cambio, el 8%, nunca, les resulta difícil controlar su ira. El 0%, nunca, algunas cosas le enfadan mucho. El 10%, nunca, se pelea con gente. El 3% nunca, tiene mal genio. El 3%, nunca, se enfada con facilidad. El 5%, nunca, Cuando se enfadan con alguien se enfada durante mucho tiempo. El 3%, pocas veces y el otro 3% nunca, le resulta difícil esperar su turno. El 10%, nunca, Cuando se enfada, actúa sin pensar.

ESCALA DE EMPATÍA

Tabla 20. Percepción de la dimensión familiar, indicador de empatía.

N°	Ítem	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
		P	%	P	%	P	%	P	%	P	%
1	Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste	3	8	6	15	11	28	14	35	6	15
2	Los sentimientos de los demás me afectan con facilidad	2	5	5	13	10	25	15	38	8	20
3	Me pongo triste cuando veo a gente llorando	1	3	5	13	9	23	16	40	9	23
4	Cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente	2	5	7	18	8	20	16	40	7	18
5	Casi siempre me doy cuenta de cuándo están asustados mis amigos/as	5	13	4	10	9	23	13	33	9	23
6	A menudo me entristece ver cosas tristes en la tele o en el cine	4	10	11	28	7	18	11	28	7	18
7	A menudo puedo comprender como se sienten los demás incluso antes de que me lo digan	6	15	7	18	11	28	9	23	7	18
8	Casi siempre puedo notar cuándo están contentos los demás	1	3	1	3	9	23	18	45	11	28
9	Suelo darme cuenta rápidamente de cuándo un amigo/a está enfadado	2	5	3	8	8	20	15	38	12	30

Gráfico N° 14. Percepción de la dimensión familiar, indicador empatía, según sus cinco escalas:



Interpretación:

En el gráfico N° 14, se puede observar que un porcentaje del 35%, está de acuerdo que, después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste. El 38%, está de acuerdo que, los sentimientos de los demás le afectan con facilidad. El 40%, está de acuerdo que, se pone triste cuando ve a gente llorando. El 40%, está de acuerdo que, cuando alguien está deprimido suele comprender cómo se siente. El 33%, está de acuerdo que, casi siempre se da cuenta de cuándo están asustados sus amigos/as. El 28%, está en desacuerdo que, a menudo se entristece ver cosas tristes en la tele o en el cine. El 28%, que ni de acuerdo ni en desacuerdo, a menudo puede comprender como se sienten los demás incluso antes de que me lo digan. El 45%, está de acuerdo que, casi siempre puede notar cuándo están contentos los demás. El 38%, está de acuerdo que, suelen darse cuenta rápidamente de cuándo un amigo/a está enfadado.

En cambio, el 8%, está totalmente en desacuerdo que, después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste. El 5%, está totalmente en desacuerdo que, los sentimientos de los demás le afectan con facilidad. El 3%, está totalmente en desacuerdo que, se pone triste cuando ve a gente llorando. El 5%, está

totalmente en desacuerdo que, cuando alguien está deprimido suele comprender cómo se siente. El 10%, está en desacuerdo que, casi siempre se da cuenta de cuándo están asustados sus amigos/as. El 10%, está totalmente en desacuerdo que, a menudo se entristece ver cosas tristes en la tele o en el cine. El 15%, está totalmente en desacuerdo que, a menudo puede comprender como se sienten los demás incluso antes de que me lo digan. El 3%, está totalmente en desacuerdo que, casi siempre puede notar cuándo están contentos los demás. El 5%, está totalmente en desacuerdo que, suelen darse cuenta rápidamente de cuándo un amigo/a está enfadado.

Respecto a la hipótesis.

Tabla 21. Coeficiente de correlación entre autoconcepto y la conducta antisocial.

Autoconcepto	Conducta Antisocial	
	rho	p
Académico Emocional	,250	.005
social	.012	.898
Físico	-,117	.193
Personal	-,490	,000
Familiar	-.081	.372
GLOBAL	,249	.005

Como se puede apreciar en la tabla 21, el coeficiente de correlación de Spearman indica que existe relación positiva y significativa entre el autoconcepto y la conducta antisocial ($r = -,249^{**}$ $p < 0,005$) es decir a menor conducta antisocial mayor será el autoconcepto general del adolescente. De manera similar existe relación significativa entre conducta antisocial con las dimensiones académico y emocional ($r = -,250^{**}$ $p < 0,005$ y $r = -,490^{**}$ $p < 0,005$ respectivamente).

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

RESPECTO A LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

- Los adolescentes con bajo autoconcepto manifiestan más conductas amenazantes e intimidatorias sobre los demás y mantienen mayores niveles de conducta delictiva.
- Poseer una percepción positiva de sí mismo es un indicador de protección frente a la implicación en conductas desviadas.
- Señalar que los adolescentes con un alto autoconcepto emocional tienen buena adaptación social y muestran conductas prosociales de ayuda y de respeto social.
- Es más, un elevado autoconcepto puede modular el impacto negativo de problemas psicopatológicos y de conducta. Los adolescentes que se encuentran en el centro de diagnóstico necesitan ser tratados con programas reeducativos en autoconcepto para dotarlos de la competencia social que les posibilite prevenir las recaídas a fin de evitar la progresión en la “carrera delictiva”.
- La promoción del autoconcepto, debe dirigirse a sus dimensiones específicas (escolar, familiar, social y emocional) con el propósito de incidir sobre él a nivel global.
- Asimismo, debe potenciarse en varios contextos psicosociales con el objeto de neutralizar la influencia nociva que puede producir la convivencia con otros adolescentes infractores.
- En esta línea, el desarrollo de un autoconcepto no-convencional y un estilo de vida prodelictivo se hace más probable cuando los adolescentes están reclusos en un centro de reforma.
- Por último, consideramos que este entrenamiento debe ser intensivo y extenderse a todo el período reeducativo, en tanto que el autoconcepto puede cambiar en el curso de desarrollo de la carrera delictiva.

RESPECTO A LOS OBJETIVOS

- En relación al Objetivo general (Determinar las conductas antisociales de los adolescentes “ongs” centro diagnóstico terapia varones de la ciudad de el alto, a través del auto concepto emocional). El factor predominante de esta investigación es el autoconcepto emocional alto.
- Después de la Generación Z formada por aquellos nacidos entre 1994 y 2010, los expertos comienzan a hablar de una nueva, en plena era digital a la que han bautizado como la Alpha, formada por los nacidos a partir de 2010: los “hijos de la Generación X y los millennials”.
- Los niños de hoy son muy diferentes a los de “antes” en varios aspectos; tienen otra conciencia de sí mismos, ya no se perciben como entidades inexpertas y dependientes de los adultos, sino que se asumen como individuos independientes y capaces en muchas situaciones de arreglársela solos.
- El fundamento socio-cultural-educativo ya no es el niño (indigo, cristal, millennials alpha “nativos digitales”) solidificaron sus percepciones emocionales a través de insumos digitales, siendo los adolescentes los más necesitados de los afectos parentales.
- Se concluye la existencia de una tendencia general que indicaría que a medida que aumenta el autoconcepto emocional se debilita la posición antisocial.
- Los alumnos que son competitivos en lo académico son también los que tienen una imagen positiva a nivel físico y se sienten aceptados en su grupo de iguales. Desaparece cada vez más el estereotipo de una imagen descuidada y socialmente no aceptado.
- Según los datos de la investigación, los alumnos que se consideran buenos académicamente son también los que piensan que su aspecto físico es adecuado y que son habilidosos en sus relaciones con el grupo de iguales.
- El indicador social en las relaciones interpersonales se puede concluir que el auto concepto es muy importante para la salud mental y el buen desarrollo afectivo de los adolescentes. Entendiendo al "auto concepto como el conocimiento que la

persona tiene conscientemente acerca de sí mismo, o también, es la imagen que tenemos de nosotros.

- El indicador satisfacción. Al respecto La teoría del aprendizaje social de Bandura (1986) quien manifestó que es a través de esta teoría, se forma el autoconcepto.
- En el presente trabajo se elabora y coloca a consideración la construcción de teoría adecuada a la realidad que puede complementar cualquier proceso que de desee en el trabajo con adolescentes.
- Claramente se identifican los diferentes comportamientos antisociales, incluso clasificándolos, de acuerdo a realidades vividas y convividas.
- El test estandarizado de autoconcepto emocional nos ayudó a establecer las diferentes significancias del cómo se vive y reconoce en la realidad.
- La aplicación del test de autoconcepto emocional claramente nos ayudó a reconocer e interpretar los futuros riesgos del comportamiento antisocial.
- Es menester presentar una propuesta de intervención y sobre todo de predicción, que, a través de la aplicación y manejo del autoconcepto como metodología, nos ayudara a estabilizar los conflictos existenciales de els adolescentes.
- La ley es un dato, una sugerencia, no se respeta ni se aplica.
- La violencia del espectáculo (show mediatico) nueva forma de diversión
- Caldo de cultivo a la previolencia (beber, peleas juego, sexo)

RESPECTO A LA HIPÓTESIS

En cuanto a la hipótesis de investigación, el resultado de la investigación evidencia que existe relación inversa altamente significativa ($\rho = -.249$ y $p < 0,005$) entre el autoconcepto emocional y la conducta antisocial, es decir que a mayor autoconcepto menor conducta antisocial.

señalar que los adolescentes con bajo autoconcepto demuestran conductas agresivas, de burla o abuso hacia los demás, así como desajuste emocional que provoca la fácil

alteración a las demandas del entorno, presencia de dificultades escolares que no le permiten una adaptación e integración social adecuada.

Además, los lleva a percibirse menos valorados por sus docentes o superiores lo que conlleva una mayor insatisfacción con la vida y sentimientos de soledad.

RECOMENDACIONES

Se debe elaborar y actualizar textos de apoyo auto educativo. Con la implementación de recurso didáctico innovadores interactivos, que puedan ser complementarios al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Creación de equipos de autoayuda en toda institución de formación. Estructurada metodológicamente con recursos didácticos, tomando en cuenta el grupo al que va dirigido, con la finalidad que ese recurso sea de utilidad.

En los colegios se debe implementar herramientas diseñadas con fines pedagógicos, comunicacionales y didácticos, que permitan apoyar la enseñanza y asimilación del auto concepto emocional.

Se tiene que elaborar test predictivos sólidos. Corresponde a la probabilidad condicional de que los adolescentes se auto reconozcan hacia el futuro.

En todas las instituciones se tiene que contar con instrumentos teóricos y aplicativos de autoconcepto emocional. El autoconcepto se refiere al conjunto de percepciones (características, atributos cualidades, defectos, capacidades y límites) que una persona tiene sobre sí misma y que pueden ser positivas o negativas.

Aplicar en las Unidades Educativas, adecuándolo y modificándolo a la realidad la propuesta del psicólogo Albert Bandura, quien acuñó el término autorrefuerzo. Esto significa que la persona cree en su capacidad para superar las dificultades y triunfar en

la situación actual. A diferencia del exceso de confianza, el autorrefuerzo no se aplica solo a una tarea o proyecto específico.

CAPÍTULO VII

PROPUESTA

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN GRUPAL APLICADO A ADOLESCENTES (procesos sesionales de talleres)

INTRODUCCIÓN

El programa que se presenta a continuación busca fomentar el trabajo del autoconcepto emocional en las Unidades Educativas, pretende ser un taller de intervención grupal aplicado a los y las adolescentes. Teniendo como finalidad apoyar en la prevención de las conductas antisociales, así como incrementar conductas habilidosas en adolescentes. De esta forma, se implementarán un taller, para 40 adolescentes. Esto dará la posibilidad de que estos adolescentes mejoren su bienestar personal, así como sus relaciones interpersonales, mediante la adquisición de conductas sociales adecuadas que le serán de utilidad a lo largo de su vida para incorporarse a sus entornos más inmediatos (grupos de adultos y grupos de iguales).

Para poder crear este programa, no se ha documentado sobre la temática de las habilidades sociales a través de distintos autores y estudios, así como revisado diversos programas de intervención relacionados con el mismo tema.

Algunos de estos programas, concretamente uno de ellos, nos ha servido de base para elaborar el. Éste es el caso del programa PEHIS (programa de enseñanza de habilidades de interacción social) de M^a Inés Monjas (2002) que nos han sido de gran utilidad para el desarrollo del programa. Este programa de enseñanza de habilidades sociales se considera flexible y abierto a modificaciones, en función de las necesidades de los sujetos. De modo, que, si hay que cambiar los contenidos de las unidades o introducir nuevos, se podrá hacer sobre la marcha. Igualmente, si alguna unidad requiere mayor

tiempo del establecido en un principio, se tratará con más detalle, y si es necesario de modo individual.

De este modo, el número de unidades que a priori se proponen son diez, las cuales se pueden modificar si resulta necesario.

OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES

- Inducir a los adolescentes hacia las conductas sociales apropiadas por medio de la concepción del autoconcepto emocional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Trabajar la autoexpresión social:
- Iniciar, mantener y finalizar conversaciones.
- Expresar sentimientos y emociones.
- Defender o expresar opiniones.
- Desarrollar la expresión de derechos en diversos ámbitos.
- Trabajar la expresión de enfado o disconformidad.
- Fomentar habilidades básicas de interacción social: pedir y negar favores.
- Potenciar habilidades para la solución de conflictos.
- Abordar habilidades heterosociales.

METODOLOGÍA

El programa se aplicará en dos instancias: 1) el curso de abordaje e inserción del programa, realizado a los asesores y junta de padres de familia. 2) réplica del programa a los estudiantes como un programa extracurricular. Es importante que las personas que introduzca los contenidos, posean o adquieran conocimientos teóricos sobre las habilidades sociales antes de su aplicación.

El programa es de alianza estratégica multisectorial, se debe coordinar acciones con los padres de familia (escuela de padres) y la comunidad (juntas escolares). La coordinación interinstitucional con la Alcaldía de la ciudad de El Alto (Dirección de Educación).

Se trata un programa sistemático y planificado. Pretende enseñar comportamientos que el sujeto no posee y paliar déficits sociales mediante el entrenamiento de las siguientes habilidades:

- ☐ Autoexpresión social.
- ☐ Expresión de derechos.
- ☐ Expresión de enfado o disconformidad.
- ☐ Pedir y negar favores.
- ☐ Habilidades para la solución de conflictos.

Es importante mencionar que a través de las habilidades de “Autoexpresión social” se abordarán también “habilidades heterosociales”.

El programa se aplica de manera colectiva con el grupo clase, en sesiones dónde se enseñan y practican de manera directa las habilidades sociales. Puede ser aplicado fácilmente, ya que no requiere materiales ni registros complicados. Se implementará en cualquier aula disponible que cumpla con los requisitos de una buena amplitud, iluminación y acústica.

Resulta relevante señalar que el programa busca la colaboración, participación e implicación activa y directa de los adolescentes, de modo que el aprendizaje resulte significativo y se incorporen de manera activa en el repertorio conductual. Para ello, el programa usa algunas técnicas de dinámica de grupos (juegos de comunicación, cooperación, pequeños grupos de discusión, torbellino de ideas, roleplaying...), así como

otras técnicas de estimulación y regulación de la discusión o debate (discusión guiada, diálogos...).

Por otro lado, cabe resaltar que el programa está constituido por diez unidades. Todas, tienen una hora y media de duración distribuidas semanalmente, a excepción de la primera (70 minutos). Estas unidades se dividen en dos partes, destinando los primeros 70 minutos al aprendizaje de una nueva habilidad, y los 20 restantes al repaso de las tareas sobre la habilidad enseñada en la sesión anterior.

Cada unidad consta de unos objetivos propios, enfocados a la consecución de una habilidad en concreto, así como de una serie de técnicas encaminadas a alcanzarla.

Para los primeros 70 minutos del desarrollo de las unidades de este programa, se han empleado las siguientes técnicas:

- Instrucción: En esta, se explica el concepto de la habilidad social a desarrollar, empleando el material oportuno (tiempo de duración 15 minutos).
- Modelado: Se elige uno o varios modelos que muestren la habilidad para ejecutar la conducta en diversas situaciones. De esta forma, los adolescentes aprenden por observación del modelo o modelos (tiempo de duración 15 minutos).
- Representación conductual: Tras observar al modelo o a los modelos realizar la conducta, los adolescentes tratarán de practicarla en las mismas situaciones. Para ello, se dividirá la clase en parejas o en pequeños grupos (tiempo de duración 25 minutos).
- Retroalimentación y refuerzo: La persona que suministra el programa debe retroalimentar a los adolescentes durante y después del roleplaying. De esta forma, los adolescentes conocen si lo están haciendo bien o no, y en el caso de que no, aprenden a modificar los modos de respuesta no adaptativos por nuevas respuestas más adaptativas. Por otro lado, también resulta importante que los/as mismos adolescentes que intervienen en la práctica se proporcionen reforzamiento y feedback. (Tiempo de duración 10 minutos).

- Generalización o fase de tareas: Para que el aprendizaje de la nueva habilidad se mantenga con el tiempo y se generalice a otras situaciones, es importante que los adolescentes pongan en práctica sus habilidades adquiridas. Para ello, resultan imprescindibles las tareas o deberes para la casa, ya que ayudan a practicar esas habilidades aprendidas en todas las situaciones posibles. Además, de ser supervisadas, estas promueven el autocontrol y autoconocimiento (tiempo de duración 5 minutos).

Los próximos 20 minutos, se destinarán a la técnica de “supervisión de tareas”:

- Revisión de tareas: Se evalúan las tareas que han sido determinadas en la sesión anterior y se solicita la participación de los adolescentes para que relaten en qué situaciones y cómo aplicaron la habilidad enseñada en la anterior sesión (tiempo de duración 15 minutos).

ACTIVIDADES

ÁREA AUTOEXPRESIÓN SOCIAL

1.1.1. INICIAR CONVERSACIONES O INTERACCIONES

Objetivo General

- Lograr que los adolescentes aprendan a iniciar una conversación con otro/s sujeto/s.

Objetivos específicos

- Explicar aquellas situaciones en las que es propicio iniciar una conversación.
- Señalar las ventajas de iniciar conversaciones de manera correcta.
- Exponer las desventajas de no iniciar una conversación.
- Enseñar a cómo iniciar una conversación.

❖ **Desarrollo de la actividad**

a) Instrucción verbal: Exposición de la habilidad “Iniciar conversaciones o interacciones” y su discusión:

El instructor presenta mediante una exposición en power point la habilidad “iniciar conversaciones o interacciones”, la cual se va a desarrollar a lo largo de la institución, y explica brevemente en qué consiste. Resalta que es una habilidad que se usa frecuentemente, aunque a todo el mundo no le resulta sencillo ponerla en práctica.

A continuación, habla de los beneficios de saber iniciar conversaciones, así como de las desventajas que supone no saber hacerlo, la finalidad es que los adolescentes tomen conciencia de su importancia. Para ello, solicita la participación de los adolescentes, empleando el procedimiento de “lluvia de ideas”, de modo que ellos mismos señalen las ventajas que creen que aporta un buen uso de la habilidad, así como las desventajas que supone no tenerla. Tras este procedimiento, el instructor establece una conclusión final, resaltando aquellas ideas más oportunas.

Seguidamente, el guía expresa que, a pesar de la utilidad de esta habilidad, no siempre es conveniente aplicarla. Para facilitar la comprensión de esto, presenta varios ejemplos de situaciones dónde es muy útil poner en práctica esta habilidad y ejemplos dónde no es conveniente aplicarla. Dentro de esta dinámica, solicita a los adolescentes que participen relatando experiencias positivas y negativas de ponerla en uso. Además, les pide que identifiquen la razón de porqué resulto satisfactoria o desfavorable la puesta en práctica.

Finalmente, el guía ofrece a los adolescentes pasos específicos y consejos para poner en práctica la habilidad. Estos, además de explicarse brevemente, se reparten a cada sujeto en un folleto:

❖ **Pasos**

1. Decidir y/o encontrar a la persona con la que se quiere hablar.
2. Elegir el contexto (lugar y momento) adecuado.
3. Determinar el tema sobre el que se va a iniciar la conversación.

4. Acercarse a esa persona y mantener el lenguaje no verbal adecuado (establecer contacto ocular, sonreír...).
5. Saludarla (si es conocida) o presentarse (si es desconocida).
6. Decir algo que ayude a iniciar la interacción y hacerlo de tal forma que sea muy probable que la otra persona responda positiva y agradablemente.
7. Utilizar una conducta no verbal acorde con el mensaje verbal (entonación, expresión facial, gestos, proximidad).

❖ **Consejos**

- Sé positivo/a (no elijas un tema negativo para iniciar una conversación, pues, normalmente la gente estará menos receptiva y más si estás en una situación relajada o de ocio).
- Sé directo/a (no mires al techo o digas las cosas “al aire”, para ver si la otra persona las “caza al vuelo”), dirígete a la persona.
- Usa el sentido del humor y sácale partido (la gente que te hace reír, de entrada resulta más agradable).
- Pregúntate a ti mismo/a como responderías a esa iniciación, si te resultaría agradable o por el contrario desagradable o intrusiva.
- Haz preguntas con finales abiertos, si das opciones a contestar sólo con monosílabos será mucho más complicado mantener la conversación.
- Insiste (pero no seas pesado/a), si no obtienes contestación “a la primera”, no te rindas antes de comenzar.
- Sonríe y mira a la persona.
- Acostúmbrate a saludar con una sonrisa.
- Procura no resultar brusco/a ni intimidar.

b) Modelado

En esta parte, se pretende que los adolescentes aprendan la manera correcta en la que deben iniciar conversaciones. El guía, se encarga de modelar las conductas y habilidades necesarias para iniciar una interacción con otro adolescente. Para ello, sigue los pasos

específicos para poner en práctica la habilidad mientras los va explicando en voz alta. Va poniendo ejemplos de inicio de conversaciones en diversas situaciones.

Ejemplos para Modelado

- En una fiesta ves a una persona atractiva del sexo opuesto a quién te gustaría conocer.
- De camino a casa, coincides con un compañero de clase con el que no tienes mucha relación, pero te gustaría hablar.
- Estás en el mercado y te encuentras con alguien con quién coincides habitualmente y te gustaría conocer.
- Una persona atractiva del sexo opuesto llega nueva a clase y te gustaría hablar con ella.
- Te han invitado a una fiesta dónde no conoces a nadie y te gustaría acercarte a alguien para hablar.
- La persona que te gusta está sentada al lado tuya en el autobús.

c) Roleplaying (técnica de formación de vendedores).

Se organiza la clase por parejas y se pide a cada pareja que imite las conductas que ha observado anteriormente durante el modelado. Cada pareja se intercambiará los papeles, de modo que ambos componentes representarán al sujeto que inicia la conversación.

d) Retroalimentación y reforzamiento

Durante el roleplaying, el instructor irá rotando por cada pareja, de manera que pueda ofrecerles la retroalimentación oportuna, dando ayuda a aquellos que no lo hacen bien y reforzando a los que sí. Es importante que los mismos adolescentes que intervienen en la práctica se proporcionen reforzamiento y feedback.

Una vez finalizado el roleplaying, algunas parejas expondrán su experiencia de practicar la habilidad, compartiendo que aspectos de esta les han resultado más fáciles y cuáles

creen que deben mejorar. Los demás, escuchan y aportan los consejos e ideas oportunas. Por último, el instructor expondrá una serie de temas tópicos útiles para iniciar conversaciones, así como formulas verbales que faciliten el inicio de la interacción.

e) Tareas

Como tarea, se les pide a los adolescentes que apliquen la habilidad aprendida en una serie de situaciones reales:

✓ Tareas

- Inicia una interacción con al menos cuatro desconocidos, dos chicos y dos chicas.
- Inicia una conversación con un/a vecino/a de tu barrio.
- Inicia una conversación con un adulto.
- Inicia una conversación con al menos 4 personas atractivas del sexo opuesto.
- Inicia una conversación con un/a amigo/a.

Para facilitar la supervisión de las tareas, así como para que el adolescente lleve un registro de las mismas, al mismo tiempo que pueda autoevaluar sus avances, es importante que emplee una hoja de registro. Además, esta le permitirá conocer sus puntos fuertes y aquellos en los que debe mejorar. Para rellenar la hoja de registro debe ser lo más objetivo posible.

La hoja de registro será revisada y corregida en la sesión próxima.

Fecha	Situación	Tarea	He hecho bien	Puedo mejorar	Valoración personal de la experiencia

f) Revisión de la tarea

En esta primera unidad, no se podrán corregir las tareas puesto que aún no ha dado tiempo a realizarlas.

1.1.2. MANTENER CONVERSACIONES O INTERACCIONES

Objetivo General

- Conseguir que los adolescentes aprendan a mantener una conversación con otro/s sujeto/s.

Objetivos específicos

- Explicar aquellas situaciones en las que es propicio mantener una conversación.
- Señalar las ventajas de mantener conversaciones de manera correcta.
- Exponer las desventajas de no mantener una conversación.
- Enseñar a cómo mantener una conversación.

Desarrollo de la actividad

- a) **Instrucción verbal:** Exposición de la habilidad “Mantener conversaciones o interacciones” y su discusión:

El instructor presenta mediante una exposición en power point la habilidad “mantener conversaciones o interacciones” y explica brevemente en qué consiste. Además, señala distintos tipos de conversaciones en función de la situación.

A continuación, habla de los beneficios de saber iniciar conversaciones, así como de las desventajas que supone no saber hacerlo, la finalidad es que los adolescentes tomen conciencia de su importancia. Para ello, solicita la participación de los presentes, empleando el procedimiento de “lluvia de ideas”, de modo que ellos mismos señalen las ventajas que creen que aporta un buen uso de la habilidad, así como las desventajas que supone no tenerla. Tras este procedimiento, el guía establece una conclusión final, resaltando aquellas ideas más oportunas.

Seguidamente, el instructor expresa que, a pesar de la utilidad de esta habilidad, no siempre es conveniente aplicarla. Para facilitar la comprensión de esto, presenta varios ejemplos de situaciones dónde es útil mantener conversaciones y ejemplos dónde es mejor darlas por concluidas. Dentro de esta dinámica, solicita a los adolescentes que participen relatando experiencias positivas y negativas de mantener una conversación. Además, les pide que identifiquen la razón de porqué resulto satisfactoria o desfavorable la puesta en práctica de la habilidad.

Finalmente, el guía ofrece a los adolescentes 5 pasos específicos para poner en uso la habilidad. Estos, además de explicarse brevemente, se reparten a cada sujeto en un folleto:

Pasos

- 1.** Iniciar la conversación.
- 2.** Recibir y comprender lo que la otra persona dice. Para ello es necesario:
 - Escuchar lo que dice. Esto implica:
 - Prestarle atención.
 - Dar señales de “escucha activa”: mira a la otra persona, mantener una postura hacia ella, monosílabos, movimientos afirmativos de cabeza, etc.
 - Empatía y refuerzo: Ponerse en el lugar del otro para comprender y entender lo que dice.
- 3.** Observar cómo te lo dice (lenguaje corporal):
 - Identificar sentimientos y emociones en el otro.
 - Identificar e interpretar indicios para continuar la conversación, cambiar de tema o cortar la conversación.
 - Hacer preguntas al otro pidiendo más información sobre lo que está hablando y/o aclaración si no has entendido algo.
- 4.** Responder a lo que te dice el otro y expresar lo que tú piensas y sientes.
- 5.** Mantener la conversación:

O Tomar turnos en la conversación.

- Hacer lo posible por que ambos disfruten de la conversación.
- Cambiar de tema cuando sea oportuno.
- Terminar la conversación.

b) Modelado

En esta parte, se pretende que los adolescentes aprendan la manera correcta en la que deben mantener interacciones. El instructor, se encarga de modelar las conductas y habilidades necesarias para mantener una conversación con otro adolescente mientras va explicando en voz alta estas conductas. Como para el mantenimiento de una conversación se necesita un repertorio de habilidades, el instructor y el adolescente ejemplificarán aspectos parciales del mantenimiento de las conversaciones, hasta que los adolescentes observen todos los aspectos necesarios para mantener una conversación con otra persona de forma continua. Se eligen diversas situaciones para poner ejemplos del mantenimiento de conversaciones.

Ejemplos para Modelado

- Prestar atención y dar señales de escucha activa a una persona atractiva del sexo opuesto que te está hablando sobre un tema.
- Hacer preguntas a esa persona sobre el tema que está hablando.
- Responder preguntas dando la opinión sobre el tema.
- Tomar y ceder la palabra.
- Cambiar de tema en la conversación.

c) Roleplaying

Se organiza la clase por parejas y se pide a cada pareja que imite una a una las distintas subhabilidades que ha observado anteriormente durante el modelado, para finalmente exponerlas todas seguidas logrando toda una conversación. Se intercambiarán los

papeles. Para que apliquen estas subhabilidades, se les ofrecerá una variedad de situaciones distintas con el fin de conseguir una generalización de las mismas.

d) Retroalimentación y reforzamiento

Durante el roleplaying, el guía irá rotando por cada pareja, con el fin de ofrecerles la retroalimentación oportuna, prestando ayuda a aquellos que no lo hacen bien y reforzando a los que sí. Es importante que los mismos adolescentes que intervienen en la práctica se proporcionen reforzamiento y feedback.

Una vez finalizado el roleplaying, algunas parejas expondrán su experiencia de practicar la habilidad, compartiendo que aspectos de esta les han resultado más fáciles y cuáles creen que deben mejorar. Los demás, escuchan y aportan los consejos e ideas oportunas.

Por último, el guía expondrá una serie de preguntas útiles que los adolescentes pueden hacer a la otra persona para mostrarse interesados en la conversación, así como algunas formas adecuadas de responder a lo que piensan.

e) Tareas

Como tarea se pide a los adolescentes que apliquen la habilidad aprendida en situaciones reales:

- ✓ Tareas
 - Haz preguntas al menos a cinco personas sobre sus aficiones.
 - Pide información a tu profesor/a sobre un tema que te interese en particular.
 - Mantén una conversación larga con dos personas atractivas del sexo opuesto.
 - Escucha con interés a un/a amigo/a que te cuente algo. Posteriormente, hazle preguntas sobre ello.
 - Observa a gente de tu entorno mantener una conversación. Trata de determinar si lo hacen de modo correcto o no.

Para facilitar la supervisión y registro de las tareas, al mismo tiempo que el adolescente pueda autoevaluar sus avances, es importante que se emplee la hoja de registro. Esta será revisada y corregida en la sesión próxima.

f) Revisión de la tarea

La segunda parte de la sesión destinará 20 minutos a revisar tareas propuestas en la sesión previa. Para ello, se inspeccionará la hoja de registro de tareas de cada sujeto de manera individual. Además, algunos adolescentes relatarán sus experiencias de poner en práctica la habilidad durante la semana.

1.1.3. FINALIZAR CONVERSACIONES O INTERACCIONES

Objetivo General

- Lograr que los adolescentes aprendan a finalizar una conversación de manera adecuada con otro/s sujeto/s.

Objetivos específicos

- Enseñar a los sujetos a reconocer aquellas situaciones en las que es propicio finalizar una conversación.
- Señalar las ventajas de finalizar conversaciones cuando no se desean seguir.
- Exponer las desventajas de no finalizar una conversación.

Desarrollo de la actividad

a) Instrucción verbal:

Exposición de la habilidad “Finalizar conversaciones o interacciones” y su discusión:

El instructor presenta mediante una exposición en power point la habilidad “finalizar conversaciones o interacciones” y explica brevemente en qué consiste.

A continuación, habla de los beneficios de saber finalizar conversaciones, así como de las desventajas que supone no saber hacerlo, la finalidad es que los adolescentes tomen conciencia de su importancia. Para ello, solicita la participación del adolescente, empleando el procedimiento de “lluvia de ideas”, de modo que ellos mismos señalen las ventajas que creen que aporta un buen uso de la habilidad, así como las desventajas que supone no tenerla. Tras este procedimiento, el instructor establece una conclusión final, resaltando aquellas ideas más oportunas.

Seguidamente, el guía expresa que, a pesar de la utilidad de esta habilidad, no siempre se pone en práctica adecuadamente. Para facilitar la comprensión de esto, presenta varios ejemplos de situaciones dónde la habilidad se práctica de manera adecuada y ejemplos dónde se hace de modo inadecuado. Dentro de esta dinámica, solicita a los adolescentes que participen relatando experiencias positivas y negativas de finalizar conversaciones. Además, les pide que identifiquen la razón de porqué resulto satisfactoria o desfavorable la puesta en práctica de la habilidad.

Finalmente, el guía ofrece a los adolescentes pasos específicos para poner en uso la habilidad. Estos, además de explicarse brevemente, se reparten a cada sujeto en un folleto:

Pasos

1. Exponer a la otra persona que se tiene que terminar la conversación. Excusarse y disculparse.
2. Si se estima, expresar a la otra persona que a disfrutado de la conversación.
3. Despedirse.

b) Modelado

En esta parte, se pretende que los adolescentes aprendan la manera correcta en la que deben finalizar conversaciones. El guía y otro adolescente que posea la habilidad, se encargan de modelar en diversas situaciones las conductas para finalizar conversaciones

siguiendo los pasos anteriormente presentados. Durante la puesta en práctica de tales pasos, el guía los va explicando en voz alta.

Ejemplos para Modelado

- Te encuentras por la calle con la persona que te gusta y estas unos minutos hablando, a ti te gustaría seguir hablando con ella, pero llegas tarde a un compromiso y tienes que marcharte.
- La conversación con un amigo se te está haciendo aburrida y quieres finalizarla.
- Un chico de clase que no te cae bien comienza a hablarte, tú prefieres cortar la interacción.
- Tu amigo te llama por teléfono en un momento en el que estás ocupado en otra actividad.
- Estás en una fiesta hablando con una persona atractiva del sexo opuesto, pero se te hace tarde y tienes que regresar a casa, así que te despides de ella.
- Un vendedor que te ofrece un producto se vuelve insistente para que se lo compres, tú quieres finalizar la conversación.

c) Roleplaying

Se organiza la clase por parejas y se pide a cada pareja que imite las conductas que ha observado anteriormente durante el modelado. Se intercambiarán los papeles.

d) Retroalimentación y reforzamiento

Durante el roleplaying, el instructor irá rotando por cada pareja, garantizándoles la retroalimentación oportuna. Para ello, prestará ayuda a aquellos que no lo hacen bien y reforzará a los que sí. Es importante que los mismos adolescentes que intervienen en la práctica se proporcionen reforzamiento y feedback.

Una vez finalizado el roleplaying, algunas parejas expondrán su experiencia de practicar la habilidad, compartiendo que aspectos de esta les han resultado más fáciles y cuáles

creen que deben mejorar. Los demás, escuchan y aportan los consejos e ideas oportunas.

Por último, el instructor ofrecerá una serie de fórmulas verbales y no verbales adecuadas para la finalización de conversaciones.

e) Tareas

Como tarea se les pide a los adolescentes que apliquen la habilidad aprendida en situaciones reales:

✓ Tareas

- Finaliza una conversación que no te apetece continuar con un/a amigo/a.
- Corta una conversación con alguien con quien no quieres hablar.
- Termina una conversación con un familiar.
- Finaliza una conversación interesante con un/a amigo/a.
- Termina una conversación con una persona atractiva del sexo opuesto.
- Termina una conversación con la persona que te gusta.

Para facilitar la supervisión y registro de las tareas, al mismo tiempo que el adolescente pueda autoevaluar sus avances, es importante que se emplee la hoja de registro. Esta será revisada y corregida en la sesión próxima.

f) Revisión de la tarea

La segunda parte de la sesión destinará 20 minutos a revisar tareas propuestas en la sesión previa. Para ello, se inspeccionará la hoja de registro de tareas de cada sujeto de manera individual. Además, algunos adolescentes relatarán sus experiencias de poner en práctica la habilidad durante la semana.

1.1.4. EXPRESAR SENTIMIENTOS Y EMOCIONES

Objetivo General

- Lograr que los adolescentes aprendan a expresar de manera adecuada sus sentimientos en situaciones interpersonales.

Objetivos específicos

- Hacer que discriminen entre sentimientos positivos y negativos.
- Favorecer la identificación de la causa de sus sentimientos.
- Señalar las ventajas de expresar sentimientos.
- Exponer las desventajas de no expresar las emociones.
- Explicar en qué situaciones y con qué personas es adecuado expresar los sentimientos.
- Enseñar a cómo expresar sentimientos de modo adecuado.

Desarrollo de la actividad

a) Instrucción verbal: Exposición de la habilidad “Expresar sentimientos y emociones”:

El instructor presenta mediante una exposición en power point la habilidad “expresar sentimientos y emociones”, y explica brevemente en qué consiste.

A continuación, señala a los adolescentes la necesidad de saber reconocer las propias emociones, diferenciando entre sentimientos positivos y negativos. Para ello, plantea una serie de preguntas a los adolescentes con el fin de que identifiquen sus emociones: ¿Quién está hoy alegre, ¿quién está triste? ¿Quién está enfadado?, ¿por qué?; ¿cómo notas cuando estas alegre o triste?; ¿Qué sientes?, etc.

Seguidamente, resalta la importancia de identificar la causa de los sentimientos y guía a los adolescentes para que identifiquen la casualidad de sus emociones, empleando preguntas de reflexión: ¿Quién pone un ejemplo de una situación en la que se ha sentido

muy bien con otra persona?, ¿por qué?; ¿y un ejemplo de una situación en la que se ha sentido muy mal?, ¿Qué pasó?, etc.

Después, señala los beneficios que aporta poner en uso esta habilidad, así como las desventajas que supone no hacerlo. Para ello, solicita la participación del alumnado, empleando el procedimiento de “lluvia de ideas”, de modo que ellos mismos señalen las ventajas que creen que aporta un buen uso de la habilidad, así como las desventajas que supone no tenerla. Tras este procedimiento, el instructor establece una conclusión final, resaltando aquellas ideas más oportunas.

Con posteridad, el guía expresa que, a pesar de la utilidad de esta habilidad, no en todas las situaciones ni con todas las personas es adecuada ponerla en práctica. Para facilitar la comprensión de esto, presenta varios ejemplos de situaciones dónde es de utilidad poner en práctica la habilidad y ejemplos dónde no lo es. Además, señala con qué tipo de personas es adecuado expresar los sentimientos. Dentro de esta dinámica, solicita a los adolescentes que participen relatando experiencias positivas y negativas de expresar sus sentimientos. Además, les pide que identifiquen la razón de porqué resulto satisfactoria o desfavorable la puesta en práctica de la habilidad.

Después, el guía plantea una actividad. Esta consiste en que cada adolescente escriba en una hoja su estado de ánimo actual e identifique la causa. A continuación, organizados por parejas, deben comunicar a su compañero lo que han escrito.

Finalmente, el instructor ofrece a los adolescentes pasos específicos para poner en práctica la habilidad. Estos, además de explicarse brevemente, se reparten a cada sujeto en un folleto:

➤ **Pasos**

1. Darse cuenta y notar la emoción. Para esto hay que observarse a sí mismo.
2. Descubrir e identificar las razones, causas y antecedentes de la emoción.
3. Expresar esa emoción con expresión verbal adecuada y lenguaje corporal oportuno.

Esto supone:

- Buscar el momento y lugar adecuado.
- Describir breve y claramente cómo te sientes.
- Agradecer a la otra persona por escucharte.

4. Buscar modos para:

- Mantener y/o intensificar la emoción (si es positiva).
- Reducir y/o eliminar la emoción (si es negativa). Por ejemplo, estrategias de autocontrol, pedir ayuda, relajación.

b) Modelado

En esta parte, se pretende que los adolescentes aprendan la manera correcta en la que deben expresar emociones. El instructor y otro adolescente que posea la habilidad, se encargan de modelar en diversas situaciones las conductas para expresar emociones siguiendo los pasos anteriormente presentados. Durante la puesta en práctica de tales pasos, el guía los va explicando en voz alta.

Ejemplos para Modelado

- Estás muy contento/a porque has sacado una buena nota en un examen y quieres contárselo a un amigo.
- Quieres manifestarle a la persona de tus sueños que te gusta.
- Estás preocupado/a porque la relación con un amigo está más distante y quieres manifestarle tu preocupación.
- Un amigo ha hablado mal de ti a tus espaldas, estás molesto/a con él y quieres que lo sepa.
- Te has enfadado /a con tu pareja porque ha llegado tarde a la cita, quieres manifestarle tu enfado.
- Quieres hacer un halago a una persona atractiva del sexo opuesto.
- Has perdido tu móvil y estás muy preocupado/a, necesitas contárselo a un amigo.
- Estás enfadado/a con tu madre porque se ha olvidado de que es tu cumpleaños.

c) Roleplaying

Se organiza la clase por parejas y se pide a cada pareja que imite las conductas que ha observado anteriormente durante el modelado. Se intercambiarán los papeles.

d) Retroalimentación y reforzamiento

Durante el roleplaying, el guía irá rotando por cada pareja, de modo que pueda ofrecerles la retroalimentación oportuna, ayudando a mejorar a aquellos que no lo hacen bien y reforzando a los que sí. Es importante que los mismos adolescentes que intervienen en la práctica se proporcionen reforzamiento y feedback.

Una vez finalizado el roleplaying, algunas parejas expondrán su experiencia de practicar la habilidad, compartiendo que aspectos de esta les han resultado más fáciles y cuáles creen que deben mejorar. Los demás, escuchan y aportan los consejos e ideas oportunas.

e) Tareas

Como tarea se les pide que apliquen la habilidad aprendida en situaciones reales:

- ✓ Tareas
 - Expresar sentimientos negativos y positivos a al menos a 3 personas.
 - Expresar a un/a amigo/a algo que te molesta de su comportamiento.
 - Di un cumplido al menos a 3 personas atractivas del sexo opuesto.
 - Escribir una lista al menos 7 estados emocionales propios que sientas durante la semana y razonar su causa.

Para facilitar la supervisión y registro de las tres primeras tareas, se empleará la hoja de registro. Para la última, se utilizará el cuaderno. Ambos serán revisados y corregidos en la sesión próxima.

f) Revisión de la tarea

La segunda parte de la sesión destinará 20 minutos a revisar tareas propuestas en la sesión previa. Para ello, se inspeccionará la hoja de registro de tareas de cada sujeto de manera individual. Además, algunos adolescentes relatarán sus experiencias de poner en práctica la habilidad durante la semana.

1.1.5. EXPRESAR Y DEFENDER OPINIONES

Objetivo General

- Lograr que los adolescentes aprendan a expresar de manera adecuada sus opiniones ante otra/s persona/s.

Objetivos específicos

- Señalar la importancia de defender opiniones, así como respetar las de los demás.
- Explicar en qué tipo de situaciones es idóneo defender las opiniones.
- Señalar las ventajas de expresar opiniones.
- Exponer las desventajas de no expresar las opiniones.
- Enseñar a cómo expresar opiniones de modo adecuado

Desarrollo de la actividad

a) Instrucción verbal: Exposición de la habilidad “Expresar opiniones”:

El instructor presenta mediante una exposición en power point la habilidad “expresar opiniones” y explica brevemente en qué consiste.

A continuación, explica a los adolescentes la importancia que supone saber comunicar las opiniones, así como respetar las de los demás. Para facilitar la comprensión de esto, presenta a los adolescentes varios ejemplos de situaciones idóneas dónde se pueden defender las propias opiniones, así como el modo correcto de hacerlo.

Seguidamente, el instructor solicita a los adolescentes que participen relatando experiencias de poner en práctica esta habilidad y señalando las ventajas que creen que aporta un buen uso de la misma, así como las desventajas que supone no tenerla.

Posteriormente, el guía plantea una actividad por grupos. Se trata de realizar debate sobre un tema de actualidad. Para ello, divide la clase en dos grupos. Uno de ellos debe manifestarse a favor y otro en contra, otorgando los argumentos oportunos. El debate debe concluir con un acuerdo por parte de ambos grupos. Es importante que los adolescentes respeten entre sí sus opiniones.

Finalmente, el guía ofrece a los adolescentes pasos específicos para poner en práctica la habilidad. Estos, además de ser explicados brevemente, se reparten a cada sujeto en un folleto:

➤ **Pasos**

1. Hacerse atender por la/s otra/s persona/s.
2. Exponer el propio punto de vista sobre el tema o la situación de que se trate. Es necesario mantener un tono agradable y cordial.
3. Defender tus opiniones si son ignoradas o criticadas (repite otra vez tu mensaje si es necesario tratando de sintetizar, añade más información, etc.).

Para discutir con otra persona porque no se está de acuerdo con su opinión los pasos a seguir son:

1. Escuchar correctamente la opinión de la otra persona.
2. Expresar el desacuerdo de modo cordial y amistoso.

b) Modelado

En esta parte, se pretende que los adolescentes aprendan la manera correcta en la que deben expresar opiniones. El instructor y dos adolescentes que posean la habilidad, se encargan de modelar en diversas situaciones las conductas para expresar opiniones

siguiendo los pasos anteriormente presentados. Durante la puesta en práctica de tales pasos, el guía los va explicando en voz alta.

Ejemplos para Modelado

- Tus amigos hablan acerca de una película que han estrenado hace poco en el cine. Tú quieres manifestar tu opinión.
- Tu pareja quiere cenar contigo en un restaurante que a ti no te gusta y quieres que tenga en cuenta tu opinión.
- Tus amigos planean hacer algo para el fin de semana que a ti no te apetece y quieres que tengan en cuenta tu opinión.
- Tu amigo te lleva la contraria en un tema que tú tienes muy claro. Quieres explicarle y aclararle tu opinión.

c) Roleplaying

Se organiza la clase por pequeños grupos de 4 y se pide a cada grupo que imite las conductas que ha observado anteriormente durante el modelado.

d) Retroalimentación y reforzamiento

Durante el roleplaying, el instructor irá rotando por cada grupo, de modo que pueda ofrecerles la retroalimentación oportuna, ayudando a mejorar a aquellos que no lo hacen bien y reforzando a los que sí. Es importante que los mismos adolescentes que intervienen en la práctica se proporcionen reforzamiento y feedback.

Una vez finalizado el roleplaying, algunos grupos expondrán su experiencia de practicar la habilidad, compartiendo que aspectos les han resultado más fáciles y cuáles creen que deben mejorar. Los demás, escuchan y aportan los consejos e ideas oportunas.

e) Tareas

Como tarea se les pide que apliquen la habilidad aprendida en situaciones reales:

- ✓ Tareas
- Opinar en diversas situaciones y con distintas personas sobre, al menos, 4 temas con los que estés en desacuerdo y otros 4 con los que estés a favor.

Para facilitar la supervisión y registro de las tareas, al mismo tiempo que el adolescente pueda autoevaluar sus avances, es importante que se emplee la hoja de registro. Esta será revisada y corregida en la sesión próxima.

f) Revisión de la tarea

Para corregir las tres primeras tareas, se inspeccionará la hoja de registro de cada sujeto. Sin embargo, para la corrección de la última, se supervisará el cuaderno del adolescente. Además, algunos adolescentes relatarán sus experiencias de poner en práctica la habilidad durante la semana.

ÁREA DE EXPRESIÓN DE DERECHOS EN DIVERSOS ÁMBITOS

1.1.6. EXPRESAR Y DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS EN DIVERSOS ÁMBITOS

Objetivo General

- Lograr que los adolescentes defiendan sus derechos de manera adecuada en aquellas situaciones en las que se precisa.

Objetivos específicos

- ✓ Conocer la importancia de defender derechos y respetar los de los demás.
- ✓ Señalar las ventajas de defender los derechos.
- ✓ Exponer las desventajas de no defender los derechos.
- ✓ Explicar en qué situaciones es necesario defender los derechos
- ✓ Enseñar a cómo defender los derechos de modo adecuado.

Desarrollo de la actividad

a) Instrucción verbal: Exposición de la habilidad “Defender derechos”:

El instructor presenta mediante una exposición en power point la habilidad “defender derechos” y explica brevemente en qué consiste.

A continuación, señala a los adolescentes la importancia que supone saber defender els derechos de manera asertiva en diversas situaciones, así como saber respetar los de los demás. Para facilitar la comprensión de esto, pide a los adolescentes que ellos mismos pongan ejemplos de situaciones dónde es necesario reivindicar els derechos. Además, se les solicita que relaten experiencias positivas y negativas de poner en práctica esta habilidad y que identifiquen la razón de porqué resulto satisfactoria o desfavorable la puesta en práctica de la misma.

Seguidamente, mediante la técnica de “lluvia de ideas”, el instructor solicita a los adolescentes que señalen las ventajas que creen que aporta un buen uso de la habilidad, así como las desventajas que supone no tenerla. Tras este procedimiento, el guía establece una conclusión final, resaltando aquellas ideas más oportunas.

Finalmente, el guía ofrece a los adolescentes pasos específicos para poner en práctica la habilidad. Estos, además de ser explicados brevemente, se reparten a cada sujeto en un folleto:

➤ Pasos

- 1.** Conocer tus derechos.
- 2.** Darse cuenta de que en esa situación no se están respetando tus derechos.
- 3.** Comunicar a la otra persona que quieres que se respeten tus derechos; es decir, hay que dar una negativa, una queja, etc. Para ello hay que:
 - Buscar el momento y lugar apropiados.
 - Utilizar la expresión verbal correcta:
 - Expresión directa, sin rodeos.
 - Mensajes “yo”.

- Breve y claro, sin “enrollarse”.
- Utilizar expresión no-verbal y lenguaje corporal asertivo. Se trata de decirlo de manera amable, respetuosa y positiva, sin ser autoritario ni punitivo. Quieres que la otra persona te respete y vos tienes que respetarla.

4. Pedir cambio de conducta; hacer sugerencias o peticiones para que la otra persona actúe de forma que respete tus derechos.

5. Agradecer a la otra persona el haber escuchado.

b) Modelado

En esta parte, se pretende que los adolescentes aprendan la manera correcta en la que deben expresar sus derechos. El guía y un adolescente que posea la habilidad, se encargan de modelar en diversas situaciones las conductas para defender derechos siguiendo los pasos anteriormente presentados. Durante la puesta en práctica de tales pasos, el guía los va explicando en voz alta.

Ejemplos para Modelado

- Un amigo te pide que le hagas un trabajo porque a ti se te da mejor y tú no quieres.
- En el cine, un grupo de personas sentadas cerca de ti no paran de hablar y no puedes escuchar bien la película.
- Un amigo te pide que le prestes dinero y tú no consideras adecuado hacerlo.
- Tu madre te insiste para que cambies la ropa que llevas puesta.
- Un hombre se te cuela en la fila del supermercado mientras haces cola.
- El vendedor de una tienda te ha devuelto mal el cambio y te da menos dinero del que debe.
- En una tienda te han vendido un producto defectuoso.
- La comida que te han servido en un bar no es la que has pedido.
- Tu amigo hace ruido en clase y el profesor se confunde regañándote a ti en lugar de a él.
- Un desconocido te empuja y no te pide perdón.

c) Roleplaying

Se organiza la clase por parejas y se pide a cada pareja que imite las conductas que ha observado anteriormente durante el modelado. Se intercambiarán los papeles.

d) Retroalimentación y reforzamiento

Durante el role-playing, el instructor irá rotando por cada pareja, de modo que pueda ofrecerles la retroalimentación oportuna, ayudando a mejorar a aquellos que no lo hacen bien y reforzando a los que sí. Es importante que los mismos adolescentes que intervienen en la práctica se proporcionen reforzamiento y feedback.

Una vez finalizado el roleplaying, algunos grupos expondrán su experiencia de practicar la habilidad, compartiendo que aspectos les han resultado más fáciles y cuáles creen que deben mejorar. Los demás, escuchan y aportan los consejos e ideas oportunas.

e) Tareas

Como tarea se les pide que apliquen la habilidad aprendida en situaciones reales:

- ✓ Tareas
 - Da tres quejas y tres negativas en situaciones que lo requieran.
 - Ofrece una negativa a un/a amigo/a que te pide algo que no deseas hacer.
 - Elabora 7 situaciones imaginarias dónde no están respetando los derechos de un sujeto y propón la manera más adecuada para su defensa.

Para registrar las dos primeras tareas, se empleará la hoja de registro. No obstante, la última tarea se realizará en el cuaderno.

f) Revisión de la tarea

La segunda parte de la sesión destinará 20 minutos a revisar tareas propuestas en la sesión previa. Para ello, se inspeccionará la hoja de registro de tareas de cada sujeto de manera individual. Además, algunos adolescentes relatarán sus experiencias de poner en práctica la habilidad durante la semana.

ÁREA EXPRESIÓN DE ENFADO O DISCONFORMIDAD

1.1.7. EXPRESIÓN DE ENFADO O DISCONFORMIDAD

Objetivo General

- Lograr que los adolescentes expresen desacuerdo de manera adecuada en aquellas situaciones en las que se precisa.

Objetivos específicos

- Conocer la importancia de expresar discrepancia sin dañar los derechos de los demás.
- Señalar las ventajas de mostrar desacuerdo en aquellas situaciones que lo requieren.
- Exponer las desventajas de no expresar nunca discrepancia.
- Explicar en qué situaciones es necesario manifestar desacuerdo.
- Enseñar a cómo manifestar desacuerdo de modo adecuado.

Desarrollo de la actividad

a) Instrucción verbal: Exposición de la habilidad “Expresar desacuerdo”:

El instructor presenta mediante una exposición en power point la habilidad “expresar desacuerdo” y explica brevemente en qué consiste.

A continuación, señala a los adolescentes la importancia que supone saber expresar discrepancia de manera asertiva en diversas situaciones, así como saber respetar los derechos de los demás. Para facilitar la comprensión de esto, pide a los adolescentes que ellos mismos pongan ejemplos de situaciones dónde se hace necesario expresar disconformidad. Además, se les solicita a que relaten experiencias positivas y negativas de poner en práctica esta habilidad y que identifiquen la razón de porqué resultado satisfactoria o desfavorable la puesta en práctica de la misma.

Seguidamente, mediante la técnica de “lluvia de ideas”, el guía solicita a los sujetos que señalen las ventajas que creen que aporta un buen uso de la habilidad, así como las desventajas que supone no tenerla. Tras este procedimiento, el instructor establece una conclusión final, resaltando aquellas ideas más oportunas.

Finalmente, el guía ofrece a los adolescentes pasos específicos para poner en práctica la habilidad. Estos, además de ser explicados brevemente, se reparten a cada sujeto en un folleto:

✓ **Pasos**

1. Debes estar seguro/a de que algo te molesta y merece la pena expresarlo.
2. Dirígete a la persona y expresa tu queja de forma breve.
3. Dirige la crítica a la conducta y no a la persona (exprésate en primera persona).
4. Ofrece una alternativa y agradece de antemano el cambio.
5. Refuerza el cambio de conducta.
6. Escucha el punto de vista de la otra persona.
7. En caso de no obtener el cambio deseado, busca otras alternativas.

b) Modelado

En esta parte, se pretende que los adolescentes aprendan la manera correcta en la que deben expresar desacuerdo. El instructor y un adolescente que posea la habilidad, se encargan de modelar en diversas situaciones las conductas para manifestar desacuerdo siguiendo los pasos anteriormente presentados. Durante la puesta en práctica de tales pasos, el instructor los va explicando en voz alta.

Ejemplos para Modelado

- Un amigo expresa una opinión con la que estás muy desacuerdo.
- Un familiar cercano te molesta.
- Un amigo con el que has quedado llega una hora tarde a la cita.
- Un amigo al que le has prestado un libro, te lo devuelve con las páginas manchadas.
- Un compañero de clase se copia de tus deberes sin pedirte permiso.

- Mientras haces cola para coger el autobús un desconocido se te cuela.
- Tu hermano te devuelve roto el cd de música que le prestaste.
- El profesor de clase te pone en el examen una nota más baja de la que crees merecer.

c) Roleplaying

Se organiza la clase por parejas y se pide a cada pareja que imite las conductas que ha observado anteriormente durante el modelado. Se intercambiarán los papeles.

d) Retroalimentación y reforzamiento

Durante el roleplaying, el guía irá rotando por cada pareja, de modo que pueda ofrecerles la retroalimentación oportuna, ayudando a mejorar a aquellos que no lo hacen bien y reforzando a los que sí. Es importante que los mismos sujetos que intervienen en la práctica se proporcionen reforzamiento y feedback.

Una vez finalizado el roleplaying, algunas parejas expondrán su experiencia de practicar la habilidad, compartiendo que aspectos les han resultado más fáciles y cuáles creen que deben mejorar. Los demás, escuchan y aportan los consejos e ideas oportunas.

e) Tareas

Como tarea se les pide que apliquen la habilidad aprendida en situaciones reales:

- ✓ Tareas
 - Expresar disconformidad a dos personas desconocidas.
 - Manifestar desacuerdo con un familiar.
 - Mostrar discrepancia con al menos dos amigos/as.
 - Expresar a un/a amigo/a algo que te molesta de su comportamiento.
 - Plantea cuatro tipos de situaciones en las que crees necesario expresar desacuerdo y explica como lo harías.

Para facilitar la supervisión y registro de las cuatro primeras tareas, se empleará la hoja de registro. Para la última tarea, se utilizará el cuaderno. Todas estas tareas serán revisadas y corregidas en la sesión próxima.

f) Revisión de la tarea

Para corregir las dos primeras tareas, se inspeccionará la hoja de registro de cada sujeto. Sin embargo, para la corrección de la última, se supervisará el cuaderno del adolescente. Además, algunos adolescentes relatarán sus experiencias de poner en práctica la habilidad durante la semana.

ÁREA HACER Y NEGAR PETICIONES

1.1.8. PEDIR Y NEGAR FAVORES

Objetivo General

- Conseguir que los adolescentes aprendan a pedir favores y negarse a hacerlos en las situaciones oportunas.

Objetivos específicos

- Señalar las ventajas de pedir favores cuando lo necesitas.
- Exponer las desventajas de no pedir favores.
- Señalar las ventajas de negar ciertas peticiones.
- Señalar las desventajas de aceptar todas las peticiones.
- Explicar en qué situaciones es adecuado pedir favores; y en cuáles es adecuado negar peticiones.
- Enseñar a cómo pedir y negar favores de modo adecuado

Desarrollo de la actividad

- a) Instrucción verbal:** Exposición de las habilidades “Pedir y Negar favores”:

Se presenta mediante una exposición en power point las habilidades “pedir y negar favores” y se explica a los adolescentes brevemente en qué consisten, los beneficios de tenerlas y las desventajas de carecer de ellas. Asimismo, se exponen ejemplos de cómo y en qué situaciones se han de pedir favores y en cuáles no. También se ejemplifica en qué momentos y por qué razones se han de rechazar algunas peticiones. Dentro de esta dinámica, se solicita a los adolescentes que participen aportando ideas así como relatando experiencias positivas y negativas de poner en práctica estas habilidades, identificando la razón de por qué resulto satisfactoria o desfavorable la puesta en práctica de las mismas.

Finalmente, el instructor ofrece a los adolescentes pasos específicos para poner en práctica la habilidad. Estos, además de ser explicados brevemente, se reparten a cada sujeto en un folleto:

➤ **Pasos**

1. Determinar qué se necesita pedir un favor y a qué persona se lo vamos a pedir.
2. Formular la petición de forma correcta, con expresiones verbales y no verbales adecuadas, agradeciendo de entrada la acogida y actitud de la otra persona.
3. Agradecer cordialmente el favor que nos han hecho, resaltando algo positivo de la otra persona.

Posteriormente, se explican y entregan los pasos para rechazar peticiones:

1. Exponer a la otra persona que no se puede hacer la petición. Excusarse y disculparse.
2. Si se estima, expresar a la otra persona que en otro momento podrás realizarla.

b) Modelado

En esta parte, se pretende que los adolescentes aprendan la manera correcta en la que deben pedir favores y rechazar peticiones. El instructor y otro adolescente que posea las habilidades, se encargan de modelar en diversas situaciones las conductas para pedir favores y rechazarlos de manera adecuada. Durante la puesta en práctica de los pasos, el instructor los va explicando en voz alta.

Ejemplos para Modelado

- Pides a un amigo que te preste sus apuntes de clase.
- Pides a un amigo que te preste un libro de lectura.
- Pides a tu hermano que te preste una camiseta.
- Rechazas la petición de un amigo que te pide que le dejes prestado para el fin de semana una prenda que tú quieres usar.
- Un amigo te pide que le prestes el libro de lengua porque ha perdido el suyo y mañana tienes un examen. Tienes que rechazar la petición.
- Un amigo te pide que le ayudes en unos ejercicios para el día siguiente. Tú no tienes tiempo porque tienes mucha tarea atrasada. Rechazas el favor.

c) Roleplaying

Se organiza la clase por parejas y se pide a cada pareja que imite las conductas que ha observado anteriormente durante el modelado. Se intercambiarán los papeles.

d) Retroalimentación y reforzamiento

Durante el roleplaying el guía irá rotando por cada pareja de modo que pueda ofrecerles la retroalimentación oportuna, ayudando a mejorar a aquellos que no lo hacen bien y reforzando a los que sí. Es importante que los mismos adolescentes que intervienen en la práctica se proporcionen reforzamiento y feedback.

Una vez finalizado el roleplaying, algunas parejas expondrán su experiencia de practicar las habilidades, compartiendo que aspectos les han resultado más fáciles y cuáles creen que deben mejorar. Los demás, escuchan y aportan los consejos e ideas oportunas.

Por último, el guía ofrecerá una serie de fórmulas verbales y no verbales adecuadas para hacer peticiones, así como para rechazarlas.

e) Tareas

Como tarea se les pide que apliquen la habilidad aprendida en situaciones reales:

- ✓ Tareas
 - Rechazar peticiones de amigos/as que no consideres oportunas realizar.
 - Rechazar la petición de un familiar.

- Pedir favores a al menos tres amigos/as.
- Pedir un favor a un/a conocido/a con quién no tienes mucha confianza.
- Pedir favores a dos familiares.
- Pedir un favor a un/a profesor/a.

Para facilitar la supervisión y registro de las tareas, al mismo tiempo que el adolescente pueda autoevaluar sus avances, es importante que se emplee la hoja de registro. Esta será revisada y corregida en la sesión próxima.

f) Revisión de la tarea

Para corregir las cuatro primeras tareas, se inspeccionará la hoja de registro de cada sujeto. Sin embargo, para la corrección de la última, se supervisará el cuaderno del adolescente. Además, algunos adolescentes relatarán sus experiencias de poner en práctica la habilidad durante la semana.

ÁREA DE HABILIDADES DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES

1.1.9. DESARROLLAR HABILIDAD PARA AFRONTAR CONFLICTOS INTERPERSONALES

Objetivo General

- Lograr que los adolescentes desarrollen habilidades de solución de conflictos interpersonales.

Objetivos específicos

- Favorecer la identificación de problemas interpersonales en las relaciones del sujeto con otros/as.
- Hacer que el adolescente genere diversas alternativas de solución a conflictos interpersonales.
- Lograr que el adolescente en una situación de conflicto tenga en cuenta las posibles consecuencias de sus actos y de los actos de los demás.
- Hacer que el adolescente elija la solución más adecuada entre todas las posibles.

- Enseñar al sujeto a poner en práctica la solución elegida.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

a) Instrucción verbal:

El instructor presenta mediante una exposición en power point la habilidad “solución de conflictos interpersonales” y explica de manera breve en qué consiste.

A continuación, explica paso a paso cada una de las subhabilidades que conforman esta habilidad:

- En primer lugar, aborda la habilidad de identificar problemas interpersonales. Para ello, pone ejemplos de problemas interpersonales o ayuda por medio de un diálogo a los adolescentes a identificar sus problemas en las relaciones con sus iguales, contribuyendo a que delimiten los sentimientos y pensamientos que tienen en la situación conflictiva, los pensamientos y sentimientos que atribuyen a los demás y que piensen en los motivos que originaron el problema. El instructor guía al adolescente para que diferencie si el conflicto fue iniciado por él o por otro. Además, resalta la importancia de identificar los problemas interpersonales para poder ponerle solución.
- En segundo lugar, explica la habilidad de buscar soluciones. Para esto, presenta diversos problemas y estimula a los adolescentes para que formulen todas las soluciones que se les ocurran para esos conflictos, señalando que en ese momento no se evaluarán. Además, el guía resalta la importancia de generar distintas soluciones con el fin de que se pueda elegir la más idónea o probar nuevas si alguna fracasa.
- En tercer lugar, expone la habilidad de anticipar consecuencias. El instructor resalta la necesidad de anticipar las consecuencias de los propios actos y de los demás y considerarlas antes de actuar para poder tomar decisiones más acertadas. Para esto, va presentando distintas alternativas de solución a diversos problemas y preguntando a los adolescentes por las posibles consecuencias.
- En cuarto lugar, expone la habilidad de elegir una solución. El instructor explica que una vez evaluada cada alternativa de solución propuesta, es imprescindible

llegar a determinar cuál de ellas se pone en práctica. Además, señala que para poder evaluar en su profundidad cada alternativa de solución es necesario tener en cuenta: las consecuencias de esta, el efecto que va a tener en uno/a mismo/a, el efecto que va a tener en los demás, las consecuencias para la relación con esa persona y la efectividad de la solución (si va a acabar o no con el problema). En este punto, el guía va proponiendo distintas alternativas de solución y pidiendo a los adolescentes que las sometan a un proceso de evaluación. El instructor resalta la importancia de elegir una buena alternativa para que el problema se solucione totalmente.

- En quinto lugar, explica la habilidad de probar la solución elegida, resaltando la necesidad de esta. Para ello, indica que es necesario planificar paso a paso como se va a ejecutar, anticipar posibles obstáculos, poner en práctica la solución según lo planificado y evaluar los resultados. El instructor, destaca la importancia de evaluar los resultados obtenidos y determinar si han sido o no efectivos. Si no lo han sido, se debe poner en práctica otra solución siguiendo el mismo proceso.

Finalmente, el guía ofrece a los adolescentes pasos específicos para poner en práctica la habilidad. Estos, además de ser explicados brevemente, se reparten a cada sujeto en un folleto:

✓ **Pasos**

1. Identificar el problema.
2. Buscar muchas soluciones.
3. Anticipar las consecuencias de cada una de ellas.
4. Elegir una solución.
5. Poner en práctica la solución elegida.

b) Modelado

En esta parte, se pretende que los adolescentes aprendan la manera correcta en la que deben solucionar conflictos interpersonales. El instructor, se encarga de modelar las

conductas y habilidades necesarias para solucionar conflictos con otro adolescente mientras las va explicando en voz alta. Como para la solución de conflictos se necesita un repertorio de habilidades, el instructor y el otro modelo ejemplificarán aspectos parciales de la solución de conflictos, hasta que los adolescentes observen todos los aspectos necesarios para solucionar conflictos con otra persona de forma continua. Se eligen diversas situaciones para poner ejemplos de solución de conflictos.

Ejemplos para Modelado

- Un amigo tuya no para de molestarte en clase y no te deja atender.
- Un compañero al que has prestado un libro no te lo quiere devolver.
- Un compañero de clase te rompe tu camiseta.
- Un amigo no te invita a su cumpleaños.
- Un compañero de clase te insulta.

Todos estos ejemplos se tomarán para modelar cada una de las subhabilidades (identificar problemas, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución y probar la solución), primero paso por paso y luego de manera continua.

c) Roleplaying

Se organiza la clase por parejas y se pide a cada pareja que imite en cada situación anterior las distintas subhabilidades que ha observado durante el modelado. Se intercambiarán los papeles.

d) Retroalimentación y reforzamiento

Durante el roleplaying, el instructor irá rotando por cada pareja, de modo que pueda ofrecerles la retroalimentación oportuna, ayudando a mejorar a aquellos que no lo hacen bien y reforzando a los que sí. Es importante que los mismos adolescentes que intervienen en la práctica se proporcionen reforzamiento y feedback.

Una vez finalizado el roleplaying, algunas parejas expondrán su experiencia de practicar la habilidad, compartiendo que aspectos les han resultado más fáciles y cuales creen que deben mejorar. Los demás, escuchan y aportan los consejos e ideas oportunas.

e) Tareas

Como tarea se les pide que apliquen la habilidad aprendida en situaciones reales:

✓ Tareas

- Obsérvate y registra qué haces, dices, piensas, sientes cuando tienes un problema con un/a amigo/a.
- Detalla los problemas que has tenido en los últimos días con tus amigos/as.
- En los problemas que se te presenten, antes de actuar, busca y anota muchas formas posibles de resolver cada uno.
- En los problemas que tengas esta semana, piensa en las posibles consecuencias de cada una de las soluciones que puedes tomar y anótalas.
- Señala cuatro problemas y posibles soluciones para cada uno de ellos. A continuación, somete a evaluación cada una de las posibles soluciones y quédate con una.
- En los problemas que se te presenten después de analizarlos y buscar una solución, planifica detalladamente la puesta en práctica de esa solución.
- Señala cuatro problemas interpersonales que hayas tenido recientemente, propón al menos tres soluciones para cada uno de ellos. A continuación, piensa en las consecuencias de cada solución y somete a evaluación cada una de ellas. Quédate con la mejor opción para cada problema y planea detalladamente su puesta en práctica.

Todas estas tareas se realizarán en el cuaderno del adolescente adolescente, el cual será inspeccionado en la última sesión.

g) Revisión de la tarea

La segunda parte de la sesión destinará 20 minutos a revisar tareas propuestas en la sesión previa. Para ello, se inspeccionará la hoja de registro de tareas de cada sujeto de manera individual. Además, algunos adolescentes relatarán sus experiencias de poner en práctica la habilidad durante la semana.

REPASO GENERAL

Esta sesión se dedicará a un repaso general de todas las habilidades sociales aprendidas durante el programa. Además, se pedirá a los adolescentes una valoración personal por escrito de la experiencia, dónde expresen si hubiesen cambiado aspectos del programa, si este les ha resultado eficaz y qué aspectos creen que habría que mejorar. Por último, se corregirán las últimas tareas propuestas en la sesión 10.

TEMPORALIZACIÓN

El taller tiene una implementación a corto plazo, con una estimación de dos meses de duración. De este modo, se introducirá en octubre de 2019, concluyendo a finales de noviembre de 2019. Cada semana, se aplicarán talleres dónde se expondrá una unidad hasta alcanzar la finalización del programa. Es necesario aclarar que esta programación será flexible en cuanto a la temporalización, puesto que cada grupo trabaja a un ritmo y no podemos establecer criterios cerrados e inflexibles que nos obliguen a trabajar sin motivación y con falta de conocimientos. Esta organización aparece recogida en el siguiente cronograma:

Cronograma sobre la distribución del programa

ONG's Centro Diagnóstico Terapia Varones de la ciudad de El Alto	Octubre	1ª Semana	Iniciar conversaciones o interacciones
		2ª Semana	Mantener conversaciones o interacciones
		3ª Semana	Finalizar conversaciones o interacciones
		4ª Semana	Expresar sentimientos y emociones
	Noviembre	1ª Semana	Expresar y defender opiniones
		2ª Semana	Expresar y defender los propios derechos en diversos ámbitos
		3ª Semana	Expresión de Enfado o disconformidad
		4ªSemana	Pedir y negar favores
		5ªSemana	Desarrollar habilidad para afrontar conflictos interpersonales
		6ªSemana	Repaso General

RECURSOS

- Humanos: profesores, tutores del curso, psicólogos, psicopedagogos, adolescentes.
- Espaciales: aulas espaciosas, con buena acústica e iluminación.
- Materiales: hoja de registro, cuadernos, bolígrafos, power point, pizarra digital y pizarra de tiza.

EVALUACIÓN

- ✓ En primer lugar, se realizará una evaluación inicial para delimitar los déficits en habilidades sociales de los adolescentes y elaborar un programa de intervención ajustado a estos. Para la evaluación inicial se emplearán como instrumentos:
 - Escala de Autoconcepto (Piers Harris) administrada a los adolescentes.
 - Entrevista efectuada al profesorado.
- ✓ Posteriormente, se realizará una evaluación continua durante la aplicación del programa. Esta, permitirá recoger información a lo largo de todo el proceso de implementación del programa para modificarlo si fuera necesario, con el fin de alcanzar los objetivos del programa. El instrumento empleado para la evaluación continua será la observación directa.
- ✓ Por último, se llevará a cabo una evaluación final con el fin de conocer la efectividad del entrenamiento y la adquisición de las habilidades, así como el grado en el que se han alcanzado los objetivos propuestos. Para ello, se administrarán los mismos instrumentos empleados en la evaluación inicial. Es decir, se aplicará la Escala de Autoconcepto (Piers Harris) a los adolescentes y se empleará la misma entrevista con los profesores, con el fin de comprobar si el programa ha tenido efectos positivos.

CAPITULO VIII

8. VALIDACIÓN

8.1 VALIDACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN GRUPAL APLICADO A ADOLESCENTES (procesos sesionales de talleres)

8.1.1. INTRODUCCIÓN

El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008:29).

Este tipo de instrumento de cotejo a la consulta y al juicio de expertos, busca reunir dos criterios de calidad: validez y fiabilidad. La validez de contenido se establece con frecuencia a partir de dos situaciones, una que atañe al diseño de una prueba y, la otra, a la validación de un instrumento sometido a procedimientos de traducción y estandarización para adaptarlo a significados culturales diferentes. Es aquí donde la tarea del experto se convierte en una labor fundamental para eliminar aspectos irrelevantes, incorporar los que son imprescindibles y/o modificar aquellos que lo requieran.

Validez y fiabilidad son los dos criterios de calidad que debe reunir toda propuesta o sugerencia, tras ser sometido a la consulta y al juicio de expertos con el objeto de que los investigadores puedan utilizarlo en sus estudios.

La validez, definida como “mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido” puede referirse al contenido o al constructo. En el primer caso, se señala que los ítems o aspectos elegidos para la elaboración del

instrumento de medición son indicadores de lo que se pretende medir; la valoración de los expertos es cualitativa pues deben juzgar la capacidad del mismo para evaluar todas las dimensiones que deseamos medir.

La fiabilidad, el otro requisito de calidad de todo instrumento de medición, se define como el grado con el que un instrumento mide con precisión y descarta el error, y lo hace a través de la consistencia, la estabilidad temporal y el acuerdo entre los expertos.

Por lo que atañe al número de expertos necesarios, no hay un acuerdo unánime para su determinación. En Cabero y Llorente (2013), la selección del número de expertos depende de aspectos como la facilidad para acceder a ellos o la posibilidad de conocer expertos suficientes sobre la temática objeto de la investigación.

En relación con los métodos de recogida de la información brindada por los jueces, las posibilidades son varias y, como en el caso de los procedimientos de selección de expertos, incluyen desde los más simples hasta los que implican un alto nivel de estructuración. Pueden realizarse de manera individual, grupal o a través del método Delphi5, técnica que ofrece un alto nivel de interacción entre los expertos.

8.1.2. EL MÉTODO DELPHI

El método DELPHI, es una técnica de obtención de información, basada en la consulta a expertos de un tema en especial, con el propósito de lograr la opinión del consenso más fiable del grupo consultado. Los expertos, son sometidos individualmente a una serie de cuestionarios en profundidad que se intercalan con retroalimentación de lo expresado por el grupo y que, partiendo de una exploración abierta, tras las sucesivas devoluciones, producen una opinión que representa al grupo (Reguant y Torrado, 2016). El método Delphi, tiene una visión prospectiva que descansa en la experiencia e incluso en la intuición y pronóstico cualitativo, desarrollado por Olaf Helmer en la RAND Corporation a mediados de la década de los 60, es un procedimiento eficaz y sistemático que tiene

como objeto recopilar opiniones de expertos diseminados geográficamente sobre un tema particular y conseguir un consenso a través de su convergencia. La principal característica consiste en el uso desde la primera ronda, de un cuestionario estructurado al que se van adicionando o modificando, si es el caso, las diferentes opiniones de los expertos en las sucesivas rondas hasta completar al menos tres (Linstone & Turoff, 1975). El tiempo demandado para completar el cuestionario, puede llevar a dar respuestas/opiniones apresuradas; entre las ventajas, facilita obtener y participar en el procedimiento de validación a expertos distribuidos en diferentes latitudes; su forma presencial demanda más tiempo y dinero. La subjetividad de las respuestas, estarán avaladas por el análisis de contenidos que se realizará de cada una de las opiniones a fin de evitar esta situación (Blasco y López, 2010).

8.1.3. OBJETIVO

El presente capítulo, tiene por objetivo validar mediante el método Delphi, el PROGRAMA DE INTERVENCIÓN GRUPAL APLICADO A ADOLESCENTES (procesos sesionales de talleres).

8.1.4. METODOLOGÍA

Para conseguir el objetivo de la propuesta, en concordancia con lo que plantea el método Delphi en sus postulados teóricos, se conformó un grupo humano encargados de validar el sistema de indicadores diseñado y el grupo de expertos. Se conformó a partir de los profesionales con mucha experiencia y perfil científico de formación que ejercieron funciones en diversos proyectos relacionados al sector académico institucional, se seleccionaron a profesionales que se dedican a la cátedra universitaria, producción y reproducción. Los profesionales tienen grados académicos como Doctor en Ciencias, Máster en Ciencias, o licenciatura, siguiendo las características definidas por el coordinador del grupo, Las propuestas de los integrantes cumplieron los requisitos que exige el método Delphi, ser investigadores académicos relacionados con el tema a

estudiar y tener gran facilidad de intercomunicación al trabajar conjuntamente en otros estudios, teniendo en cuenta como mínimo de cinco expertos.

En la selección del grupo de expertos, el primer paso fue fijar como criterio fundamental la competencia de los candidatos en el área de las investigaciones el postgrado, sobre la base de su currículum personal. Se identificaron diez candidatos y se descartó cinco por no desear participar, quedando solo 5 expertos. El instrumento que se somete a validación por el panel de expertos es un sistema constituido por 5 áreas, que también se tomaron en cuenta la Relevancia, la Pertinencia y la Coherencia de la propuesta.

Se estableció la secuencia metodológica a seguir, compuesta de tres fases fundamentales: preliminar, exploratoria y final.

8.1.4.1. FASE PRELIMINAR

En esta primera fase, se conformó para seleccionar el grupo de expertos a partir de su nivel de conocimiento y competencia o de valorar el Biograma. Entre las funciones fue interpretar los resultados esperados y finales de la propuesta y su metodología, proponiendo ajustes y correcciones si correspondía. Posteriormente al proceso de selección de los expertos candidatos a ser consultados, se los sometió a una autovaloración de los niveles de información y argumentación que poseían sobre el auto concepto emocional y los comportamientos antisociales de esta forma determinando el coeficiente de competencia (K) de los sujetos seleccionados como expertos potenciales. Este coeficiente se conformó a partir de otros dos: el coeficiente de competencia del experto sobre el problema que se analiza, determinado a partir de su propia valoración (Kc) y por el coeficiente de argumentación (Ka) que se estima a partir del análisis del propio experto del grado de fundamentación de sus criterios. Para determinar este coeficiente, se le pidió al experto que ubique el grado de influencia (alto, medio, bajo), que cada una de las fuentes tiene, según su criterio, misma se calculó con la siguiente ecuación:

$$K = \frac{1}{2} (Kc + Ka)$$

El coeficiente de competencia tiene un valor comprendido entre 0.25 (mínimo posible) y 1 (máximo posible). De acuerdo con los valores obtenidos se asumió un criterio para decidir si el experto debe ser incluido y el peso que deben tener sus opiniones. Se calculó para cada profesional el coeficiente de competencia K_c a partir de la semisuma de los coeficientes de conocimiento y argumentación. Una vez realizado el análisis de la autovaloración de los expertos.

A los 5 expertos se les entregó un documento que contenía los elementos fundamentales de la investigación y un cuestionario donde, a partir de los indicadores, se sometía a la valoración individual la propuesta realizada según la denominación asumida (muy adecuado, bastante adecuado, adecuado, poco adecuado y nada adecuado). El análisis de la información ofrecida por los expertos sobre la importancia de los indicadores sometidos a su consideración, se realizó a partir de la metodología establecida, lo que derivó en la tabla de frecuencias absolutas, frecuencias acumulativas y frecuencias relativas acumulativas. De este modo fue otorgada la categoría de muy adecuado a la estrategia didáctica con sus etapas y acciones; se valoró de bastante adecuado la caracterización del proceso de preparación como componente del modelo, las formas de implementación y evaluación del modelo, sus fundamentos y la concepción de los principios que dinamizan la propuesta de Incrementar las habilidades sociales y paliar el déficit social en adolescentes a través del programa que se propone. Obtenidos con la utilización del método de Consulta a Expertos en esta investigación, constatan del grado de viabilidad que tiene la propuesta.

8.1.4.2. FASE EXPLORATORIA

Se confeccionó la primera versión de los instrumentos y se sometió, a la validación por el grupo de expertos seleccionados con la intención de recabar los criterios cuantitativos y cualitativos más estables. El envío y la recepción del instrumento, estuvo conformado por una primera página con una breve introducción al tema de investigación, seguido del correspondiente instrumento para la validación. Este último consta de una escala de respuesta tipo Likert con 5 categorías, además de una pregunta abierta para recoger las valoraciones cualitativas de cada experto acerca de los ítems planteados o la introducción

de alguno nuevo en el plazo máximo para responder fue de 7 días y que también se le asignó un número a cada experto para garantizar el anonimato. Los resultados de la ronda de consulta para la validación por parte del grupo de expertos, fueron analizados desde el punto de vista cuantitativo aplicando la metodología descrita por Green en el año 1954, adaptada por Oñate, Ramos y Díaz (1998) y Cruz (2006) para su tratamiento estadístico, el cual se llevó a cabo a través del sistema automatizado para el procesamiento del método de consulta a expertos, versión 1.0 propuesto por Hurtado de Mendoza y Méndez (2007). Asimismo, se realizó un análisis cualitativo de las opiniones expresadas por los expertos a la pregunta abierta incorporada al instrumento de consulta. Los resultados estadísticos tabulados y el cuestionario modificado, teniendo en cuenta las sugerencias de los expertos.

8.1.4.3. FASE FINAL

La evaluación teórica de la propuesta mediante el criterio de expertos, tuvo como objetivo la valoración teórica de la propuesta que se propone y se parte en este caso de la utilización del Método Delphi. En esta fase, se hizo valoración crítica con parámetros de muy adecuado y adecuado, por consiguiente, también se asume la pertinencia, consistencia, funcionalidad y factibilidad.

8.2. OBSERVACIONES

Las observaciones que dieron el grupo de expertos, fueron respecto a que este modelo contiene diferentes aspectos metodológicos y estratégicos para su aplicación en el proceso de implementación del PROGRAMA DE INTERVENCIÓN GRUPAL APLICADO A ADOLESCENTES (procesos sesionales de talleres). Con procesos de inducción a los padres de familia.

8.3. RECOMENDACIONES FORMULADAS

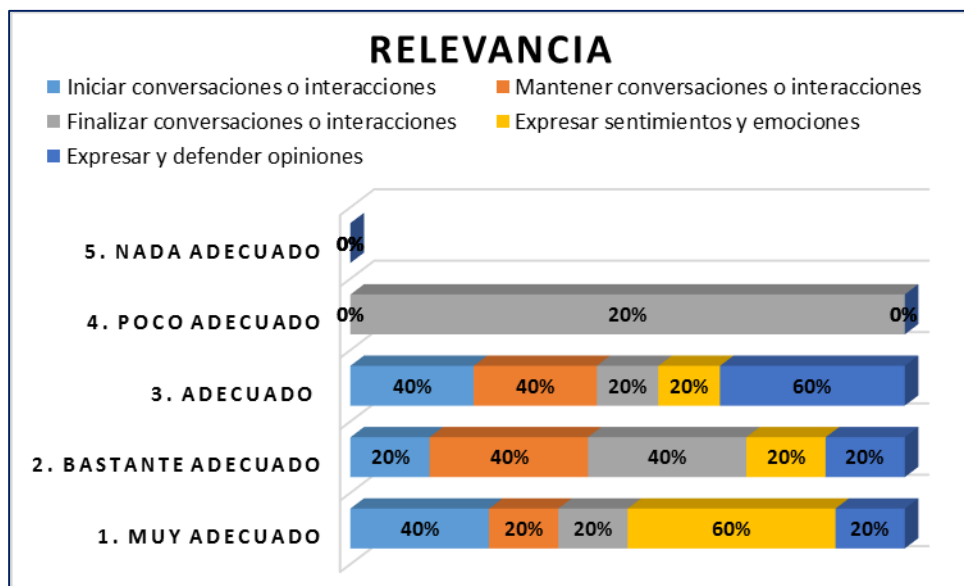
Esta propuesta debe seguir innovándose de acuerdo a las necesidades de implementación del programa.

8.4. CONCLUSIONES

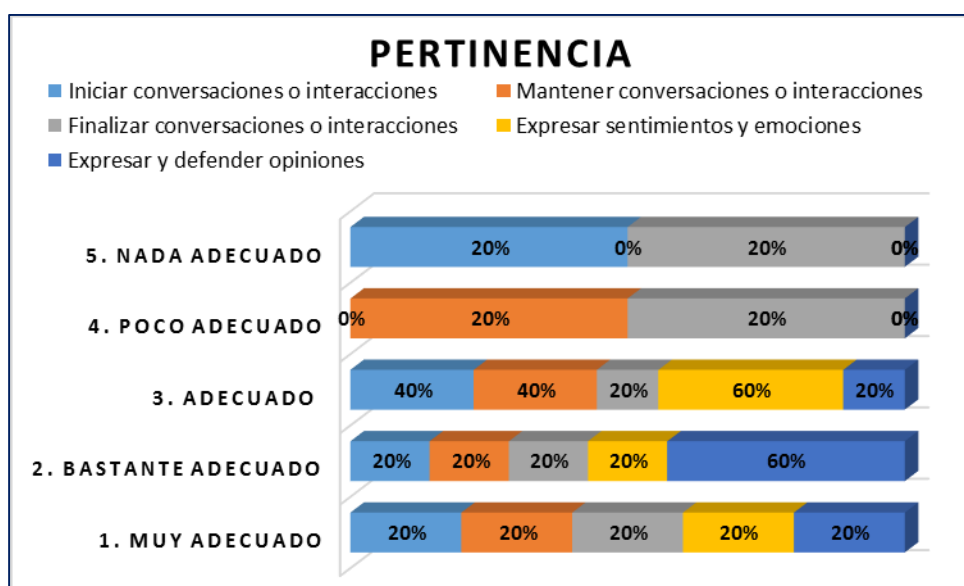
- El programa de intervención grupal aplicado a adolescentes, se diseñó una propuesta para su implementación como modelo para la mejora e incrementar las habilidades sociales y paliar el déficit social en adolescentes.
- Para su implementación en la práctica, se valoró la relevancia, pertinencia y la coherencia.
- Los criterios manejados por los expertos y los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos, revelan la viabilidad favorable de su aplicación

CUESTIONARIO 1. ÁREA AUTOEXPRESIÓN SOCIAL

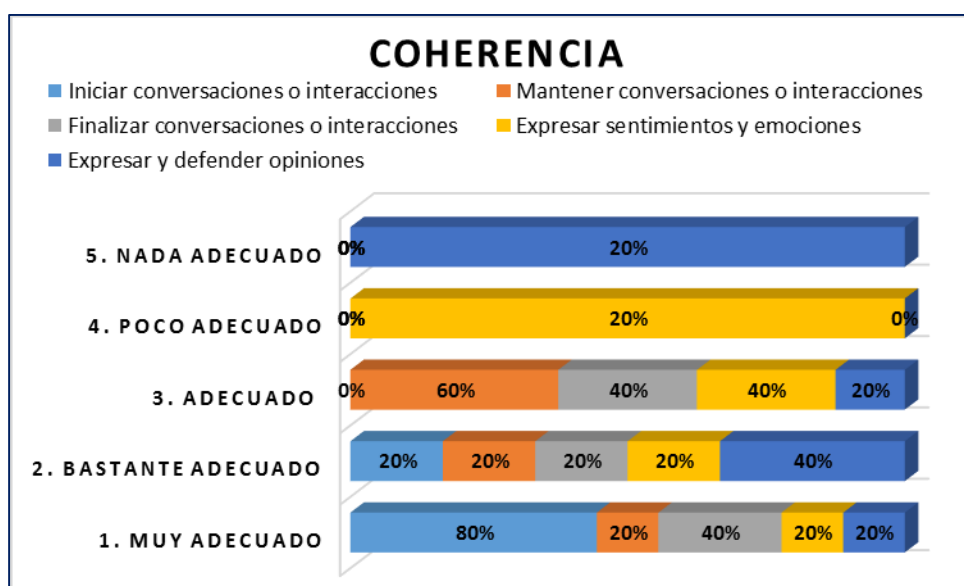
	1	%	2	%	3	%	4	%	5
Iniciar conversaciones o interacciones	2	40	1	20	2	40	0	0	0
Mantener conversaciones o interacciones	1	20	2	40	2	40	0	0	0
Finalizar conversaciones o interacciones	1	20	2	40	1	20	1	20	0
Expresar sentimientos y emociones	3	60	1	20	1	20	0	0	0
Expresar y defender opiniones	1	20	1	20	3	60	0	0	0



	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Iniciar conversaciones o interacciones	1	20	1	20	2	40	0	0	1	20
Mantener conversaciones o interacciones	1	20	1	20	2	40	1	20	0	0
Finalizar conversaciones o interacciones	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20
Expresar sentimientos y emociones	1	20	1	20	3	60	0	0	0	0
Expresar y defender opiniones	1	20	3	60	1	20	0	0	0	0

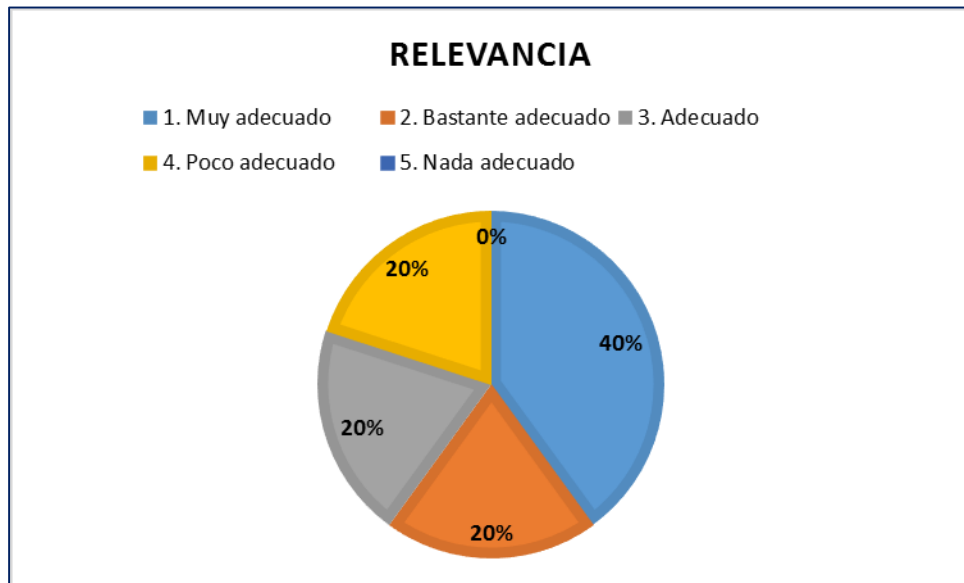


	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Iniciar conversaciones o interacciones	4	80	1	20	0	0	0	0	0	0
Mantener conversaciones o interacciones	1	20	1	20	3	60	0	0	0	0
Finalizar conversaciones o interacciones	2	40	1	20	2	40	0	0	0	0
Expresar sentimientos y emociones	1	20	1	20	2	40	1	20	0	0
Expresar y defender opiniones	1	20	2	40	1	20	0	0	1	20

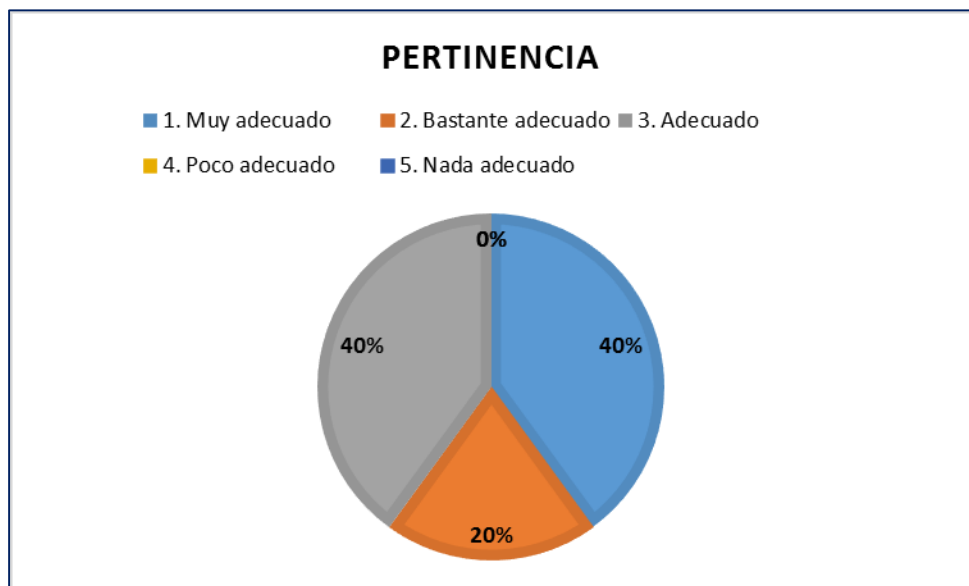


CUESTIONARIO 2. ÁREA DE EXPRESIÓN DE DERECHOS EN DIVERSOS ÁMBITOS

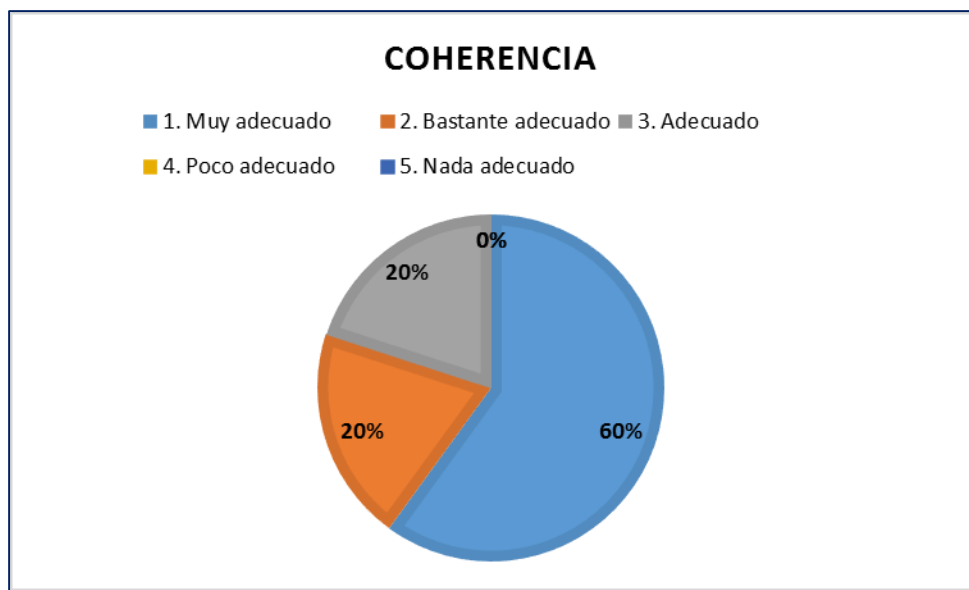
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Expresar y defender los propios derechos en diversos ámbitos	2	40	1	20	1	20	1	20	0	0



	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Expresar y defender los propios derechos en diversos ámbitos	2	40	1	20	2	40	0	0	0	0

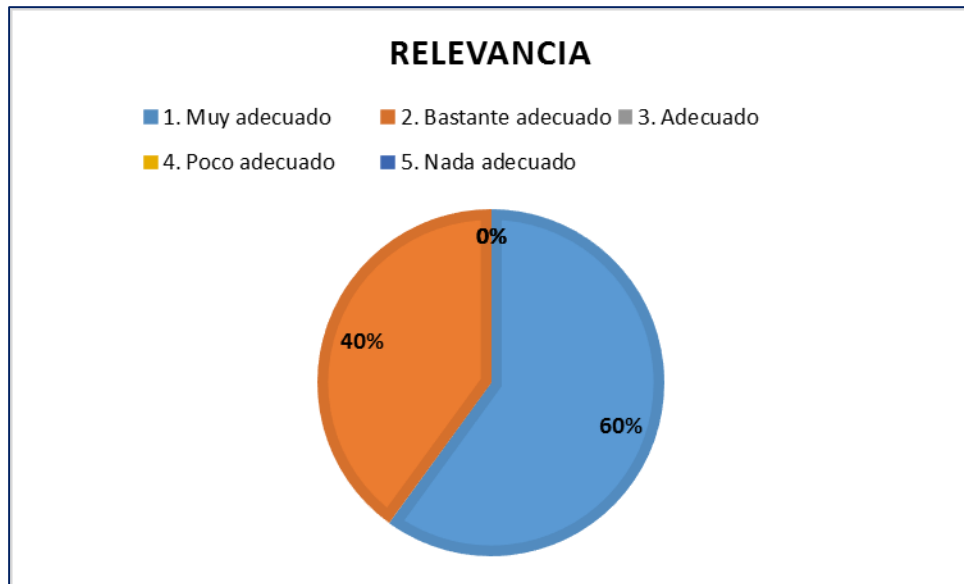


	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Expresar y defender los propios derechos en diversos ámbitos	3	60	1	20	1	20	0	0	0	0

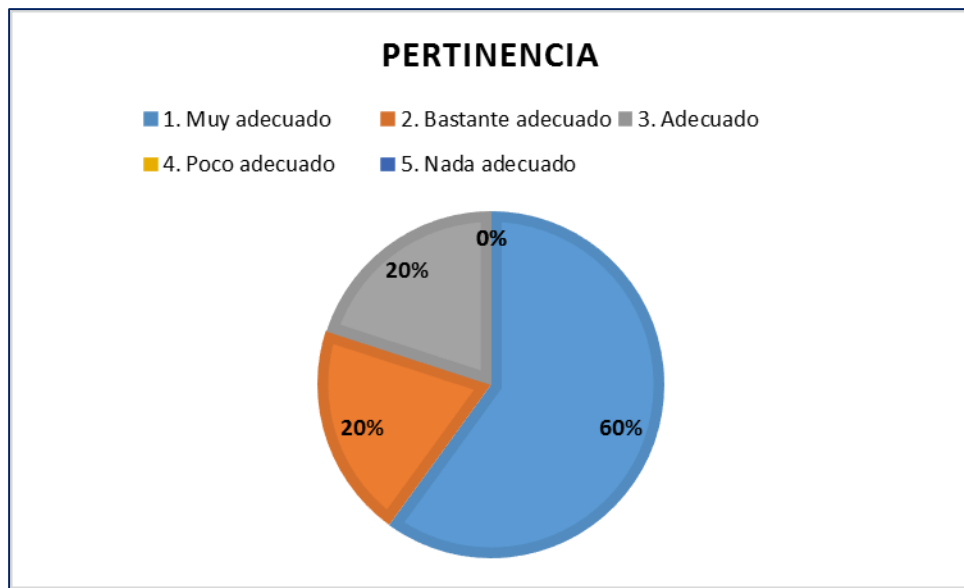


CUESTIONARIO 3. ÁREA EXPRESIÓN DE ENFADO O DISCONFORMIDAD

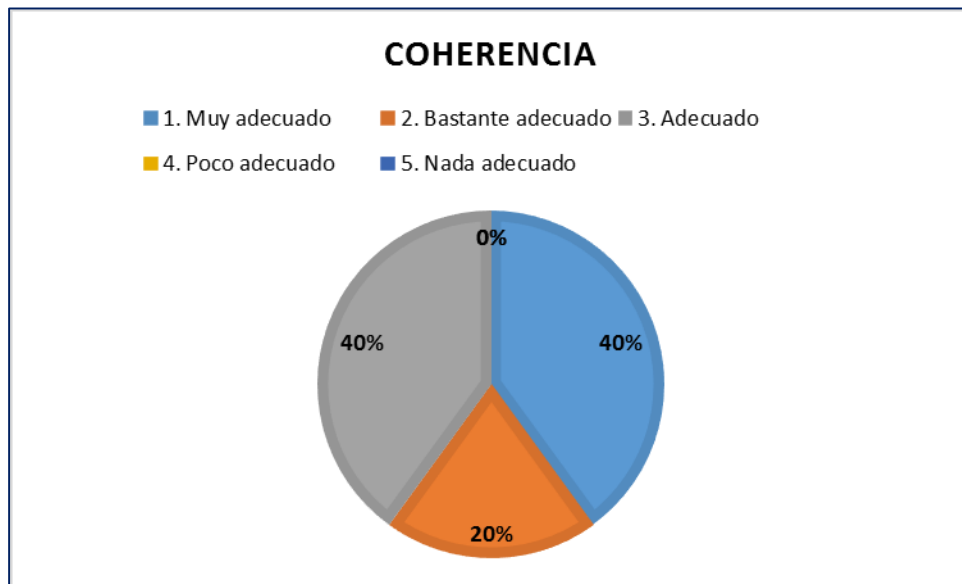
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Expresión de Enfado o disconformidad	3	60	2	40	0	0	0	0	0	0



	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Expresión de Enfado o disconformidad	3	60	1	20	1	20	0	0	0	0

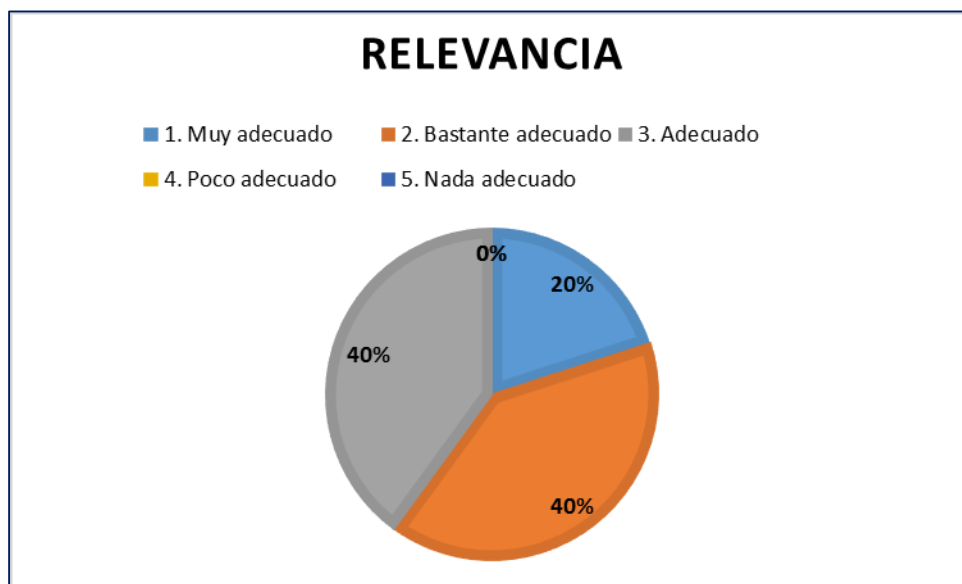


	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Expresión de Enfado o disconformidad	2	40	1	20	2	40	0	0	0	0

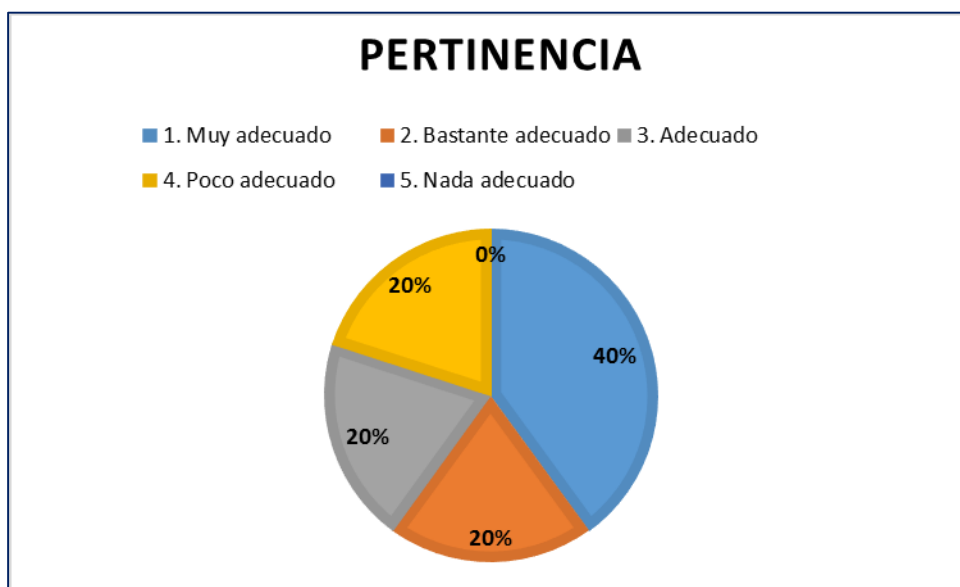


CUESTIONARIO 4. ÁREA HACER Y NEGAR PETICIONES

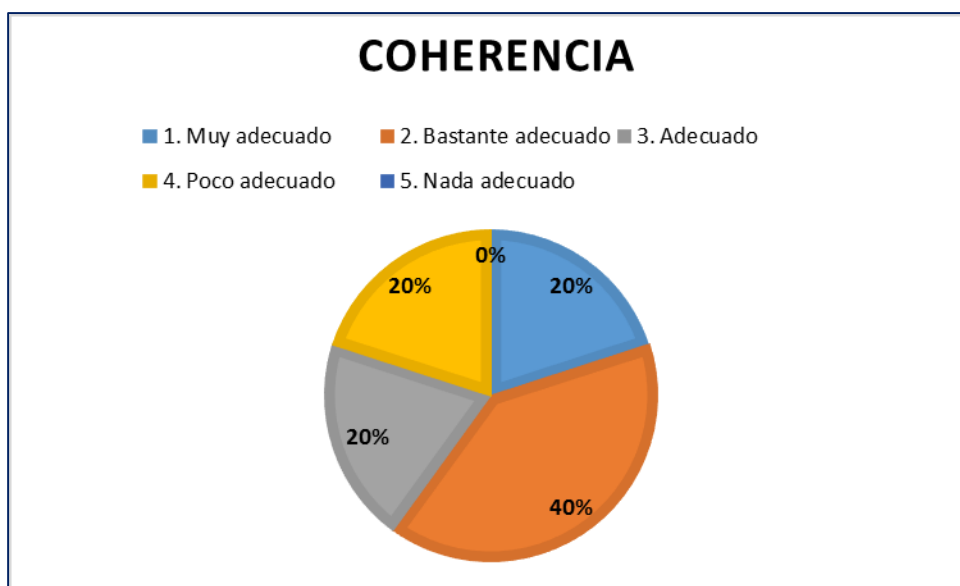
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Pedir y negar favores	1	20	2	40	2	40	0	0	0	0



	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Pedir y negar favores	2	40	1	20	1	20	1	20	0	0

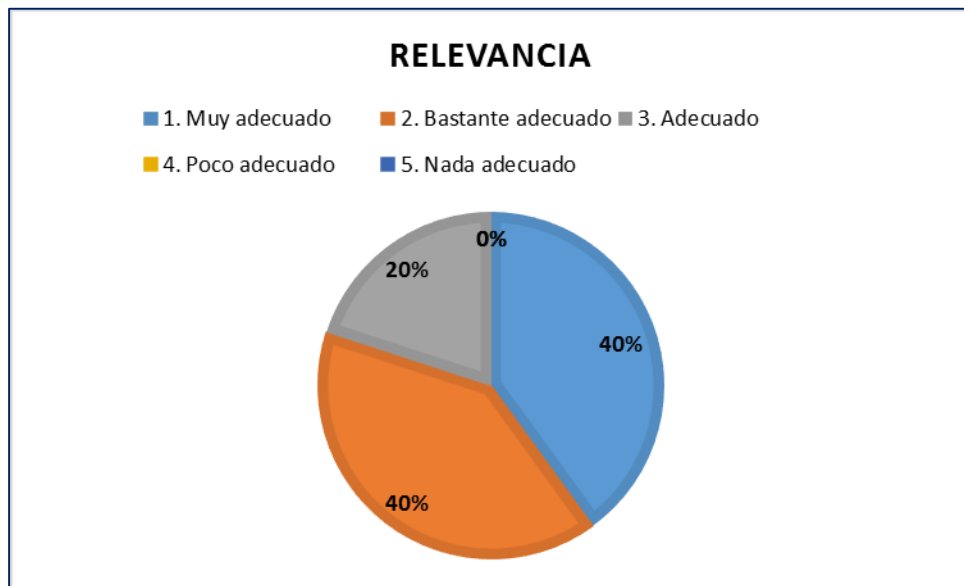


	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Pedir y negar favores	1	20	2	40	1	20	1	20	0	0

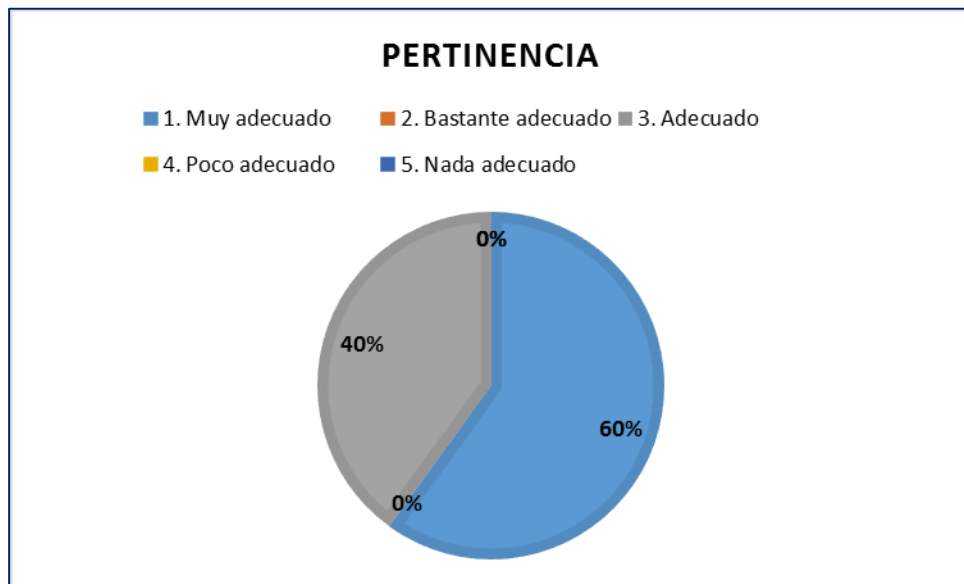


CUESTIONARIO 5. ÁREA DE HABILIDADES DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES

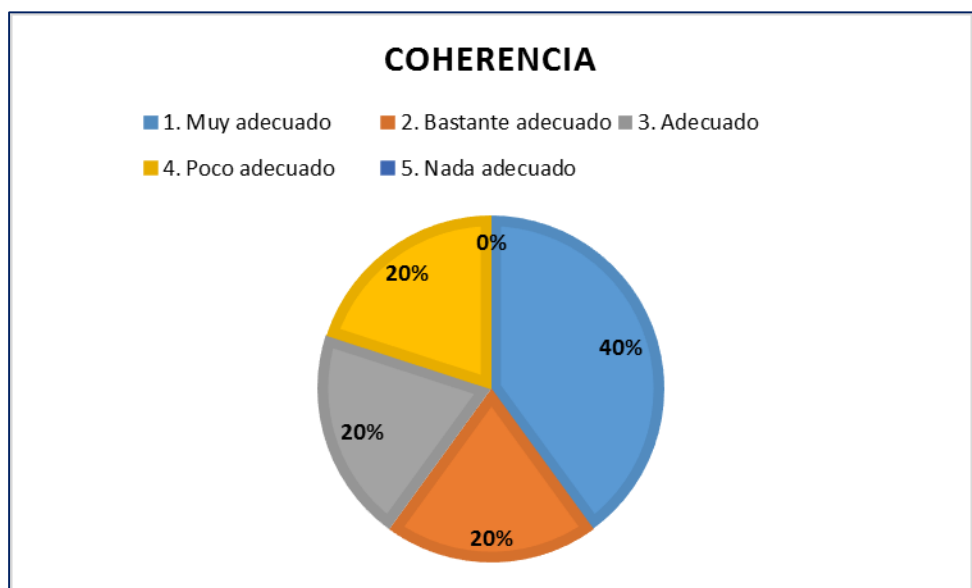
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Desarrollar habilidad para afrontar conflictos interpersonales	2	40	2	40	1	20	0	0	0	0



	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Desarrollar habilidad para afrontar conflictos interpersonales	3	60	0	0	2	40	0	0	0	0



	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Desarrollar habilidad para afrontar conflictos interpersonales	2	40	1	20	1	20	1	20	0	0



BIBLIOGRAFÍA

- Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. S. (1981). Problemas de comportamiento y competencias informados por padres de niños normales y perturbados de cuatro a dieciséis años. *Monografías de la Sociedad para la Investigación en Desarrollo Infantil*, 46 (1, Serie No. 188).
- Angold, A. y Costello, E. J. (2001). Epidemiología de los trastornos de conducta, problemas nosológicos y comorbilidad. En J. Hill y B. Maughan (Eds.), *Trastornos de conducta en la infancia y la adolescencia* (págs. 126-168). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Antolín, L. Oliva, A. y Arranz, E. (2009). Contexto familiar y conducta antisocial infantil. *Anuario de Psicología*, 40, 313-328.
- Arnett, J. J. (2000) Adultez emergente: una teoría del desarrollo desde finales de la adolescencia hasta los veinte. *Psicólogo estadounidense*, 55, 469-480.
- Arnett, J. J. (2009). *Adolescencia emergente y adultez. Un enfoque cultural*. Londres: Pearson.
- Arnett, J. J. (2009). *Adolescencia emergente y adultez. Un enfoque cultural*. Londres: Pearson.
- Arnett, J. J. (2009). *Adolescencia emergente y adultez. Un enfoque cultural*. Londres: Pearson.
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4ª ed., Texto revisado). Washington, DC, EE.UU. Editorial Médica Panamericana. DSM-IV-TR: DSM-5. Página 947
- Bandura, A. (1973). *Agresión: un análisis del aprendizaje social*. Englewood Cliffs, NY, EE.UU.: Prentice-Hall. P. 488.
- Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K. y Ferber, T. (2004). Desarrollo juvenil, activos para el desarrollo y políticas públicas. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Manual de psicología del adolescente* (2ª ed., Pp. 781-814). Nueva York: John Wiley & Hijos.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. y Sesman, A. Jr. (2006). Desarrollo juvenil positivo: teoría, investigación y aplicaciones. En R. M. Lerner (Ed.), *Modelos teóricos del desarrollo humano* (Vol. 1, 6ª ed., Págs. 894-941). Hoboken, Nueva Jersey, EE.UU. : John Wiley & Sons.
- Beyers, J. M., Bates, J. E., Pettit, G. S. y Dodge, K. A. (2003). La estructura del vecindario, los procesos de crianza y el desarrollo de los comportamientos de externalización de los jóvenes: un análisis multinivel. *Revista Estadounidense de Psicología Comunitaria*, 31, 35-53.

- Bringas, C., Herrero, F. J., Cuesta, M. y Rodríguez, F. J. (2006). La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: adaptación del Inventario de Conductas Antisociales (ICA). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 11(2), 1-10.
- Brownfield, D. y Sorenson, A. M. (1994). Tamaño de la hermandad y delincuencia entre hermanos. *Desviante Comportamiento*, 15, 45-61.
- Buss, A. H. (1961). *La psicología de la agresión*. Nueva York, Estados Unidos: John Wiley.
- Blasco López, J García de Madariaga Miranda. *Esic Editorial*, 2016l 136, 27-48, 2010
- Camacho, C. y Sánchez, E. F. (1997). *Psicometría*. Sevilla: Editorial Kronos.
- Cambridge University Press.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 5(3), 521-551.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 5 (3), 521-551
- Carretero-Dios, H., Pérez, C. y Buela-Casal, G. (2006). Dimensiones de la apreciación del humor. *Psicothema*, 18, 465-470.
- CEPAL https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6022/1/S01121052_es.pdf. Pag. 18.
- Cicchetti, D. y Cohen, D. J. (1995a). *Psicopatología del desarrollo (Vol. 1: Teoría y métodos)*. Nueva York, Estados Unidos:
- Cicchetti, D. y Cohen, D. J. (1995b). *Psicopatología del desarrollo (Vol. 2: Riesgo, trastorno y adaptación)*. Nueva York, Estados Unidos:
- Cicchetti, D. y Rogosch, F. A. (2002). Una perspectiva de la psicopatología del desarrollo en la adolescencia. *Revista de Consultoría y Psicología Clínica*, 70, 6-20. Español wiley.
- Clark, L. A. y Watson, D. (2003). Construyendo validez: cuestiones básicas en el desarrollo de escalas objetivas. En A. E. Kazdin (Ed.), *Aspectos metodológicos y estrategias en la investigación clínica* (3a ed., Págs. 207-231). Washington, DC, Estados Unidos: APA.

- Compas, B. E. y Reeslund, K. L. (2009). Procesos de riesgo y resiliencia durante la adolescencia.
- Cortina, J. M. (1993). ¿Qué es el coeficiente alfa? Un examen de teoría y aplicaciones. *Revista de psicología aplicada*, 78, 98-104.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P. y Schulz, M. S. (1996). Pensando en el riesgo y la resiliencia en las familias. En E. M. Hetherington y E. A. Blechman (Eds.), *Stress, afrontamiento y resiliencia en niños y familias* (págs. 1-38). Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P. y Schulz, M. S. (1996). Pensando en el riesgo y la resiliencia en las familias. En E. M. Hetherington y E. A. Blechman (Eds.), *Stress, afrontamiento y resiliencia en niños y familias* (págs. 1-38). Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.
- CRAIG, G. J. (1997): *Desarrollo psicológico*, Prentice Hall Hispanoamericana, Mexico, p. 434.
- Dishion, T. J. y Dodge, K. A. (2005). El contagio entre pares en intervenciones para niños y adolescentes: avanzando hacia la comprensión de la ecología y la dinámica del cambio. *Revista de psicología infantil anormal*, 33, 395-400.
- Dishion, T. J. y Kavanagh, K. (2003). *Intervención en la conducta problemática de los adolescentes. Un enfoque centrado en la familia*. Nueva York, Estados Unidos: The Guilford Press.
- Dishion, T. J., French, D. C. y Patterson, G. R. (1995). El desarrollo y la ecología del comportamiento antisocial. En C. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Manual de psicopatología del desarrollo* (Vol. 2, pp. 421-471). Nueva York, Estados Unidos: Jonh Wiley & Sons.
- Dodge, K. A. (1980). Cognición social y comportamiento agresivo de los niños. *Niño Desarrollo*, 51, 162-170.
- Dodge, K. A., Coie, J. y Lynam, D (2006). Agresión y comportamiento antisocial en la juventud. En W. Damon y R. Lerner (Eds.), *Manual de psicología infantil* (Vol. 3, págs. 719-788). Nueva York, Estados Unidos: Wiley.
- Earls, F. (1994). Desafío de oposición y trastornos de conducta. En M. Rutter, E. Taylor y L. Herson (Eds.), *Psiquiatría infantil y adolescente: enfoques modernos*. Londres, Reino Unido: publicaciones científicas de Blackwell.
- Enciclopedia Católica». ec.aciprensa.com. Nominalismo, Realismo, Conceptualismo
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton (Ed. Cast.: *Identidad. Juventud y Crisis*. Madrid: Taurus, 1980).

- Farnworth, M., Thornberry, T., Kronhn, M. D. y Lizotte, A. J. (1994). La medición en el estudio de la clase y la delincuencia: Integrando teoría e investigación. *Revista de Investigación sobre Crimen y Delincuencia*, 31, 32-61.
- Farrington, D. P. (1997). Un análisis crítico de la investigación sobre el desarrollo de la conducta antisocial desde el nacimiento hasta la edad adulta. En D. Stoff, J. Breiling y J. Maser (Eds.), *Manual de comportamiento antisocial* (págs. 234-242). Nueva York, Estados Unidos: John Wiley & Sons.
- Farrington, D. P. (2009). Trastorno de conducta, agresión y delincuencia. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Manual de psicología del adolescente* (3ª ed., 683-722). Nueva Jersey, Estados Unidos: John Wiley & Sons.
- Farrington, D. P. y Loeber, R. (1999). Replicabilidad transatlántica del factor de riesgo en el desarrollo de la delincuencia. En P. Cohen, C. Slomkowski y L. N. Robins (Eds.), *Influencias históricas y geográficas en la psicopatología* (págs. 299-329). Mahwah, Nueva Jersey, EE.UU.: Lawrence Erlbaum.
- Fitzpatrick, K. M. (1997). Lucha entre la juventud estadounidense: un enfoque de factores de riesgo y protección. *Revista de salud y comportamiento social*, 38, 131-148.
- Floyd, F. J. y Widaman, K. F. (1995). Análisis de factores en el desarrollo y perfeccionamiento de instrumentos de evaluación clínica. *Evaluación psicológica*, 7, 286-299.
- Frick, P. J., Lahey, B. B., Loeber, R., Tannenbaum, L., Van Horn, Y., Christ, M. A. G., Hart, B. A. y Hanson, K. (1993). Trastorno de oposición desafiante y trastorno de conducta: una revisión metaanalítica de análisis de factores y validación cruzada en una muestra clínica. *Revisión de psicología clínica*, 13, 319-340.
- Fuligni, A. J. y Eccles J. S. (1993). Relaciones percibidas entre padres e hijos y orientación de los primeros adolescentes hacia sus compañeros. *Psicología del desarrollo*, 29, 622-632.
- Fuligni, A. J., Eccles J. S., Barber, B. L. y Clements, P. (2001). Orientación y adaptación entre pares en la adolescencia temprana durante la escuela secundaria. *Psicología del desarrollo*, 37, 28-36.
- Furnham, A. y Thompson, J. (1991). Personalidad y delincuencia autoinformada. *Personalidad y diferencias individuales*, 12, 585-593.
- Gabriel, Markus (6 de julio de 2015). Por qué no existe el mundo (en inglés). John Wiley e hijos. ISBN 9780745687605.
- Gilson, Étienne, *El realismo metódico*, Encuentro, Madrid, 1997
- Goossens, L. (2006). Desarrollo adolescente: poner a Europa en el mapa. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Manual de desarrollo de la adolescencia* (págs. 1-10). Nueva York, Estados Unidos: Psychology Press.

- Hemphill, S. A., Toumbourou, J. W., Herrenkohl, T. I., McMorris, B. J. y Catalano, R. F. (2006).
- Inderbitzen, H. M. y Foster, S. L. (1992). El Inventario Adolescente de Habilidades Sociales: Desarrollo, confiabilidad y validez. *Evaluación psicológica*, 4, 451-459.
- Kandel, D. B. (1996). El contexto parental y de pares de la desviación adolescente: un álgebra de influencias interpersonales. *Journal of Drug Issues*, 26, 298-315.
- Kazdin, A. E. y Buela-Casal, G. (2006). Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Kazdin, A. E. y Buela-Casal, G. (2006). Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Kazdin, A. E. y Buela-Casal, G. (2006). Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Khrentzos, Drew (2016). Zalta, Edward N., ed. Desafíos al realismo metafísico (edición de invierno de 2016). Laboratorio de investigación en metafísica, Universidad de Stanford.
- Koops, W. y Orobio, B. (2006). Desarrollo de la agresión y sus vínculos con la violencia y la delincuencia juvenil. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (págs. 365-385). Nueva York, Estados Unidos: Psychology Press.
- Kotchick, B. (1998). Riesgo acumulativo entre los factores estresantes familiares: efectos a corto y largo plazo para los adolescentes. *Revista de psicología infantil anormal*, 26, 119-28.
- Larson, R. W., Richards, M. H., Moneta, G., Holmbeck, G. y Duckett, E. (1996). Cambios en las interacciones diarias de los adolescentes con sus familias de 10 a 18 años: Desvinculación y transformación. *Psicología del desarrollo*, 32, 744-754.
- Lemos, S. (2003). La psicopatología de la infancia y la adolescencia: Consideraciones básicas para su estudio. *Papeles del Psicólogo*, 24 (85), 19-28.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y. E. y Bowers, E. (2009). Desarrollo juvenil positivo. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent Psychology* (págs. 159-187). Hoboken, Nueva Jersey, EE.UU.: John Wiley & Sons.
- Lerner, R. M., Fisher, C. B. y Weinberg, R. A. (2000). Hacia una ciencia para y para las personas: promoción de la sociedad civil mediante la aplicación de la ciencia del desarrollo. *Desarrollo infantil*, 71, 11-20.
- Leventhal, T. y Brooks-Gunn, J. (2000). Los vecindarios en los que viven: Efectos de la residencia en el vecindario sobre los resultados de los niños y adolescentes. *Boletín psicológico*, 126, 309-337.

- Loeber, R. y Schmalting, K. B. (1985). Evidencia empírica de patrones abiertos y encubiertos de problemas de conducta antisocial: un metaanálisis. *Revista de psicología infantil anormal*, 13, 337-352.
- Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M., Moffitt, T. E. y Caspi, A. (1998). El desarrollo de la delincuencia masculina: hallazgos clave de la primera década del estudio de jóvenes de Pittsburgh. *Estudios sobre el delito y la prevención del delito*, 7, 141-71.
- Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M., Moffitt, T. E. y Caspi, A. (1998). El desarrollo de la delincuencia masculina: hallazgos clave de la primera década del estudio de jóvenes de Pittsburgh. *Estudios sobre el delito y la prevención del delito*, 7, 141-71.
- López-López, J. R. y López-Soler, C. (2008). Conducta antisocial y delictiva en la adolescencia. Murcia: Universidad de Murcia, servicio de publicaciones.
- López-López, J. R. y López-Soler, C. (2008). Conducta antisocial y delictiva en la adolescencia. Murcia: Universidad de Murcia, servicio de publicaciones.
- López-López, J. R. y López-Soler, C. (2008). Conducta antisocial y delictiva en la adolescencia. Murcia: Universidad de Murcia, servicio de publicaciones.
- López-López, J. R. y López-Soler, C. (2008). Conducta antisocial y delictiva en la adolescencia. Murcia: Universidad de Murcia, servicio de publicaciones.
- López-Soler, C., Pérez-López, J., Montalvo, C., Brito de la Nuez, A., Tejerina, M. y Fernández, E. (1997). Psicopatología: rasgos de personalidad y estrés en la adolescencia. Murcia: Consejería de Educación de Murcia.
- Luc Goossens, L. (2006). Conducta problemática de los padres y los adolescentes: un modelo integrado con la autorrevelación del adolescente y el conocimiento que perciben los padres como variables intervinientes. *Psicología del desarrollo*, 42, 305-318.
- Luengo, M. A., Gómez-fragueta, J. A., Garra, A. y Romero, E. (2002). Construyendo salud. Promoción del desarrollo personal y social. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Luengo, M. A., Gómez-fragueta, J. A., Garra, A. y Romero, E. (2002). Construyendo salud. Promoción del desarrollo personal y social. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). El constructo de resiliencia: una evaluación crítica y pautas para el trabajo futuro. *Desarrollo infantil*, 71 (3), 543-562.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. (1983). Socialización en el contexto de la familia Interacciones entre padres e hijos. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (Eds.), *Manual de psicología infantil* (Vol. 4, págs. 1-101). Nueva York, Estados Unidos: Wiley.

- MacFarlane, J. W., Allen, L., y Honzik, M. P. (1954). Behavior problems of normal children. CA, USA: Berkeley University of California Press.
- Maddox, S. J., y Prinz, R. J. (2003). Vinculación escolar en niños y adolescentes: conceptualización, valoración y variables asociadas. *Revisión de psicología clínica infantil y familiar*, 6, 31-49.
- Martínez, M. R., Hernández, M. J. y Hernández, M. V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza editorial.
- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R. y Meltzer, H. (2004). Trastorno de conducta y trastorno negativista desafiante en una muestra nacional: epidemiología del desarrollo. *Revista de Psicología y Psiquiatría Infantil*, 45, 609-621.
- Menéndez, S. (2003). *Psicología Evolutiva*. Proyecto docente no publicado. Universidad de Huelva, Huelva.
- Mirón, L., Serrano, G., Godás A. y Rodríguez, D. (1997). Conducta antisocial y consumo de drogas en adolescentes españoles. *Análisis y modificación de conducta*, 23(88), 255-282.
- Moreno, R., Martínez, R. J. y Chacón, S. (2000). *Fundamentos psicológicos en Psicología y ciencias afines*. Madrid: Pirámide.
- Muñoz, J. J. (2004). Factores de riesgo y protección de la conducta antisocial en adolescentes. *Revista de psiquiatría de la facultad de medicina de Barcelona*, 31(1), 21-37.
- Navas, M. J., Fidalgo, A. M., Gabriel, C., Suárez, J. C., Brioso, A., Gil, G., Martínez, R. y Sarriá, E. (2001). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15(4), 373-383.
- Oliva, A. y Antolín, L. (2010). Cambios en el cerebro adolescente y conductas agresivas y de asunción de riesgos. *Estudios de psicología*, 31 (1), 53-66.
- Osterlind, S. J. (1989). *Construcción de elementos de prueba*. Londres, Reino Unido: Kluwer Academic Publishers.
- Palacios, J. y Oliva, A. (1990). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*. 1 *Psicología Evolutiva* (pp. 433-451). Madrid: Alianza Editorial.
- Patterson, G. R. (1982). *Procesos familiares coercitivos*. Eugene, Oregón, Estados Unidos: Castalia.

- Peña, M. E. y Grana, J. L. (2006). Agresión y conducta antisocial en la adolescencia: una integración conceptual. *Psicopatología clínica, legal y forense*, 6, 9-23.
- Pettit, G. S. y Laird, R. D. (2002). Control y seguimiento psicológicos en la adolescencia temprana: el papel de la participación de los padres y la adaptación temprana del niño. En B. K. Barber (Ed.), *Crianza intrusiva: cómo el control psicológico afecta a los niños y adolescentes* (págs. 97-123). Washington, Estados Unidos: Asociación Americana de Psicología.
- Piehler, T. F. y Dishion, T. J. (2007). Dinámica interpersonal dentro de la amistad adolescente: reciprocidad diádica, conversación desviada y patrones de comportamiento antisocial. *Desarrollo infantil*, 78 (5), 1611-1624.
- Pluess, M. y Belsky, J. (2010). Susceptibilidad diferencial a la crianza y cuidado diurno de calidad. *Psicología del desarrollo*, 46, 379-390.
- Popham, W. J. (2000). *Medición educativa moderna: pautas prácticas para líderes educativos*. Boston, Estados Unidos: Allyn y Bacon.
- Powers, E. y Witmer, H. (1951). *Un experimento en la prevención de la delincuencia: el estudio juvenil de Cambridge-Sommerville*. Nueva York, Estados Unidos: Columbia University Press.
- Putnam, R. D. (1993). La comunidad próspera: capital social y vida pública. *La American Prospect*, 13, 35-42.
- R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Manual de psicología del adolescente* (3ª ed., Vol. 1, págs. 561-588). Nueva Jersey, Estados Unidos: John Wiley & Sons. El efecto de las suspensiones escolares y los arrestos en el comportamiento antisocial de los adolescentes posteriores en Australia y Estados Unidos. *Revista de salud adolescente*, 39, 736-744.
- Raine, A. (2002). Anotación: El papel de los déficits prefrontales, la baja excitación autónoma y los factores de salud tempranos en el desarrollo de conductas antisociales y agresivas en los niños. *Revista de Psicología y Psiquiatría Infantil*, 43, 417-434.
- Reynolds, C. R. y Kamphaus, R. W. (1992). *Sistema de evaluación de la conducta para niños*. Circulo Pines, Estados Unidos: American Guidance Service, AGS.
- Rovira, Isabel S. (2014). *Conducta antisocial: qué es, factores de riesgo y trastornos asociados*. Pp.: 45-49
- Rutter, M., Giller, H y Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press. Pg. 30-31

- Rutter, M., Giller, H y Hagell, A. (2000). La conducta antisocial de los jóvenes. Madrid: Cambridge University Press.
- Reguant-Álvarez, Mercedes; Torrado-Fonseca, Mercedes. Universitat de Barcelona 1, 2016
- Sameroff, A. J. (2000). Sistemas de desarrollo y psicopatología. Desarrollo y psicopatología, 12, 297-312.
- Sampson, R. J. (1997). Regulación colectiva de la mala conducta de los adolescentes: resultados de la validación de ochenta vecindarios de Chicago. Journal of Adolescent Research, 12, 227-244.
- Sampson, R. J. (1997). Regulación colectiva de la mala conducta de los adolescentes: resultados de la validación de ochenta vecindarios de Chicago. Journal of Adolescent Research, 12, 227-248.
- Scales, P. C. y Leffert, N. (1999). Activos del desarrollo: una síntesis de la investigación científica sobre el desarrollo de los adolescentes. Minneapolis, MN, EE.UU .: Search Institute.
- Scandroglio, B., Martínez, J. M., Martín, M. J., López, J. S., Martín, A., San José, M. C. Y Martín, J. M. (2002). Violencia grupal juvenil: una revisión crítica. Psicothema, 14, 6-15.
- Seisdedos, N. (1988). Cuestionario A-D de conductas antisociales-delictivas. Madrid: TEA.
- Silva, F. (1995). Evaluación psicológica en niños y adolescentes. Madrid: Síntesis.
- Silva, F. y Martorell, M. C. (1987, 1989,1995, 2001). Batería de socialización BAS-3. Madrid: TEA Ediciones.
- Silva, F., Martorell, M. C. y Clemente, A. (1986). Adaptación española de la escala de conducta antisocial ASB: Fiabilidad, validez y tipificación. Evaluación Psicológica, 2, 39-55.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N. y Metzger, A. (2006). Desarrollo adolescente en contextos interpersonales y sociales. Revisión anual de psicología, 57, 255-284.
- Solano, José Francisco Martínez (2005). El problema de la verdad en K. R. Popper: reconstrucción histórico-sistemática. Netbiblo. p. 93. ISBN 9788497451024.
- Sosa B. Diana M., 2014. Relación entre autoconcepto e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes
- Stoff, M. S., Breiling, J. y Maser, J. D. (1997). Manual de comportamiento antisocial. Nueva York, Estados Unidos: John Wiley & Sons. Pg 122.

- Storvoll, E. E. y Wichstrom, L. (2003). Diferencias de género en los cambios y la estabilidad del problema de conducta desde la adolescencia temprana hasta la edad adulta temprana. *Revista de la adolescencia*, 26, 413-429.
- Susman, E. J. y Ponirakis, A. (1997). Interacciones hormonas-cotexto y comportamiento antisocial en la juventud. En A. Raine, P. A. Brennan, D. P. Farrington y S. A. Mednick (Eds.), *Bases biosociales de la violencia* (págs. 251-269). Nueva York, Estados Unidos: Plenum Press.
- Theokas, C., Almerigi, J., Lerner, R. M., Dowling, E. M., Benson, P. L., Scales, P. C. y Von Eye, A. (2005). Conceptualizar y modelar componentes de activos individuales y ecológicos para prosperar en la adolescencia temprana. *Revista de la adolescencia temprana*, 25, 113-143.
- Thornberry, T. P. y Krohn, M. D. (2000). El método de autoinforme para medir la delincuencia y el delito. En U.S. National Institute of Justice (Ed.), *Measurement and analysis of crime and justice: Criminal justice series* (Vol. 4, págs. 33-83). Washington, DC, EE.UU.: Instituto Nacional de Justicia.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Seguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M et al. (2004). Agresión física durante la primera infancia: trayectorias y predictores. *Pediatría*, 114 (1), 343-350.
- Van Hulle, C. A., Waldman, I. D., D'Onofrio, B. M., Rodgers, J. L., Rathouz, P. J. y Lahey, B. B. (2009). Estructura del desarrollo de las influencias genéticas en el comportamiento antisocial durante la niñez y la adolescencia. *Revista de psicología anormal*, 118 (4), 711-721.
- Webster-Stratton, C. y Hammond, M. (1999). Habilidades de manejo de conflictos matrimoniales, estilo de crianza y problemas de conducta de inicio temprano: procesos y caminos. *Revista de psicología y psiquiatría infantil y disciplinas afines*, 40, 917-927.
- Wilson, W. J. (1996). *Cuando el trabajo desaparece: el centro de la ciudad, la clase baja y la política pública*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Brukner, P. 1975. *Psicología social del autoritarismo*. Siglo XXI. México. Brzozowska, A. 2004.
- Rice, P. (2000) *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Edit. Prentice Hall. Barcelona. Cap. 2. Pag. 43
- CRAIG, GRACE J. *DESARROLLO PSICOLOGICO*. 3a. ed., 3a. reimp. MEXICO: PRENTICE-HALL HISPANOAMERICANA, 1997.

BIBLIOTECA WEB

http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1174/Andujar_Martinez_Maria_Belen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

https://www.alcmeon.com.ar/17/68/06_Bidacovich.pdf

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0121438116300030>

<https://es.slideshare.net/mafaloga/paradigma-humanista-13255528>

https://www.alcmeon.com.ar/17/68/06_Bidacovich.pdf.

ANEXOS

ANEXO 1. Escala de autoconcepto Piers Harris

1. FICHA TÉCNICA

- Nombre de la escala: Escala de Autoconcepto.
- Autores: Piers Harris.
- N° de ítems: 80.
- Aplicación: Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de 12 años.
- Duración: 20 minutos.
- Finalidad: Evaluación del autoconcepto emocional.
- Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y la edad.

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

La escala de autoconcepto Piers-Harris 2 (Piers, Harris & Herzberg, 2002), evalúa la percepción de niños de 12 años para adelante, tiene de sí mismo respecto de sus actitudes, sus sentimientos y el conocimiento de sus capacidades, habilidades, apariencia, y aceptabilidad social. Esta escala consta de 80 frases sencillas con respuesta dicotómica (SI-NO) en las que se pide al niño/niña que decida por alguna de las dos opciones. La puntuación se otorga en una escala de 5 a 99, según el baremo de cada nivel que indica el porcentaje de sujetos que se encuentran por debajo de la puntuación directa correspondiente. Los autores han sugerido que un centil 39 o menor indicaría que el niño tiene un autoconcepto bajo, y, un centil de 60 o más representa un autoconcepto alto. En su validación original, se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach global de 0,91 y en las diferentes subescalas de 0.81 (BEH, Comportamiento de ajuste), 0,81 (INT, estado intelectual), 0.75 (PHY, Aspecto físico y atributos), 0.81 (FRE, libre de ansiedad), 0.74 (POP, popularidad) y 0.77 (HAP, felicidad y satisfacción). La escala permite obtener información sobre la percepción global que niño tiene de sí mismo, y cómo valora seis aspectos de su forma de ser y su comportamiento, según las siguientes 6 dimensiones:

3. INSTRUMENTO:

CUESTIONARIO # 1 A

A continuación, aparece un listado de conductas que a las personas les hacen o ellos pueden hacer a lo largo de su vida, es probable que algunas de ellas las hayas hecho tú. Por favor léelas e indica si lo hiciste o no.

Recuerda que este cuestionario es confidencial, por favor, contesta con sinceridad.

SI	NO
----	----

1	Mis compañeros de clase se burlan de mí	SÍ	NO
2	Soy una persona feliz	SÍ	NO
3	Me resulta difícil encontrar amigos	SÍ	NO
4	Estoy triste muchas veces	SÍ	NO
5	Soy listo/a	SÍ	NO
6	Soy tímido/a	SÍ	NO
7	Me pongo nervioso/a cuando pregunta el profesor	SÍ	NO
8	Mi cara me disgusta	SÍ	NO
9	Cuando sea mayor voy a ser una persona importante	SÍ	NO
10	Me preocupo mucho cuando tenemos un examen	SÍ	NO
11	Caigo mal en clase	SÍ	NO
12	Me porto mal en clase	SÍ	NO
13	Cuando algo va mal suele ser por culpa mía	SÍ	NO
14	Creo problemas a mi familia	SÍ	NO
15	Soy fuerte	SÍ	NO
16	Tengo buenas ideas	SÍ	NO
17	Soy un miembro importante en mi familia	SÍ	NO
18	Generalmente quiero salirme con la mía	SÍ	NO
19	Tengo habilidad con las manos	SÍ	NO
20	Cuando las cosas son difíciles las dejo sin hacer	SÍ	NO
21	Hago bien mi trabajo en el colegio	SÍ	NO
22	Hago muchas cosas malas	SÍ	NO
23	Dibujo bien	SÍ	NO
24	Soy bueno/a para la música	SÍ	NO
25	Me porto mal en casa	SÍ	NO
26	Soy lento/a haciendo mi trabajo en el colegio	SÍ	NO
27	Soy un miembro importante de mi clase	SÍ	NO
28	Soy nervioso/a	SÍ	NO
29	Tengo los ojos bonitos	SÍ	NO
30	Dentro de clase puedo dar una buena impresión	SÍ	NO
31	En clase suelo estar en las nubes	SÍ	NO

32	Fastidio a mis hermanos/as	SÍ	NO
33	A mis amigos/as les gustan mis ideas	SÍ	NO
34	Me meto en problemas con frecuencia	SÍ	NO
35	Soy obediente en casa	SÍ	NO
36	Tengo suerte	SÍ	NO
37	Me preocupo mucho por las cosas	SÍ	NO
38	Mis padres me exigen demasiado	SÍ	NO
39	Me gusta ser como soy	SÍ	NO
40	Me siento un poco rechazado/a	SÍ	NO
41	Tengo el pelo bonito	SÍ	NO
42	Participo varias veces en clase	SÍ	NO
43	Me gustaría ser distinto/a de cómo soy	SÍ	NO
44	Duermo bien por la noche	SÍ	NO
45	Odio el colegio	SÍ	NO
46	Me eligen al final para jugar	SÍ	NO
47	Estoy enfermo/a frecuentemente	SÍ	NO
48	A menudo soy antipático/a con los demás	SÍ	NO
49	Mis compañeros/as piensan que tengo buenas ideas	SÍ	NO
50	Tengo mala suerte	SÍ	NO
51	Tengo muchos amigos/as	SÍ	NO
52	Soy alegre	SÍ	NO
53	Soy torpe para la mayoría de las cosas	SÍ	NO
54	Soy guapo/a	SÍ	NO
55	Cuando tengo que hacer algo lo hago con ganas	SÍ	NO
56	Me peleo mucho	SÍ	NO
57	Caigo bien a las chicas	SÍ	NO
58	La gente se aprovecha de mí	SÍ	NO
59	Mi familia está desilusionada de mí	SÍ	NO
60	Tengo una cara agradable	SÍ	NO
61	Cuando trato de hacer algo todo parece salir mal	SÍ	NO
62	En mi casa se aprovechan de mí	SÍ	NO
63	Soy uno/a de los mejores en juegos y deportes	SÍ	NO
64	Soy torpe	SÍ	NO
65	En juegos y deportes, miro pero no participo	SÍ	NO
66	Se me olvida lo que aprendo	SÍ	NO
67	Me llevo bien con la gente	SÍ	NO
68	Me enfado fácilmente	SÍ	NO
69	Caigo bien a los chicos	SÍ	NO
70	Leo bien	SÍ	NO
71	Me gusta más trabajar solo que en grupo	SÍ	NO
72	Me llevo bien con mis hermanos/as	SÍ	NO
73	Tengo buena apariencia personal	SÍ	NO
74	Suelo tener miedo	SÍ	NO
75	Siempre estoy rompiendo cosas	SÍ	NO
76	Se puede confiar en mí	SÍ	NO
77	Soy una persona rara	SÍ	NO
78	Pienso en hacer cosas malas	SÍ	NO
79	Lloro fácilmente	SÍ	NO
80	Soy una buena persona	SÍ	NO

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación.

- Comportamiento de ajuste (BEH): reporta medidas de admisión o el rechazo de comportamientos problemáticos.
- Estado intelectual (INT): refleja la evaluación de un niño de sus habilidades con respecto a las tareas intelectuales y académicas.
- Aspecto físico y atributos (PHY): medidas de valoración de un joven de su apariencia física y atributos como el liderazgo y la habilidad de expresar ideas.
- Libre de ansiedad (FRE): el puntaje refleja ansiedad y estado de ánimo disfórico.
- Popularidad (social) (POP): representa la evaluación de un niño sobre su funcionamiento social.
- Felicidad y satisfacción (HAP): refleja el sentimiento de felicidad y satisfacción con la vida.

Clasificación de dimensiones.

Percepción del autoconcepto en la dimensión conductual

N°	Ítem
13	Cuando algo va mal suele ser por culpa mía
14	Creo problemas a mi familia
18	Generalmente quiero salirme con la mía
22	Hago muchas cosas malas
25	Me porto mal en casa
32	Fastidio a mis hermanos/as
34	Me meto en problemas con frecuencia
35	Soy obediente en casa
45	Odio el colegio

56	Me peleo mucho
67	Me llevo bien con la gente
72	Me llevo bien con mis hermanos/as
75	Siempre estoy rompiendo cosas
78	Pienso en hacer cosas malas
80	Soy una buena persona

Percepción del autoconcepto en la dimensión intelectual

N°	Ítem
5	Soy listo/a
9	Cuando sea mayor voy a ser una persona importante
16	Tengo buenas ideas
17	Soy un miembro importante en mi familia
23	Dibujo bien
24	Soy bueno/a para la música
26	Soy lento/a haciendo mi trabajo en el colegio
27	Soy un miembro importante de mi clase
30	Dentro de clase puedo dar una buena impresión
33	A mis amigos/as les gustan mis ideas
42	Participo varias veces en clase
49	Mis compañeros/as piensan que tengo buenas ideas
53	Soy torpe para la mayoría de las cosas
66	Se me olvida lo que aprendo
70	Leo bien

Percepción del autoconcepto en la dimensión física

N°	Ítem
8	Mi cara me disgusta
15	Soy fuerte
19	Tengo habilidad con las manos
29	Tengo los ojos bonitos
41	Tengo el pelo bonito
47	Estoy enfermo/a frecuentemente
54	Soy guapo/a
60	Tengo una cara agradable
63	Soy uno/a de los mejores en juegos y deportes
64	Soy torpe
65	En juegos y deportes, miro, pero no participo
73	Tengo buena apariencia personal

Percepción del autoconcepto en la dimensión ansiedad

N°	Ítem
6	Soy tímido/a
10	Me preocupo mucho cuando tenemos un examen
20	Cuando las cosas son difíciles las dejo sin hacer
28	Soy nervioso/a
37	Me preocupo mucho por las cosas
44	Duermo bien por la noche
61	Cuando trato de hacer algo todo parece salir mal
68	Me enfado fácilmente
74	Suelo tener miedo

79	Lloro fácilmente
-----------	------------------

Percepción del autoconcepto en la dimensión social.

N°	Ítem
1	Mis compañeros de clase se burlan de mí
3	Me resulta difícil encontrar amigos
11	Caigo mal en clase
40	Me siento un poco rechazado/a
46	Me eligen al final para jugar
51	Tengo muchos amigos/as
57	Caigo bien a las chicas
58	La gente se aprovecha de mí
62	En mi casa se aprovechan de mí
69	Caigo bien a los chicos
71	Me gusta más trabajar solo que en grupo
77	Soy una persona rara

Percepción del autoconcepto en la dimensión satisfacción.

N°	Ítem
2	Soy una persona feliz
4	Estoy triste muchas veces
36	Tengo suerte
38	Mis padres me exigen demasiado
39	Me gusta ser como soy
43	Me gustaría ser distinto/a de cómo soy
50	Tengo mala suerte

52	Soy alegre
59	Mi familia está desilusionada de mí

ANEXO 2. Escala de Conducta Antisocial Adolescente

1. FICHA TÉCNICA

- Nombre de la escala: Escala de Conducta Antisocial Adolescente.
- Autores: Antolín y Oliva.
- N° de ítems: 17.
- Aplicación: Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de 12 años.
- Duración: 5 minutos.
- Finalidad: Evaluación de la conducta antisocial durante la adolescencia.
- Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y la edad.

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Este instrumento permite evaluar la conducta antisocial que chicos y chicas manifiestan durante la adolescencia. El desarrollo de este instrumento partió de la revisión bibliográfica realizada en esta investigación y de la necesidad manifiesta de contar con medidas de auto-informes válidas y fiables para evaluar el comportamiento antisocial adolescente (Kazdin y Buela- Casal, 2006). Además, surge de la necesidad de utilizar un instrumento de evaluación que permita entender los comportamientos antisociales adolescentes. Los ítems del instrumento parten de la tipología de conductas antisociales presente en uno de los manuales diagnósticos más utilizados en la actualidad a nivel mundial, el Manual de Diagnóstico y Estadística de los Trastornos Mentales en su cuarta edición revisada (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV-TR) (American Psychiatric Association, 2000).

Consta de 17 ítems que deben ser puntuados por chicos y chicas en una escala de 0 (Nunca lo he hecho) a 3 (Lo he hecho 4 o más veces) en función de la frecuencia en la que han realizado las conductas indicadas en el último año. La escala puede ser aplicada de manera individual o colectiva a chicos y chicas adolescentes a partir de los 12 años y mediante ella se puede obtener una puntuación global de conducta antisocial

adolescente, así como tres puntuaciones parciales correspondientes a las diferentes dimensiones que componen la misma: “Agresión”, “Robo y Destrucción de la propiedad” y “Violación de normas”.

3. INSTRUMENTO

CUESTIONARIO # 2 B

A continuación, aparece un listado de conductas que las personas pueden hacer a lo largo de su vida, es probable que algunas de ellas las hayas hecho tú. Por favor léelas e indica cuántas veces las has hecho en el último año.

Recuerda que este cuestionario es confidencial, por favor, contesta con sinceridad.

Nunca lo he hecho	Solo una vez	Alguna vez (2 ó 3 veces)	Lo he hecho 4 o más veces
0	1	2	3

- 1 He destrozado mobiliario urbano como cubos de basuras, bancos, señales de tráfico... _____
- 2 He destruido a propósito las propiedades de otras personas _____
- 3 He tirado piedras u otros objetos a coches o a fachadas de casas, tiendas... _____
- 4 He golpeado, roto o estropeado queriendo cosas de otras personas _____
- 5 He ensuciado las calles, por ejemplo rompiendo botellas o volcando cubos de basuras _____
- 6 He robado cosas pero sin enfrentamiento con la persona _____
- 7 He robado a escondidas cosas de la escuela _____
- 8 He robado a escondidas cosas de alguna tienda o de grandes almacenes _____
- 9 He bebido o fumado tabaco antes de los 16 años _____
- 10 He bebido alcohol sin permiso de mis padres _____
- 11 He fumado o bebido en lugares donde no estaba permitido _____
- 12 He entrado en sitios que estaban prohibidos para mi edad _____

- | | | |
|----|--|-------|
| 13 | He amenazado o intimidado a alguien | _____ |
| 14 | He pegado a alguien alguna patada, puñetazo, golpe...con intención de hacerle daño | _____ |
| 15 | He iniciado alguna pelea intencionalmente | _____ |
| 16 | He sido cruel físicamente con otra persona | _____ |
| 17 | He insultado a alguien con intención de hacerle daño | _____ |

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación.

Este instrumento es una escala autocomplementable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder indicando la frecuencia en que ha realizado las conductas detalladas durante el último año. Las alternativas de respuesta son 0 (Nunca lo he hecho), 1 (Sólo una vez), 2 (Alguna vez, 2 o 3 veces) y 3 (Lo he hecho 4 o más veces). Es importante explicar a los sujetos que no existen respuestas buenas o malas, sino que debe primarse la sinceridad.

Normas de Corrección.

Para la obtención de las puntuaciones directas ponderadas, en primer lugar, deberán multiplicarse por tres las puntuaciones de los ítems (13, 14 y 16) y por dos las de los ítems (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 15 y 17). Posteriormente, se procederá al sumatorio de las puntuaciones obtenidas en función de las dimensiones consideradas:

Agresión	(4,13,14,15,16,17)
Destrucción de la propiedad	(1,2,3)
Robo y fraudulencia	(6,7,8)
Violación de normas	(5,9,10,11,12)

Una vez calculadas las puntuaciones directas pueden transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando las tablas correspondientes al sexo y la edad del chico o

chica que haya cumplimentado el cuestionario. Estas tablas son presentadas en el capítulo de Resultados del presente trabajo. Los baremos se han elaborado con una muestra de adolescentes cuyas características y distribución se han descrito en el capítulo de metodología.

ANEXO 3. Escala de Autoestima

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre de la escala:** Escala de autoestima.
- **Autores:** Rosenberg, M. (1965).
- **Nº de ítems:** 10.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de 12 años.
- **Duración:** 5 minutos.
- **Finalidad:** Evaluación de la autoestima.
- **Tipificación:** Baremación en centiles según el sexo y la edad.

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Este instrumento se basa en el modelo unidimensional de Guttman, ofreciendo un indicador global de autoestima. El origen de esta escala fue una investigación llevada a cabo con unos cinco mil adolescentes, con el fin de estudiar la relación entre autoestima y una serie de múltiples variables.

El planteamiento en función del cual se construye esta escala está basado en cuatro criterios: facilidad de administración, economía de tiempo, unidimensionalidad y validez aparente.

Consta de 10 ítems, de los que cinco son expresados en positivo y cinco en negativo. Su distribución es al azar, con el fin de evitar aquiescencia.

Esta escala cuenta con unos adecuados datos psicométricos (Rosenberg, 1965), cuya adaptación española ha sido validada tanto en población adolescente (Atienza, Moreno, y Balaguer, 2000) como universitaria (Martín-Albo, Nuñez, Navarro, y Grijalvo, 2007).

3. INSTRUMENTO:

CUESTIONARIO # 3 C

Señala en qué medida las siguientes afirmaciones definen tu forma de pensar sobre ti mismo.

Rodea con un círculo el número correspondiente a la opción elegida. Recuerda que los cuestionarios son anónimos.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

1	En general estoy satisfecho conmigo mismo/a	1	2	3	4
2	A veces pienso que no sirvo absolutamente para nada	1	2	3	4
3	Creo tener varias cualidades buenas	1	2	3	4
4	Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas	1	2	3	4
5	Creo que tengo muchos motivos para sentirme orgulloso/a	1	2	3	4
6	A veces me siento realmente inútil	1	2	3	4
7	Siento que soy una persona digna de estima o aprecio, al menos en igual medida que los demás	1	2	3	4
8	Desearía sentir más aprecio por mí mismo/a	1	2	3	4
9	Tiendo a pensar que en conjunto soy un fracaso	1	2	3	4
10	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a	1	2	3	4

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN.

Normas de aplicación.

La escala de autoestima puede autoadministrarse y su aplicación podrá ser tanto individual como colectiva. Este instrumento permite responder señalando la opción con la que cada individuo se identifica teniendo cuatro posibles respuestas 1 (Totalmente en desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (De acuerdo) y 4 (Totalmente de acuerdo). Es relevante explicar a los sujetos que no hay respuestas ni buenas ni malas.

Normas de corrección.

Para obtener las puntuaciones directas deben invertirse las puntuaciones de los ítems (2, 6, 8 y 9). Para ello, se cambiarán las puntuaciones de esta manera (1=4), (2=3), (3=2) y (4=1). A continuación, la puntuación global se obtiene mediante la realización del sumatorio o media del conjunto de ítems que componen la escala. Seguidamente presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse mediante ambos procedimientos.

Autoestima: Sumatorio de todos los ítems. (10-40). o

Autoestima: Media de todos los ítems. (1-4). (Procedimiento utilizado en este estudio)

Si la puntuación directa es calculada mediante sumatorio puede transformarse en puntuación baremada (centiles) usando los baremos presentados en Oliva et al.

ANEXO 4. Escala de Tolerancia a la Frustración

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre de la escala:** Escala de Tolerancia a la Frustración. Adaptación española de la subescala Stress Management del Emotional Quotient Inventory (EQ-i, YV) de Bar-On, R. y Parker, J.D.A (2000).
- **Nº de ítems:** 8.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a niños/as y adolescentes de entre 7 y 18 años.
- **Duración:** Unos 5 minutos.
- **Finalidad:** Evalúa la percepción de los niños/as y adolescentes sobre su propia capacidad para el manejo del estrés-tolerancia al estrés y control impulsivo.
- **Tipificación:** Baremación en centiles según el sexo y la edad.

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Se trata de una adaptación al castellano de la subescala Manejo del Estrés (Stress Management) del Inventario de cociente emocional Versión para jóvenes (EQ-i : YV), uno de los tres instrumentos que Reuven Bar-On ha desarrollado para evaluar su modelo sobre la inteligencia socio-emocional (Bar-On, 1997a, 1997b, 2004). Este autor entiende la inteligencia socio-emocional como un cruce entre competencias sociales y emocionales, habilidades y facilitadores que influyen en el comportamiento inteligente (Bar-On, 2000).

En este documento se presenta una adaptación y reducción validada por Oliva et al. (en prensa) de la subescala *Manejo del Estrés*. En concreto, esta nueva versión mide la capacidad para resistir a sucesos adversos y situaciones estresantes, así como la capacidad para resistir o demorar un impulso. Consta de 8 ítems que deben ser respondidos en una escala likert de 5 puntos.

CUESTIONARIO # 4 D

Lee cada una de las siguientes frases y selecciona **UNA de las 5 respuestas**, la que sea más apropiada para ti. Selecciona el número (del 1 al 5) que corresponde a la respuesta que elegiste y márcala. Si alguna de las frases no tiene nada que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta cómo te sentirías, pensarías o actuarías en esa situación

Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

N. º	Item					
		-	-	-	-	-
1	Me resulta difícil controlar mi ira	1	2	3	4	5
2	Algunas cosas me enfadan mucho	1	2	3	4	5
3	Me peleo con gente	1	2	3	4	5
4	Tengo mal genio	1	2	3	4	5
5	Me enfado con facilidad	1	2	3	4	5
6	Cuando me enfado con alguien me enfado durante mucho tiempo	1	2	3	4	5
7	Me resulta difícil esperar mi turno	1	2	3	4	5
8	Cuando me enfado, actúo sin pensar	1	2	3	4	5

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder indicando la puntuación que mejor lo define en cada ítem siguiendo una escala que va desde 1 (Nunca) a 5 (Siempre). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 5.

Normas de corrección

En primer lugar, deben invertirse las puntuaciones de todos los ítems incluidos en la subescala. Para ello, se cambiarán las puntuaciones de esta manera (1 = 5), (2 = 4), (3 = 3), (4 = 2) y (5 = 1).

A continuación, la puntuación global se obtiene mediante la realización del sumatorio o media del conjunto de ítems que componen la escala. Seguidamente presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse mediante ambos procedimientos.

Tolerancia a la frustración: Sumatorio de todos los ítems. (8-40).

ó

Tolerancia a la frustración: Media de todos los ítems. (1-5). (Procedimiento utilizado en este estudio)

Si la puntuación directa es calculada mediante sumatorio puede transformarse en puntuación baremada (centiles) usando los baremos presentados en Oliva et al. (en prensa). Dichos baremos han sido elaborados a partir de la misma muestra.

ANEXO 5. Escala de Empatía

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre de la escala:** Escala de empatía. Adaptación de la escala de Empatía desarrollada por Jolliffe y Farrington (2006).
- **Nº de ítems:** 9.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años.
- **Duración:** Unos 5 minutos.
- **Finalidad:** Evaluar dimensiones de la empatía.
- **Tipificación:** Baremación en centiles según el sexo y la edad.

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Se trata de una reducción y adaptación al castellano de la *Escala de empatía básica de Darrick Jolliffe y David P. Farrington* (2006) realizada por Oliva et al. (en prensa). La versión adaptada que fue utilizada en este trabajo está compuesta por nueve ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo). Ofrece dos puntuaciones parciales de empatía afectiva y cognitiva, ofreciendo también una puntuación global que puede considerarse como un indicador de la empatía de los adolescentes.

La adecuación de los datos psicométricos de esta escala puede ser consultados en Jolliffe y Farrington (2006) y Oliva et al. (en prensa).

3. INSTRUMENTO

CUESTIONARIO # 5

Indica si las frases que figuran a continuación pueden servir para definir o no tu forma de ser, marcando con un círculo la opción elegida.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

N. º	Item	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
				en		
1	Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste	1	2	3	4	5
2	Los sentimientos de los demás me afectan con facilidad	1	2	3	4	5
3	Me pongo triste cuando veo a gente llorando	1	2	3	4	5
4	Cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente	1	2	3	4	5
5	Casi siempre me doy cuenta de cuándo están asustados mis amigos/as	1	2	3	4	5
6	A menudo me entristece ver cosas tristes en la tele o en el cine	1	2	3	4	5
7	A menudo puedo comprender como se sienten los demás incluso antes de que me lo digan	1	2	3	4	5
8	Casi siempre puedo notar cuándo están contentos los demás	1	2	3	4	5
9	Suelo darme cuenta rápidamente de cuándo un amigo/a está enfadado	1	2	3	4	5

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y

CORRECCIÓN NORMAS DE APLICACIÓN

El instrumento de empatía es una escala autocumplimentable cuya aplicación puede ser tanto en individual como colectiva. El individuo que realiza el cuestionario debe responder indicando su grado de acuerdo con la expresión recogida en cada uno de los ítems en una escala que va de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 5.

Normas de corrección

Para obtener la puntuación directa deben sumarse o hallarse la media de las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las escalas o dimensiones. A continuación, presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse mediante ambos procedimientos.

Sumatorio:

Empatía afectiva: Sumatorio de ítems 1, 2, 3 y 6. (4-20).

Empatía cognitiva: Sumatorio de ítems 4, 5, 7, 8 y 9. (5-25).

Empatía total: Sumatorio de todos los ítems. (9-45).

Media: (Procedimiento utilizado en este estudio)

Empatía afectiva: Media de ítems 1, 2, 3 y 6. (1-5).

Empatía cognitiva: Media de ítems 4, 5, 7, 8 y 9. (1-5).

Empatía total: Media de todos los ítems. (1-5).

Si las puntuaciones directas son calculadas mediante sumatorio pueden transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando los baremos presentados en Oliva et al. (en prensa).

JUICIO DE EXPERTOS

PROPUESTA: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN GRUPAL APLICADO A ADOLESCENTES (procesos sesionales de talleres).

Cuestionario 1. ÁREA AUTOEXPRESIÓN SOCIAL

Valore en una escala de 1 a 5 el grado de RELEVANCIA que otorga a los siguientes descriptores y señale con una X su respuesta en la casilla correspondiente.

1. Muy adecuado	2. Bastante adecuado	3. Adecuado	4. Poco adecuado	5. Nada adecuado
-----------------	----------------------	-------------	------------------	------------------

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
Iniciar conversaciones o interacciones					
Mantener conversaciones o interacciones					
Finalizar conversaciones o interacciones					
Expresar sentimientos y emociones					
Expresar y defender opiniones					

Observación.....

Valore en una escala de 1 a 5 el grado de PERTINENCIA que otorga a los siguientes descriptores y señale con una X su respuesta en la casilla correspondiente.

6. Muy adecuado	7. Bastante adecuado	8. Adecuado	9. Poco adecuado	10. Nada adecuado
-----------------	----------------------	-------------	------------------	-------------------

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
Iniciar conversaciones o interacciones					
Mantener conversaciones o interacciones					
Finalizar conversaciones o interacciones					
Expresar sentimientos y emociones					

Expresar y defender opiniones					
-------------------------------	--	--	--	--	--

Observación

Valore en una escala de 1 a 5 el grado de COHERENCIA que otorga a los siguientes descriptores y señale con una X su respuesta en la casilla correspondiente.

1. Muy adecuado	2. Bastante adecuado	3. Adecuado	4. Poco adecuado	5. Nada adecuado
-----------------	----------------------	-------------	------------------	------------------

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
Iniciar conversaciones o interacciones					
Mantener conversaciones o interacciones					
Finalizar conversaciones o interacciones					
Expresar sentimientos y emociones					
Expresar y defender opiniones					

Observación

Cuestionario 2. ÁREA DE EXPRESIÓN DE DERECHOS EN DIVERSOS ÁMBITOS.

Valore en una escala de 1 a 5 el grado de RELEVANCIA que otorga a los siguientes descriptores y señale con una X su respuesta en la casilla correspondiente.

1. Muy adecuado	2. Bastante adecuado	3. Adecuado	4. Poco adecuado	5. Nada adecuado
-----------------	----------------------	-------------	------------------	------------------

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
Expresar y defender los propios derechos en diversos ámbitos					

Observación
.....

Valore en una escala de 1 a 5 el grado de PERTINENCIA que otorga a los siguientes descriptores y señale con una X su respuesta en la casilla correspondiente.

1. Muy adecuado	2. Bastante adecuado	3. Adecuado	4. Poco adecuado	5. Nada adecuado
-----------------	----------------------	-------------	------------------	------------------

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
Expresar y defender los propios derechos en diversos ámbitos					

Observación
.....

Valore en una escala de 1 a 5 el grado de COHERENCIA que otorga a los siguientes descriptores y señale con una X su respuesta en la casilla correspondiente.

1. Muy adecuado	2. Bastante adecuado	3. Adecuado	4. Poco adecuado	5. Nada adecuado
-----------------	----------------------	-------------	------------------	------------------

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
Expresar y defender los propios derechos en diversos ámbitos					

Observación
.....

Cuestionario 3. ÁREA EXPRESIÓN DE ENFADO O DISCONFORMIDAD

Valore en una escala de 1 a 5 el grado de RELEVANCIA que otorga a los siguientes descriptores y señale con una X su respuesta en la casilla correspondiente.

1. Muy adecuado	2. Bastante adecuado	3. Adecuado	4. Poco adecuado	5. Nada adecuado
-----------------	----------------------	-------------	------------------	------------------

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
Expresión de Enfado o disconformidad					

Observación
.....

Valore en una escala de 1 a 5 el grado de PERTINENCIA que otorga a los siguientes descriptores y señale con una X su respuesta en la casilla correspondiente.

1. Muy adecuado	2. Bastante adecuado	3. Adecuado	4. Poco adecuado	5. Nada adecuado
-----------------	----------------------	-------------	------------------	------------------

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
Expresión de Enfado o disconformidad					

Observación
.....
...

Valore en una escala de 1 a 5 el grado de COHERENCIA que otorga a los siguientes descriptores y señale con una X su respuesta en la casilla correspondiente.

1. Muy adecuado	2. Bastante adecuado	3. Adecuado	4. Poco adecuado	5. Nada adecuado
-----------------	----------------------	-------------	------------------	------------------

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
Expresión de Enfado o disconformidad					

Observación
.....
...

Cuestionario 4. ÁREA HACER Y NEGAR PETICIONES

Valore en una escala de 1 a 5 el grado de RELEVANCIA que otorga a los siguientes descriptores y señale con una X su respuesta en la casilla correspondiente.

1. Muy adecuado	2. Bastante adecuado	3. Adecuado	4. Poco adecuado	5. Nada adecuado
-----------------	----------------------	-------------	------------------	------------------

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
Pedir y negar favores					

Observación
.....

Valore en una escala de 1 a 5 el grado de PERTINENCIA que otorga a los siguientes descriptores y señale con una X su respuesta en la casilla correspondiente.

1. Muy adecuado	2. Bastante adecuado	3. Adecuado	4. Poco adecuado	5. Nada adecuado
-----------------	----------------------	-------------	------------------	------------------

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
Pedir y negar favores					

Observación
.....

Valore en una escala de 1 a 5 el grado de COHERENCIA que otorga a los siguientes descriptores y señale con una X su respuesta en la casilla correspondiente.

1. Muy adecuado	2. Bastante adecuado	3. Adecuado	4. Poco adecuado	5. Nada adecuado
-----------------	----------------------	-------------	------------------	------------------

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
Pedir y negar favores					

Observación

Cuestionario 5. ÁREA DE HABILIDADES DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES

Valore en una escala de 1 a 5 el grado de RELEVANCIA que otorga a los siguientes descriptores y señale con una X su respuesta en la casilla correspondiente.

1. Muy adecuado	2. Bastante adecuado	3. Adecuado	4. Poco adecuado	5. Nada adecuado
-----------------	----------------------	-------------	------------------	------------------

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
Desarrollar habilidad para afrontar conflictos interpersonales					

Observación

Valore en una escala de 1 a 5 el grado de PERTINENCIA que otorga a los siguientes descriptores y señale con una X su respuesta en la casilla correspondiente.

1. Muy adecuado	2. Bastante adecuado	3. Adecuado	4. Poco adecuado	5. Nada adecuado
-----------------	----------------------	-------------	------------------	------------------

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
Desarrollar habilidad para afrontar conflictos interpersonales					

Observación
.....

Valore en una escala de 1 a 5 el grado de COHERENCIA que otorga a los siguientes descriptores y señale con una X su respuesta en la casilla correspondiente.

1. Muy adecuado	2. Bastante adecuado	3. Adecuado	4. Poco adecuado	5. Nada adecuado
-----------------	----------------------	-------------	------------------	------------------

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
Desarrollar habilidad para afrontar conflictos interpersonales					

Observación
.....

LISTA DE EXPERTOS

NOMBRE	GRADO ACADÉMICO	CARGOS PROFESIONALES
ROSARIO MAMANI ESPINAL	M.SC.	Directora de SEPAMOS ciudad de El Alto
UBALDO ARTIME SALAS	Ph. D.	Director del centro de educación alternativo Distrito 2 ciudad de El Alto
RAMIRO TORREZ VELA	M. Sc.	Técnico de programas educativos, socio-productivos GAMEA
ELOISA QUISPE CALLAO	M. Sc.	Coordinador del Instituto de Posgrado e Investigación. UPEA
LUIS SANCHEZ CADENA	Ph. D.	Director de la Fundación WHIPALA, Programa de reinserción social niños y niñas en situación de calle.