

31961

7
201



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE
MEXICO

SOLUCION DE PROBLEMAS COMO UNA TECNICA
DE CONTROL DE LA AGRESIVIDAD EN
ADOLESCENTES

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN MODIFICACION DE
C O N D U C T A
P R E S E N T A :
NORMA YOLANDA RODRIGUEZ SORIANO

ASESORES: DR. ARTURO SILVA RODRIGUEZ.
MTRA. LAURA EDNA ARAGON BORJA.
MTRO. JUSTINO VIDAL VARGAS SOLIS.

TESIS CON
ALLA DE ORIGEN

1999



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Las enseñanzas sublimes que transforman el curso de la vida humana, son inclinaciones románticas en el espíritu de un solo hombre que, por su genio, se le considera extraño a su ambiente. Una sola idea erigió las pirámides; un sentimiento fatal destruyó Troya; una sola palabra incendió la biblioteca de Alejandría y un ideal fecundo creó la gloria del Islam..

Gibrán Jalil Gibrán

A MIS PADRES

Berni y Chepis: porque admiro en ustedes el amor, el ejemplo y el apoyo que me dieron durante una niñez y una adolescencia plenas de desarrollo y felicidad. Este logro en mi carrera profesional es uno más de los muchos que ustedes pueden anotarse como padres, a través de los éxitos de sus tres hijas.

A MIS HIJOS

César y Úrsula porque con su infinita ternura, alegría y paciencia me han enseñado a ser madre. El deseo de verlos convertidos en adultos felices refrenda diariamente mi compromiso de superación como ser humano.

A MIS HERMANAS

Mónica y Aída en quienes tengo a mis mejores amigas dispuestas en todo momento a ser y hacer lo que necesito para crecer. Gracias a su presencia en mi vida he logrado más de lo que ustedes saben.

AL DR. ARTURO SILVA R. Y MTRA. LAURA E. ARAGÓN B.

Mis maestros y amigos

Este trabajo es la conclusión de uno de los objetivos de mi vida, en el que ustedes estuvieron presentes desde el principio. Lograrlo era un reto que trascendía el nivel profesional y que se fue construyendo día a día durante varios años. Gracias por su guía.

**MTRO. JUSTINO VIDAL VARGAS
MTRO. CLAUDIO CARPIO RAMÍREZ
MTRA. REFUGIO RÍOS SALDAÑA
MTRO. LUIS FERNANDO GONZÁLEZ BELTRÁN**

Gracias porque entre sus actividades se dieron un tiempo para leer este trabajo y enriquecerlo con su valiosa calidad académica. Sobre todo, les agradezco las cátedras sobre psicología que recibí de ustedes, al recuperar verbalmente sus comentarios escritos.

**AGRADEZCO A LA DIRECCIÓN GENERAL
DE ASUNTOS DEL PERSONAL ACADÉMICO (DGAPA),
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO,
EL APOYO BRINDADO DURANTE LOS ESTUDIOS DE MAESTRÍA
A TRAVÉS DE LA BECA QUE ME AUTORIZARON**

INDICE

	página
RESUMEN	
INTRODUCCIÓN	I
CAPÍTULO I. LA CONDUCTA AGRESIVA	
I.1. Definición y evolución	1
I.2. Impacto psico-social	12
CAPÍTULO II. ADOLESCENCIA Y AGRESIVIDAD	
II.1. Repercusiones en el nivel individual	15
II.2. Repercusiones en el nivel social	18
II.3. Agresividad y desajuste psico-social	22
II.4. Intervención psicológica	25
CAPÍTULO III. ENTRENAMIENTO EN SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	
III.1. Antecedentes de la técnica	28
III.2. Descripción de la técnica	32
III.3. Utilidad de la técnica en la conducta agresiva de adolescentes	35
CAPÍTULO IV. MÉTODO	47
CAPÍTULO V. RESULTADOS Y CONCLUSIONES	55
V.1. Análisis de la población	55
V.2. Análisis de los grupos control y experimental	58
V.3. Conclusiones	65
REFERENCIAS	71
ANEXOS	76

SOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMO UNA TÉCNICA DE CONTROL DE LA AGRESIVIDAD EN ADOLESCENTES

La demanda de atención a la conducta agresiva que presentan los adolescentes se ha convertido en un problema en el ámbito familiar, escolar y social. Muchos han sido los intentos por explicarla, controlarla y erradicarla desde diferentes orientaciones teóricas. Las primeras acciones formales se dirigieron a explicarla, sin embargo ese nivel de intervención resultó ser poco útil para enfrentar la creciente manifestación de agresividad de los adolescentes. A partir de la orientación cognoscitiva se enfatizó la importancia del pensamiento como mediador de comportamiento. Un ejemplo de ello es la técnica de Solución de Problemas, que se basa en el establecimiento de habilidades de análisis para la toma de decisiones y se ha utilizado exitosamente en el control de conducta agresiva de adolescentes calificados como predelinquentes, al proporcionarles un repertorio diferente al de la agresión para afrontar situaciones desconocidas. Con base en estos postulados se realizó el presente trabajo cuyo objetivo fue investigar si existe alguna modificación en la conducta agresiva de los adolescentes participantes en un taller diseñado para establecer en los asistentes la habilidad en solución de problemas. Participaron 58 adolescentes mexicanos de ambos sexos habitantes del área metropolitana de la Ciudad de México calificados como agresivos a partir de sus respuestas a un inventario de hostilidad. El grupo se dividió para conformar los grupos control y experimental, los sujetos de éste último participaron en el Taller. Seis meses después de concluido el curso, se aplicó nuevamente el inventario de hostilidad. Los resultados demuestran que los adolescentes participantes en el Taller de solución de Problemas disminuyeron su actitud y su conducta hostil, por otro lado reportaron haber mejorado sus relaciones familiares y escolares. También se encontró que el nivel de agresividad reportado por las mujeres fue igual o mayor que el de los hombres en la mayoría de las categorías evaluadas y se detectaron puntajes más elevados en las categorías de agresividad autorreferencial.

INTRODUCCIÓN

La importancia de desarrollar investigación psicológica en temas relacionados con el comportamiento de niños y adolescentes trasciende la atención de necesidades en el presente. Significa también generar programas de prevención en conflictos que hacen crisis en la edad adulta cuando se fracasa al asumir las consecuencias de opciones que se han elegido en el transcurso de la vida. Concretamente se habla de incompetencia al analizar situaciones y tomar decisiones, para lo cual se hacen indispensables habilidades a nivel psicológico y social.

Sin pretender minimizar la necesidad de generar programas dirigidos a la infancia, la adolescencia es una etapa crucial para la intervención, porque trabajando con esta población, se incorpora tarde o temprano a los más pequeños y simultáneamente se trabaja en la prevención de conflictos futuros.

La adolescencia representa una edad clave en la que socialmente se les exige a los individuos un repertorio de adaptación que no se les entrenó previamente; incluso se les prohibió exponerse a situaciones en las que después se espera de ellos un nivel óptimo de ejecución.

Esta situación en la que los adolescentes se encuentran frecuentemente, los hace sentir como ellos lo expresan en sus propios términos "entre la espada y la pared". Cuando sus recursos personales y sociales funcionan "la van salvando", pero de no ocurrir así, tienden a interpretar las situaciones de su contexto como problemáticas y ésto les lleva a presentar comportamientos de aislamiento, depresión, ansiedad o agresividad que los adultos califican como "problemas de conducta" o "rebeldía".

Entonces los padres o maestros buscan el apoyo de profesionales en distintas disciplinas que suponen les ayudarán a resolver los "problemas de sus hijos adolescentes" y los llevan con el médico, el orientador vocacional, la trabajadora social, el psicólogo y hasta con el sacerdote para que "... les dé consejos..."

Desafortunadamente muchos de esos problemas no se resuelven en el nivel de los "consejos" de parte de una persona bien intencionada, la mayoría de las veces hace falta una metodología en el plano del discurso (modificación de estrategias autorreferenciales de afrontamiento) o de la intervención si se va a trabajar en el establecimiento de repertorios tanto de competencia social (habilidades asertivas o sociales) como escolar (hábitos o técnicas de estudio así como administración de tiempo).

Ante situaciones de este tipo los adultos cercanos al adolescente se preocupan y se involucran con él en una dinámica que muy frecuentemente los lleva al deterioro de la relación que en casos extremos llega a rupturas difíciles de reparar.

Si los adultos que se relacionan en calidad de padres o maestros con adolescentes llevaran a cabo esta interacción con la actitud de que los problemas en cualquier etapa de la vida son inevitables y que su afrontamiento y solución constituyen los cimientos sobre los cuales se construirán las habilidades del futuro adulto, se enfrentarían a la experiencia con la actitud didáctica para acompañar a su hijo o alumno en el descubrimiento de nuevas opciones de planeación e instrumentación de alternativas dirigidas a la habilitación de un adulto competente.

Hasta el momento se ha mencionado varias veces el término problema sin definirlo y antes de continuar es necesario hacerlo porque se seguirá haciendo referencia a él:

Un problema "... refleja un desequilibrio o una discrepancia entre la demanda y la disponibilidad de respuesta..." (Nezu y Nezu, 1991 p. 529).

Uno de los problemas que más refieren los adultos cercanos a los adolescentes es la agresividad presentan en sus interacciones con otros

adolescentes y con autoridades, motivo que es frecuente demanda de apoyo profesional; por eso se ha considerado que la conducta agresiva del adolescente es ejemplo del desequilibrio entre una demanda y la disposición de respuesta.

No se trata de justificar la conducta de los adolescentes, sin embargo se debe reconocer que en la sociedad actual se concede un valor positivo tanto a la violencia como a la agresión (Geen, 1990 en Morales et.al. 1997, p. 469) y que los mismos adultos que la castigan la han modelado e incluso premiado.

Beyon (1989 en Morales et.al. 1997, p. 469), menciona que existen formas de violencia justas o aceptadas y por lo tanto el adolescente la usa como una forma de expresión.

El comportamiento agresivo llega a dar seguridad a quien lo emite (Pepin, 1975) por lo tanto, es un repertorio resistente a la modificación, puesto que al igual que ocasiona problemas también resuelve otros tantos. Un ejemplo de ello son los trabajos de Glenn y Stewart (1983) quienes reportaron que los adolescentes afrontan situaciones conflictivas en primer lugar utilizando actitudes y recursos socialmente aceptados, pero si estos no funcionan entonces recurren a la agresión en forma de ataque físico o verbal, burla, negativismo y/o boicoteo. Otro ejemplo es el estudio de Johnson y Szurek (1952, en Bandura & Ribes 1978), quienes encontraron que los niños desadaptados a menudo fomentan entre ellos, modos agresivos de respuesta en el terreno de la palabra y las actitudes.

La elección de una conducta agresiva se utiliza también ante la ausencia de un repertorio deficiente, como ejemplo se cita el trabajo de Shufer (1988), quien menciona que los adolescentes se comportan agresivamente cuando se sienten discriminados y este comportamiento se llega a convertir en una forma de vida para ellos.

Se advierte que la tarea de abordar la conducta agresiva es una empresa compleja debido a la variedad de comportamientos que la ejemplifican, contextos en los que se presenta y repercusiones que se le atribuyen.

Al respecto de comportamientos que son calificados como agresivos, hace tiempo se aceptó la existencia de diferentes tipos de indicadores de agresión (Buss & Durkee, 1961), entre los que se encuentran desde aquellos que ocasionan lesiones físicas (golpes), hasta los que solo obstaculizan el logro de objetivos (negativismo); ambos dirigidos hacia uno o más blancos. Esta clase de comportamiento ocasiona desadaptación para aquellos que lo emiten así como efectos negativos para quienes son el blanco de esa conducta y quienes la observan en su contexto inmediato.

El problema ha llegado a niveles tan alarmantes que existen instituciones públicas diseñadas para su control y recursos tanto económicos como materiales y humanos destinados a su intervención. Los resultados no han sido todo lo exitosos que se desearía quizá porque su estructura administrativa y objetivos se han basado en las consecuencias inmediatas pasando por alto los procesos involucrados. Puesto que la Psicología es la ciencia orientada al estudio de la conducta, es impostergable que los psicólogos intervengan activamente en el fenómeno con el fin de investigar los procesos y proponer alternativas de tratamiento que obtengan el resultado que a la fecha no se ha logrado.

En el contexto psicológico, particularmente la modificación de conducta ha intentado la intervención a partir de diferentes técnicas como economía de fichas, castigo, tiempo fuera y RDO (Borchard & Tyller 1965, en Yates 1975; Clements & Ma Ckee 1968, en Yates 1975); pero los resultados positivos que se logran no se mantienen cuando el programa de intervención ha concluido.

Ya se mencionó que la agresividad se debe ubicar desde el plano psicológico y social, ambos proporcionan elementos de etiología y ambos también convergen en lo que es la aproximación cognoscitivo-conductual, que se orienta a la modificación de patrones de pensamiento adquiridos y moldeados socialmente e integrados psicológicamente.

A partir de este planteamiento teórico, se desarrollaron técnicas de intervención dirigidas a la modificación de mediadores cognoscitivos o estrategias de lenguaje autorreferencial. Un ejemplo son los estudios orientados a la

Intervención en la conducta agresiva a partir del establecimiento de mediadores cognoscitivos; particularmente, habilidades en solución de problemas (Mandakovic, 1993; D'Zurilla & Golfried, 1971; D'Zurilla, 1993; Nezu & Nezu, 1991).

De acuerdo con la relevancia social que tiene generar programas de intervención para control de la conducta agresiva en la etapa de la adolescencia, el objetivo del presente trabajo es investigar si existe alguna modificación de la conducta agresiva de adolescentes participantes en un Taller que tiene como objetivo establecer en los asistentes la habilidad de analizar y tomar decisiones en situaciones problema.

Para contextualizar la pertinencia del estudio, en el capítulo uno se hará una revisión de diferentes posturas acerca de la etiología del comportamiento agresivo, así como algunas definiciones al respecto del impacto psicosocial que tiene la existencia y tratamiento de este tipo de conducta.

En el capítulo dos, se mencionan características de la etapa adolescente así como repercusiones en el nivel individual y en el nivel social de este comportamiento, para continuar dando ejemplo de trabajos que hacen énfasis en el desajuste psicosocial de adolescentes con repertorios de agresividad y concluir mencionando algunos intentos desde la perspectiva psicológica que se han orientado a la modificación de conducta agresiva.

El capítulo tres se enfoca en la técnica de solución de problemas como alternativa psicológica de intervención y modificación de patrones de interacción agresiva en adolescentes. Se mencionan los antecedentes y descripción de la técnica así como trabajos anteriores que la utilizaron exitosamente en la intervención con adolescentes agresivos o delincuentes.

Con respecto al capítulo cuatro, se hace la descripción del método seguido para la realización de la investigación.

Los resultados y conclusión del trabajo se presentan en el capítulo cinco.

Una de las principales conclusiones que se pueden hacer de los resultados en la presente investigación es que los adolescentes que asistieron al Taller de Solución de Problemas disminuyeron su actitud y su conducta hostil de acuerdo al

análisis estadístico que se presenta. Por otro lado, reportaron haber mejorado sus relaciones familiares y escolares después de adquirir habilidades en solución de problemas; lo cual coincide con el resultado de trabajos anteriores acerca de considerar la importancia del entrenamiento de repertorios de análisis en el control de la conducta agresiva.

Entre los datos importantes se puede destacar que el nivel de agresividad reportado por las mujeres es igual o mayor que el de los hombres en la mayoría de las categorías evaluadas, lo que debilita creencias acerca de que la conducta agresiva es más frecuente en individuos del sexo masculino.

Otro dato importante es que se identificaron puntajes más altos en la conducta agresiva autorreferencial, que en aquella para la cual los padres y maestros solicitan apoyo profesional.

CAPITULO I

LA CONDUCTA AGRESIVA

Con el fin de contextualizar la relevancia de intervenir en la agresividad durante la adolescencia, se hace imprescindible comenzar aclarando qué es la conducta agresiva y cuál es su origen, desde el punto de vista de la psicología.

I.1 Definición y evolución.

Eron (1987) menciona que en su interés por estudiar la agresividad a lo largo de 30 años, ha observado cómo la conducta agresiva estudiada a principios del siglo bajo la orientación psicoanalista, se transformó posteriormente en un componente de la personalidad para la psicología diferencial, y después encontró apoyo desde la perspectiva conductual. Por supuesto, cada una de ellas con una definición de acuerdo con la corriente teórica que la sustenta.

Estudios con orientación conductual realizados a mediados y fines de la década de los cincuenta (Eron, Laulicht, Walder, Farber & Spiegel, 1961) se encuentran propuestos en términos de la teoría de Hull-Spence, que con la influencia teórica y metodológica de Pavlov, dan razón de la conducta agresiva en términos de estímulos ambientales y variables intermedias que al no identificarse objetivamente, se traducen en el concepto de "reducción de impulso"; por lo tanto, la conducta agresiva obedece al reforzamiento que significa la disminución del impulso, el cual sigue a una interacción agresiva.

A principios de los setenta, las investigaciones tuvieron el apoyo teórico de la orientación Skinneriana (Eron, Walder & Lefkowitz, 1971) a partir de la cual, la conducta agresiva se adquiere y se mantiene por condicionamiento operante: "Cuando la ocurrencia de una operante aparece seguida de la presentación de un estímulo reforzante, la fuerza de esa operante aumenta" (Skinner, 1975); de acuerdo a esta postura, los sujetos aprenden a ser agresivos por el efecto reforzante de eventos que ocurren contingentes a la emisión de una conducta agresiva.

En los años ochenta, el trabajo se encontró justificado en la infraestructura cognoscitiva (Huesman, Eron, Lefkowitz & Walder, 1984), en estos trabajos se enfatizó la importancia del pensamiento como estímulo mediador en la ocurrencia de comportamiento agresivo.

El significado del concepto "agresividad" así como los elementos involucrados en su estudio se identifican al hacer una revisión de las definiciones que proponen algunos autores. Se intentó hacer una selección que incluyera perspectivas teóricas similares.

- Dollard (1939, en Berkowitz, 1974) la puntualiza como una secuencia de conducta ofensiva dirigida a alguien. No necesariamente tiene que ser directa; puede aparecer de manera simbólica. La tendencia es atacar al objeto frustrante.
- Buss y Durkee (1957) anotan que la agresión es todo comportamiento que lastima o perjudica a otro.
- Ribes (1972) define la agresión como una forma intensa y violenta de conducta física que produce consecuencias aversivas y daño en otros sujetos, así como respuestas verbales.
- Para Bandura (1973) la agresión consiste en administrar estímulos nocivos de fuerte intensidad que provoquen heridas físicas o morales.

- Sely (1974) menciona que una agresión consiste en la aplicación de estímulos nocivos contra un organismo o un sustituto de tal, entendiendo como nocivo deteriorar, lesionar, destruir o aniquilar; una agresión puede ser abierta (física o verbal), encubierta (llevada a cabo en la fantasía), positiva (aprobada por la cultura), o negativa (culturalmente reprobada).
- Megargee y Hokanson (1976) definen a la agresión como aquellos actos que de manera objetiva son observables, como herir o dañar a alguien.
- Para Whittaker (1977) el término agresividad se refiere a la tendencia a atacar a otro individuo, con la intención de causarle daño físico o psicológico. Por lo tanto, la fuerza física, el abuso verbal y el sarcasmo constituyen formas de conducta agresiva.
- Robles Pérez y Luja (1985) apuntan que la agresión es una conducta de interacción social negativa. Ésta comprende todas aquellas conductas en las que la interacción social interfiere con el ajuste del individuo a un grupo y la clasifican en tres categorías: interacción mediada por objetos, interacción verbal e interacción no verbal.
- Saratino y Armstrong (1988) conciben la conducta agresiva como un comportamiento antisocial y la definen como una serie de acciones que causan daño físico o psicológico a otra persona.

Se observa que de una definición a otra, cambia la importancia concedida a la situación, a la intención y a las lesiones que dicho comportamiento ocasiona en la víctima; en algunos casos se plantea en términos del agresor, en otros abarca también la repercusión que tiene en el agredido y por último, la desadaptación que significa para uno o varios involucrados en este tipo de interacción.

Whitehurst emite una opinión al respecto de la agresión que sin ser una definición formal hace referencia a los elementos contenidos en las anotadas

anteriormente y concluye con la dificultad de emitir una definición completa del término en cuestión.

"... realmente, agresión es una colección de muy distintas clases de conducta, cuyas formas y características pueden ser muy diferentes. Sin embargo, no es muy difícil llegar a un consenso de lo que se debe considerar un acto agresivo. Tratando de entender los determinantes de la agresión hemos estado interesados en las posturas de científicos sociales, pero el diseño de métodos efectivos para controlarla debe llegar más allá de este interés...". Más adelante agrega: "... frecuentemente los científicos utilizan conceptos tales como agresión que describen una colección amorfa de conducta, respuestas emocionales y cogniciones y entonces intentan construir una definición científica con una taxonomía que incluya todos esos elementos y no otros. Muchos intentos se han hecho para definir la agresión pero en la mayoría de los casos se hace alguna excepción que produce que la definición quede incompleta..." (Whitehurst, 1973, p. 354).

Es pertinente señalar que aún cuando el autor no lo explicita, distingue entre agresión y agresividad para señalar un concepto genérico (agresión) y una serie de indicadores de él (comportamiento agresivo), con lo cual se evita la confusión de referirse a niveles de análisis diferentes, equiparándolos.

Después de realizar una cuidadosa revisión del tema, Moser (1992) encontró que en el estudio de la conducta agresiva se pueden distinguir tres puntos de vista: 1) que la conducta agresiva es un comportamiento natural e instintivo, 2) que la agresividad constituye un hecho social suscitado por eventos de la vida en común, y 3) que la conducta agresiva es una reacción ante la frustración.

Cada una puede ser perfectamente ubicada en las orientaciones teóricas que han estudiado el comportamiento agresivo desde una perspectiva psicológica y que Moser (op. cit.), presenta como tendencias teóricas para su explicación e intervención.

1. Teorías pulsionales.- Estas consideran que la agresión es la manifestación de una pulsión o de un instinto. Moser (op.cit.) y otros autores (Eron, 1987; Freeman, 1989), las llaman internas o biologicistas.

2. **Teorías reactivas.**- Estas consideran a la agresión como una reacción a situaciones desagradables. Ejemplo de ella es la hipótesis frustración-agresión propuesta por Dollard, Miller y Sears (1941).
3. **Teorías del aprendizaje.**- Consideran a la agresión como un comportamiento adquirido por medio de diferentes métodos que tienen en común la programación de condiciones ambientales. Ejemplo de ella son las aportaciones del Análisis Experimental de la Conducta (Skinner, 1975; Azrin, 1958) y del Aprendizaje Social (Bandura, 1978).
4. **Teorías cognoscitivas.**- Explican la agresión como un comportamiento que resulta de la manera como el sujeto percibe la situación (Guerra & Slaby, 1989; Freindler & Marriot, 1984).

La que explica a la conducta agresiva como resultado de la frustración, fue inicialmente propuesta al final de la década de los treinta por John Dollard, Neal Miller y Sears, un grupo de investigadores de la Universidad de Yale, quienes interpretaron la agresividad con argumentos muy de acuerdo con pulsiones, factores de tipo motivacional o instigadores.

En términos de la teoría de la frustración-agresión, la conducta agresiva es considerada una reacción colérica normal ante la frustración:

"... La interferencia en el acontecer de una respuesta de meta, instigada en su momento apropiado dentro de la secuencia conductual se denomina frustración..." "...Para poder asegurar que existe una frustración, se debe poder especificar: a) que puede esperarse que el organismo realice ciertos actos, y b) que se ha impedido que dichos actos ocurran". (Dollard, 1976, En: E.Y. Megargee & J. E. Hokanson, Eds. pág. 40),

El énfasis de esta postura se concentra en la identificación del instigador de la reacción agresiva, es decir, del factor que obstaculiza el logro de una meta deseada. Los autores propusieron que existe una relación causal entre la

frustración y la agresión, y consideraron a la última como consecuencia de la primera.

La teoría de la frustración-agresión fue bien aceptada durante su época e incluso años después, algunos de los principios en los cuales se basa según Whittaker (1977), son los siguientes:

1. **Intensidad del motivo.** Cuanto más fuerte sea el motivo, más intensa será la frustración, si se impide que tal motivo sea satisfecho.
2. **Tipo de barrera.** Si la satisfacción de un motivo es impedida por alguna barrera u obstáculo insuperable, la tensión resultante será muy intensa; igualmente, si dichos obstáculos son arbitrarios o no tienen razón de ser, la frustración será más intensa.
3. **Disponibilidad de metas sustitutas.** Si no se cuenta con metas sustitutas que resulten igual o casi igualmente atractivas, se presentará una gran ansiedad.
4. **Experiencia.** Si se ha vivido un hecho frustrante de cierto grado, y posteriormente se presenta un hecho semejante, la frustración puede ser más intensa, debido a que ésta tiende a ser acumulativa.
5. **Estabilidad personal.** La persona inestable tiene potencial para reaccionar a cualquier situación de frustración con mayor intensidad que el individuo emocionalmente estable.
6. **Participación del Yo.** Las frustraciones que amenazan en forma directa al autoconcepto, probablemente serán sentidas con gran intensidad.
7. **Distancia de la meta.** Cuanto más próximo se está de terminar una tarea o de alcanzar una meta, y no se tienen posibilidades de lograrla, mayor será la frustración.

La Teoría del Aprendizaje Social, cuyo exponente principal es Bandura (1973), se agrupa con las que explican el comportamiento agresivo en función de

estímulos ambientales o características individuales adquiridas durante la historia de reforzamiento; es decir, Teorías del Aprendizaje. Los principios que la identifican son:

- a) La conducta agresiva se aprende a través de tres fuentes principales: la observación de modelos, la imitación de modelos y el reforzamiento positivo que acompaña a la imitación.
- b) El comportamiento no se puede adquirir en ausencia del modelo.
- c) El modelo puede ser una persona, un personaje de caricatura, un dibujo animado que represente a un animal, etc.
- d) El reforzamiento puede ser directo o vicario.
- e) La conducta agresiva se mantiene a partir de la ejecución reforzada.
- f) Los determinantes estructurales (las características físicas) juegan un papel importante en el desarrollo de la conducta.

Esta postura teórica ha generado una gran cantidad de investigación sobre etiología y tratamiento de la conducta agresiva a partir de su aparición, actualmente sigue recurriéndose a ella para explicar la adquisición y mantenimiento del comportamiento. Aunque en sus inicios atribuyó el origen del comportamiento agresivo exclusivamente a condiciones ambientales físicas (modelo, reforzador, castigo), en su evolución se incorporaron otros elementos; es el caso de mediadores internalizados que se distinguen en la siguiente cita:

... todos los niños están sujetos al proceso de socialización que comprende la subyugación de impulsos a las demandas de la sociedad. Al principio, el control es necesariamente externo; el infante muy pequeño es reprimido sólo a través de la intervención directa de sus padres. Puesto que el autocontrol del niño depende de la anticipación del castigo externo, la continua presencia de un adulto controlador resulta todavía esencial para asegurar que no transgreda. Por lo tanto el miedo al castigo no es por sí solo un impedimento efectivo contra el comportamiento antisocial. Solamente cuando acepte como propios los estándares de comportamiento de sus padres, el niño observará las prohibiciones de éstos en oportunidades en que no sea probable que se descubra su transgresión. En situaciones en que exista poco riesgo de ser descubierto o que el castigo que el chico prevé sea leve, puede no

dudar en transgredir. La adquisición de dichas prohibiciones internalizadas es un proceso gradual que quizá nunca sea completamente adquirido por la mayoría de los individuos". (Bandura & Walters, 1976, p. 114).

En 1977 se publicó por primera vez el trabajo en el que Bandura expresó que en el comportamiento de los individuos existe una determinación recíproca. Explicó el comportamiento en función de un modelo de reciprocidad en el que la conducta, factores cognitivos, factores personales y ambiente operan como determinantes recíprocos (Bandura, 1986). De acuerdo con esta teoría, la capacidad de simbolización del lenguaje, la anticipación de consecuencias, la auto-regulación y la auto-reflexión, juegan un papel fundamental en el comportamiento de los individuos.

La postura de Bandura no es la única que concede importancia al desarrollo de controles de comportamiento que no son estímulos físicamente presentes; otra aproximación teórica surgió con el nombre de psicología cognoscitivo-conductual y dio el nombre de "pensamiento" al comportamiento que sin ser observable regula la conducta de los individuos, tiene su origen en las experiencias a las que el sujeto se ha visto expuesto voluntaria o involuntariamente y es la meta en las técnicas de intervención.

Se ha denominado "modificación cognitiva de la conducta" o "Terapia Cognitiva" a las técnicas de intervención que atienden a la alteración de fenómenos privados o "internos" en su formulación (Beck et.al., 1984; Michembaum, 1982). Estas técnicas se utilizan para modificar cogniciones (pautas de pensamiento), intervención necesaria para efectuar el cambio conductual. Las más conocidas agrupadas bajo el nombre de "modificación cognitiva de la conducta" son: reestructuración cognitiva, entrenamiento en autoinstrucción, solución de problemas, detención del pensamiento, inoculación del estrés y desensibilización sistemática.

En vista de que el análisis del tema ha vuelto al constructo "interno" para explicar el comportamiento agresivo, no obstante hallarse en la ubicación del mismo como exteriormente motivado, es conveniente hacer la siguiente aclaración: la postura cognoscitivo-conductual emplea el concepto "interno" para referirse al tipo de relación que existe entre el lenguaje y el comportamiento. Cuando se habla de lenguaje interno se hace mención al lenguaje autorreferencial, es decir, al lenguaje a través del cual un sujeto dirige su propia conducta, y al que otras personas no tienen acceso (Vigotsky, 1962; Luria, 1961 en Santacreu, 1991).

Con el auge de la teoría cognoscitivista, surgió la explicación de la existencia del comportamiento agresivo en razón de un déficit en el desarrollo o adquisición de controles internos tales como habilidades en autoinstrucciones, autorregulación, y autocontrol (Bandura & Walters, 1976; Bandura, 1982; Guerra & Slaby, 1989; Nezu & Nezu, 1993).

Cuando se habla de teorías psicológicas que explican la conducta bajo control de eventos externos, se hace referencia a las que identifican estímulos en el ambiente como factores que establecen, mantienen y desarrollan el comportamiento agresivo. Como ejemplo tenemos los trabajos de Pavlov y Thorndike (en Kazdín, 1983), Azrin (1958) y Skinner (1975). Estos estudios se caracterizan por el control que los investigadores tienen sobre los estímulos externos, a partir de los cuales observan la aparición de conductas hostiles en los sujetos experimentales. Fueron las aportaciones del análisis experimental de la conducta en la investigación de la agresividad y los antecedentes del análisis conductual aplicado en la modificación del comportamiento agresivo, aunque en la actualidad se han incorporado otros elementos.

Es el caso del efecto regulador del lenguaje en la conducta, al identificar su importancia primero como regulador externo a partir de las instrucciones de otros y después como regulador "interno" o autorregulador del comportamiento. De esta propuesta, se derivan trabajos orientados a establecer en los sujetos

habilidades que les faciliten realizar tanto análisis de las situaciones como toma de decisiones fundadas en la generación de alternativas y autocontrol.

Un ejemplo de esa postura teórica es el trabajo de Wilson y Herrenstein:

"... su propuesta se apoya en el supuesto de que todos los humanos nos encontramos bajo situaciones de elección de cursos de acción (por ejemplo antisociales o prosociales) y que nuestra conducta se encuentra regulada por las consecuencias diferenciales que recibe. Así, si la razón de reforzamiento positivo recibido por el comportamiento antisocial es relativamente mayor que el recibido por actos prosociales, el resultado será una fuerza relativa mayor para el primero y un valor reducido para las acciones prosociales. Este modelo nos permite describir las ganancias y pérdidas asociadas con cursos alternativos de acción y los estándares por los cuales una persona evalúa aquellas como tales. En cualquier momento una persona puede elegir entre cometer un crimen y no hacerlo. Las consecuencias de cometer un crimen consisten de recompensas o reforzadores y castigos; las de no cometerlo también implican ganancias y pérdidas. Mientras mayor es la razón de las recompensas netas del crimen al no crimen, mayor será la tendencia de cometerlo". (Santoyo Carlos, 1998, p.42)

Tal parece que el punto crucial de la ocurrencia de comportamiento agresivo radica en el proceso para optar si llevarlo a cabo o no; ese "decidir" es un momento que merece atención. Es conocida la función simbólica del lenguaje para evocar situaciones no presentes en tiempo ni espacio, llevar a cabo el análisis de las diferentes consecuencias positivas o negativas de un acto agresivo, generar opciones distintas del acto agresivo y adelantar las consecuencias positivas y negativas que tendrán que asumirse después de la puesta en práctica de la alternativa elegida. Este proceso analítico y regulador a veces inadvertido, es el mediador entre cometer o no un acto delictivo y de acuerdo a trabajos realizados con adolescentes delincuentes o agresivos (Guerra & Slaby, 1989; Feindler & Marriot, 1984), frecuentemente se lleva a cabo en una actitud a la defensiva y con la experiencia previa de que la dominación y la fuerza

son la clave para la reafirmación social y en consecuencia individual; por lo tanto, no es extraño que la alternativa elegida sea la del ataque o agresión. Cuando un sujeto se comporta reiteradamente de acuerdo a estos principios, tiende a recibir atribuciones de individuo asocial o desadaptado de quienes le significan como miembro de un grupo; en consecuencia, el grupo busca estrategias para su readaptación.

La Investigación generada por la necesidad de explicar, modificar y prevenir la conducta agresiva, ha dado origen a postulados que interpretan el comportamiento agresivo a partir de ausencia o insuficiencia de repertorios alternativos de adaptación (Eron, 1987; Sarason & Ganzer, 1973; Gouze, 1987; Kendall & Wilcox, 1979) y los principios de esas investigaciones son elemento clave a considerar en los programas de modificación de conducta en el campo aplicado.

1.2. Impacto psico-social

La importancia de trabajar en el establecimiento de habilidades para el análisis de situaciones que generan episodios de comportamiento agresivo, radica en el alcance a nivel individual, familiar y social que tendría enseñar a los sujetos a identificar los componentes sociales, ambientales e individuales involucrados, cuando se enfrentan a situaciones aversivas o desconocidas que propician comportamiento agresivo, mismo que a corto y mediano plazo les generará desajuste psico-social.

Es conocido el incremento alarmante que ha tenido el comportamiento agresivo a todos los niveles, las investigaciones al respecto han determinado que no se trata de un problema cuyo origen se aclare en explicaciones unidireccionales. La agresividad deviene de factores psicológicos, económicos, políticos y sociales imposibles de transformar de manera inmediata; pero si

pueden iniciarse acciones orientadas en el plano individual que constituyan los cimientos de nuevas actitudes y formas de interacción.

Hacer modificaciones a nivel individual, específicamente en la percepción que los jóvenes tienen de su contexto, mediante el desarrollo de habilidades analíticas, puede llegar a forjar individuos con mayor capacidad de adaptación que enriquezcan la interacción de los adolescentes entre sí, en su núcleo familiar y su núcleo social. De lograrse, el cambio de actitudes optimaría la calidad de vida en familia, escuela y grupo.

Los adolescentes constituyen un sector que tiene ciertas características: cuentan con mayor capacidad que los niños para analizar las situaciones que viven, pero en comparación con los adultos, carecen de los recursos materiales, económicos o sociales para tomar decisiones; por lo tanto identifican sus problemas, pero no pueden hacer mucho por resolverlos, lo que origina en ellos conflictos que los llevan a conductas desadaptativas.

Aunado a esto y muy relacionado con su edad, la mayor parte de sus habilidades de socialización y afrontamiento están todavía en proceso de desarrollo. No obstante lo anterior, los adolescentes poseen una ventaja muy importante: aún no han tenido que asumir las consecuencias de decisiones previas, o las consecuencias de tales decisiones todavía no han repercutido de manera determinante en su vida.

Estas características los hacen un grupo idóneo para la implementación de habilidades de afrontamiento ante situaciones conflictivas, que en ausencia de un entrenamiento supervisado profesionalmente, han tenido que ser resueltas poniendo en juego los recursos inmediatos que no siempre han sido los más adecuados.

Analizando la agresión como un problema que consume recursos materiales humanos y económicos de instituciones educativas y de seguridad social, es definitivo que el comportamiento agresivo y sus consecuencias han

dado lugar a serios cuestionamientos en la justificación social de tales instituciones. Por otro lado, en la interacción de los individuos, desde hace tiempo se han generado estrategias de intervención que de haber tenido éxito, controlarían el fenómeno.

La agresividad constituye una realidad que ha sido tratada inicialmente en el contexto familiar, para más tarde acudir a la intervención de instituciones y autoridades en la espera de que la regulen.

Tampoco los tribunales para menores, los internados y las instituciones de atención a niños de la calle han tenido el efecto corrector esperado, pero sí el incremento y perfección de las estrategias de agresión después de haber tenido contacto con ellos.

Abordar el problema de la agresividad desde la perspectiva de centros de readaptación social, niños de la calle y formación de bandas, es atender a un punto importante en la manifestación extrema de este tipo de comportamiento en la etapa de la adolescencia; también lo es analizarlo desde el punto de vista del fracaso que han tenido las estrategias de control de la agresividad a nivel familiar, social e institucional.

Estas instituciones cuya justificación social es reincorporar a quienes han transgredido las leyes, distan de lograr el objetivo para el cual fueron creadas. Quizá porque la estructura administrativa y legal que las respalda, tiene como principio controlar la agresión con agresión; es decir, se busca castigar la agresividad con un ataque de intensidad mayor para que ésta se reduzca o desaparezca.

Este no es más que un principio antiguo que sigue practicándose en las estrategias caseras de control de la agresividad y que se extiende a las instituciones que suponen atender el problema. De nada servirá el control externo para cualquier tipo de comportamiento, si no hay en los adolescentes los estándares de autorregulación; pues una vez que carezcan de vigilancia (fuera de

la institución, lejos de la observación de sus custodios o de las autoridades), continuarán transgrediendo.

No se trata de negar la realidad social y económica que los adolescentes padecen dentro de su núcleo familiar, en una institución de custodia o viviendo en la calle y formando bandas; tampoco se pretende negar las diferentes circunstancias de desarrollo que han acompañado a cada uno de ellos. Lo que se intenta es proporcionar un repertorio psicológico que permita al adolescente adaptarse al medio que constituye su contexto social; en otras palabras, se trata de generar en los jóvenes repertorios de competencia social, independientemente de su sexo, núcleo familiar, o clase social.

Por ello, revisaremos las repercusiones tanto a nivel individual como social de la conducta de agresiva del adolescentes y la necesidad de intervención psicológica en la misma.

CAPITULO II

ADOLESCENCIA Y AGRESIVIDAD

En la actualidad, ser adolescente es casi sinónimo de rebeldía y desobediencia, por lo tanto se hace parecer a los adolescentes como sujetos desadaptados por el solo hecho de transitar en esa etapa de desarrollo. La desadaptación es un comportamiento que no se limita a un periodo de la vida, sino a características de otra índole que se pueden presentar también en la primera infancia y en la edad adulta. El fin de este capítulo es mencionar esas características y el efecto que tienen en la adaptación de los adolescentes, que se complica por su situación biológica, social, económica y afectiva.

II.1 Repercusiones en el nivel individual

Las características biológicas y psicológicas de los adolescentes, así como los cambios sociales y económicos que se están viviendo actualmente, hacen de la adolescencia un periodo crítico que exige adaptaciones continuas tanto de parte del adolescente como de quienes conviven con él; debe existir un equilibrio entre los cambios que experimenta y la relación prevaleciente en su entorno familiar y social, ya que es un momento propicio para la presentación de conductas disfuncionales que al resolverse construirán el desarrollo psicológico e integral del joven.

Las interacciones en la adolescencia involucran mayor número de personas que en la infancia, puesto que el círculo social del adolescente se ha extendido. Los adolescentes son más perceptivos de las relaciones que tienen entre sí los adultos que los rodean, y también de las que ellos establecen con otros jóvenes. Advierten las contradicciones de quien intenta educarlos, y las cuestionan. Por otro lado, tienen escasa experiencia en el manejo de situaciones conflictivas, así como en habilidades de interacción social.

Esta preocupación por los problemas cotidianos, para los cuales no encuentra solución aparente, le genera inseguridad y tensión emocional, la cual intentará disminuir utilizando los recursos de que dispone. Entonces optará por aislarse, dedicarse al estudio, ocuparse en la práctica de algún deporte y en casos extremos, preferirá una conducta destructiva.

En un estudio realizado por Silva, Fierros y Molina (1992), cuyo objetivo fue derivar estrategias de identificación, tratamiento y prevención de los trastornos en los adolescentes, se detectaron desórdenes psicológicos en adolescentes mediante un instrumento que sondeó ocho áreas problema: 1) hábitos de estudio, 2) fobias, 3) depresión, 4) información sexual, 5) conductas adictivas, 6) conductas agresivas, 7) repertorios asertivos, y 8) conflictos familiares. Se aplicó el instrumento en una muestra de adolescentes escolarizados de clase media de las ciudades de Aguascalientes, Distrito Federal, Hermosillo y Zona Metropolitana.

Los resultados revelaron que en las áreas de conflicto familiar, asertividad y depresión, los adolescentes obtuvieron puntajes estadísticamente significativos; situación que lleva a determinar que se trata de alteraciones que deben ser tomadas en cuenta para investigación y tratamiento psicológico.

Otra muestra de la necesidad de generar programas de intervención a nivel psicológico es el alto índice de adolescentes con problemas de bajo rendimiento escolar, depresión, ansiedad, farmacodependencia, estrés y aislamiento; que son remitidos a instancias universitarias como la CUSI (Clínica

Universitaria de Salud Integral) y a la UEPI (Unidad de Evaluación Psicológica Iztacala), por padres de familia o profesores en busca de apoyo profesional. Esta solicitud cada día es más frecuente y asciende aproximadamente al 40% de la población total para la cual se solicita asistencia.

Powel (1985) menciona que el estrés, normal en el adolescente, se va incrementando por la presión que ejercen los adultos al tratar de que perciba la vida como ellos en lugar de impulsarlo a que sea independiente y responsable. Esto provoca que tienda a buscar sus metas solo; encontrando con frecuencia obstáculos de tipo cultural, socioeconómico, intelectual, emocional familiar y de género.

Hurlock (1987) considera que para el adolescente no será sencillo llegar a sus metas, más aún si tiene una gran dependencia de sus padres, o si se cree abandonado. Lamentablemente los adultos no entienden con facilidad los problemas por los que pasan los adolescentes en su búsqueda de logro, independencia, compromiso, obtención de recursos económicos y establecimiento de una filosofía de vida.

Johnson y Szurek (1952, citados por Bandura y Ribes, 1978) encontraron que los niños desadaptados a menudo fomentan modos agresivos de respuesta, imitando modelos violentos en el terreno de la palabra y de las actitudes.

Glenn y Stewart (1983) exponen que en el intento de solucionar sus problemas, el adolescente suele utilizar canales socialmente aceptados. De no lograr satisfacer sus necesidades de estatus, independencia e identificación; sufrirá desequilibrio, se inquietará, y buscará una salida que le permita reducir dicho estado. Si a pesar de ello no logra restablecer su equilibrio y no alcanza superar los bloqueos que el medio antepone a sus fines, probablemente se sentirá frustrado y optará por la agresión (ataque físico o verbal, burla, negativismo y/o boicoteo).

En la búsqueda de factores involucrados con la conducta agresiva, Secadas y Serrano (1983) han relacionado la afirmación personal con la rebeldía. Exponen que la rebeldía surge como una expresión de la necesidad de autoafirmación frente a individuos e instancias sociales que persisten en el empeño de mantener al adolescente vinculado y privado de su autonomía. El adolescente se manifiesta en un estado de continua ansiedad, con ánimo irritado y susceptible, así como actitud de frecuente rebeldía contra formas rudimentarias de existencia en el hogar, la escuela y el entorno social.

En un estudio realizado por Gessell (1987) se identificó cómo expresan la agresividad los jóvenes de 10 a 16 años. A la edad de 10 años prevalece la violencia física, las réplicas verbales violentas, la violencia emocional y el abandono del campo; hacia los 12 años, el joven recurre más a la violencia física y a la réplica verbal, mientras que a los 13 prefiere abandonar la escena de conflicto; la respuesta más común a los 14 y 15 años es abandonar la escena de conflicto, y las réplicas verbales; por último, el joven de 16 años recurre con menor frecuencia a respuestas coléricas externas.

La conducta agresiva observada o encubierta, ocasiona a los adolescentes disfunciones en las relaciones individuales, familiares, escolares y sociales; hecho que motiva la queja de los adultos cercanos a ellos. El aumento en la solicitud de apoyo profesional ha despertado el interés de los psicólogos hacia la investigación de los procesos comportamentales involucrados en la agresividad.

II.2 Repercusiones en el Nivel Social

No obstante que se ha hablado de las características del adolescente en un plano individual, éste no es el único nivel de análisis posible: existen también las interacciones que ejerce como miembro de un grupo familiar, escolar y social. Al hablar de grupos, es importante aclarar que aun cuando la conducta del adolescente tiene como origen la desadaptación individual y/o social, no debe

atribuírsele toda la responsabilidad de disfuncionalidad en aquellos grupos más extensos, en los cuales él constituye un miembro más.

Familiar

La familia es el marco cultural más importante para una persona dado que es donde aprende a cumplir con lo que los otros integrantes del grupo esperan de él en diversas situaciones. De ahí que representa el contexto que ejercerá mayor impacto en su educación.

También hay que considerar que la familia propia de la sociedad actual - sobre todo en las grandes ciudades- atraviesa por múltiples cambios que le dificultan desempeñar sus funciones adecuadamente (Martínez, 1984).

Las modificaciones que ha experimentado la dinámica familiar pueden ubicarse inicialmente en el plano económico, ya que las madres de familia se han incorporado a la actividad laboral remunerada con el propósito de cooperar en la satisfacción de las necesidades básicas de la familia; otro cambio puede ubicarse en el orden social, puesto que el incremento de divorcios que se presenta actualmente es elemento básico para que el miembro de la pareja que se queda a cargo de la educación de los hijos se vea en la necesidad de asumir el papel de padre y madre. Cualesquiera que sean la causas, la realidad actual es que la estructura funcional de la familia como antiguamente se conocía ha variado, y ninguna institución ha venido a suplir de manera formal las tareas de educación que anteriormente desempeñaban los padres dentro del hogar. Es la institución escolar en la que ha recaído la responsabilidad de satisfacer las demandas de sustituto parental para las cuales aún no está preparada. Según menciona Silva (1992):

"... la escuela ha adquirido un papel rector en la orientación y educación del adolescente. Esto se hace evidente al considerar la reducción del tiempo de convivencia que los padres dedican a sus hijos, ya que la

cantidad de horas que éstos pasan con ellos es casi igualada por el tiempo que el adolescente pasa en la escuela". (Silva, 1992, p. 21).

Aún en familias con padre y madre fungiendo dentro de esquemas tradicionales, suele ocurrir que la conflictiva propia de cada uno de los progenitores les impide asumir eficientemente el papel de educadores (entendido éste como modelo y guía de conductas adaptativas, así como respaldo emocional, social y económico), que satisfaga las necesidades de sus hijos. Esta clase de dinámica familiar es propicia para la aparición de conductas desadaptativas en los hijos, una de las cuales es el comportamiento agresivo.

Al respecto de la violencia en el contexto familiar, Morales et. al. (1997) advierten tres formas de manifestación:

- 1) Uso de la violencia como medio para el establecimiento del orden y de la disciplina en el hogar, a través de la cual el niño aprende que la fuerza física constituye un procedimiento adecuado para resolver conflictos.
- 2) Adiestramiento explícito de la conducta agresiva, la cual se justifica como defensa de los propios derechos dando una respuesta contundente a las provocaciones.
- 3) Existencia de discordia y falta de afecto en el hogar. Se ha identificado que los niños consistentemente agresivos se caracterizan por la existencia de mayor discordia en el hogar, menos afecto y más rechazo hacia ellos.

Evidentemente, el núcleo familiar puede ser tanto el principal generador como el primer receptor de la conducta de agresividad de sus miembros.

Social

También existe un enfoque social de la agresividad en la adolescencia, Shufer (1988) propone que los adolescentes asumen la violencia o la agresividad cuando se sienten discriminados, y la utilizan como una forma de vida. Dicho

autor considera a la violencia como socialmente institucionalizada, y desde ese punto de vista el adolescente la utiliza como un factor más de expresión. Un joven de una sociedad industrial usa la agresión como método para alcanzar el éxito, alterando las circunstancias a su favor, además hace uso de la agresión como expresión de protesta e inconformidad o como un recurso en situaciones anárquicas. Esta forma de expresión le acarrea problemas con su familia y en la escuela.

Actualmente se concede un valor positivo a la violencia y a la agresión Green (en J.F. Morales, et.al., p.469) refiere los datos de un estudio sobre la aceptación de la violencia en los Estados Unidos de Norte América. El 72% de la muestra se expresaba de acuerdo con la frase "algunas personas no comprenden más que a la fuerza", "es importante que un niño participe en peleas con cierta frecuencia durante su desarrollo".

Beynon (en J.F. Morales, et.al., p. 470) realizó un estudio sobre la violencia en centros escolares ingleses. De esa investigación se derivó una clasificación de formas de violencia justas o aceptadas, e injustas o reprobables. El autor explica cómo tanto los maestros como los alumnos recurren a la creación de "mitos de agresión", en virtud de los cuales se describen códigos aceptados de prácticas de violencia. A través de ellos se determina entre las personas del centro escolar un cierto patrón cultural de violencia aceptable y otra que no lo es. Tanto los alumnos como los maestros consideran la violencia como un recurso estratégico: para los alumnos constituye una forma de tomarle la medida a sus maestros; para estos últimos, es la forma de demostrarles su autoridad a los primeros.

Se ha demostrado que para los adolescentes la conducta agresiva sigue regulaciones complejas: se adapta a la situación, es producto del aprendizaje, y cumple la función social de ordenar y hacer manejable el ambiente. No parece haber nada anormal o marginal en el hecho mismo de agredir. Entonces ¿por qué causa tanto repudio en los adultos que se relacionan con los jóvenes, en las autoridades e incluso entre ellos mismos?. La conducta agresiva es un

autoridades e incluso entre ellos mismos?. La conducta agresiva es un comportamiento muy frecuente en las relaciones humanas, incluso a veces necesario, por tal motivo es difícil determinar cuándo es un repertorio adaptativo y cuándo deja de serlo para convertirse en un problema de desadaptación social.

Pepin (1975) expresa que las bandas están compuestas por adolescentes de ambos sexos, y que es ahí donde se multiplican las conductas de agresividad. De acuerdo con su punto de vista, la agresividad proporciona seguridad y hace desaparecer la sensación de soledad que tienen sus miembros, la conducta agresiva del adolescente es causada por sus necesidades afectivas no satisfechas. Pepin ha mencionado que la sociedad rechaza a la banda y etiqueta a sus miembros como réprobos, pero al final atrae, canaliza y refuerza la agresión.

II.3. Agresividad y desajuste psico-social

Hinde y Groebel (1989, en Hinde y Brown, 1990) postularon que la agresión no es un fenómeno sencillo y monolítico, sino que implica niveles de distinta complejidad, por lo que es preciso considerarla como un fenómeno profundamente complejo. En apariencia la conducta agresiva es propia de sujetos aislados cuyo comportamiento obedece a mecanismos conductuales que operan, por así decirlo, dentro de sí mismos. Sin embargo, conforme se analizan los episodios agresivos, se percibe que éstos implican la interacción de cuando menos dos personas.

Quizá sea mínimo el índice de jóvenes mexicanos que exhiban algún tipo de comportamiento que les ocasione problemas legales como el uso de armas, agresión física calificada como lesión, robo, pandillerismo, etc. (Silva 1993). No obstante, en frecuentes ocasiones los adolescentes emiten conducta agresiva que aunque no llega a extremos, sí se manifiesta en riñas, agresiones verbales y transgresión de normas; situación que repercute en su desempeño social, escolar y familiar. Como prueba de ello, existe la queja constante de padres y maestros que solicitan asesoría profesional para tratar a jóvenes con "mala conducta".

Como se ha advertido, la agresión constituye un medio de relación entre adolescentes. En ocasiones es difícil llegar a establecer límites de lo que sería ofender, lastimar, hacer sentir mal a los demás, o defenderse de ellos para confirmar una jerarquía dentro de un grupo.

Es común observar que los adolescentes imitan los estándares de comportamiento de sus propios padres o de sus maestros, autoridades ambas que han pretendido educar haciendo uso de métodos de control que también llegan a confundirse con agresiones hacia sus hijos y/o alumnos; quizá en la mayoría de las ocasiones el joven no hace más que fungir en el papel de agresor cuando las circunstancias se lo permiten, puesto que lo ha aprendido a fuerza de ser agredido, con el pretexto de ser educado.

Ante tal situación, es conveniente distinguir diversos repertorios de agresión, a partir de la clase socioeconómica o del sexo. No lo es en cambio, hacer conclusiones irreflexivas al respecto de la ausencia de patrones agresivos. Una visión diferente del fenómeno puede ocasionar cambios desde la definición del concepto, puesto que se podrían incluir repertorios no considerados hasta el momento como conducta agresiva.

A partir de investigaciones que tienen como objetivo definir si la clase social está o no asociada con la agresividad, se han llegado a consolidar ideas equivocadas, como que los adolescentes de clase baja tienden a ser más agresivos que los de clase social alta. Uraguno (1981) realizó un estudio con adolescentes mexicanos y concluyó que el estatus socioeconómico tiene relación con la agresión en el sentido de que a menor nivel socioeconómico corresponde mayor conducta agresiva, lo cual es una resolución precipitada.

En 1961, Buss definió tres dimensiones que caracterizan la agresión. De acuerdo con esta clasificación, la conducta agresiva se divide de la siguiente manera:

Agresión activa:

física: a) directa (golpes y lesiones); b) indirecta (golpes contra un sustituto de víctima).

verbal: a) directa (insultos); b) indirecta (maldiciones).

Agresión pasiva:

física: a) directa (impedir un comportamiento de la víctima); b) indirecta (rehusar participar en un comportamiento).

verbal: a) directa (negarse a hablar); b) indirecta (no consentir).

Esta clasificación es una versión corregida de la presentada en 1957 por Buss y Durkee, misma que utilizaron en la construcción de un inventario para evaluar agresividad. Así, la conducta de hostilidad fue dividida en varias categorías que a continuación se presentan:

- 1) Asalto: violencia física hacia otros, sin considerar la destrucción de objetos.
- 2) Hostilidad indirecta: descargas de afecto negativo sin dirección particular (golpear puertas, hacer bromas a costa de alguien, patear, etc.).
- 3) Irritabilidad: prontitud a reaccionar negativamente ante la menor provocación.
- 4) Negativismo: conducta de oposición, usualmente dirigida a la autoridad.
- 5) Resentimiento: celos o desprecio hacia otros por maltrato real o imaginario.
- 6) Suspicious: actitud de hostilidad hacia otros, desde desconfiar de la gente hasta suponer que otros desean lastimarlo.
- 7) Hostilidad verbal: sentimientos negativos expresados en estilo y contenido del lenguaje.

Se reconoce que existen diferentes tipos de manifestación hostil, y se identifica al asalto como la más directa y observable, pero solamente como uno de tantos tipos de agresión. No puede seguir pensándose que la agresividad ocurre exclusivamente en las clases sociales bajas, ni tampoco que se presenta con

mayor frecuencia en el sexo masculino. Esas ideas deben reconsiderarse a la luz de otros trabajos de investigación así como de las nuevas posturas que abordan el estudio de la agresión. Revisar conclusiones hechas en el pasado al respecto, conduciría sin duda a innumerables sorpresas.

Salomon (1976) menciona que la agresividad en el adolescente es identificada por los progenitores o por las autoridades escolares, quienes generan sus propias estrategias de control. Cuando el problema escapa de sus manos, tienden a buscar el apoyo de otro tipo de autoridad.

Al llegar a la intervención institucional, se hace evidente que las formas de control casero tales como castigos, restricciones, regaños, etc.; ya fueron utilizadas sin ningún resultado positivo, razón por la cual se deja en manos de terceros un problema cuya solución no radica en la severidad del castigo que se utilice, sino en el análisis de los procesos psicológicos involucrados.

II.4 Intervención Psicológica

En el intento de disminuir, controlar e incluso extinguir la conducta agresiva, se han generado estrategias desde la perspectiva psicológica, las cuales han variado en función del tipo de teoría que las sustenta. Incluso dentro de una perspectiva teórica, las técnicas se han modificado considerablemente con el paso del tiempo.

Bhueler, Patterson y Furniss (1966, en Yates, 1975) realizaron una investigación que demostró la influencia de contingencias en el desarrollo y mantenimiento del comportamiento en delincuentes; a partir de esos trabajos, sugirieron la factibilidad de aplicar técnicas de condicionamiento operante con fines correctivos. Su hipótesis básica fue que los compañeros en grupos de delincuentes conceden reforzamiento positivo a comportamientos divergentes, y consecuencias aversivas a aquellos que son socialmente aceptados.

Otra investigación (Burchard y Tyller, 1965, en Yates, 1975) reportó cómo el comportamiento desviado de un joven de trece años, institucionalizado por graves problemas de conducta, había sido mantenido en gran parte por la atención que le concedía el personal de la institución. El tratamiento incluyó tiempo fuera y reforzamiento diferencial hacia conductas aceptadas y no aceptadas socialmente. Este régimen se llevó a cabo a lo largo de cinco meses, y los resultados mostraron una disminución significativa tanto en la cantidad como en la severidad del comportamiento desviado.

Por otro lado, Buchard (1967, en Yates, 1975) estudió el efecto del reforzamiento por "conducta social" y castigo (aislamiento o reclusión acompañado de pérdida de recompensas en la economía de fichas), aplicado a doce niños dentro de una unidad especial de entrenamiento intensivo. En un experimento se les proporcionó reforzamiento con fichas por permanecer sentados en el taller y realizar tareas específicas; esto se comparó con los efectos del castigo por conducta antisocial.

Los resultados de ambos trabajos indicaron que es posible controlar la conducta de los delincuentes manipulando contingencias de comportamiento, aunque en realidad no se logró un control adecuado para el caso del castigo.

Una técnica diferente y potencialmente poderosa utilizada por Clements y Mackee (1968, en Yates, 1975) empleó el principio de Premack, el cual establece que si una conducta de alta probabilidad se hace contingente a la ocurrencia de una conducta de menor probabilidad, aumentará la probabilidad de ocurrencia de esta última. De tal forma, la conducta agresiva se ha disminuido al hacerla competir con otro tipo de comportamiento, pero esto tiene la desventaja de necesitar programas planeados con un alto grado de probabilidad de generalización a partir de estímulos ambientales.

El progreso de la psicología como ciencia del comportamiento y con ella de técnicas y estrategias metodológicas enfocadas a la modificación de patrones

conductuales desadaptativos, propone una alternativa distinta a la del castigo, control de reforzadores o el desarraigo y canalización de un miembro de la familia o grupo social hacia una institución de custodia.

En el siguiente capítulo, se revisarán las características y utilidad práctica de una técnica de intervención que tiene por objetivo el establecimiento de repertorios funcionales de afrontamiento en situaciones conflictivas, es la Técnica de Solución de Problemas aplicada en el campo de la psicología clínica recientemente.

CAPITULO III

ENTRENAMIENTO EN SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

El enfoque de la competencia social propuesto por Bandura (1978b) y retomado por D'Zurilla (1993), justifica el estudio de la *solución de problemas* como técnica útil en el tratamiento de personas con algún repertorio que les obstaculiza un funcionamiento eficaz. D'Zurilla basa el poder de la técnica en un déficit en virtud del cual una persona es socialmente incompetente para desempeñarse con efectividad.

III.1. Antecedentes de la técnica.-

La técnica de *solución de problemas* ha sido utilizada en el tratamiento de problemas de adaptación social a partir de la década de los setenta, sus fundamentos fueron introducidos por D'Zurilla y Golfried (1971), quienes analizaron la aplicación de esta técnica en el área de la psicología clínica. Se ha utilizado en el tratamiento de agorafobia, depresión, estrés, agresividad, ansiedad, alcoholismo, fracaso académico, problemas maritales y adicciones; con poblaciones de adolescentes, niños y adultos. También se ha aplicado con pacientes psiquiátricos institucionalizados y no institucionalizados.

Empleada en el ámbito clínico, la técnica vino a plantearse como un modelo prescriptivo mediante el cual se entrena al individuo en el desarrollo de habilidades de competencia en problemas de carácter social. Esto condujo a que la técnica probara su efectividad como un recurso para afrontar problemas sociales derivados del contexto del paciente. Es común que la complejidad del entorno aumente paulatinamente exigiendo del individuo una aptitud social cada vez mayor, entonces las demandas del ambiente pueden llegar a rebasar las habilidades y capacidades de un sujeto. Es aquí donde la técnica puede servir como un recurso de afrontamiento en situaciones problema. (D'Zurilla y Goldfried, 1971).

Desde la aproximación de la psicología cognoscitivo-conductual, Nezu y Nezu ofrecen la siguiente aclaración:

"... un problema es un tipo de relación que se da entre una persona y su ambiente, que refleja un desequilibrio o una discrepancia entre la demanda y la disponibilidad de respuesta..." (Nezu & Nezu,1991, p.529).

La vida implica una continua solución de problemas, todo individuo es un activo solucionador de problemas, las destrezas individuales para hacer frente a problemas intra e interpersonales involucran habilidades cognitivas y conductuales. Estas habilidades median sus reacciones emocionales en particular y su ajuste psicológico en general.

Cuando existe desajuste psicológico o social, disminuye la probabilidad de enfrentar los problemas de manera eficaz, propiciando un déficit de control sobre las emociones. Esta falta de control emocional constituye uno de los elementos a trabajar en el modelo propuesto por D'Zurilla en 1993. La técnica ofrece al cliente herramientas de ajuste psicológico y social porque le enseña a enfrentar situaciones modificándolas o reaccionando de manera distinta (Nezu y Nezu, 1993).

La eficacia de la técnica es diferente para cada individuo ya que depende de sus valores y de los objetivos que se plantee; así como de sus habilidades de ejecución, inhibiciones emocionales, y la motivación con que cuenta para afrontar el problema. Representa una habilidad que consiste en buscar la solución a una situación problemática, la cual una vez detectada, pone en marcha todo el proceso.

Para Nezu y Nezu (1991) las habilidades en solución de problemas sociales no constituyen rasgos de la personalidad o facetas de la inteligencia general; pero sí representan un conjunto de destrezas sociales aprendidas a través de la experiencia directa y/o vicaria con otros individuos.

Los mismos autores plantean que las dificultades que presenta un individuo para resolver problemas tienen que ver con la ausencia de las habilidades necesarias; o bien con una incapacidad de manifestarlas debido a que emociones negativas tales como la ansiedad o la depresión, inhiben su ejecución eficaz.

Nezu (1987), menciona que al intentar solucionar problemas, el individuo utiliza un proceso metacognitivo en virtud del cual analiza la naturaleza del problema, y dirige sus esfuerzos hacia la modificación de la situación o de sus reacciones hacia ella. De manera similar, Mandakovic (1993) considera que la solución de problemas se da a partir de un proceso de toma de decisiones en condiciones de incertidumbre, en él se busca información para llegar a una conclusión o solución. Bourne (1976) menciona que los problemas siempre han existido, y que las personas suelen percibir de modo incorrecto las demandas de la situación, hecho que hace necesario orientar el conflicto hacia el seguimiento de estrategias de alta probabilidad de éxito.

Como ya antes se mencionó, un problema se define como una situación que exige conductas adaptativas, y en la cual dichas conductas no se presentan o resultan ineficaces, convirtiéndose en obstáculos para llegar a la meta deseada. Los problemas pueden ser simples, pasajeros, crónicos, y/o estar

interrelacionados. En este contexto, la solución se define como toda respuesta destinada a cambiar la naturaleza de la situación problemática y será eficaz en la medida en que constituya una respuesta de afrontamiento que además de cumplir con los objetivos mencionados, maximice otras consecuencias positivas y minimice las negativas.

D'Zurilla y Nezu (1987) mencionan que las consecuencias -tanto positivas como negativas- asociadas con la alternativa de solución elegida, incluyen implicaciones a corto y a largo plazo que afectan el bienestar personal del cliente y de terceros que le son significativos. Es indispensable mencionar esto porque uno de los primeros ejercicios del entrenamiento en la técnica es inducir al cliente a identificar qué personas resultarían afectadas por sus decisiones.

Solucionar problemas requiere de razonamiento, el cual según Stenberg (1987), se entiende como un proceso de entrada de información que a continuación es transformada en representaciones conceptuales, para después dar una salida de información con una nueva organización y ejecución.

Torres (1991) considera que hay tres situaciones que deben tomarse en cuenta al afrontar un problema: a) número de alternativas que se presentan, b) número de unidades de información y c) cantidad de tiempo disponible para la toma de decisión.

Bruner (1989) menciona que para poner en marcha el proceso de la solución de problemas se necesita de la percepción y de la decisión; es decir, se requieren las aptitudes para percibir y entender la naturaleza de una tarea así como para realizar un cambio en el medio. Según el mismo autor, para lograr esto hay que pasar por un proceso adaptativo que facilite un cambio en el ambiente.

Mandakovik (1993) describe que para solucionar un problema, las personas deben contar con fuentes de información resultantes del universo de hechos de la vida real, de entre las cuales tendrán que elegir. También advierte

que la decisión elegida se afectará por las características personales, prejuicios y conocimientos de quien lleva a cabo el análisis.

Con respecto a los pasos para instrumentar la técnica, no hay grandes diferencias entre los autores que la han aplicado. Como ejemplo, a continuación se mencionarán dos diferentes estrategias:

De acuerdo con Napier (1982), primero se identifica y esclarece el problema; en seguida, se exponen opciones de entre las cuales se seleccionan una o más; a continuación se pone en acción o se lleva a ejecución la opción elegida; para concluir con una evaluación, en la que se analizan los logros y se comprueban los efectos de la decisión llevada a cabo.

Revisando a Bourne (1976), se encuentra que para llevar a cabo la solución de problemas, se deben tomar en cuenta varios elementos: el planteamiento de un grupo de alternativas, la elección de soluciones potenciales, la preferencia de una o más alternativas de solución, el análisis de los tipos de consecuencias y por último, una descripción detallada del proceso por el cual se solucionó el problema.

El nombre de la técnica puede dar la impresión de que es un procedimiento mágico de solución a conflictos de toda índole. Para evitar confusiones, se debe aclarar que si bien representa una alternativa eficaz de afrontamiento, no pretende resolver los problemas de manera totalmente satisfactoria para el cliente. Es una técnica a partir de la cual se detecta un problema, se decide si tiene o no solución y se estimula al cliente a cambiar la situación o su percepción de ella.

III.2. Descripción de la técnica.-

La técnica de solución de problemas puede describirse a partir de un proceso cognoscitivo mediante el cual un individuo o grupo identifican maneras efectivas para solucionar conflictos propios del vivir cotidiano, tal proceso

congnoscitivo se refiere a habilidades de análisis, jerarquización y autocontrol. De acuerdo con D'Zurilla (1993), es al mismo tiempo un proceso de aprendizaje social, una técnica de autoinstrucción, y una estrategia de afrontamiento:

"La solución de problemas fue definida como un proceso conductual, una forma de entrenamiento de auto-control, en la que el individuo aprende a resolver problemas y a descubrir por sí mismo la mejor manera de responder. Sus componentes son: a) Orientación general, b) generación de alternativas, d) toma de decisión, e) verificación...". (D'Zurilla y Goldfried, 1971, p. 111)

Goldfried y Davison (1975) mencionan cinco etapas al respecto:

1. Orientación general. Se refiere a la disposición que alienta la conducta de resolución de problemas. Comprende el siguiente conjunto de actitudes: a) considerar que las situaciones problemáticas constituyen una parte normal de la vida y sentirse capaz de enfrentar muchas de estas situaciones; b) identificar las situaciones problemáticas cuando éstas se presentan, y c) inhibir la tendencia a responder de acuerdo con el primer impulso.
2. Definición y formulación de los problemas. La mayor parte de las situaciones que se presentan en el mundo real son ambiguas; así, es necesario aprender ciertas habilidades como: a) definir operacionalmente todos los aspectos de la situación, y b) formular o clasificar los elementos de forma adecuada.
3. Generación de alternativas. La principal tarea durante esta etapa consiste en propiciar una gama de respuestas posibles de entre las cuales se elegirá la más eficaz. Para ello se utilizan las reglas de Osborn (En: D' Zurilla, 1993): a) se elimina la crítica, b) se alienta la "rienda suelta", c) se fomenta la cantidad de ideas más que su calidad, d) se intentan combinaciones y mejoras. Para juzgar la calidad de una alternativa, ésta debe presentarse en un nivel adecuado de especificidad. Se comienza ideando todas las alternativas (estrategias) generales posibles; a continuación se selecciona la mejor, y se sugieren tácticas específicas, mencionando todas aquellas que se ofrezcan a la vista como eventualmente adecuadas para llevar a cabo la estrategia seleccionada.

4. Decisión. Para determinar la bondad de un curso de acción, los estudios de toma de decisiones insisten en el criterio de utilidad. Según este modo de ver, el paciente debe realizar las siguientes acciones: a) predecir las consecuencias probables de cada posible acción y b) ponderar la utilidad de dichas consecuencias.
5. Verificación. Con el objeto de enfrentar una situación problemática en un nivel no hipotético, el individuo debe emprender el curso de acción elegido, observar las consecuencias de sus actos y comparar el resultado real con el previsto. Si la comparación resulta satisfactoria, el proceso de resolución de problemas llega a su fin. Si la encuentra insatisfactoria, vuelve a la definición, formulación y generación de alternativas y /o decisión, repitiendo este proceso hasta que se obtenga una comprobación satisfactoria, momento en que termina la tarea.

Una vez que ha sido descrita la técnica, se planteará el objetivo de las investigaciones encaminadas a detectar y definir la relación que se da entre la conducta agresiva y el déficit en la habilidad de solución de problemas.

Ubicar la modificación de conducta agresiva a partir del establecimiento o desarrollo de la habilidad en solución de problemas, permite un enfoque que evita la dependencia de la administración de reforzadores físicos en el tratamiento. Así, la modificación de la conducta agresiva queda sujeta al reforzamiento intrínseco que significa la interacción satisfactoria del joven dentro de un grupo, conducta a la cual D'Zurilla (1993), denominó competencia social adecuada.

Esta aproximación al estudio de la conducta agresiva tiene la ventaja de ser un repertorio que puede repercutir en otras áreas de relación de los jóvenes además de proporcionarles un repertorio alternativo al de la agresión o la evasión cuando se presenten situaciones desconocidas o aversivas.

III. 3. Utilidad de la técnica en conducta agresiva de adolescentes.

Recientemente la técnica de solución de problemas se ha empleado en la intervención de comportamiento agresivo, como un intento de generar estrategias cognoscitivas de afrontamiento en situaciones desconocidas o aversivas, que son las que tienden a facilitarlas. Un ejemplo es el estudio que presentan Lochaman, Waylan y White (1993), quienes se refieren a los motivos sociales que persiguen los adolescentes al comportarse agresivamente y se resumen en los siguientes puntos: a) hostilidad adolescente como resultado de la delincuencia y el empleo de sustancias tóxicas, b) agresividad como necesidad de expresión, c) agresividad como consecuencia del juicio subjetivo propio del adolescente y de su autoestima.

Otro propósito del mismo estudio fue evaluar cómo las metas sociales de un joven difieren de acuerdo con la identificación que su maestro hace de él conceptualizándolo como adolescente agresivo o no agresivo, y cómo sus metas sociales se relacionan con el contenido de sus estrategias de solución de problemas. En el estudio participaron 92 adolescentes agresivos (afroamericanos) seleccionados a partir de evaluaciones hechas en situaciones conflictivas, metas sociales v.s. dominio, y solución de problemas.

Los resultados de la investigación indicaron que el modelo de las metas sociales se presenta con mayor frecuencia en adolescentes cooperativos, con características de filiación, es decir, que existe una asociación entre metas sociales, cooperación y filiación. La orientación del modelo hacia el dominio se asoció con adolescentes que autorreportaban haber cometido crímenes en contra de otras personas así como consumido sustancias tóxicas, presentaban altos niveles de conducta agresiva (declarado por sus profesores y compañeros), evidenciaban bajos niveles de conducta prosocial, mayor rechazo de sus compañeros, conducta desatenta, depresión y déficits en el hogar y en la escuela;

además de baja autoestima. Estos adolescentes presentaron niveles altos en sus metas de dominio y venganza, además de un nivel bajo en las metas relacionadas con la filiación (el controlar a otros y provocarlos son motivos importantes para los chicos agresivos).

Los autores concluyeron que las metas dependen de características personales y que mientras exista un mayor desarrollo cognoscitivo habrá la posibilidad de generar habilidades de análisis que propicien estrategias de negociación más que una influencia unidireccional de hostilidad, lo cual representa una ventaja. Asimismo se puede evidenciar que no se requiere de modelos automáticos sino de adaptaciones específicas para cada individuo.

Es necesario hacer la aclaración anterior puesto que en trabajos de control de la agresión en niños, adolescentes y adultos hostiles o delincuentes, se ha hecho énfasis en la investigación de mediadores cognoscitivos de la agresión (Guerra & Slaby, 1989), que no son otra cosa que auto-instrucciones o expectativas que se evalúan mediante el reporte verbal de los sujetos o por medio de inventarios.

Los primeros trabajos al respecto del entrenamiento en solución de problemas estudiaron la importancia de generar muchas y variadas soluciones y sus respectivas consecuencias en situaciones sociales conflictivas (Spivack & Shure, 1974; Spivac, Platt & Shure, 1976).

Otro ejemplo es el trabajo de Slaby y Guerra (1988), quienes aplicaron el modelo de solución de problemas propuesto por Dodge, el cual no difiere mucho del de D'Zurilla y Goldfried (1971). El hallazgo principal fue que el pensamiento de los adolescentes contenía creencias sociales generalizadas que justificaban la agresión, mismas que contribuían a la aparición de conducta agresiva en ellos.

Se han publicado trabajos (Eron, 1987; Guerra & Slaby, 1989; Freindler & Marriot, 1984), en los que se demuestra que adolescentes agresivos son menos aptos para generar alternativas de solución a situaciones problema imaginarias,

en comparación con adolescentes sin patrones agresivos en su comportamiento. Ante esto se concluye que a falta de un comportamiento alternativo, los adolescentes reaccionan con una conducta reforzada y moldeada socialmente a lo largo de su historia conductual.

Otra característica de interés en los adolescentes altamente agresivos, es que tienden a percibir al otro como un sujeto mal intencionado y a partir de ello eligen una respuesta agresiva como la más adecuada en la interacción (Slaby & Guerra, 1988).

Sarason (En: Rimm y Masters, 1982) consideró el empleo del entrenamiento asertivo en un grupo de delincuentes juveniles. Comparó dos grupos, de los cuales el primero fue instruido para solicitar empleo y hablar con autoridades, enseñándoles habilidades que les permitieran una buena interacción social; al segundo grupo sólo se le describió cuáles eran estas conductas adecuadas sin representarlas (entrenamiento). Se encontró que el entrenamiento en asertividad funciona para decrementar la conducta agresiva, ya que principalmente en su forma de ensayo conductual, es un método de entrenamiento válido y eficiente que puede ser empleado en beneficio de los individuos con antecedentes de agresión.

Una investigación sobre la enseñanza de habilidades cognoscitivas y sociales en los adolescentes fue llevada a cabo por Sarason y Sarason (1981) quienes realizaron un estudio piloto con estudiantes de tendencias delictivas y alto índice de reprobación, todos ellos en el nivel secundaria. El programa se desarrolló para que adquirieran habilidades en *solución de problemas* a nivel cognitivo y ejecutaran estrategias en el nivel conductual. El procedimiento básico fue modelar habilidades sociales y cognitivas, seguidas por un ensayo de la conducta. En el procedimiento, los sujetos presenciaban demostraciones de respuestas efectivas antecedidas de una estrategia analítica eficaz (decidir entre

diferentes alternativas de acción). Se enfatizó el vínculo entre pensamiento y acción.

Basados en un estudio piloto, el programa experimental se orientó a las siguientes áreas: 1. las consecuencias de una acción, 2. las alternativas disponibles en una situación, 3. los efectos de la conducta individual sobre otras personas y el incremento en la comprensión de los puntos de vista de otros y 4. habilidades de comunicación especialmente con desconocidos.

En el estudio participaron 127 estudiantes del último grado de secundaria con una edad promedio de catorce años ocho meses. Durante trece sesiones experimentales se eligió un tema de interacción con estudiantes, maestros y autoridades. Estas situaciones se presentaron en vivo o por medio de un videocasete, incluyendo las cogniciones. Todos los participantes tuvieron la oportunidad de efectuar el modelado de las conductas y cogniciones que representaban una mejor vía de afrontamiento o solución a una situación específica. Los adolescentes que participaron en el entrenamiento de habilidades cognoscitivas y sociales mejoraron su pensamiento y fueron capaces de generar alternativas de solución a las situaciones problemáticas; además de que optimizaron las situaciones de trabajo en las que intervinieron. Estos efectos se mantuvieron en la etapa de seguimiento un año después de haber realizado el estudio.

Con respecto a la aplicación del comportamiento entrenado, los autores hacen la observación de que es notable cómo los adolescentes generalizaron las habilidades obtenidas en la situación experimental y pronto las adaptaron a otras condiciones de vida.

Como resultado de las investigaciones en el desarrollo de mediadores cognoscitivos, Guerra y Slaby (1989) propusieron el Modelo Social de Desarrollo Cognitivo. De acuerdo con éste, la agresión no se considera resultado de eventos aislados - tales como la experiencia de cada individuo (maltrato físico) o de su

temperamento o tendencias-, ni de los agentes externos o cognoscitivos que influyen en la conducta; sino de la conjugación de dos o más de los elementos mencionados.

El propósito de su estudio fue examinar cómo los cambios de los mediadores cognoscitivos pueden conducir a subsecuentes modificaciones en la conducta antisocial, incluyendo la agresión. El interés principal radicaba en investigar las habilidades sociales y cognoscitivas así como su relación con la conducta agresiva en adolescentes institucionalizados por comisión de algún delito.

En el estudio participaron 120 adolescentes de quince a dieciocho años de edad, que fueron asignados a uno de los siguientes grupos: 1) entrenamiento en mediadores cognoscitivos, 2) control de atención y 3) grupo control.

Los sujetos del primer grupo tuvieron una fase en el programa que se orientó a remediar los déficits en sus habilidades sociales de *solución de problemas* y a modificar las creencias o suposiciones que ocurrían antes del empleo de la agresión.

Para lograrlo, el programa incrementó las habilidades de los adolescentes delincuentes en:

- a) Atención hacia lo pertinente y no hostil cuando se definía un problema social y se establecía una meta.
- b) Búsqueda de información adicional.
- c) Generación de variedad de respuestas y consecuencias.
- d) Preferencia por las respuestas potenciales, sobre aquellas que han probado ser deficientes en términos legales o no violentos en la consecución de metas.

El programa también estaba diseñado para modificar las creencias que mantenían el uso de la agresión y para lograrlo se emplearon técnicas que consistían en desarrollar argumentos que refutaran sus creencias agresivas ante

otros miembros del grupo. También se incluyeron técnicas cognoscitivas de autocontrol. Los pasos a seguir fueron los siguientes: 1) analizar si la situación es o no un problema; 2) darse autoinstrucciones: "... para, detente y piensa..."; 3) analizar: ¿por qué es esto un conflicto?; 4) determinar: ¿qué es lo que necesito?; 5) pensar soluciones; 6) adelantar las consecuencias; 7) elegir qué hacer; 8) evaluar los resultados.

Para aplicar los pasos de la *solución de problemas* y para modificar sus creencias, los adolescentes respondían a cuestiones basadas en problemas sociales hipotéticos. El grupo de *control de la atención* se implementó para controlar la cantidad y tipo de orientación profesional así como la participación grupal. Se evitó cualquier ejercicio que implicara la solución de problemas sociales o la evaluación de las creencias. El grupo control no fue sometido a ningún programa.

El objetivo del entrenamiento en mediadores cognoscitivos, al alterar las bases de la conducta cognoscitiva y motora de los adolescentes delincuentes, fue incrementar sus habilidades en *solución de problemas*, reducir sus creencias que sustentan la agresión y disminuir el nivel de su conducta agresiva, impulsiva e inflexible. Los resultados mostraron disminución de la conducta agresiva en el grupo que recibió el tratamiento.

Otro ejemplo de trabajos en los cuales se aplicó la técnica de *solución de problemas* es el de Ecton, Kingsley y Dubey (1986), quienes tenían como objetivo detectar la eficacia de las técnicas cognoscitivo-conductuales en la reducción de conductas de enojo y agresión de un grupo de jóvenes de trece a dieciocho años de edad. Estos tenían poca habilidad para controlar su conducta agresiva o explosiva en distintos ambientes tales como hogar y escuela.

En el trabajo se formaron dos grupos: a) diez sujetos que recibieron tratamiento; b) once sujetos en el grupo control. El programa tuvo una duración

de ocho semanas. Ambos grupos fueron evaluados con los siguientes instrumentos:

1. Videgrabaciones en situaciones de conflicto, describiendo el tipo de control que presentaban ante su conducta violenta.
2. Matching Familiar Figures Test (MFFT) compuesto de doce reactivos, que permitió conocer el grado de reflexión de los adolescentes hacia su conducta impulsiva o agresiva.
3. Behavioral Rating Scale of Children (BRSC) compuesto por treinta y tres reactivos que reflejaron el tipo de autocontrol que el adolescente posee en su conducta.

Con estos instrumentos se demostró que los adolescentes carecían de habilidades para controlar su conducta agresiva ante diversas situaciones de interacción.

En el tratamiento cada sujeto recibió instrucciones para llevar a cabo relajación, auto-instrucción y asertividad; en el contexto de habilidad en solución de problemas. Una vez que se les explicó el programa, se les enseñó a identificar los aspectos que anteceden sus conductas violentas además de las consecuencias de éstas últimas. Se introdujeron igualmente técnicas de aserción y empleo de alternativas distintas a sus conductas de agresión (se les mostró un video con métodos apropiados e inapropiados de aserción).

En las siguientes sesiones se les ayudó a emplear la autoinstrucción, que les permitiría tener cierto control de las situaciones de agresión ("...no te molestes...", "...ignóralo...", etc.), además de emplear la técnica de solución de problemas para estimar las consecuencias negativas de las respuestas inapropiadas dadas en los momentos de conflicto. El hecho de considerar las consecuencias negativas tuvo como fin el reconocimiento de que no era necesario involucrarse en situaciones de estrés.

Para la solución de problemas se instruyó al adolescente a decidir cuál era la mejor forma de resolver la situación conflictiva respondiendo a las siguientes preguntas: 1. ¿cuál es el problema?; 2. ¿qué puedo hacer?; 3. ¿qué pasaría si yo...?; 4. ¿qué voy a hacer?; 5. ¿cómo lo voy a hacer?

Los resultados mostraron que los procedimientos cognitivo-conductuales de autocontrol y solución de problemas fueron efectivos para reducir las conductas de enojo y agresión en los adolescentes que participaron en la investigación, al adquirir la habilidad de razonar las posibles alternativas para solucionar o sobrellevar las situaciones conflicto.

Otro ejemplo es el trabajo de McCullough y Huntsinger (1976), quienes utilizaron un programa de autocontrol para reducir la frecuencia e intensidad de conductas agresivas de un adolescente de dieciséis años. Se buscó enseñar al sujeto una serie de respuestas que fueran incompatibles con sus conductas violentas (verbales y físicas hacia otros) durante los momentos de estrés. En el trabajo se comprobó cómo al inicio del tratamiento es el cliente quien muestra cambios, y después es el medio en donde se observan transformaciones. Este caso es un ejemplo del modelo de interacción recíproca individuo-ambiente.

Para comenzar se buscó que el adolescente aceptara que carecía de la habilidad para controlar su temperamento. Esto se logró haciéndolo analizar las características de su conducta y enfatizando cómo dichas características de comportamiento le estaban causando problemas. A continuación se le pidió que describiera los sentimientos, pensamientos y sensaciones corporales que tenía antes de presentar sus conductas agresivas, para después enseñarlo a responder con conductas incompatibles; tales como detener su lenguaje violento, relajar sus músculos tensos (cara y brazos) y hablar pausadamente.

Se practicó un juego de roles donde el terapeuta asumió el papel de los profesores y el director de la escuela. También se pidió al paciente que actuara como siempre lo hacía cuando tenía conflicto con dichos personajes. Estos

incidentes fueron grabados y posteriormente observados por el paciente, con quien se analizaron sus respuestas y las consecuencias que generaba. Después de ver el video, se inició el tratamiento con la instrucción de llevarlo a cabo en la escuela y reportar el impacto que su cambio de conducta había tenido ante los demás.

Dentro del tratamiento se programó el ambiente del sujeto para que le ofreciera las condiciones necesarias para el logro de los objetivos del programa; se habló con sus padres, el director escolar y los profesores en forma individual. Se les explicó el programa de intervención, se definió quiénes darían el reforzamiento, y además se les informó que recibirían reportes del comportamiento del joven. En los resultados del trabajo, se observó que el adolescente analizó su conducta, se comprometió como parte principal de su tratamiento, generó la autonomía e independencia que deseaba, y aprendió a controlar y regular su proceso de interacción con el medio, todo ello orientado al logro de las metas propuestas en la fase de definición de objetivos.

Con los estudios descritos hasta el momento, se puede notar que en las investigaciones de conducta agresiva se observa un interés particular por el estudio de la actitud de los sujetos, además del análisis de los espacios físicos. Aunque se han realizado experimentos acerca de la conducta antisocial de los niños y su relación con estímulos físicos presentes, aun no se ha delimitado cómo esta conducta se presenta en distintos ambientes.

El estudio de Loeber y Dishion (1984) es un ejemplo del análisis de los patrones conductuales de sujetos que peleaban en casa, en la escuela o en ambos lugares. Otra propuesta de la investigación fue aclarar si existía relación entre las estrategias educativas de los padres y las relaciones familiares, con las peleas que ocurren en uno o ambos sitios. Los niños calificados por sus profesores y sus padres como peleoneros, mostraron altos índices de agresión así como desobediencia y coercitividad. Las conclusiones de este trabajo señalan que quienes pelean en más de un lugar son generalmente más desadaptados que

los niños agresivos en una sola situación, y esto los hace propensos a meterse en problemas con la policía, en relación con reportes de delincuencia y asociación delictuosa. De acuerdo a los resultados, los autores declaran que niños peleoneros en casa y escuela son los que reciben menos monitoreo y disciplina por parte de sus familiares, son más antisociales, están expuestos a condiciones sociales desfavorables y son rechazados dentro de sus familias. Con respecto a las características de sus familias, lo común es encontrar que sus miembros viven en discordia o peleas continuas, y que sus habilidades en solución de problemas son mínimas.

Al considerar el uso de la técnica de *solución de problemas* como una alternativa de intervención con adolescentes agresivos, es imprescindible tomar en cuenta las características de su pensamiento puesto que se trata de una técnica que pone a prueba las habilidades de pensamiento abstracto, de organización, de análisis y síntesis.

Al respecto, existen características mediante las cuales Piaget (en Mc Kinney, et.al, 1982) describe el pensamiento del adolescente, entre las cuales destacan los siguientes puntos: el adolescente hace que la realidad sea secundaria a la idealidad; se imagina que podrían ocurrir muchas cosas, y proporciona diversas interpretaciones a datos que podrían ser efectivos; basa los experimentos en la deducción de lo hipotético y no se limita a lo observado.

El pensamiento del adolescente tiene un estado muy avanzado en comparación con los niños, ya que sus estructuras cognoscitivas se han generalizado a un gran número de situaciones, y a su vez van conformando otras nuevas hasta la adaptación eficaz. El pensamiento del adolescente es flexible, puesto que puede abordar un problema de diferentes maneras; tampoco se sorprende ante resultados insólitos puesto que ya ha concebido todas las posibilidades. El adolescente es capaz de dirigir sus emociones hacia ideas abstractas y no hacia las personas, lo posible y lo ideal cautivan su pensamiento.

Piaget (En: Mc Kinney, et.al., 1982) afirma que el contexto social juega también un papel de importancia, la educación escolar y cualquier otro tipo de instrucción puede acelerar o retardar el desarrollo de estructuras formales.

Finalmente, con base en las investigaciones mencionadas así como a las características sociales culturales y psicológicas de los adolescentes, se pretende establecer en los jóvenes el repertorio analítico que les proporcione una alternativa distinta del comportamiento agresivo, con lo cual se espera que sus interacciones hostiles disminuyan. De ser así, el cambio tendría repercusiones a nivel familiar y escolar optimizando la competencia social de los jóvenes. Ahora bien, si se acepta la propuesta de Eron (1987) de la conducta agresiva como un comportamiento encaminado a ofender o herir a otra persona; si se recuerda que los factores de adquisición están fuertemente relacionados con la exposición a modelos agresivos así como al deficiente aprendizaje de controles internos (Bandura y Walters, 1976); y por último, si se atribuyen los elementos de mantenimiento de la conducta agresiva al reforzamiento de actos agresivos a lo largo de la historia individual de los adolescentes (Bandura, 1978), resulta válida la posición adoptada de estudiar la agresividad a partir de la ausencia o déficit de otro tipo de repertorios adaptativos (en este caso la habilidad de *solución de problemas*). Puesto que tales déficits son un índice confiable para analizar, explicar y hasta prevenir la agresividad entre adolescentes en particular, aun cuando no se circunscribe a ellos.

Este proyecto de investigación se deriva del proyecto general bajo la responsabilidad del Dr. Arturo Silva Rodríguez, "Los perfiles de la antisocialidad en México: en adultos y menores", adscrito a uno de los programas de la Dirección General de Asuntos de Personal Académico, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

A partir de los antecedentes teóricos mencionados, el objetivo del presente estudio se orientó a investigar si existe alguna modificación en la conducta agresiva de los adolescentes participantes en un taller que tiene como objetivo establecer en los asistentes la habilidad de análisis y toma de decisiones en situaciones problema.

En el siguiente capítulo se hará la descripción de la metodología empleada para la realización de la investigación.

CAPÍTULO IV

MÉTODO

Sujetos.

Se trabajó con 58 adolescentes de nacionalidad mexicana (28 hombres y 30 mujeres) seleccionados a partir de sus respuestas al Inventario de Hostilidad de Buss y Durkee, inscritos en la Escuela Secundaria Federal "Libertadores de América", en primero o segundo grados, en el turno matutino. Los adolescentes elegidos tenían una edad con rango de 11 a 14 años y promedio de 13. La clase social a la que pertenecían era media.

Los sujetos fueron seleccionados de entre una población de 452 adolescentes. Los criterios de selección fueron que los sujetos hubieran obtenido una puntuación por encima de una desviación estándar sobre la media poblacional en el inventario de Hostilidad de Buss y Durkee y que, además, hubieran sido valorados por sus profesores como adolescentes agresivos. Una vez conformada la muestra, se dividió aleatoriamente en dos grupos: el grupo experimental (33 jóvenes) que recibió un curso de entrenamiento en solución de problemas (SP), y el grupo control (25 adolescentes) que permaneció sin ningún tipo de intervención a lo largo del estudio.

Situación experimental

La aplicación del Inventario de Hostilidad se realizó en las aulas de la secundaria durante el tiempo destinado a la clase de orientación vocacional. El taller de *solución de problemas* dirigido al grupo experimental, se llevó a cabo durante el turno vespertino, en el salón de audiovisual de la secundaria.

El salón de audiovisual cuenta con una tarima que puede funcionar como escenario, aproximadamente 75 butacas fijas, está dispuesto en un solo nivel, tiene una puerta de acceso, sus paredes laterales cuentan con ventanas continuas dispuestas en la parte superior de ambos lados, y se encuentran cubiertas por cortinas oscuras.

Material

Hojas tamaño carta, tarjetas, pizarrón, cartulinas, material audiovisual, pliegos de papel bond, lápices, plumines, marcadores, gises, lápices de color y grabadora; Inventario de Hostilidad, Inventario de Resolución de Conflictos y Formato de Entrevista (ver anexos).

Medidas

Las medidas de agresividad empleadas fueron las incluidas en el inventario de Buss y Durkee (1955), a saber:

1. **Asalto.** Violencia física hacia otros sin considerar la destrucción de objetos.
2. **Hostilidad indirecta.** Descargas de afecto negativo sin dirección particular: golpear puertas, hacer bromas a costa de alguien, patear, etc.
3. **Irritabilidad.** Prontitud a reaccionar negativamente a la menor provocación.
4. **Negativismo.** Conducta de oposición, usualmente dirigida a la autoridad.
5. **Resentimiento.** Celos o desprecio hacia otros por maltrato real o imaginario.

6. **Susplicacia.** Actitud de hostilidad hacia otros, desde desconfiar de la gente hasta suponer que otros desean lastimarlo.

7. **Hostilidad verbal.** Sentimientos negativos expresados en estilo y contenido del lenguaje.

El Inventario de Hostilidad de Buss y Durke (1955) evalúa conducta agresiva en las siete áreas antes mencionadas, constando de 75 reactivos con opciones de respuesta verdadero (V) y falso (F), validado por los Buss y Durke, y adaptado para población mexicana por la autora del presente trabajo (ver Anexo 1).

Diseño

El diseño empleado fue test-postest de comparación de grupos con una variable independiente. Específicamente, se contrastaron un grupo experimental y un grupo control:

GRUPO EXPERIMENTAL: Pretest --- Variable Independiente --- Postest

GRUPO CONTROL : Pretest — ————— Postest

La variable independiente (VI) fue la impartición de un taller de entrenamiento en habilidades de solución de problemas.

La variable dependiente (VD) fue la agresividad de los sujetos.

A continuación se presenta la programación del taller:

Taller

Título: "Un camino para la solución de mis problemas".

Duración: 27 horas

Sistema de evaluación: Respuesta de los jóvenes al Inventario de Resolución de Conflictos (IRC, D'Zurilla, 1993. Anexo 2). Desempeño de los

jóvenes ante situaciones imaginarias presentadas al finalizar cada objetivo particular del curso a partir del Método Autodirigido de Resolución de Conflictos (MARC).

Objetivo general: Establecer o incrementar en los adolescentes la habilidad en solución de problemas.

Objetivos particulares y específicos:

- I. Integración del grupo
- II. Los adolescentes se orientarán hacia los problemas:
 1. Identificarán su déficit en la habilidad de solucionar problemas
 2. Identificarán una situación problemática, delimitando causas y consecuencias
 3. Valorarán una situación conflictiva en términos de costo-beneficio
 4. Adquirirán control personal sobre los problemas
 5. Establecerán compromiso de tiempo y esfuerzo para la solución de los problemas
- III. Los adolescentes aprenderán a definir y formular problemas
 1. Buscarán toda la información y hechos disponibles sobre un problema identificado
 2. Organizarán la información para determinar la naturaleza del problema
 3. Plantearán objetivos en términos específicos y concretos
 4. Analizarán la importancia de los problemas, considerando los beneficios de resolverlos o no
- IV. Los adolescentes aprenderán a generar alternativas de solución
 1. Conocerán las tres reglas generales para generar alternativas de solución
 2. Desarrollarán el principio de cantidad
 3. Desarrollarán el principio de aplazamiento de juicio
 4. Desarrollarán el principio de variedad

V. Los adolescentes aprenderán a identificar la probabilidad de que una alternativa sea realmente eficaz para solucionar un problema.

1. Analizarán cada una de las alternativas propuestas, anticipando las consecuencias de cada solución
2. Evaluarán cada una de las consecuencias de las soluciones
3. Prepararán un plan de solución en función de una alternativa elegida.

VI. Los adolescentes aprenderán a implementar la alternativa elegida y verificarán los resultados

1. Pondrán en práctica la solución elegida
2. Mencionarán los resultados de la solución puesta en práctica
3. Compararán los resultados obtenidos con los esperados, según la solución puesta en práctica
4. Se autorreforzarán de acuerdo con los resultados obtenidos.

Para el cumplimiento de los objetivos anteriores, se presentaron situaciones estructuradas a partir de la información obtenida en la entrevista (Anexo 3). Se utilizaron situaciones conflictivas o desconocidas a las que se enfrentan comúnmente los adolescentes y ante las cuales reaccionan agresivamente.

Las situaciones presentadas durante el entrenamiento fueron diferentes de las de evaluación.

Método Autodirigido de Resolución de Conflictos

1. ¿Quiénes están involucrados?
2. ¿Hay problema?
3. ¿Cuál es el problema?
4. ¿Por qué sucedió?
5. ¿Tiene solución?

Las seis preguntas anotadas anteriormente son el procedimiento que propone D'Zurilla para la evaluación de los objetivos particulares del curso y recibe el nombre de Método Autodirigido de Resolución de Conflictos (MARC) con él se realizaba la evaluación al finalizar cada objetivo específico. De esta manera se fue evaluando que el avance en las actividades coincidiera con el establecimiento de la habilidad en los participantes del taller. Se cambiaba al siguiente objetivo particular una vez que los participantes realizaban correctamente el análisis de los casos.

El Inventario de Resolución de Conflictos de D'Zurilla (1993) se aplicó en pretest y postest. A partir de la comparación de estas dos medidas se considera que en el postest, todos los participantes en el curso habían mejorado su ejecución obteniendo al menos un porcentaje de 70% de respuestas correctas en la segunda aplicación.

Procedimiento

Inicialmente se aplicó el Inventario de Hostilidad a una población de 452 alumnos que constituían el total de adolescentes inscritos en primero y segundo grados en la Escuela Secundaria Federal "Libertadores de América".

Simultáneamente se solicitó a los profesores del plantel un listado de sus alumnos ordenado de acuerdo con lo que ellos estimaran era su grado de agresividad.

Los alumnos que puntuaron una desviación estándar por encima de la media poblacional y que además fueron calificados por sus profesores como agresivos se incluyeron en la muestra del presente estudio. Los sujetos así seleccionados fueron aleatoriamente asignados a uno de dos grupos: el Grupo Experimental y el Grupo Control.

Tratamiento para el grupo experimental

A los sujetos del Grupo Experimental se les impartió el Taller de solución de Problemas en las instalaciones de la escuela secundaria, en el turno vespertino. El taller tuvo una duración de 27 horas, impartido en sesiones de tres horas cada una. Las sesiones se realizaban dos veces por semana.

La dinámica de cada sesión fue:

exposición (verbal, escrita, actuada y/o video) de casos que implicaban situaciones de conflicto, análisis de los mismos, proposición de alternativas, análisis de todas las posibles soluciones, elección de una de ellas y puesta en práctica de la alternativa elegida. Como apoyo se utilizaron las técnicas de modelamiento, instrucción, moldeamiento, ensayo conductual, juego de roles, cambio de actitudes, autocontrol, reestructuración cognitiva y discusión estructurada.

Seis meses después de concluido el taller se aplicó nuevamente el Inventario de Hostilidad de Buss y Durke (1955).

Tratamiento para el grupo Control

Los sujetos del Grupo Control no participaron en el Taller de entrenamiento de habilidades de solución de problemas, limitándose el procedimiento a una segunda aplicación del Inventario de Hostilidad de Buss y Durke en la misma fecha que a los sujetos del grupo experimental.

Análisis de Resultados

El análisis de los resultados obtenidos de la aplicación del Inventario de Hostilidad de Buss y Durke (1955) contempló:

- a) Descripción de la población general;

- b) Descripción por grupo y género;
 - c) Comparación intragrupo de pre y posttest;
 - d) Comparación entre grupos en pre y posttest.
- Y se presenta en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO V

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Se presentarán inicialmente los datos correspondientes a la población del estudio para identificar tanto el tipo, como frecuencia e incidencia de conducta hostil sin ningún tipo de intervención, tanto a nivel grupal como de género. Posteriormente, se hará la descripción de los puntajes obtenidos por los sujetos de los grupos control y experimental antes y después de la intervención. El análisis se expondrá tanto descriptiva como inferencialmente.

V.1. Análisis de la población.

Con respecto al análisis descriptivo, en la figura 1 se presenta el resultado obtenido en las diferentes categorías de conducta de agresividad evaluadas mediante el inventario.

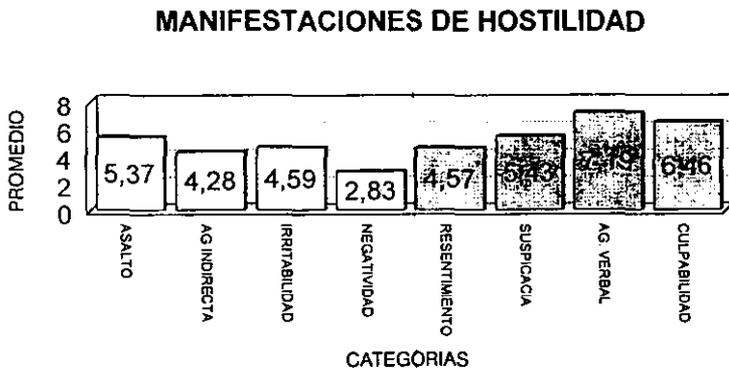


Fig.1: La gráfica muestra el porcentaje de las diferentes categorías de hostilidad

Estos puntajes corresponden a la población total, es decir los 452 sujetos. Se observa que el puntaje más alto se obtuvo en *agresividad verbal* (7.19), seguida por *culpabilidad* (6.46) y en tercer lugar, *susplicacia* (5.43). Así mismo, la categoría de hostilidad que obtuvo menor puntaje fue la de *negatividad* (2.83). El corte para definir a los que se considerarían sujetos del estudio por su alto nivel de agresividad se ubicó en una desviación estándar por encima de la media poblacional y fueron 70 sujetos los que se encontraron en este caso, lo que representó el 15 por ciento de la población. La figura 2 presenta las respuestas de hombres y mujeres de la población.

Un dato a considerar es que la tendencia de las 8 categorías es muy similar a la gráfica anterior aunque se están representando por separado los puntajes para hombres y mujeres; lo que da elementos para declarar que independientemente del género, la agresividad tiene el mismo patrón de manifestación en los sujetos del grupo de estudio.

CATEGORIAS DE HOSTILIDAD DE ACUERDO AL SEXO

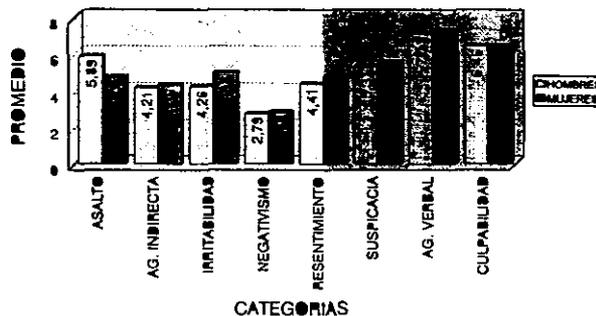


Fig.2. La gráfica muestra el porcentaje de respuestas a las ocho categorías, por sexo, de los 452 adolescentes evaluados.

Haciendo un análisis más detallado, en la figura 2 se observa que la conducta de agresividad en las mujeres tiende a ser igual o mayor que la de los hombres en todas las categorías, a excepción de la categoría de *asalto*, en donde sí hay una

frecuencia mayor por parte de los hombres. Otro comentario que puede hacerse con respecto a estos resultados es que la categoría en la que las mujeres obtuvieron un mayor puntaje fue la de *agresividad verbal* (7.3).

En la tabla uno, se presenta el porcentaje de respuestas de la población a las ocho diferentes categorías, en relación al sexo.

Lo que se detecta a partir de estos resultados y se confirma en la gráfica de la figura 2, es que tanto en hombres como en mujeres la categoría que obtiene mayor puntaje es la de *agresividad verbal*, mientras que la de menor ocurrencia es *negativismo*. Describiendo los resultados en función del sexo, las conductas de mayor frecuencia para ambos sexos son: *agresividad verbal* (hombres 7.11 y mujeres 7.29), seguida por *culpa* (hombres 6.46 y mujeres 6.47). En tercer lugar, se presentó para los hombres *asalto* (5.89), mientras que para las mujeres fue *susplicacia* (5.58).

TABLA DE PUNTAJES DE LA POBLACION TOTAL

	ASALTO	INDIRE	IRRITA	NEGATI	RE SENT	SUSP	AGREVE	CULPA	TOTAL
H	5.89	4.21	4.26	2.79	4.41	5.31	7.11	6.46	44.20
M	4.76	4.36	4.98	2.89	4.80	5.58	7.29	6.47	41.11
T	5.37	4.28	4.59	2.83	4.59	5.43	7.19	6.46	40.74

Tabla1. Muestra los puntajes obtenidos por los sujetos en cada una de las categorías

Con el propósito de establecer diferencias estadísticamente significativas, se utilizó la prueba *t*. El resultado del análisis inferencial realizado se presenta en la tabla 2, a partir del cual se concluye que de las ocho categorías de hostilidad evaluadas, tres de ellas resultaron con una diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres. Esas conductas fueron: *asalto*, con una tendencia mayor a presentarse en hombres (*t* observada=5.61), mientras que las otras fueron *irritabilidad*, *resentimiento* y *susplicacia*, con una tendencia a presentarse en mujeres (*t* observada= -3.76, -3.12 y -1.70 respectivamente).

TABLA DE VALORES *t* DEL CONTRASTE ENTRE HOMBRES Y MUJERES.

	ASALTO	AG.INDIRECTA	IRRITABILIDAD	NEGATIVISMO	RESENTIMIENTO	SUSPICACIA	CULPA	AG.VERBAL
T	3.61	1.38	-3.76	-.77	-3.12	-1.70	-.26	-1.05
PROB.	.000	.168	.000	.442	.002	.089	.795	.292

Tabla 2. Muestra los valores T para cada categoría, de acuerdo al sexo.

V.2. Análisis de los grupos control y experimental

A continuación se reportan los puntajes obtenidos por los sujetos del grupo control (30) y experimental (24) en condiciones pretest-postest.

La tabla 3, muestra el porcentaje obtenido por los sujetos de los grupos experimental y control en las dos condiciones, tanto para hombres como para mujeres, son los datos que se presentan en las gráficas de las figuras uno a ocho.

TABLA DE RESULTADOS DEL CONTRASTE ENTRE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL.

CATEGORIA	GRUPO CONTROL						GRUPO EXPERIMENTAL					
	PRETEST			POSTEST			PRETEST			POSTEST		
	GRAL	HOMB	MUJ	GRAL	HOMB	MUJ	GRAL	HOMB	MUJ	GRAL	HOMB	MUJ
NEGATIVIDAD	3.58	3.75	3.52	4.00	3.37	4.20	3.84	3.75	3.92	3.04	2.91	3.15
RESENTIMIENTO	5.88	5.75	5.92	5.82	5.62	5.88	5.64	5.41	5.84	3.44	3.08	3.76
AG. INDIRECTA	6.30	6.12	6.36	6.30	4.70	6.80	6.44	6.41	6.46	5.36	5.41	5.30
ASALTO	6.67	7.50	6.40	6.82	6.50	6.92	6.92	6.83	7.00	4.76	4.50	5.0
IRRITABILIDAD	7.18	6.82	7.36	7.18	6.00	7.56	6.84	6.25	7.38	4.72	4.41	5.00
SUSPICACIA	7.18	6.50	7.40	7.27	6.87	7.40	7.08	7.91	6.30	5.24	4.91	5.53
CULPA	7.12	7.12	7.12	7.52	7.37	7.56	7.32	7.66	7.00	5.48	5.50	5.46
AG. VERBAL	9.00	9.25	8.92	9.15	8.62	9.32	9.00	8.33	9.61	7.36	7.33	7.38
TOTAL	52.91	52.62	53.00	54.06	49.12	55.64	53.08	52.56	53.53	39.40	38.08	40.61

Tabla 3. Muestra las medias en diferentes condiciones experimentales, grupos experimentales, sexo y categorías.

Se observa en la figura 3, que el puntaje total de conducta agresiva disminuyó para el grupo experimental (53.08>39.40), en tanto que para el grupo control aumentó de pretest a postest (52.91<54.06).

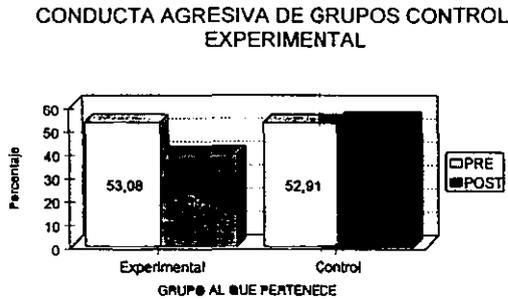


Fig 3. Representa el porcentaje de conducta de agresividad que obtuvieron los sujetos de ambos grupos en pre-test y pos-test

Haciendo una comparación del pretest con el postest de ambos grupos por categoría, en la figura 4 se puede observar del lado izquierdo que para el grupo control, los puntajes se mantuvieron igual en *irritabilidad* (7.18=7.18) y *agresividad indirecta* (6.30=6.30); incluso aumentaron para *agresividad verbal* (9.00<9.5), *culpabilidad* (7.12<7.52) y *asalto* (6.67<6.62).

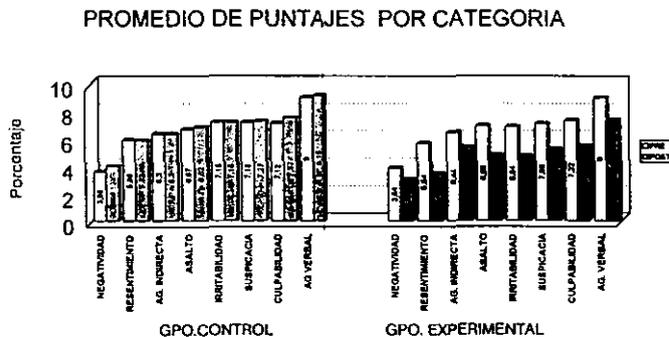


Fig. 4. La gráfica muestra el porcentaje de los sujetos de los grupos control y experimental tanto en el pre-test como en el post-test, por categoría.

En contraste, del lado derecho de la figura 4 que representa los datos del grupo experimental se observa disminución de los puntajes para todas las categorías; particularmente asalto (6.42>4.76), *resentimiento* (5.64>3.44), *irritabilidad* (6.84>4.72), *culpabilidad* (7.32>5.48) y *agresividad verbal* (9.00 >7.36).

PUNTAJES DEL GRUPO CONTROL EN FUNCION DEL SEXO

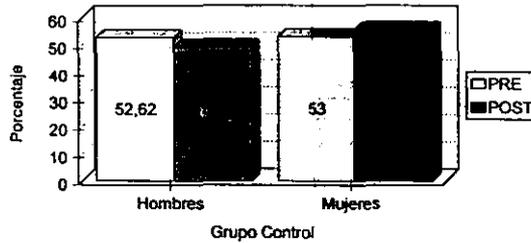


Fig.5. La grafica muestra las puntuaciones obtenidas por el grupo control en pre-test y pos-test.

Haciendo un análisis más detallado en función del sexo, la figura 5 representa el puntaje obtenido por el grupo control, para hombres y mujeres en condiciones pretest-postest.

PUNTAJES OBTENIDOS POR EL GRUPO EXPERIMENTAL EN FUNCION DEL SEXO

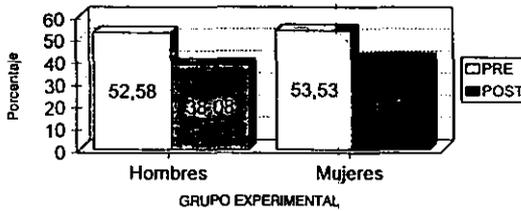


Fig. 6. La gráfica muestra los puntajes que obtuvieron los sujetos del grupo experimental tanto en el pretest como en el postest, de acuerdo al sexo

En el caso de los primeros se observa un decremento mínimo (3.5), mientras que para las segundas se presenta un incremento mínimo también (2.64), ninguna de las variaciones se esperaba, puesto que se trataba del grupo que no recibió tratamiento alguno.

En el caso del grupo experimental, la figura 6 muestra una marcada diferencia al comparar pretest-postest, tanto en hombres (14.50), como en mujeres (12.94), puesto que en ambos casos la conducta de agresividad total disminuyó en la condición postest.

Enseguida se describirá la figura 7, que representa los datos del grupo control tanto para hombres como para mujeres, en cada una de las categorías.

DATOS DEL GRUPO CONTROL POR CATEGORIA

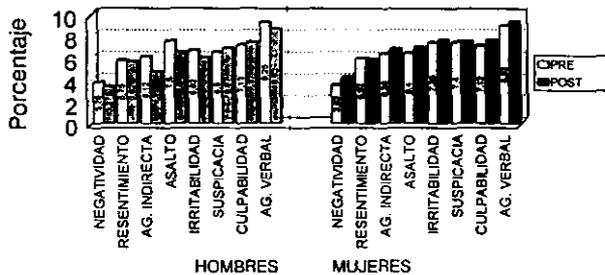


Fig 7 Muestra los puntajes de los sujetos del grupo control tanto en el pre-test como en el pos-test, por categoría y separados de acuerdo al sexo

Aunque se trata del grupo control, en el caso de los hombres se puede observar una disminución en el postest, en comparación con los resultados del pretest. La diferencia mayor se observa en la conducta de *agresividad indirecta* (6.12<4.70); sin embargo, en el caso de las mujeres ocurrió que los puntajes en las categorías se presentaron igual (*susplicacia* 7.40=7.40) ó aumentaron (*Ag. Verbal* 8.92<9.32; *Ag. Indirecta* 6.36<6.80; *asalto* 6.40<6.92 y *negatividad* 3.52<4.20).

Con respecto a los resultados obtenidos por el grupo experimental, que se presentan en la figura 8, en el caso de las ocho categorías se presentó una disminución de los puntajes en la condición postest.

El lado izquierdo de la gráfica de la figura 8 muestra los resultados de los hombres y se puede observar que la disminución mayor se presentó en las categorías de *resentimiento* (5.41>3.08), *asalto* (6.83>4.50), *susplicacia* (7.91>4.91) y *culpabilidad* (7.66>5.50).

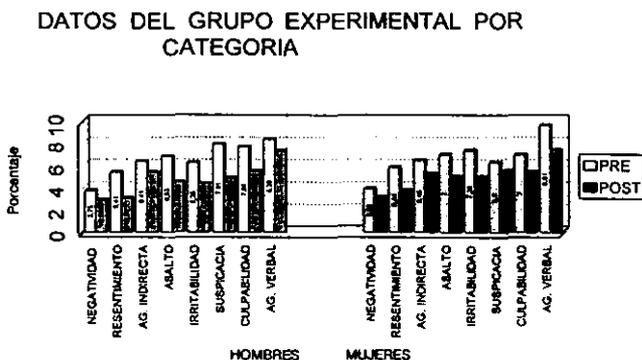


Fig. 8. La grafica muestra los puntajes obtenidos por los sujetos del grupo experimental tanto en el pre-test como en el pos-test, en cada una de las categorías evaluadas

En el caso de las mujeres, las categorías más afectadas después del curso fueron: *resentimiento* (5.84>3.08), *asalto* (7.00>5.00), *irritabilidad* (7.38>5.00) y *agresividad verbal* (9.61>7.38).

El análisis gráfico muestra una disminución de todas las categorías en la condición posttest; sin embargo, se decidió realizar el análisis estadístico inferencial para determinar si la diferencia en los puntajes era estadísticamente significativa.

En el lado izquierdo de la tabla 4 se presentan los resultados obtenidos al someter los datos del grupo control en ambas condiciones a la prueba t. Se puede observar que para este grupo no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las categorías al comparar las dos condiciones experimentales. En contraste, del lado derecho de la tabla 4 se observan los resultados para el grupo experimental, en este caso sí existen diferencias estadísticamente significativas al comparar las dos condiciones, ésto se concluye a partir de los valores de probabilidad obtenidos por el grupo experimental ($p < .01$).

TABLA DE CONTRASTE DE PUNTAJES ANTES Y DESPUÉS DEL CURSO

CATEGORIAS	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	T	PROB	T	PROB
ASALTO	19	,854	-3.26	,003
AG INDIRECTA	-57	,573	-3.77	,001
IRRITABILIDAD	,34	,736	-3.55	,002
NEGATIVISMO	1.11	,274	-3.92	,001
SUSPICACIA	48	,637	-3.29	,003
CULPABILIDAD	1.33	,194	-3.94	,001
RESENTIMIENTO	.00	1.00	-5.24	,000
AG VERBAL	-.14	,891	3.15	,004

Tabla 4. Muestra los resultados obtenidos al realizar el contraste de puntajes en las dos condiciones experimentales (pretest y postest).

La tabla 5 muestra los resultados del contraste realizado con los grupos experimental-control. En el lado izquierdo de la tabla se aprecia cómo para el caso del pre-test no existen diferencias estadísticamente significativas puesto que los valores de probabilidad se encuentran en un intervalo de $p=1.0$ a $p=.312$, mientras que del lado derecho se observa que en el caso del pos-test, las diferencias sí son estadísticamente significativas ($p<.01$).

TABLA DE CONTRASTE DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL

CATEGORÍAS	PRETEST		POSTEST	
	T	PROB	T	PROB
ASALTO	.59	.561	-3.40	.001
AG. INDIRECTA	.36	.722	-2.14	.037
IRRITABILIDAD	-.76	.449	-4.60	.000
NEGATIVISMO	1.02	.312	-3.53	.001
RESENTIMIENTO	-.77	.440	-6.10	.000
SUSPICACIA	-.28	.780	-4.34	.000
CULPABILIDAD	.51	.612	-4.32	.000
AG. VERBAL	.00	1.0	-3.28	.002

Tabla 5. Muestran los resultados obtenidos en el contraste realizado en pretest y postest con ambos grupos.

De lo antes expuesto se concluye que sí hay diferencias estadísticamente significativas en el contraste pretest-postest del grupo experimental. También las hay en la condición postest al contrastar los grupos control-experimental.

Esas diferencias se pueden atribuir a la exposición de los sujetos del grupo experimental al Taller que estableció habilidad en solución de problemas.

V.3 CONCLUSIONES

Como se describió en el método, el paso inicial para la realización de este estudio fue aplicar el inventario de hostilidad a la población de primero y segundo año de secundaria con el fin de seleccionar a los adolescentes que formarían los grupos experimental y control. Sin embargo, los resultados de esa aplicación merecen algunos comentarios acerca de las respuestas de los 452 adolescentes.

Una de las primeras observaciones que se puede hacer de los datos obtenidos es que la conducta de agresividad se presentó en todas sus categorías aunque los valores que se registraron para cada una de ellas fueron muy bajos; es decir, los adolescentes estudiados presentaron a nivel poblacional índices de conducta agresiva bajos (ver tabla 1).

Este resultado es alentador, puesto que a pesar de la gran demanda de apoyo psicológico para atender adolescentes agresivos, no es un problema que manifiesten los adolescentes mexicanos en general. Esta afirmación debe ser tomada con reserva, porque la población estudiada no es representativa de todos los adolescentes del área metropolitana y mucho menos del país; no obstante, es un dato provisional que sería interesante comprobar en otros estudios.

Con base en los resultados reportados se afirma que en los adolescentes del estudio, la categoría de *agresividad verbal* es la que se presentó con mayor frecuencia de acuerdo con el autorreporte de los sujetos. Este resultado apoya la investigación realizada por Gessell (1987), en la cual se identifica que la réplica verbal es el tipo de conducta agresiva que se presenta constantemente en adolescentes de 10 a 15 años de edad y coincide también con uno de los principales motivos de solicitud de apoyo profesional. El dato es de suma importancia porque representa una línea bien definida de investigación e intervención psicológica con adolescentes.

del ambiente, sí representa una categoría de "autocastigo", término utilizado por Bandura (1976), para referirse a las agresiones en las que el blanco de la agresión es el agresor mismo. Este dato amerita atención especial porque es un indicador del lenguaje autorreferencial de los adolescentes evaluados, a partir del cual puede inferirse que tienden a autoagredirse con reprobación anticipatoria, la cual inhibe o posterga la emisión de conducta agresiva hacia otros; el control de la conducta agresiva realizado a partir de ese proceso puede llegar a disminuir efectivamente la agresión hacia los demás pero no es garantía de que ha desaparecido, puesto que quizá se trata solamente de un cambio de blanco. Ya que representó la segunda categoría en porcentaje, es importante analizar más detalladamente el fenómeno, con el propósito de generar trabajo de investigación orientado al tratamiento.

De las ocho categorías evaluadas, *agresividad verbal* y *asalto* obtuvieron una frecuencia alta y corresponden al tipo de comportamiento con alta demanda de apoyo profesional, no así las otras cuatro categorías que también obtuvieron puntajes elevados, los cuales se encuentran en relación directa con el orden en que se mencionan: *culpabilidad*, *susplicacia*, *irritabilidad* y *resentimiento*.

De acuerdo con lo anterior, las categorías de agresividad que son motivo de solicitud de apoyo profesional (*asalto*, *agresividad indirecta*, *negatividad* y *agresividad verbal*), no coincidieron totalmente con las que presentaron altos puntajes de ocurrencia (*culpabilidad*, *susplicacia*, *irritabilidad* y *resentimiento*); por lo tanto, se deduce que es más grave la conducta agresiva privada que la pública y sin embargo de la primera no hay queja, quizá porque como evento privado en proceso y manifestación, no trasciende al ámbito público. En otras palabras, son más frecuentes las conductas agresivas que pasan desapercibidas por los adultos.

Si las conductas agresivas de orden público, a pesar de no haber obtenido los puntajes más altos tienden a ocasionar alta disfuncionalidad para quien las emite, ¿qué efectos estarán teniendo las de orden privado? ¿cuales serán las repercusiones a corto y largo plazo de este tipo de comportamiento?. Son

preguntas que hay que responder en la investigación e intervención del comportamiento agresivo.

Al hacer el análisis de la población en cuanto al sexo, se observó que las mujeres obtuvieron puntuaciones iguales o mayores que las de los hombres en todas las categorías del Inventario, a excepción de la de *asalto*. Recordando que esta categoría se definió como "violencia física hacia otros" y los reactivos del Inventario que la evalúan se refieren a comportamiento que implica contacto físico, el dato confirma el hecho de que a los hombres se les considere más agresivos que a las mujeres. Sin embargo, puesto que las categorías de agresividad evaluadas en el presente estudio abarcan además del *asalto* otras categorías de comportamiento agresivo, la conclusión a la que se llega a partir de los resultados es que las mujeres son igual o más agresivas que los hombres aunque el tipo de patrón que eligen es diferente al ataque físico.

Esto puede explicarse a partir de la constitución física de las mujeres que tiende a ser menos fuerte que la de los hombres, además de los patrones culturales de interacción con los que se definen las pautas de comportamiento para unos y otras. Por lo tanto, se explica que las mujeres adquieran estrategias para lesionar, que no las expongan y que no rebasen los patrones de comportamiento socialmente aceptados.

GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL

La relevancia que tienen los resultados del presente estudio es de carácter social y psicológico aunque la intervención haya sido exclusivamente de carácter psicológico. La afirmación se basa en el concepto de Determinismo Recíproco propuesto por Bandura (1986) y reforzado por el trabajo de Mc Cullogh y Huntsinger (1976), quienes utilizaron una técnica de modificación cognoscitiva (autocontrol), logrando cambios en el lenguaje autorreferencial y conductual de los sujetos, asimismo al paso del tiempo observaron cambios en las relaciones de

los sujetos experimentales con individuos de su contexto social, lo cual optimizó su competencia social.

Al respecto de cambios en el ambiente generados en los adolescentes del presente estudio, se cuenta con las observaciones en el transcurso del taller puesto que en las primeras sesiones los adolescentes se comportaban con actitudes de competencia, burla, negativismo e imposición entre ellos y hacia la psicóloga; actitud que se transformó en interés, participación cooperación y puntualidad conforme se avanzaba en el cumplimiento de los objetivos particulares del programa. Otro indicador del cambio en la interacción de los sujetos experimentales es el reporte espontáneo de algunos adolescentes al respecto de haber mejorado su relación con padres y/o hermanos. Aunque estos datos no se sistematizaron y por lo tanto no es posible presentarlos cuantitativamente, se hace mención de ellos como un criterio clínico de cambio y para futuros trabajos se recomienda hacer registros formales al respecto.

La post-evaluación se realizó seis meses después de haber concluido el Taller para evitar que las respuestas al inventario fueran una repetición memorística de la información adquirida y para dar tiempo a que pusieran en práctica las habilidades adquiridas.

Los resultados descritos anteriormente evidencian que se disminuyó la actitud agresiva de los adolescentes que asistieron al taller de solución de problemas, lo cual confirma el reporte de Guerra y Slaby (1989), así como el de Lochanan, Waylan y White (1993), acerca de que la adquisición de mediadores cognoscitivos tiene repercusiones en el control de comportamiento agresivo en adolescentes porque es un repertorio alternativo útil en situaciones aversivas o desconocidas que son las que tienden a facilitar la conducta de agresión.

Particularmente, la capacidad analítica que se adquiere con la técnica de Solución de Problemas permite entre otras cosas que los adolescentes calificados como altamente agresivos generen y analicen varias alternativas de afrontamiento en situaciones aversivas antes de agredir, hecho que coincide con los resultados de las investigaciones de Spivack y Shure (1974), Spivack, Platt y Shure (1976) y Slaby y Guerra(1988).

de las investigaciones de Spivack y Shure (1974), Spivack, Platt y Shure (1976) y Slaby y Guerra(1988).

En el presente estudio se encontró que la actitud agresiva evaluada con el autorreporte de los adolescentes a través del Inventario de Hostilidad, disminuyó a partir de su asistencia al taller de solución de problemas; resultado que confirma los trabajos de Ecton, Kingsley y Dubey (1986) así como de Guerra y Slaby (1989).

Aunque en esta investigación el tratamiento se orientó específicamente al entrenamiento de habilidades de análisis y síntesis ante situaciones aversivas así como a los factores sociales e individuales involucrados, la intervención se apoyó en técnicas de modificación conductual tomando en cuenta lo que Slaby y Guerra (1988), propusieron en el Modelo Social de Desarrollo Cognoscitivo, de acuerdo al cual la agresión no se considera resultado de eventos aislados sino la conjugación de factores cognoscitivos, conductuales y ambientales.

Los resultados del presente estudio son un ejemplo, puesto que hubo modificación de conducta observable (*negatividad, agresividad indirecta, asalto, irritabilidad y agresividad verbal*) así como de conducta autorreferencial (*susplicacia, culpabilidad y resentimiento*), a pesar de que el programa estaba dirigido al entrenamiento de habilidades cognoscitivas.

La repercusión a nivel familiar, escolar y social de este resultado orienta la investigación e intervención del comportamiento agresivo hacia estrategias de análisis, síntesis y autorregulación en el tratamiento de adolescentes calificados como agresivos. Adicionalmente, la adquisición de este repertorio tiene efecto en otras áreas de comportamiento según lo señalan los estudios de Guerra y Slaby (1989), Slaby y Guerra (1988), Spivac y Shure (1974) y Platt y Shure (1976). Al respecto, dos adolescentes del grupo experimental reportaron un año después de haber concluido el taller, que utilizaban los mismos "pasos" para la toma de decisiones en otros ámbitos de importancia para ellos.

Estos resultados tienen relevancia también en la optimización de recursos económicos, humanos y materiales de instituciones educativas, de salud y de rehabilitación que se orientan a la prevención y tratamiento de la agresión y la

de disipar recursos en programas encaminados a resolver problemas derivados del déficit o ausencia de repertorios cognoscitivos.

Es oportuno reiterar que con este tipo de intervención en el plano psicológico, no se pretende adaptar el contexto social, económico o familiar en el que se desenvuelven los adolescentes a sus necesidades; lo que se busca es que los adolescentes evalúen objetivamente sus recursos reales y a partir de ello generen opciones de afrontamiento y elijan la de mayor probabilidad de éxito en situaciones asertivas, desconocidas o cuando deben tomar una decisión.

**ESTA TESIS NO DEBE
70 SALIR DE LA BIBLIOTECA**

REFERENCIAS

- Azrin, N. H. (1958). Some effects of noise on human behavior. En *Journal of Experimental Analysis of Behavior*. 1, pp. 183-200.
- Bandura, A. (1973). *Agression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1978a). Reflections on self-efficacy. *Advances in behavior research and therapy*. 1, pp. 237-269.
- Bandura, A. (1978b). The Self System in Reciprocal Determinism. *American Psychologist*. pp. 346-358.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A., & Ribes, E. (1978). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.
- Bandura, A., & Walters, R. (1976). Patrones de reforzamiento y conducta social: agresión. En: E. Megargee & J. Hokanson, (Eds.). *Dinámica de la agresión*. México: Trillas.
- Beck, A. (1976). *Cognitive therapy and the emocional disorders*. International New York: Universities Press.
- Beck, A., Rush, A., Shaw, B. & Emery, G. (1984). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Berkowitz, L. (1974). *Agression: A Social Psychological Analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Beynon, J. (1989). En: Morales, J., Moya, M., Reboloso, E., Huici, C., Márquez, J., Páez, D., & Pérez, J. A. (Eds.). *Psicología social*. España: McGraw-Hill.
- Bourne (1976). *Psicología del pensamiento*. México: Trillas.
- Buehler, R. E., Patterson, G. R. & Furniss, J. M. (1966). En: A. J. Yates (Ed.) *Terapia del comportamiento*. (pp.240-258) México: Trillas.
- Bruner (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Burschard & Tyller (1965). En: A. J. Yates. (Ed.) *Terapia del comportamiento* (pp. 240-258). 1970 México: Trillas.
- Buss, A. H. & Durkee, A. (1961). The measurement of hostility in clinical situations, *Journal Abnormal Social Psychology*. 52, pp.84-86.
- Buss, H. A. & Durkee, A. (1957). An inventory to assesing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*. 21 (4), pp.343-349.

- Dobson, K. S. & Franche, R.L. (1991). *La práctica de la terapia cognitiva*. En: V. E. Caballo (Ed.). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Cap. 21. España: Siglo XXI.
- Dodge, A., & Core, J. (1987). Social information processing factors in reactive aggression in children's peer groups. Aggression and misbehavior. *Journal Personality and Social Psychology*. 53 (6), pp.1146-1158.
- Dollar, J., Miller, N. & Sears, R. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48, pp. 337-342.
- D'Zurilla, T. J. (1993). *Terapia de resolución de conflictos. Competencia social, un nuevo enfoque en la intervención clínica*. Bilbao: Desclée Brouer.
- D'Zurilla, T. J. & Golfried, M. D. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*. 78, pp.109-126.
- D'Zurilla, T. J. & Nezu (1987). The Heppner and Krauskopf approach: a Model of Personal Problem or Social Skills?. *The Counseling Psychologist*. 15, pp. 463-470.
- Ecton, A., Kingsley, D. & Dubey, N. (1986). Group anger-control training for institutionalized psychiatric male adolescents. *Behavior Therapy*. 17 pp. 109-123.
- Eron, L. (1987). The Development of Aggressive Behavior from the Perspective of a Developing Behaviorism. *American Psychologist*. 42 pp. 435-442.
- Eron, L. D., Lauicht, J. H., Walder, L. O., Farber, Y. E. & Spiegel, J. P. (1961). Application of role and learning theories to the study of development of aggression in children. *Psychological Reports*. 9, pp. 291-33.
- Eron, L. D., Walder, L. O. & Lefkowitz, M. M. (1971). *Learning of aggression in children*. Boston: Little Brown.
- Freeman, D. (1989). La agresión humana en perspectiva antropológica. En: J. D., Carthy & E. J. Ebling. (Eds.). *Historia Natural de la agresión*. México: Trillas.
- Freindler, L. E. & Marriot, A. S. (1984). Group anger control training for junior high school delinquents. *Cognitive Therapy and Research*. 8 (3), pp. 299-311.
- Gessell, A. (1987). *La adolescencia de los 10 a los 16 años*. Argentina: Paidós.
- Glenn, B. & Stewart, J. (1983). *Cómo es el adolescente y cómo educarlo*. México: Paidós.
- Goldfried, M.D. & Davidson, A. S. (1975). *Terapia conductista*. Barcelona: Paidós.
- Gouze, K. R. (1987). Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 15 (2).
- Geen, A. (1990). En: J.Morales, et. al. (Eds.). *Psicología social*. 1997 España: McGraw-Hill. p. 469.
- Greeno, J. G. (1979). *Natures of Problem Solving Abilities*.

- Greenspoon, J. & Lamal, P. (1979). Cognitive Behavior Modification: Who needs it?. *Psychological Record*. 28, pp. 343-357.
- Guerra, N. G. & Slaby, R. G. (1989). Evaluative Factors in Social Problem Solving by Aggressive Boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 17 (3), pp. 277-289.
- Hinde, S., & Brown, R. (1990). Intergroup Comparisons and Social Identity: some identity, some slinks and lacunae. En: D. Abrams, & M. Hogg, (Eds.). *Agression and War: Their biological and social bases*. University Press: Cambridge. pp. 3-9.
- Hurrocks, J. (1984). *Psicología de la adolescencia*. Trillas: México.
- Huesman, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M. & Walder, L. O. (1984). The stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*. 20, pp. 1120-1134.
- Hurlock, E. (1987). *La psicología del adolescente*. Paidós: México.
- Kazdin, A. E. (1983). *Historia de la Modificación de Conducta*. Desclée de Brouwer: España.
- Kendall, P. & Wilcox, A. (1979). On the efficacious use of verbal self-instructional procedures with children. *Cognitive Therapy and Research*. 1. pp. 311-341.
- Llaguno, R. (1981). Status sociocultural y agresión. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 35 (2).
- Ledwinge, B. (1978). Cognitive-behavior modification, or new ways to change minds: Reply to Mahoney and Kazdin. *Psychological Bulletin* 1979, (3) pp. 141-146.
- Lochaman, E., Waylan, S., & White, N. (1993). Social goals: relationships to adolescent adjustment and to social problem solving. En *Journal of Abnormal Child Psychology*. 21 (2) pp. 135-149.
- Loeber, S. & Dishion, T. (1984). Boys who fight at home and school: family conditions influencing cross-setting consistency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 52 (5) pp. 759-768.
- Luria (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behaviors*. Nueva York: Liveright.
- Mandakovic (1993). Efectos cognitivos sezdados. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 446 (2) pp. 262-274.
- Manning, N. (1978). Study childhood predictors of adult antisocial behavior. Replications from longitudinal studies. *Psychological Medicine*. 8, pp. 611-622.
- Martínez, R. Y. (1984). *La prevención de la farmacodependencia en la escuela*. F. D. Órgano informativo de los Centros de Integración Juvenil. 1 pp. 29-32.
- Mc. Cullough & Huntsinger (1976). Self-control treatment of aggression in a 16 year old male. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 52 (5) pp. 759-768.

- Mc. Kinney, J. P., Fitzgerald, H. E. & Astrommen, E. A. (1982). *Psicología del desarrollo. Edad adolescente*. Manual Moderno: México.
- Meichenbaum, D. & Cameron, R. (1982). Cognitive-Behavior Therapy. En Wilson, T. y Franks, C. *Contemporary Behavior Therapy: Conceptual and Empirical Foundations*. The Guilford Press: New York.
- Megargee, E. Y. & Hokanson, J. E. (1976). *Dinámica de la agresión en el individuo en los grupos sociales, en los conflictos internacionales*. Trillas: México.
- Moser, G. (1992). *¿Qué sé? La agresión*. México: Cruz, O.
- Melevo, E. (1990). Some child rearing antecedents to criminal behavior in adult men. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp.1477-1486.
- Morales, J., Moya, M., Rebolloso, E., Huici, C., Márquez, J., Páez, D., & Pérez, J. A. (1997). *Psicología social*. : España: McGraw-Hill.
- Napier, L. (1982). *Grupos, teoría y experiencia*. México: Trillas.
- Nezu, A. M. (1987). A problem-solving formulation of depression. A literature review and proposal of a pluralistic model. *Clinical Psychology Review*. 7, pp, 121-124.
- Nezu, A. M. & Nezu, C. M. (1991). *Entrenamiento en solución de problemas*. En: V. E. Caballo. *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Cap. 22. Madrid: Siglo XXI.
- Nezu, A. M., & Nezu, C. M. (1993). *Identifying and Selecting Target Problems for Clinical Interventions: A problem-solving model*. *Psychological Assessment*. 5 (1) pp. 254-263.
- Newell, M. & Simon, T. (1972). En Greeno, J. G. *Nurtures of Problem Solving Abilities* 1979.
- Patterson, G. R. (1974). Intervention for boys with conduct problems: Multiple settings, treatment and criteria. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*. 42 pp. 471-481.
- Pepin, L. (1975). *Psicología del adolescente*: Barcelona: Oikos-Tau.
- Piaget, J. (1982). En: J. P. Mc. Kinney, H. E. Fitzgerald & E. A. Astrommen (Eds.). *Psicología del desarrollo. Edad adolescente*. México: Manual Moderno.
- Powell, M. (1985). *La psicología de la adolescencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ribes, E. (1972). *Observaciones metodológicas sobre un programa de prevención y rehabilitación de delincuentes*. En: S. Bijou, & E. Ribes (Eds.). *Modificación de conducta: problemas y extensiones*. México: Trillas.
- Rimm, D. C. y Masters, J. C. (1982). *Terapia de la conducta*. México: Trillas.
- Robles, T., N, L., Pérez, L., y Luja, S. (1985). Reinforcement of aggression in children. *Behavior, Research and Therapy*, 11, pp. 383-394.

- Rodríguez, M. (1989). *Manejo de conflictos*. México: Manual Moderno.
- Rodríguez M. L. (1989). *Criminología*. México: Porrúa.
- Salomon (1976). *Manual de psiquiatría*. México: Manual Moderno.
- Santacreu J. M. (1991). El entrenamiento en autoinstrucciones. En: V. E. Caballo (Ed.). *Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta*. España: Siglo XXI.
- Santoyo, C. (1998). Sobre el desarrollo de la conducta social: el caso del comportamiento agresivo y delictivo. *Revista de Psicología Contemporánea*. Año 4,1 (4), pp. 42-47.
- Sarason, I. & Ganzer, V. J. (1973). Modeling and group discussion in the rehabilitation of juvenile delinquents. *Journal of Counseling Psychology*. 20, pp. 442-449.
- Sarason, Y. & Sarason (1981). Teaching cognitive and social skills to high school students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 49 (6), pp. 908-918.
- Saratino y Armstrong (1988). Field studies of model aggression. En *Journal of Social Psychology*. 89, pp. 131-139.
- Schiler, K. J y Horan, J. J. (1981). Effects of stress inoculation on the anger and aggression management skills of institutionalized juvenile delinquents. *Cognitive Therapy and Research*. 5, pp. 359-365.
- Sely, A. (1974). Social class and delinquent behavior in a national panel. *Psychology in the Schools*. 8, pp. 330-337.
- Secadas, F. & Serrano, G. (1983). *Psicología evolutiva de los 14 años*. España: CEAC.
- Shufer (1988). En: J. Morales., M. Moya, E. Reboloso, C. Huici, J. Márquez, D., D. Páez, & J. A. Pérez, 1997. *Psicología social*. España: McGraw-Hill pp. 219.
- Silva, A. (1993). Evaluación de los problemas psicológicos en adolescentes a través de métodos epidemiológicos. *Revista Sonorense de Psicología*. 5 (2), pp. 97-110.
- Silva, R. A., Fierros, D. E. & Molina, D. C. (1992). Adolescentes de la ciudad de Hermosillo Sonora: su perfil psicológico y la comparación con el de otros estados. *Salud y Sociedad*. 1 (2), pp. 35-41.
- Skinner, B. F. (1975). *La conducta de los organismos*. España: Fontanella.
- Slaby, R. G. & Guerra, N. G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescents offenders: 1. Assesment. *Developmental Psychology*. 24, pp. 580-588.
- Spivack, G., Platt, J. J. & Shure, M. B. (1976). *The Problem Solving Approach to Adjustment*. San Francisco: Jossey-Bas.

-
- Spivack, G & Shure, M. B. (1974). *Social Adjustment of Young Children: A Cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stenberg, E. (1987). *Inteligencia humana*. España: Fontanella.
- Torres, E. (1991). Complejidad de la tarea en la adquisición de la información para la toma de decisiones. *Psicología general y aplicada*. 44 (3), pp. 291-298.
- Vigotsky, L. S. (1962). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.
- Whittaker, J. O. (1977). *Psicología*. México: Interamericana.
- Whitehurst, S. (1973). *Child Behavior*. Boston:Howghton Mifflin Company.
- Yates, A. J. (1970). *Terapia del comportamiento*. México: Trillas.
- Zingler & Phillips (1961). En: J. G. Greeno (Ed.). *Natures of Problem Solving Abilities* 1979.

ANEXO 1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

CAMPUS IZTACALA

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

INVENTARIO DE HOSTILIDAD

NOMBRE.....EDAD.....SEXO.....
ESCUELA.....GRADO.....GRUPO.....
TURNO.....TELEFONO.....

A continuación se te presentan una serie de situaciones en las cuales debes contestar en relación a lo que haces o piensas. A la derecha de cada reactivo encontrarás dos letras (V, F); tacha la V si la situación que se presenta es lo que tú haces o piensas y una F si no es así.

La información es confidencial. Gracias por tu colaboración.

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Rara vez regreso un golpe, aunque me lo den primero. | V | F |
| 2. Algunas veces, tiendo a intrigar de la gente que me cae gorda. | V | F |
| 3. Hago lo que me piden, siempre y cuando me lo pidan de buena manera. | V | F |
| 4. Pierdo la paciencia fácilmente, pero la recupero rápidamente. | V | F |
| 5. Creo que no he conseguido todo lo que deseo. | V | F |
| 6. Sé que la gente habla de mí a mis espaldas, frecuentemente. | V | F |
| 7. Cuando no estoy de acuerdo con lo que hacen mis amigos, se los digo. | V | F |
| 8. Cuando he defraudado a alguien, siento remordimiento. | V | F |
| 9. No puedo controlar mi deseo de molestar a alguien. | V | F |
| 10. No dejo que los chismes en mí contra me hagan sentir mal. | V | F |
| 11. A veces, la gente me molesta sólo por estar cerca de mí. | V | F |
| 12. Cuando alguien pone una regla con la que no estoy de acuerdo, me dan ganas de romperla. | V | F |
| 13. Creo que otras personas sí saben arriesgarse para lograr sus metas. | V | F |
| 14. Desconfío cuando alguien es muy amable conmigo. | V | F |

15. A menudo estoy en desacuerdo con las personas.	V	F
16. Frecuentemente tengo pensamientos sobre mí que me hacen sentirme avergonzado de mí mismo.	V	F
17. Creo que nunca hay razón suficiente para golpear a alguien.	V	F
18. Cuando me enojo, pongo mala cara aún sin querer.	V	F
19. Cuando alguno de mis padres o un maestro me han pedido que haga algo, he hecho lo contrario de lo que me han pedido.	V	F
20. Estoy de malas más tiempo que la mayoría de la gente.	V	F
21. No hay ninguna persona a quien yo haya llegado a odiar.	V	F
22. Hay mucha gente a la que le daigo mal.	V	F
23. Siempre me defiendo con argumentos cuando la gente no está de acuerdo conmigo.	V	F
24. La gente que no cumple con sus obligaciones, debe sentirse muy culpable.	V	F
25. Si alguien me golpea primero, se la regreso.	V	F
26. Cuando me enojo, azoto puertas.	V	F
27. Soy muy paciente con los demás.	V	F
28. A veces, cuando me enojo con alguien, le aplico la "Ley del hielo" (no le hablo).	V	F
29. Cuando pienso en lo que me ha pasado, me siento inconforme.	V	F
30. Algunas personas parecen estar celosas de mí.	V	F
31. Exijo que la gente respete mis derechos.	V	F
32. Me deprime no ayudar más a mis padres.	V	F
33. Quien me insulta a mí o a mi familia, está buscando pleito.	V	F
34. Nunca hago bromas pesadas.	V	F
35. Me hiere la sangre cuando alguien se ríe de mí.	V	F
36. Cuando las personas son mandonas, me tardo para hacer las cosas.	V	F
37. Cada semana me encuentro con alguien que me cae mal.	V	F
38. A veces siento que la gente se ríe de mí a mis espaldas.	V	F
39. Aunque me hagan enojar, no digo groserías.	V	F
40. Me preocupa que la gente no me perdone, cuando me porto mal.	V	F
41. La gente que me molesta continuamente, está buscando un trancazo.	V	F
42. Algunas veces pongo mala cara, cuando no se hace lo que digo.	V	F
43. Si alguien me molesta, soy capaz de decirle lo que pienso de él.	V	F
44. A menudo me siento como pólvora a punto de estallar.	V	F
45. Aunque no lo demuestre, soy muy celoso(a).	V	F
46. Mi lema es "Nunca confíes en los extraños".	V	F
47. Cuando la gente me grita, yo le grito también.	V	F
48. Hago muchas cosas que me hacen sentir avergonzado después de hacerlas.	V	F
49. Cuando pierdo la paciencia, soy capaz de golpear.	V	F

50. Desde que tenía diez años, no he hecho un berrinche.	V	F
51. Cuando me enojo, digo groserías.	V	F
52. Constantemente me siento resentido en contra de algo o alguien.	V	F
53. Si la gente se enterara de lo que pienso, me considerarían difícil de tratar.	V	F
54. A menudo, me pregunto qué razón oculta puede tener alguien que me trata bien.	V	F
55. Me da pena poner a alguien en su lugar, aunque se lo merezca.	V	F
56. El fallar, me provoca remordimiento.	V	F
57. Sólo me peleo cuando la situación lo amerita, al igual que cualquier otra persona.		
58. Cuando me enojo, agarro el objeto más cercano y lo rompo.	V	F
59. Frecuentemente acepto hacer cosas que no deseo.	V	F
60. Soy un tanto desagradable con la gente que no me cae bien.	V	F
61. Creo que la vida me ha tratado mal.	V	F
62. Antes pensaba que la mayoría de la gente decía la verdad, ahora sé que mienten.	V	F
63. Generalmente oculto mi opinión acerca de otros, cuando pienso mal de ellos.	V	F
64. Cuando hago algo malo, me recuerda la conciencia.	V	F
65. Si tengo que golpear a alguien para defender mis derechos, lo hago.	V	F
66. Cuando alguien me trata mal, no permito que eso me incomode.	V	F
67. Creo que no tengo enemigos que realmente quieran lastimarme.	V	F
68. Cuando discuto, levanto la voz.	V	F
69. Siento que no he vivido el tipo de vida correcto.	V	F
70. He conocido personas que me han molestado tanto, que hemos llegado a los golpes.	V	F
71. No permito que cosas sin importancia me alteren.	V	F
72. Rara vez pienso que la gente trata de insultarme o molestarme.	V	F
73. Frecuentemente estoy de mal humor.	V	F
74. Cuando alguien tiene la razón, se la concedo.	V	F
75. A veces demuestro mi coraje golpeando la mesa.	V	F

ANEXO 2

INVENTARIO DE RESOLUCION DE CONFLICTOS

NOMBRE.....EDAD.....

INSTRUCCION

A continuación hay una lista de 35 afirmaciones. Lee cada frase y después indica en el paréntesis que sigue a cada una, la proporción en la que estás de acuerdo o desacuerdo con esa frase, utilizando las siguientes alternativas:

- 1.= Completamente de acuerdo
- 2.= Moderadamente de acuerdo
- 3.= levemente de acuerdo
- 5.= Moderadamente en desacuerdo
- 6.= Completamente en desacuerdo

1. Cuando la solución de un problema ha sido insatisfactoria no examino porqué no funcionó. ()
2. Cuando me enfrento a un problema complejo no me molesto en elaborar una estrategia para recoger información de modo que pueda definir con exactitud en qué consiste el problema.()
3. Cuando mis primeros esfuerzos por resolver un problema fracasan, dudo de mi capacidad para manejar la situación.()
4. Después de resolver un conflicto, no analizo qué funcionó correctamente y qué no funcionó. ()
5. Generalmente soy capaz de sugerir alternativas creativas y efectivas para resolver un conflicto. ()
6. Después de haber intentado resolver un problema de cierta manera, reflexiono y comparo los resultados obtenidos con lo que yo pensaba que podría ocurrir. ()
7. Cuando tengo un problema, pienso en tantas formas de solucionarlo como puedo hasta que no me surgen más ideas,
8. Al enfrentarme a un problema, examino detalladamente mis sentimientos para encontrar qué es lo que sucede en la situación problemática. ()
9. Cuando estoy confundido con un problema no inteto describir las ideas o sentimientos en términos más concretos. ()
10. Tengo la capacidad para resolver los problemas, aunque inicialmente no había una solución aparente. ()
11. Muchos de los problemas que encuentro son demasiado complejos para que yo los pueda resolver. ()
12. Tomo decisiones y después me alegro de hacerlo. ()
13. Al enfrentarme a un problema, tiendo a poner en práctica la primera idea que se me ocurre para resolverlo. ()
14. Algunas veces no me paro a reflexionar cómo solucionar mis problemas, simplemente sigo adelante. ()
15. Cuando decido sobre una idea o solución posible para un problema no me paro a pensar las probabilidades de éxito de cada

alternativa. ()

16. Cuando me enfrento a un problema, hablo sobre ello antes de decidir el siguiente paso. ()

17. Generalmente pongo en práctica la primera idea buena que viene a mi mente. ()

18. Al tomar una decisión valoro las consecuencias de cada alternativa y las comparo entre sí. ()

19. Cuando hago planes para resolver un conflicto, casi estoy seguro de que sabré hacerlo funcionar. ()

20. Trato de predecir los resultados generales al poner en práctica un determinado curso de acción. ()

21. Cuando intento pensar en las posibles soluciones de un problema, no me surgen muchas alternativas. ()

22. Al tratar de solucionar un problema, una estrategia que uso con frecuencia consiste en pensar en problemas pasados que han sido similares. ()

23. Con el tiempo y esfuerzo suficientes, creo que puedo resolver todos los conflictos a los que me enfrento. ()

24. Ante una situación nueva, tengo la confianza de manejar los problemas que surjan. ()

25. Aunque esté trabajando sobre un problema, a veces siento que ando a tientas y que no llego a la cuestión real. ()

26. Hago juicios inmediatos y luego los rechazo. ()

27. Confío en mi capacidad para resolver problemas nuevos y difíciles. ()

28. Dispongo de un método para comparar alternativas y tomar decisiones. ()

29. Cuando intento pensar en las formas de resolver un problema, no intento combinar las diferentes ideas. ()

30. Cuando me enfrento a un conflicto, normalmente no examino qué aspectos del medio externo pueden contribuir a mi conflicto. ()

31. Ante un problema, una de las primeras cosas que hago es examinar la situación y tomar en consideración todas las informaciones relevantes. ()

32. A veces me afectan tanto emocionalmente que soy incapaz de considerar muchas formas de sobrellevar mis problemas. ()

33. Después de tomar una decisión, el resultado que obtengo es similar al que esperaba. ()

34. Ante un problema me siento inseguro de poder manejar la situación. ()

35. Cuando me doy cuenta de un conflicto, una de las primeras cosas que hago es intentar descubrir en qué consiste el conflicto exactamente. ()

ANEXO 3

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
CAMPUS IZTACALA

ENTREVISTA INICIAL

CURSO: "UN CAMINO PARA RESOLVER MIS PROBLEMAS"

NOMBRE.....
EDAD.....GRUPO.....DOMICILIO.....

HORARIO DE ESTUDIOS.....
ACTIVIDAD EN TIEMPO LIBRE.....

NOMBRE DEL PADRE.....
EDAD.....
ESCOLARIDAD.....
OCUPACION.....
HORARIO DE TRABAJO.....
ACTIVIDAD EN TIEMPO LIBRE.....

NOMBRE DE LA MADRE.....
EDAD.....
ESCOLARIDAD.....
OCUPACION.....
HORARIO DE TRABAJO.....
ACTIVIDAD EN TIEMPO LIBRE.....

NOMBRE Y EDAD DE HERMANOS

.....
.....
.....
.....

ESCOLARIDAD Y OCUPACION DE HERMANOS

.....
.....
.....

1. ¿COMO ES LA RELACION CON TU PADRE?

.....

2. ¿QUE TE AGRADA DE TU PADRE?

.....

3. ¿COMO ES LA RELACION CON TU MADRE?
 4. ¿QUE ES LO QUE TE AGRADA DE TU MADRE?
 5. ¿QUE PIENSAS DE LA RELACION DE PAREJA DE TUS PADRES?
 6. ¿EXISTE ALGUNA PERSONA CON LA CUAL TE LLEVES COMO SI SE TRATARA DE UN PADRE O MADRE PERFECTO?
 7. ¿COMO ES LA RELACION QUE LLEVAS CON TUS HERMANOS?
 8. ¿QUE ES LO QUE TE AGRADA DE CADA UNO DE TUS HERMANOS?
 9. ¿COMO PIENSAS QUE ES UNA FAMILIA IDEAL?
 10. ¿QUE TE GUSTA DE TU FAMILIA?
 11. ¿QUE TE DISGUSTA DE TU FAMILIA?
 12. CUANDO HAY QUE DECIDIR ALGO QUE ATANE A LA FAMILIA. ¿SE TOMA EN CUENTA LA OPINIÓN DE CADA MIEMBRO?
 13. ¿QUIEN TOMA LAS DECISIONES EN LA FAMILIA?
- | | |
|------------|----------|
| ECONOMICAS | POR QUE? |
| PERMISOS | POR QUE? |
| EDUCACION | POR QUE? |
| AMISTADES | POR QUE? |
14. EN TU FAMILIA, ¿SE ACOSTUMBRA SALIR TODOS JUNTOS?
¿A DONDE?
 15. ¿SALEN DE VACACIONES?
 16. ¿COMO ES UN DIA COMUN Y CORRIENTE EN TU CASA?
 17. ¿QUE ACTIVIDADES REALIZAS EN CASA?
 18. ¿COMO TE SIEMTES EN LA ESCUELA?
 19. ¿QUE TE AGRADA DE LA ESCUELA?
 20. ¿TE GUSTA ESTUDIAR?
 21. ¿PIENSAS SEGUIR ESTUDIANDO?
 22. ¿QUE TE GUSTARIA SER CUANDO SEAS GRANDE?
 23. ¿TIENES AMIGOS?

24. ¿DE DONDE SON TUS MEJORES AMIGOS?
.....
25. ¿COMO ES LA RELACION CON TUS AMIGOS?
.....
26. ¿QUE ACTIVIDADES REALIZAS CON TUS AMIGOS?
.....
27. ¿QUE OPINAS DE LA AMISTAD?
.....
28. ¿QUIEN TOMA LAS DECISIONES EN TU GRUPO DE AMIGOS?
.....
29. ¿TIENES NOVIA?
.....
30. ¿COMO ES LA RELACION ENTRE USTEDES?
.....
31. ¿QUE ACTIVIDADES REALZAS CON TU NOVIO(A)?
.....
32. ¿COMO RESPONDES CUANDO TE LLAMA LA ATENCIÓN ALGÚN ADULTO
CONOCIDO?
.....
33. ¿COMO RESPONDES CUANDO TE LLAMA LA ATENCIÓN ALGUN ADULTO
DESCONOCIDO?
.....
- 0.0