



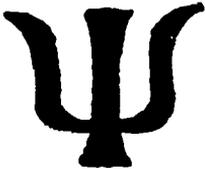
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES DE AFRONTAMIENTO PROSOCIAL CON ADOLESCENTES VIOLENTOS

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A:

LUCIA GABRIELA BONILLA JIMENEZ



DIRECTORA DE TESIS: MTRA. GEORGINA CARDENAS LOPEZ

REVISOR: MTRO. ARIEL VITE SIERRA

MEXICO, D. F.

2002

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



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.

AGRADECIMIENTOS

**A mis padres un infinito
agradecimiento por su apoyo.**

Especialmente a Julián.

A Guille con cariño.

**A Sergio por estar conmigo
en cada momento.**

A mis hermanos y sobrinos.

**A la Mtra. Georgina Cárdenas por sus
enseñanzas y sobre todo por su amistad.**

**A la Fundación Mexicana
Bartolomé de las Casas y a los
adolescentes que hicieron
posible esta experiencia.**

**Al Mtro Ariel Vite y Mtra Angeles Mata
por sus valiosos comentarios a este proyecto.**

**Al Mtro. Jorge Pérez y Mtra. Milagros Figueroa,
por su tiempo dedicado a este trabajo.**

¡MUCHAS GRACIAS!

INDICE

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I

AGRESIÓN Y VIOLENCIA

- 1.1. DEFINICIÓN DE AGRESIÓN
Y VIOLENCIA Y SUS DIFERENCIAS 5
- 1.2. CATEGORÍAS DE VIOLENCIA FAMILIAR 7
- 1.3. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL 9
- 1.4. ADQUISICIÓN DE PATRONES
AGRESIVOS DE CONDUCTA 12

CAPITULO II

MODELO DE AFRONTAMIENTO- COMPETENCIA

26

COMPONENTES DEL MODELO

27

CAPITULO III

INVESTIGACIÓN DE CAMPO

- 3.1. Objetivo 34
- 3.2. Método 34
 - 3.2.1. Sujetos 34
 - 3.2.2. Escenario 34
 - 3.2.3. Diseño 36
 - 3.2.4. Procedimiento 36
 - 3.2.5. Resultados 42
 - 3.2.6. Discusión 57
 - 3.2.7. Limitaciones y Sugerencias 59
- 3.3. Referencias Bibliográficas 60
- 3.4. APÉNDICES 64
 - 1. Hoja de Autoreporte Semanal
 - 2. Cuestionario de Adaptación para Adolescentes
 - 3. Plan Familiar Personalizado

INTRODUCCION

En 1995, 38.3 millones de mexicanos tenían menos de 18 años (INEGI, 1997), lo que representa 42% del total de la población que habita dentro de nuestras fronteras; cifra que en forma global se acerca a la mitad de los mexicanos. Si a ellos agregamos la población joven menor de 25 años (otro 20%, lo que hace un total de 62% de jóvenes- infantes), llegamos necesariamente a una primera consideración: México es un país predominantemente juvenil en su caracterización demográfica, y como tal, habrá de orientarse a atender a esa población mayoritariamente infantil, adolescente y joven. Todas sus políticas tienen que tomar en cuenta esta exigencia natural; su economía y su cultura deberán girar en torno a la satisfacción de las necesidades que plantea la atención a dicha población mayoritaria.

El impacto que la sociedad puede tener en el adolescente, se puede traducir en rebeldía extrema que puede llevar al adolescente a obtener una serie de resultados desfavorables, como lo son: drogadicción y/o alcoholismo, deserción escolar o violencia familiar. La violencia en la familia se presenta como una agresión que no necesariamente se limita al uso de la agresión física, sino incluye también, insultos, amenazas, humillaciones clasificadas dentro del rubro de violencia psicológica; existe otro tipo de violencia, la sexual, en donde los miembros familiares son agresores y agredidos. Se deben tomar en cuenta los factores que se involucran en el desarrollo del establecimiento de conductas violentas en los adolescentes, como lo pueden ser vivir con padres violentos creando de esta forma patrones de violencia intergeneracional, o por otra parte la desintegración familiar puede llevar al adolescente a la situación de vivir en la calle, a la drogadicción, prostitución, robo, etc., obteniendo el rechazo de la sociedad.

Por dichos factores involucrados, el Modelo de Afrontamiento-Competencia (Blechman, 1996), ha permitido el desarrollo de un Programa de Entrenamiento en Habilidades de Afrontamiento Prosocial (Blechman, Marbry, & Cárdenas, 1996), el cual ha brindado resultados positivos en otras poblaciones, para poder trabajar la prevención de la violencia así como el tratamiento de este problema. El presente trabajo pretende adaptar y evaluar el Programa de Entrenamiento en Habilidades de Afrontamiento

Prosocial (Blechman, Marbrly. & Cárdenas. 1996) con adolescentes violentos de la Ciudad de México.

Este trabajo esta conformado de tres capítulos; en el primer capitulo se hace una revisión de los términos de agresión y violencia, las diferencias entre estos términos, las categorías de la violencia familiar, así como la explicación de la adquisición de patrones agresivos desde la perspectiva de la Teoría de Aprendizaje Social.

En el segundo capítulo se revisa el Modelo de Afrontamiento-Competencia y sus componentes desarrollado por Elaine Blechman (1992) y posteriormente utilizado por Marbrly & Cárdenas (1996), y Cárdenas (1999).

El capítulo tres se refiere a la investigación de campo realizada, en la cual se plantea el objetivo, el método utilizado, los resultados obtenidos, la discusión, las limitaciones y sugerencias para estudios posteriores. Además se anexan apéndices en donde se muestran los materiales utilizados durante la presente investigación.

Por último, agradezco a la Fundación Mexicana Bartolomé de las Casas A.C. por el apoyo brindado para la realización del presente trabajo, además de mencionar en forma muy especial a los adolescentes quienes hicieron posible este trabajo.

CAPITULO I

AGRESION Y VIOLENCIA

DEFINICIÓN DE AGRESIÓN Y VIOLENCIA

Se retomará la siguiente definición de agresión la cual se refiere a algún tipo de conducta, tanto física como simbólica, que se ejecuta con la intención de herir a alguien. El término de violencia se refiere a una forma extrema de agresión, un intento premeditado de causar daño físico grave. Aunque la agresión conlleva siempre la intención de causar daño, el perjuicio no siempre es el principal objetivo. Los agresores pueden tener otras metas en mente cuando atacan a sus víctimas. Un soldado puede desear matar a su enemigo, pero su voluntad puede brotar del deseo de proteger su propia vida, puede ser una vía para mostrar su patriotismo o puede ser un medio para conseguir la aprobación de sus oficiales o amigos. Los miembros de una banda callejera violenta pueden atacar a un grupo de desconocidos que entran en su barrio porque quieren demostrar a los intrusos que ellos son duros y no se puede pasar por alto su importancia. Un marido furioso puede pegar a su esposa para mostrar su posición de dominio en la familia. En todos estos casos, aunque los agresores pretendan herir incluso matar a sus víctimas, éste no es el principal fin; el ataque o asalto es un medio para lograr algún otro objetivo más importante que el daño causado a la víctima. Las formulaciones que sostienen que la agresión humana es normalmente un esfuerzo para la coacción o la defensa del propio poder, dominio, estatus social consideran que básicamente la mayoría de las acciones agresivas son una agresión instrumental (Berkowitz, 1996).

También es importante retomar la perspectiva constructivista, aunque esta implica penetrar en la compleja red de significados que, desde su particular estilo cognitivo, cada persona ha ido atribuyendo a la realidad que los rodea. Es decir una persona agresiva es aquella que tiende a percibir los datos de la realidad como provocadores o amenazantes y, frente a tal construcción cognitiva, reacciona con conductas de ataque y defensa. Los significados individuales o cultural son elementos indispensables para la comprensión de la estructura de la conducta agresiva

(Berkowitz, 1996). A partir de esta primera aproximación, podemos decir que la violencia implica siempre el uso de la fuerza para producir daño. En sus múltiples manifestaciones, la violencia siempre es una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza (ya sea física, psicológica, económica etc.) e implica la existencia de un "arriba" y un "abajo", reales o simbólicos, que adoptan habitualmente la forma de roles complementarios: padre-hijo, hombre- mujer, maestro- alumno, patrón- empleado, joven-viejo etc., mientras que la agresión no tiene como objetivo principal el perjuicio ya que el agresor puede tener otras metas.

La violencia implica una búsqueda de eliminar los obstáculos que se oponen al propio ejercicio del poder, mediante el control de la relación obtenido a través del uso de la fuerza. Para que la conducta violenta sea posible, tiene que darse una condición: la existencia de un cierto desequilibrio de poder, que puede estar definido culturalmente o por el contexto, o producido por maniobras interpersonales de control de la relación. El desequilibrio de poder puede ser permanente o momentáneo: en el primer caso, la definición de la relación está claramente establecida por normas culturales, institucionales, etc; en el segundo caso, se debe a contingencias ocasionales.

En el ámbito de las relaciones interpersonales, la conducta violenta es sinónimo de abuso de poder, en tanto y en cuanto el poder es utilizado para ocasionar daño a otra persona. Es por eso que un vínculo caracterizado por el ejercicio de la violencia de una persona hacia otra, se denomina relación de abuso.

Para comprender la dinámica de una relación de abuso es necesario definir con mayor precisión los conceptos de daño y poder (Corsi 1994).

- Por daño debe entenderse cualquier tipo y grado de menoscabo para la integridad de otro. De este modo, existen diferentes tipos de daño ocasionados en el contexto de una relación de abuso: daño físico, psíquico, económico, etc.

- El desequilibrio de poder en el que se basa toda relación de abuso no es necesariamente objetable para un observador externo. A menudo es el producto de una construcción de significados que sólo resulta comprensible desde los códigos interpersonales.

El objetivo último de la conducta violenta es someter al otro mediante el uso de la fuerza, mientras que en la agresión el sometimiento no siempre es el principal objetivo. La dinámica del poder es una de las características comunes de las diversas formas de la violencia familiar. Se considera a la violencia como una situación en la que una persona con más poder, abusa de otra con menos poder: la violencia tiende a prevalecer en el marco de las relaciones en las que existe la mayor diferencia de poder. Los dos ejes de desequilibrio de poder dentro de la familia están dados por el género y por la edad.

Violencia Familiar

El término violencia familiar alude a todas las formas de abuso que tienen lugar en las relaciones entre los miembros de una familia. Se denomina relación de abuso a aquella forma de interacción que, enmarcada en un contexto de desequilibrio de poder, incluye conductas de una de las partes que, por acción o por omisión, ocasionan daño físico y/o psicológico a otro miembro de la relación. Es necesario subrayar que para poder definir una situación familiar como un caso de violencia familiar, la relación de abuso debe ser crónica, permanente o periódica.

A continuación se presentan las definiciones de las diversas categorías de violencia familiar según Corsi (1994):

1. **Maltrato Infantil:** es cualquier acción u omisión, no accidental, que provoque daño físico o psicológico a un niño por parte de sus padres o cuidadores. Esta definición engloba diferentes tipos de maltrato.
 - 1.1. **Abuso Físico.** Cualquier acción, no accidental, por parte de los padres o cuidadores, que provoque daño físico o enfermedad en el niño. La intensidad del daño puede variar desde una contusión leve hasta una lesión mortal.
 - 1.2. **Abuso Sexual:** Cualquier clase de contacto sexual con un niño por parte de un familiar/tutor adulto, con el objeto de obtener la excitación y/o gratificación sexual del adulto. La intensidad del abuso puede variar desde la exhibición sexual hasta la violación.
 - 1.3. **Abuso emocional.** Típicamente se presenta bajo la forma de

- hostilidad verbal crónica (insultos, burlas, desprecio, críticas o amenazas de abandono) y constante bloqueo de las iniciativas infantiles (que puede llegar hasta el encierro o confinamiento) por cualquier miembro adulto del grupo familiar.
- 1.4. Abandono Físico, es un maltrato pasivo; ocurre cuando las necesidades físicas (alimentación, abrigo, higiene, protección y vigilancia de las situaciones potencialmente peligrosas, cuidados médicos) no son atendidas, temporaria o permanentemente, por ningún miembro del grupo que convive con el niño.
 - 1.5. Abandono Emocional. Es la falta de respuesta a las necesidades de contacto afectivo del niño, ausencia de contacto corporal, caricias, etc, e indiferencia frente a los estados anímicos del niño.
 - 1.6. Niños Testigos de Violencia. Cuando los niños presencian situaciones crónicas de violencia entre sus padres. Los estudios comparativos muestran que estos niños presentan trastornos muy similares a los que caracterizan a quienes son víctimas de abuso.
2. Violencia Conyugal. Incluye las situaciones de abuso que se producen en forma cíclica y con intensidad creciente, entre los miembros de la pareja conyugal.
 - 2.1. Maltrato hacia la mujer. La mujer víctima de violencia por parte de su esposo o compañero es uno de los casos más frecuentes de violencia doméstica. La intensidad del daño varía desde el insulto hasta el homicidio.
 - 2.1.1. Abuso Físico. Incluye una escala que puede comenzar con un pellizco y continuar con empujones, bofetadas, puñetazos, patadas, torceduras, pudiendo llegar a provocar abortos, lesiones internas, desfiguraciones, hasta el homicidio.
 - 2.1.2. Abuso Emocional. Comprende una serie de conductas verbales tales como insultos, gritos, críticas permanentes, desvalorización, amenazas, etc. La mujer sometida a este clima emocional sufre una progresiva debilitación psicológica, presenta cuadros depresivos y puede desembocar en el suicidio.
 - 2.1.3. Abuso Sexual. Consiste en la imposición de actos de orden sexual contra la voluntad de la mujer. Incluye la violación marital.

- 2.2. **Violencia recíproca o cruzada.** Para poder clasificarla de este modo, es necesario que exista simetría en los ataques y paridad de fuerzas físicas y psicológicas en ambos miembros de la pareja. El maltrato recíproco puede ser verbal y/o físico.
3. **Maltrato a Ancianos.** Puede ser definido como todo acto que, por acción u omisión, provoque daño físico o psicológico a un anciano por parte de un miembro de la familia. Comprende agresiones físicas, tratamiento despectivo, descuido en la alimentación, el abrigo, los cuidados médicos, el abuso verbal, emotivo y financiero, la falta de atención, la intimidación, las amenazas, etc, por parte de los hijos u otros miembros de la familia.

Cuando se habla de violencia familiar nos referimos, pues, a las distintas formas de relación de abuso que se caracterizan de modo permanente o cíclico entre los miembros que integran una familia. Esta definición, tomada en sentido amplio, muestra que cualquier miembro de la familia, independientemente de su raza, sexo y edad, puede ser agente o víctima de la relación abusiva. Sin embargo, las cifras estadísticas son elocuentes: es el adulto masculino quien con más frecuencia utiliza las distintas formas de abuso (físico, sexual o emocional) y son las mujeres y los niños las víctimas más comunes de este abuso (Corsi, 1994).

TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

La Teoría del Aprendizaje Social es una de las perspectivas que explica la violencia familiar, ya que sugiere que el patrón intergeneracional puede ser explicado con base al modelamiento de conducta violenta que se presenta ante aquellas personas cercanas y significativas. Las consecuencias de sufrir maltrato es que el niño maltratado aprende a emplear la violencia en la interacción padre-hijo. Toma al padre maltratador como modelo y es así como conforma su propio comportamiento. De esta forma la transmisión intergeneracional del maltrato y el abandono puede tener coherencia ya que los efectos de la privación emocional en la infancia, pueden crear en el niño una incapacidad de poder expresar sentimientos a las demás personas, además de fomentar

una insensibilidad hacia los sentimientos y pensamientos de las personas que los rodean.

La desesperanza aprendida toma un papel fundamental en la transmisión intergeneracional del maltrato, puesto que la presentación constante de una conducta y la falta de control sobre dicha conducta hace que el individuo tome un papel pasivo con respecto a la situación de abuso. Hay que recordar que los hombres que maltratan a sus mujeres suelen maltratar a sus hijos. Asimismo, los cónyuges maltratados pueden volver su rabia y frustración contra sus hijos. Y desafortunadamente llega un momento en que la agresión y la violencia se utilizan como medio para resolver los problemas, convirtiéndose en un estilo de vida intergeneracional (Bandura, 1965). En la Teoría del Aprendizaje Social se distingue entre adquisición de conductas con potenciales destructivo y lesivo y los factores que determinan si una persona ejecutará o no lo que ha aprendido. Esta distinción es muy importante porque no todo lo que se aprende se realiza. Las personas pueden adquirir, retener y poseer la capacidad para actuar agresivamente, pero tal aprendizaje rara vez se expresará si la conducta no tiene valor funcional para ellas o si está sancionada de manera negativa. Si en lo futuro llegan a presentarse los móviles adecuados, los individuos pondrán en práctica lo que han aprendido (Bandura, 1965; Madsen, 1968). Es decir, dado que se han aprendido modos de conducta agresiva, son las circunstancias sociales las que determinarán en gran parte si se pondrán en práctica o no.

Existen tres fuentes principales de conducta agresiva que reciben atención en grados variables. A continuación se describen las diferentes influencias del modelamiento.

Las influencias familiares. La fuente más importante de la agresión es la modelada y reforzada por los miembros de la familia. Los investigadores que han estudiado los determinantes familiares de la agresión antisocial, informan de que hay una incidencia mucho mayor de modelamiento agresivo familiar en el caso de muchachos delincuentes que de muchachos normales (Glueck y Glueck, 1950; McCord, McCord y Zola, 1959). Otra prueba de que la violencia familiar engendra estilos violentos de conducta, se encuentra en las semejanzas que se dan en las prácticas de abuso para con los

niños a través de varias generaciones (Silver, Dublin y Lourie, 1969). Los padres que propician los métodos de dominación tienen hijos que tienden a valerse de tácticas agresivas semejantes para controlar la conducta de sus compañeros (Hoffman, 1960). Hay pruebas de que padres desadaptados a menudo fomentan modos agresivos de respuesta modelando orientaciones agresivas, pero no en el terreno de los hechos sino en el de la palabra y de las actitudes (Johnson y Szurek, 1952.) Estos estudios señalan claramente la influencia familiar en la conducta agresiva.

Influencias subculturales. Si bien las influencias familiares desempeñan un papel muy importante al conferirle dirección al desarrollo social, la familia está unida a otros sistemas sociales. La subcultura en que reside una persona y con la cual tiene contactos repetidos, constituye la segunda fuente de agresión. No es nada sorprendente que las tasas más elevadas de conducta agresiva se encuentren en medios en donde abundan los modelos agresivos y en donde se considera que la agresividad es un atributo muy valioso (Short, 1968; Wolfgang y Ferracuti, 1967).

Modelamiento simbólico. Gran parte del aprendizaje social ocurre por observación casual o directa de modelos de la vida real; sin embargo, los estilos de conducta pueden ser transmitidos a través de imágenes y palabras lo mismo que a través de acciones. La tercera fuente de conducta agresiva radica en el modelamiento simbólico que proporcionan los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión, tanto por su indiscutible predominio como por lo vívidamente que retrata los acontecimientos. El advenimiento de la televisión expandió grandemente la clase de modelos al alcance del niño en desarrollo, los niños modernos han presenciado innumerables apuñalamientos, golpizas, agresiones a puntapiés, estrangulamientos, asaltos y formas menos gráficas pero igualmente destructivas de crueldad, antes de alcanzar la edad para asistir al kinder. En estudios de campo controlados se ha demostrado que la exposición a la violencia televisada fomenta la agresividad interpersonal (Parke y cols, 1972; Stein, Friedrich y Vondracek, 1972; Steuer; Applefield y Smith, 1971). Los estudios comparados demuestran que, en realidad, los patrones de respuesta transmitidos, ya sea gráfica o verbalmente pueden ser aprendidos por observación, casi tan bien como los presentados a

través de demostraciones sociales (Bandura y Mischel, 1965; Bandura, Ross y Ross, 1963a).

Las soluciones modeladas que alcanzan cierto grado de éxito para resolver un problema determinado no sólo se adoptan ampliamente y se aplican a dificultades semejantes, sino que también tienden a propagarse a otras clases de problemas.

El aprendizaje social brinda una teoría general que pretende ser lo bastante amplia como para abarcar las condiciones que regulan todas las facetas de la agresión, sea individual, colectiva y sancionada personal o institucionalmente.

A continuación se describirán las condiciones que regulan la adquisición de los estilos agresivos.

ADQUISICIÓN DE PATRONES AGRESIVOS DE CONDUCTA

Las personas no nacen con repertorios prefabricados de conducta agresiva; deben aprenderlos de una u otra manera. Algunas formas elementales de agresión pueden perfeccionarse con un mínimo de enseñanza, pero las actividades de índole más agresiva –sea entablar un duelo con navajas, liarse a golpes con un enemigo, combatir como un soldado o aplicar el ridículo como venganza– exigen el dominio de destrezas difíciles que a su vez requieren de extenso aprendizaje. Las personas pueden adquirir estilos agresivos de conducta, ya sea por observación de modelos agresivos o por la experiencia de lo cotidiano. Pero los nuevos estilos de conducta no se forman únicamente a través de la experiencia, sea directa u observada. Obviamente la estructura biológica impone límites a los tipos de respuesta agresiva que pueden perfeccionarse y la dotación genética influye en la rapidez a la que progresa el aprendizaje. Los determinantes biológicos de la agresión varían entre especies. Los animales deben confiar en su “armamento” biológico para combatir con éxito. El hombre por su parte, con la capacidad de usar armas destructivas y con el poder organizado, depende cada vez menos de sus características físicas para lograr sus metas de agresión.

A continuación se menciona el desarrollo de la adquisición de los modelos de conducta agresiva, según Bandura, (1975).

1). APRENDIZAJE POR OBSERVACIÓN

Las conductas que las personas muestran son aprendidas por observación, sea deliberada o inadvertidamente, a través de la influencia del ejemplo. Observando las acciones de otros, se forma en uno la idea de la manera cómo puede ejecutarse la conducta y, en ocasiones posteriores, la representación sirve de guía para la acción. Observando la conducta de los demás, puede uno aprender estrategias generales que proporcionen guías para acciones que trasciendan los ejemplos concretos modelados (Bandura, 1973). Por varias razones, la exposición a modelos agresivos no asegura automáticamente el aprendizaje por observación. En primer lugar, algunas personas no sacan gran provecho del ejemplo porque no observan los rasgos esenciales de la conducta del modelo. En segundo lugar, la observación de la conducta de un modelo no influirá mucho en las personas si estas se olvidan de lo observado. Las influencias del modelamiento alcanzan algún grado de permanencia cuando pueden representarse a manera de imágenes, palabras o cualquier otra forma simbólica (Bandura, Grusec y Menlove, 1966). El ensayo mental constituye otra manera de retener lo que ha sido aprendido por observación. Aunque las representaciones simbólicas de actividades modeladas se desarrollen y retengan, la ejecución conductual puede verse impedida porque el individuo no posea las capacidades físicas o los medios para realizar las actividades de agresión necesarias.

2). APRENDIZAJE POR EXPERIENCIA DIRECTA

Rara vez se enseñan conductas sociales que nunca son ejemplificadas por otras personas. Aunque las influencias del modelamiento están universalmente presentes, los patrones de conducta pueden ser modelados también por una forma de aprendizaje más rudimentaria, que se funda en recompensar y castigar las consecuencias de ejecuciones de ensayo y error. Las influencias del modelamiento y el reforzamiento operan conjuntamente en el aprendizaje social de la agresión en la vida diaria. Los estilos de agresión son aprendidos en gran parte por

observación y posteriormente perfeccionados a través de la práctica reforzada.

3). INSTIGADORES DE LA AGRESIÓN

Una teoría debe explicar no únicamente la manera cómo se adquieren los patrones de agresión, sino también la forma en que se activan y canalizan. La mayor parte de los acontecimientos que hacen que la gente agrede, como son los insultos, los desafíos verbales, las amenazas en contra del estatus, el tratamiento injusto y las acciones provocadoras adquieren esta capacidad de activación, no por la dotación genética del individuo, sino a través de experiencias de aprendizaje. La gente aprende a detestar y a atacar a ciertos tipos de individuos. Tal aprendizaje puede consistir en encuentros desagradables con aquellos o bien en experiencias simbólicas y vicarias que suscitan odio; pero los estímulos también llegan a desempeñar funciones de encauzar la agresión, asociándose con las consecuencias de respuestas diferentes. Cuando se trata a la agresión de manera diferente según los momentos, los lugares o las personas hacia las cuales se dirigen, tales indicios informativos vienen a significar consecuencias probables; y la gente regula su conducta de acuerdo con éstas. Tiende a agredir a personas en contextos en que es relativamente seguro y satisfactorio hacerlo, pero se muestra poco dispuesto cuando el riesgo de castigo es elevado.

4). INFLUENCIAS DEL MODELAMIENTO

Gran parte de la conducta humana está bajo el control de estímulos de modelamiento. Por consiguiente, una manera eficaz de que la gente sea inducida a agredir consiste en que haya otros que lo hagan. Los resultados de gran número de estudios de laboratorio muestran que tanto los niños como los adultos realizan más ataques después de ver que otros actúan agresivamente que cuando no se exponen a estos modelos agresivos (Bandura, 1973; Goranson, 1970). Asimismo las personas que están expuestas repetidamente a modelos belicosos tienden a ser físicamente más agresivas en sus interacciones sociales, que los que observan estilos pacíficos de conducta.

La teoría del aprendizaje social distingue cuatro procesos mediante los cuales las influencias de modelamiento activan la conducta agresiva. Un modo de operación se da en razón de la *función discriminativa* de las acciones modeladas. En muchos casos, conducirse como los demás es satisfactorio porque los modos prevalecientes han dado pruebas de ser funcionales, al paso de otros cursos de acción son menos eficaces e incluso podrían ser desaprobados. Por consiguiente, a través de la asociación con reforzamientos pasados, los actos modelados terminan por servir de indicios informativos para que otros se conduzcan de modo similar. La conducta agresiva, especialmente cuando es cruel y carente de justificación, es censurada socialmente, si no es que condenada por la propia persona, y el castigo previsto ejerce influencia restrictiva sobre la conducta lesiva. Además se ha visto que la exposición a modelos que despliegan actividades amenazantes, sin que haya de por medio consecuencias adversas, tiene efectos desinhibitorios sobre los observadores, pues extingue vicariamente los temores de éstos (Bandura, 1971a). En lo que respecta a la conducta agresiva considerada como competitiva y, por consiguiente, libre de restricciones, el modelamiento agresivo es ante todo de carácter instigador, aunque desempeñe una *función desinhibitoria* en el caso de la conducta lesiva que provoca temores. Como la agresión incurre comúnmente en elevados costos de castigo, es probable que intervengan a la vez los procesos de instigación y desinhibitorio. Otro proceso señala que el ver que otros agreden genera *activación emocional* en los observadores. En condiciones en que los individuos están propensos a conducirse agresivamente, cualquier fuente de excitación emocional puede acrecentar el responder agresivamente (Tannenbaum, 1972; Zillman, 1971). Algunos de los efectos instigadores del modelamiento pueden reflejar perfectamente la facilitación emocional de la conducta agresiva.

El modelamiento agresivo puede incrementar además la probabilidad de la conducta agresiva a través de sus efectos de *intensificación del estímulo*. En este cuarto proceso las actividades modeladas dirigen inevitablemente la atención de los observadores hacia los instrumentos específicos que estén siendo usados. Esta influencia encauzadora de la atención puede ocasionar que los observadores se valgan en grado mayor de los mismos instrumentos, aunque no necesariamente de modo imitativo.

En resumen, la totalidad de las pruebas revela que las influencias del modelamiento según su forma y contenido, pueden desempeñar funciones de enseñanza, de productores, de desinhibidores, de acrecentadores de estímulos y de excitadores emocionales. Por otro lado existe un conglomerado de pruebas de que la aplicación de castigos dolorosos, la privación o la demora de recompensas, los insultos personales, las experiencias de fracaso no tienen efectos conductuales uniformes (Bandura, 1969). Aún con el mismo tratamiento pueden producir distintas respuestas a intensidades diferentes y de acuerdo a historias de aprendizaje diferentes. Los acontecimientos heterogéneos incluidos bajo el rótulo totalizador de frustración sí tienen una propiedad en común: todos son aversivos en grados variables. Con base en la teoría del aprendizaje social, en lugar de que la frustración genere una pulsión agresiva que pueda reducirse únicamente emitiendo conducta lesiva, el tratamiento aversivo crea un estado general de activación que puede facilitar toda una variedad de conductas, según los tipos y la eficacia de las respuestas que la persona haya aprendido para enfrentarse al estrés (Bandura, 1973).

Las diferentes formas de estimulación aversiva tienen a menudo efectos conductuales distintos, en el análisis del aprendizaje social la conducta lesiva se relaciona con diferentes clases de antecedentes aversivos.

Ataques físicos. Si uno desea provocar una agresión, una manera de hacerlo consiste simplemente en golpear a otra persona, quien probablemente se verá obligada a contraatacar. En la misma medida la contragresión desalienta ataques posteriores, ya que resulta reforzada por la reducción del dolor y con ello adquiere gran valor funcional en las interacciones sociales.

Amenazas e insultos verbales. Lo más común es que los intercambios de amenazas e insultos verbales terminen por convertirse en agresión física. Al analizar los intercambios bivalentes de los individuos propensos a realizar ataques, Toch (1969) encontró que las afrentas que humillan y las amenazas a la reputación y al estatus viril, surgen como precipitantes principales de la violencia. La mayor susceptibilidad de aquellos a la devaluación estaba comúnmente acompañada de destrezas suficientes para resolver discusiones y restaurar la autoestimación

por medios verbales, sin tener que recurrir al enfrentamiento con su antagonista. Los contraataques ocasionados por ataques físicos probablemente son instigados más por la humillación que por el dolor físico. Por sí solo, el insulto es menos eficaz para provocar ataques en quienes evitan las agresiones, pero aumenta la agresividad cuando hay de por medio modelamiento hostil u otras influencias deshinibitorias (Hartmann, 1969; Wheeler y Caggiola, 1966).

Reducciones adversas del nivel de reforzamiento. Las condiciones aversivas de la vida pueden provocar también que la gente emprenda acciones agresivas. El punto crítico que los científicos sociales deben resolver no estriba en por qué algunas de las personas sometidas a condiciones agresivas agreden sino, más bien, por qué una considerable mayoría acepta vivir en condiciones pésimas. Recurrir a la hipótesis de la agresión- frustración, como comúnmente se hace, equivale a pasar por alto los testimonios más notorios de que la privación severa produce por lo general sentimientos de desesperanza y servilismo masivo. El descontento generalizado puede convertirse en una causa necesaria, pero no suficiente, de la agresión colectiva. Por ejemplo los estudios comparados indican que el descontento produce agresión no en quienes han perdido la esperanza, sino en los miembros de la sociedad que han logrado resultados más favorables y cuyos esfuerzos positivos a favor del mejoramiento social y económico han resultado reforzados periódicamente; en consecuencia, tienen razones para esperar que la acción coercitiva provoque más cambios sociales. (Caplan, 1970; Crawford y Naditch, 1970). Es así como se considera que las condiciones aversivas contribuyen a que ocurra la agresión en interacción con otros móviles, y no como determinante independiente.

Obstaculización de la conducta dirigida a una meta. La investigación de este problema muestra que la obstaculización puede hacer que la persona intensifique sus esfuerzos que, si son lo suficientemente vigorosos, pueden resultar de carácter agresivo. No obstante, la obstaculización no provoca acciones de ataque en las personas que no han pasado por la experiencia de suficiente reforzamiento positivo como para que hayan adquirido expectativas de recompensa, ni tampoco en aquellas en que han estado tan

bloqueadas de la meta que ésta parezca inalcanzable (Bandura y Walters, 1963; Longstreth, 1966).

La totalidad de los testimonios con respecto a las formas diferentes de instigadores aversivos apoya la conclusión de que los antecedentes aversivos, aunque varíen en sus potenciales de activación son condiciones facilitadoras, pero no necesarias ni suficientes de la agresión.

5). MÓVILES DE INCENTIVOS

La capacidad cognoscitiva de los humanos para representar consecuencias futuras los ayuda a guiar sus conductas mediante resultados que se proyectan en el tiempo. Las consecuencias que las gente prevé con respecto a sus acciones, se derivan de las condiciones de reforzamiento que prevalecen y, por tanto, suelen corresponder a éstas. Los resultados previstos también son, en parte, inferidos de las consecuencias observadas en los demás, de lo que uno lee o escucha, y de muchos otros indicios que en la experiencia pasada fueron predictores confiables de resultados probables.

6). CONTROL INSTRUCCIONAL

Durante el proceso de socialización, la gente es enseñada a obedecer órdenes. Recompensando la obediencia a los mandatos y castigando el incumplimiento a los mismos, las órdenes terminan por adquirir poder suscitador. Establecida esta forma de control social, las autoridades legítimas pueden ordenar y lograr que los demás agredan, especialmente cuando las acciones se presentan como justificadas y necesarias, y cuando los agentes poseen gran poder colectivo.

7). CONTROL ILUSORIO

Además de los diversos instigadores externos, la conducta agresiva puede quedar sometida a control simbólico grotesco. Cada cierto tiempo ocurren episodios trágicos en que, impulsados por creencias

ilusorias, hay individuos que cometen actos de violencia. Algunos obedecen voces divinas interiores que los instan a cometer asesinatos. Otros se sienten instigados a realizar ataques defensivos bajo el impulso de sospechas paranoicas de que los demás están conspirando para destruirlos (Reich y Hepps, 1972)

8). CONDICIONES DE MANTENIMIENTO

El tercer rasgo del modelo de aprendizaje social es el relativo a las condiciones que mantienen el responder agresivo. Un gran número de investigaciones psicológicas han fundamentado que la conducta está controlada extensamente por sus consecuencias. Este principio se aplica igualmente a la agresión. Los modos agresivos de responder, como otras formas de conducta social, pueden ser inducidos, eliminados y restablecidos con sólo alterar los efectos que producen (Bandura, 1963). La teoría del aprendizaje social distingue tres formas de control del reforzamiento: se incluyen entre estas la influencia del reforzamiento directo, el reforzamiento vicario u observado y el autoreforzamiento.

9). REFORZAMIENTO EXTERNO DIRECTO

La agresión es fuertemente influida por sus consecuencias directas, las cuales adoptan muchas formas. Las recompensas extrínsecas adquieren importancia especial en la agresión interpersonal porque tal conducta, por su propia naturaleza, origina comúnmente cierto precio doloroso.

Recompensas Tangibles. La gente recurre frecuentemente a las acciones agresivas porque de esta manera asegura ciertas recompensas tangibles y deseadas. Al observar interacciones infantiles se descubre que aproximadamente el 80% de los actos de agresión les produce consecuencias reforzantes (Patterson, Littman y Bricker, 1961). Dado este nivel, sorprendentemente elevado, de reforzamiento positivo resultante de la conducta agresiva, no hay necesidad de recurrir a ninguna pulsión agresiva para explicar el predominio de tales acciones. La conducta agresiva es especialmente persistente cuando se le refuerza tan solo de manera intermitente, que es el caso común en las condiciones variables de la vida cotidiana (Walters y Brown, 1963).

Recompensas Sociales y de Estatus. Hay conductas agresivas que se mantienen porque con ellas se ganan recompensas de aprobación y de estatus. . Por eso las personas encargadas de realizar acciones punitivas en contra de los demás se vuelven más agresivas, pero muestran niveles relativamente bajos de agresión cuando no se les considera dignas de elogio (Geon y Stonner, 1971; Staples y Walters, 1964). Las respuestas agresivas, cuando son reforzadas socialmente, no tan solo aumentan de frecuencia, sino que el reforzamiento tiende, además, a incrementar otras formas de agresión (Geen y Pigg, 1970; Loew, 1967). Los análisis del reforzamiento social de la conducta agresiva en ambientes naturales concuerdan en general con los resultados de los estudios de laboratorio. Los padres de niños agresivos por lo general no permiten que sus hijos manifiesten conductas agresivas en el hogar, pero perdonan, alientan activamente y refuerzan los actos de provocación y agresión que cometen con otras personas de la comunidad (Bandura, 1960; Bandura y Walters, 1969). En las pandillas los miembros adquieren estatus y reconocimiento por sus destrezas para pelear (Short, 1968).

Mitigación del tratamiento aversivo. A menudo, la gente se ve sometida a tratamiento lesivo del cual trata de liberarse. Aunque sólo transitoriamente, la acción coercitiva, cuando no es demasiado arriesgada, es la forma más directa y rápida de mitigar las condiciones adversas. Las formas defensivas de la agresión son reforzadas a menudo por la capacidad que tienen para hacer concluir tratamientos humillantes y dolorosos. En estudios citados anteriormente se demuestra que los niños agredidos sistemáticamente pero que logran terminar con el maltrato mediante contraataques exitosos terminan por volverse extremadamente agresivos (Patterson, Littman y Bricker, 1967). En el análisis del aprendizaje social, la agresión defensiva se mantiene en mayor grado por consecuencias previstas que por sus efectos instantáneos. La gente soportará represalias si espera que, agrediendo, terminará por suprimir las condiciones nocivas. Las acciones agresivas pueden mantenerse también parcialmente ante contraataques dolorosos, mediante el precio previsto de la timidez. En círculos orientados hacia la agresión, el fracaso al retener agresiones puede suscitar el temor de agresiones y humillaciones

futuras. Por tanto, una golpiza puede ser mucho menos aflictiva que el repetido escarnio social o el menosprecio de sí mismo. En condiciones aversivas, y al menos por cierto tiempo, la gente persistirá en conducirse agresivamente aunque esto le ocasione dolor inmediato, pero también la perspectiva de liberarse de la miseria.

Expresiones de Daño. Feshbach (1970) interpreta el valor recompensante de las expresiones de dolor en función de procesos de autoestimación. Percibir el dolor en los atormentadores de uno es una experiencia satisfactoria, pues la represalia triunfante restaura la autoestimación del agresor. Desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje social, el sufrimiento del enemigo de uno es menos satisfactorio cuando el daño sufrido por este alivia las molestias de los agresores o los beneficia de cualquier otra manera. Cuando los agresores son víctimas de represalias o de menosprecio por hacer daño a los demás, sus signos de sufrimiento funcionan como reforzadores negativos que disuaden de que se les ataque.

10). REFORZAMIENTO VICARIO

La gente observa repetidamente las acciones de los demás y las ocasiones en que son recompensados, pasados por alto o castigados. Los resultados observados influyen en la conducta casi de la misma manera que las consecuencias experimentadas directamente (Bandura, 1971b; Kanfer, 1965). La gente se beneficia pues, con los éxitos y los errores de los demás lo mismo que con sus propias experiencias. En general, observar que la agresión es acto recompensado en otros incrementa la tendencia a conducirse de maneras igualmente agresivas, de la misma forma que observar que aquellos son castigados atenúan dicha tendencia (Bandura, 1965; Bandura, Ross y Ross 1963b). El reforzamiento vicario produce sus efectos conductuales a través de varios mecanismos (Bandura, 1976b). Las consecuencias de respuesta que se acumulan en los demás, transmiten a los observadores información sobre los tipos de acciones que probablemente sean aprobadas o reprobadas y las condiciones específicas en que es propio ejecutarlas; pero el reforzamiento observado es algo más que informativo.

Contemplar el éxito de los demás puede funcionar como un motivador, suscitando en los demás las expectativas de que éstos podrían obtener recompensas semejantes por ejecuciones análogas. Algunos de los cambios por responsividad pueden reflejar también el condicionamiento o la extinción vicarios de temores a través de las consecuencias afectivas que se acumulan en los modelos. Hay diversos factores sociales que pueden alterar considerablemente los efectos habituales de las consecuencias observadas. Modelos y observadores difieren a menudo de maneras perceptibles, de modo que una conducta considerada aceptable por uno, tal vez sea castigable por el otro, según diferencias de sexo, edad y estatus social. En ciertas circunstancias, el castigo observado eleva en lugar de disminuir la agresión. La forma en que un agresor responde a las consecuencias de su conducta puede influir también en la manera cómo los observadores reaccionen después, cuando sean recompensados por emitir respuestas semejantes. Dietrichs, Simon y Greene (1967) informaron de que niños que habían observado modelos que expresaban cada vez mayor hostilidad hacia la aprobación social, incrementaron posteriormente su propia producción de respuestas hostiles bajo reforzamiento positivo; sin embargo, cuando los modelos dieron muestras de disidencia reduciendo respuestas hostiles que les procuraban elogios o cuando reaccionaron al azar como si no estuviesen sometidos a ninguna influencia, los observadores no aumentaron sus expresiones de hostilidad aunque se les elogiara siempre que se condujeran de esta manera. Así pues, la susceptibilidad al reforzamiento directo se incrementó con la responsividad voluntaria observada, pero se redujo por la resistencia también observada.

11). AUTOREFORZAMIENTO

Una teoría que considerase la ejecución de la agresión únicamente en términos de recompensas y castigos externos sería incompleta, pues los seres humanos —y efectivamente así lo hacen— regulan en cierto grado sus propias acciones por las consecuencias producidas por ellos mismos. Hacen cosas que les procuran satisfacciones y sentimientos de dignidad; y se abstienen de conducirse de maneras que produzcan críticas a sí mismos o cualquier otra consecuencia de automenoprecio. Por causa de

estas tendencias autorreactivas, los agresores deben luchar consigo mismos de la misma manera que con los demás cuando se conducen de modo lesivo.

12). AUTORECOMPENSA POR AGRESIÓN

Pueden distinguirse varias maneras en que las consecuencias autogeneradas intervienen en la autorregulación de la conducta agresiva. En un extremo, están los individuos que han adoptado códigos de autorreforzamiento que hacen de la conducta agresiva una fuente de orgullo personal. Tales individuos se empeñan con prontitud en actividades agresivas y, de posteriores conquistas físicas, obtienen sentimientos acrecentados de su propio valor (Bandura y Walters, 1959; Toch, 1969).

13). AUTOCASTIGO POR AGRESIÓN

En el curso de la socialización los individuos, en su mayoría adquieren a través de ejemplos y preceptos sanciones en contra de la conducta cruel. A resultas de esto, se abstienen de realizar agresiones, censurándose por anticipado. No hay castigo más devastador que el automenosprecio. Los resultados del estudio de Bandura y Walters (1959) revelan la manera cómo la utorreprobación anticipatoria por la agresión repudiada, sirve de influencia motivadora para mantener la conducta dentro de los límites que señalan las normas aceptadas. Los adolescentes que eran compasivos en su trato con los demás respondieron con autodesaprobación, remordimiento e intentos de reparar daños aún cuando sus actividades agresivas fueran de naturaleza secundaria. En contraste con esto, los muchachos agresivos experimentaron relativamente pocas reacciones provocadas por ellos mismos en lo que se refiere a sus actividades agresivas de efectos más graves.

14). NEUTRALIZACIÓN DE LA AUTOCONDENACIÓN POR AGRESIONES

Independientemente de la víctima o de las circunstancias en que se haya realizado la agresión, el autor de ésta rara vez se castiga o recompensa a sí mismo, uniformemente. Realizando prácticas de

absolverse a sí mismo, la gente de moral humanista puede conducirse con crueldad y sin autocondenarse. La propia exoneración adopta formas muy diferentes.

Atenuación de la agresión por comparación ventajosa. Práctica muy extendida es la de disminuir los alcances de las propias acciones agresivas comparándolas con hechos más nefastos.

Justificación de la agresión en función de principios más elevados. Una forma íntimamente relacionada con la autovindicación es la de fundamentar la agresión propia en función de valores más elevados. Dados ciertos propósitos suficientemente nobles, casi cualquier forma de agresión puede clasificarse de justa. En la actualidad la violencia es defendida frecuentemente en nombre de la libertad, la justicia social, la igualdad y el orden civil.

Desplazamiento de la responsabilidad. Puede lograrse que la gente se conduzca de manera agresiva siempre y cuando la autoridad legítima esté dispuesta a asumir la responsabilidad que resulte de tal conducta.

Difusión de la responsabilidad. La inmunidad a la autocrítica puede alcanzarse en cierto grado ocultando y difundiendo la responsabilidad por realizar prácticas agresivas.

Deshumanización de las víctimas. Otra manera de protegerse en contra del desprecio a sí mismo consiste en deshumanizar a la víctima. Cuando las víctimas han sido desvalorizadas así, ya puede atacárseles cruelmente sin que haya el riesgo de autoreproche.

Atribución de culpa a las víctimas. Atribuir culpa a las víctimas es otro expediente más al que puede recurrirse para mitigar los remordimientos propios. En este proceso, los agresores se ven a sí mismos como personas de buena voluntad pero forzadas a realizar ataques en contra de adversarios infames. La indignación que se suscita al adscribir culpabilidad proporciona, a su vez, apoyo moral para que los agresores cometan actos todavía más brutales.

Falseamiento de las consecuencias. Después de ejecutada la agresión, hay todavía otros recursos para mitigar la culpa propia, los cuales operan principalmente por tergiversación de las consecuencias de las acciones de uno. Cuando las personas son inducidas a conducirse de modos que desaprobaban, en condiciones en que han tenido alguna oportunidad de elegir, tienden a reducir al mínimo las consecuencias lesivas y a invocar los beneficios potenciales, pero no los daños de sus maniobras agresivas (Brock y Buss, 1962).

Desensibilización graduada. Las prácticas mencionadas anteriormente no transformarán instantáneamente a personas amables en agresores brutales. Lejos de ello, el cambio se logra comúnmente por un proceso de desensibilización gradual, en que los participantes no reconocen los cambios marcados que han sufrido. Se supone comúnmente que la violencia se previene mejor inculcando principios morales y sentimientos de camaradería en los individuos. Las asociaciones de amigos sirven para que los miembros de ellas inhiban sus tendencias agresivas ante la provocación de fuentes externas. (Davitz, 1952; Wright, 1942).

Por lo anterior se puede concluir que la Teoría del Aprendizaje Social es un acercamiento para una mejor comprensión de las interacciones violentas en nuestra sociedad, ya que proporciona una explicación amplia del fenómeno y muestra las pautas para poder desarrollar programas encaminados a la prevención y tratamiento de conductas violentas, primordialmente en los adolescentes, ya que es necesario que estos comprendan la importancia de mantener relaciones interpersonales favorables para el desarrollo óptimo de su vida.

CAPITULO II

MODELO DE AFRONTAMIENTO- COMPETENCIA

Desde la infancia temprana los jóvenes en alto riesgo inevitablemente tienen una mezcla de conductas antisociales, estrategias agresivas y estrategias depresivas para enfrentar un reto (Blechman, Lowell, & Garrett, 1994). En una cultura donde la violencia es condenada, los jóvenes de alto riesgo por lo regular son expertos en conductas antisociales. Durante su infancia media, encontrar una posición dentro de un grupo de compañeros, los cuales son expertos en conducta antisocial los conduce a una vida adversa donde los resultados de vida a futuro son: deserción escolar, embarazo adolescente, suicidio, arresto policiaco, diagnóstico de desorden conductual, personalidad antisocial, desorden afectivo y desorden relacionado con sustancias (Compas, Malcarne & Fondacara, 1988; Glyshaw, Cohen, & Towbes, 1989; Jessor, 1997, Stanger, Achenbach, & McConaughy, 1993).

El Modelo de Afrontamiento- Competencia, se deriva de la Teoría del Aprendizaje Social, y el principio que distingue este modelo es, que el ambiente social o sistema influye en la conducta de otros, y la forma de responder a los desafíos de la vida, determinan los resultados futuros de vida y la competencia (Blechman, 1990; Blechman & Culhane, 1993). Cada afrontamiento (prosocial o antisocial) influye directamente en los resultados de vida futura.

Cada vida representa una historia única, cada trayectoria de desarrollo esta compuesta por la idiosincrasia, combinada con afrontamiento a desafíos, resultados de vida, características básicas, variables de protección de riesgo y competencia.

El modelo del Afrontamiento- Competencia (Blechman, Pinz, & Dumas, 1995) sugiere que cada historia de vida es algo que se va formando a lo largo de la vida y por lo general a través de la gente y el tiempo. Cuando los jóvenes están expuestos a la violencia,

Blechman, Dumas y Prinz (1994) sugieren que estos jóvenes en alto riesgo pueden responder prosocialmente si son apoyados por programas educativos que estimulen el desarrollo de habilidades de afrontamiento prosocial.

En diversos estudios realizados con niños latinoamericanos, se ha demostrado que el Entrenamiento de Habilidades Prosociales promueve el afrontamiento prosocial y los sentimientos positivos en uno mismo aún cuando otros niños no los acepten. En estos mismos estudios se ha observado que los niños incrementaron el uso del intercambio de información y decrementaron la agresión, después de la aplicación del programa (Blechman, et. 1994; Dumas, et al. 1994; Prinz, et al. 1994).

COMPONENTES DEL MODELO AFRONTAMIENTO- COMPETENCIA

La meta primaria de la intervención de PAPS, es la reducción de problemas en la comunidad (fundación), en la familia y personales de adolescentes canalizados por diversos tipos de problemas (reportes de la escuela, de los padres etc.). La meta secundaria de la intervención es el incrementar ampliamente la comunicación prosocial en los adolescentes (Blechman, Dumas y Prinz, 1994; Blechman, Dumas y Prinz, 1995; Blechman, 1996).

A continuación se presentan los componentes del modelo Afrontamiento- competencia estos componentes ayudaran a comprender los elementos más significativos del "Programa en Habilidades de Afrontamiento Prosocial" PAPS, el cual fue utilizado en la presente investigación. De acuerdo con Dumas, et al. (1994) la comunicación efectiva es importante para el funcionamiento prosocial, ya que promueve la competencia, el ajuste social y la reducción de la agresión.

COMUNICACIÓN EFECTIVA: La comunicación Prosocial es un medio de afrontar el estrés, que implica volverse hacia otra persona, compartir los sentimientos propios y las experiencias de manera genuina escuchando sin juzgar los comentarios de otro, buscando y

proporcionando apoyos sociales, así como para obtener y dar buenos consejos (Blechman, 1996).

Hay dos tipos de comunicación (Blechman, 1996), la verbal y la no verbal, que esta compuesta por tres componentes:

1. cambio de información, conducta manejada y solución de problemas. La gente envía y recibe mensajes, hablando puede obtener señales y comprender lo que escucha .
2. no hay un manejo de conducta si el intercambio de información no es exitoso.
3. la gente influye exitosamente en una u otra conducta sin violencia o coerción.
4. no puede darse sin las anteriores aquí la gente aborda en conjunto problemas y produce mutuamente soluciones agradables.

COMPETENCIA CULTURAL: El individuo competente de cualquier edad, género, raza, religión, etnia, o clase socioeconómica es relativamente exitoso comparado con sus pares de iguales, en tres dimensiones: 1) manejo emocional (competencia afectiva) 2) buenas relaciones con otros (competencia social) y 3) manera en que adquiere la competencia.

La competencia es importante para jóvenes que empiezan a vivir como miembros de una sociedad porque con la competencia cultural ellos tienen la oportunidad de ser buenos en diferentes ambientes. Los jóvenes culturalmente competentes tienen la libertad para escoger como un adulto, un joven competente en la calle puede defenderse en una cultura de clase baja. Sin embargo el joven que aprende a negociar en diversas culturas de clase baja y las más privilegiadas tienen la oportunidad de moverse fuera de la ciudad y obtener una educación, tener a su cargo un mejor e interesante trabajo, ser estable, tener soporte familiar y tener un círculo de amigos, vivir con un estilo de vida saludable, y permanecer fuera de la cárcel, fuera de instituciones psiquiátricas y fuera de la asistencia pública.

HABILIDADES DE AFRONTAMIENTO: Cuando la comunicación familiar es efectiva, los niños aprenden y ensayan en casa valiosas habilidades de afrontamiento, útiles en la familia, en la escuela, en el vecindario, en el trabajo y con gente diferente. Son tres metas con las cuales se puede lograr las estrategias de afrontamiento:

manejo afectivo, manejo de reforzamiento y manejo de cambio. Constantemente, los niños que viven en una familia con comunicación efectiva, aprenden a hacer frente exitosamente a sus propios sentimientos (mantenimiento del afecto) con sus necesidades (reforzamiento mantenido) y con desafío (desafío mantenido). Así el niño se prepara para afrontar con éxito una variedad de escenarios, otros además de casa y con diversas personas aparte de la familia. Entonces el niño crece en una familia caracterizada por la comunicación efectiva ofreciéndoles una buena oportunidad de competir multiculturalmente.

LA COMUNICACIÓN EFECTIVA ES UN PROCESO HUMANO UNIVERSAL

En este programa se tienen presentes siete principios básicos que son: La comunicación efectiva emerge para ser un proceso humano caracterizado por su éxito en los componentes de comunicación: *intercambio de información, mantenimiento conductual y solución de problemas*. La comunicación parece ser efectiva siempre que dos o más personas son capaces de enviar y recibir cada mensaje de forma precisa (cambio de información) para que recíprocamente influyan en una u otra conducta (mantenimiento de conducta) y solución de problemas de una manera mutuamente satisfactoria (solución de problemas). El contenido en el intercambio de mensajes y la dirección, con la cual influimos en la conducta, la identificación de problemas y la solución aceptable entre diferentes subculturas y culturas. En el interior de los estados los padres pueden considerar mantenimiento de conducta exitosa si sus niños van a casa directamente de la escuela, hacen sus tareas y permanecen en la casa hasta la hora de la cama. En las ciudades, los padres consideran probablemente más una conducta de mantenimiento exitosa si los niños pasan sus tardes fuera de las horas de la escuela con sus compañeros, haciendo la tarea en la biblioteca y practicando un deporte. Desatendiendo esta diferencia cultural, los componentes de la comunicación efectiva tienen el mismo impacto funcional en la relación padre- hijo en ambos, en el interior de los estados y en la ciudad: la información es intercambiada, la conducta es influenciada y los problemas son resueltos.

EL AFRONTAMIENTO Y LA COMPETENCIA DEPENDEN DE LA COMUNICACIÓN EFECTIVA

La segunda suposición del modelo es que la calidad de la comunicación familiar es un determinante crítico para que algunos adultos sean competentes. La comunicación familiar efectiva podría ser más esencial para niños cuyas familias no pueden proveer material de ayuda y estatus social que para niños privilegiados.

El camino por el cual los miembros rutinariamente, influye en otras conductas y solución mutua de problemas determina directamente la adquisición de habilidades de afrontamiento de los niños (para el manejo emocional, reforzamiento y cambio) e indirectamente determina el subsecuente afecto, social y experiencia competente de los niños. Es decir, el contexto social determina como la gente en este contexto influye en la conducta de otros. La comunicación familiar aparece para ser un proceso psicológico significativo, por medio del cual muchas variables demográficas marcadas ejercen efecto en niños competentes. Las variables marcadas así como el número de padres que crían al niño; ingreso de los padres; educación de los padres: ocupación o prestigio de los padres. Así como la etnia de la familia, raza, religión, frecuentemente provee información estadística exacta acerca del futuro de muchos niños.

Estas variables son por lo regular correlacionadas con variables psicológicas significativas (ej: comunicación familiar) esto ha tenido un impacto directo en la socialización del niño y en las oportunidades de éxito futuros de los niños. Sin embargo las variables marcadas, se correlacionan imperfectamente con la comunicación familiar, ya que las variables marcadas tienen menos posibilidad de cambio por medio de una intervención psicosocial en comparación con la comunicación familiar, esto es aconsejable para una intervención directa en el mejoramiento de la comunicación familiar, tomando en cuenta que las variables marcadas pueden afectar la recepción para el tipo particular de intervención.

PROMOVER COMUNICACIÓN EFECTIVA Y COMPETENCIA CULTURAL

La tercera suposición del modelo es que la comunicación familiar promueve la competencia entre todos los niños en su respectiva

cultura. Además el modelo asume que la comunicación familiar efectiva promueve la competencia cultural entre los niños de la clase baja. Estos niños culturalmente competentes sobreviven por afrontamiento dentro de su cultura y mejora su posición por afrontamiento en la cultura mayoritaria. Para sobrevivir los niños minoritarios deben ser competentes en las culturas a las que pertenecen. Los estilos de comunicación difieren entre etnia, raza y clase social subcultural.

LA COMPETENCIA CULTURAL DA PODER

Una 4ª suposición es que la competencia cultural (y multicultural) beneficia a cualquiera. Los beneficios para los miembros de grupos minoritarios en desventaja son particularmente sustanciales. Los miembros de los grupos en desventajas son débiles en economía y poder social, incrementando su poder por medio de la competencia cultural. La competencia cultural hace notar la capacidad para actuar con tranquilidad en dos contextos culturales, mientras mantienen una sensación de orgullo por su origen e identidad distintiva. Para las minorías, la competencia cultural es una vía de poder que beneficia a la sociedad entera.

LA COMUNICACIÓN EFECTIVA PUEDE SER APRENDIDA

Una 5ª suposición es que las familias puedan aprender la comunicación efectiva, así los cambios de los niños están en transe de mejorar y generar un futuro competente. El proceso por el cual la comunicación puede ser aprendida por medio de un profesional se encuentra incluido desde la Teoría del Aprendizaje Social e incluye: modelamiento, instrucción, ensayo y refuerzo. En modelamiento, el profesional o el maestro hacen uso de la comunicación efectiva, es decir, usan comunicación efectiva en todo intercambio con padres y niños. En instrucción el profesional o el maestro usa la comunicación efectiva para ejemplificar como hacer el cambio de información, influencia conductual y solución de problemas, para inducir a los participantes a seguir la instrucciones. En ensayo los participantes practican la comunicación efectiva imitando los ejemplos que da el profesional o maestro. En refuerzo el profesional fortalece la ejecución del protegido por medio de alabanzas en comunicación efectiva. El proceso de aprendizaje

social así como modelamiento son siempre manejados por el contexto. El impacto de la comunicación efectiva de un mentor carece de importancia cuando el padre demuestra persistentemente comunicación inefectiva.

Una 6ª suposición es que las familias y niños con comunicación inefectiva puede ser mejorada por individuos selectos que tengan habilidades de comunicación.

EL APRENDIZAJE DE COMUNICACIÓN EFECTIVA

Una suposición final es que la familia multiproblema requiera aprender la comunicación efectiva mediante el consejero mentor culturalmente competente que posea habilidades de comunicación efectiva. El consejero mentor culturalmente competente entiende la dificultad de estar en dos culturas y el temor del cambio que enfrenta la familia multiproblema. Ofreciendo caminos para acrecentar la confianza y al mismo tiempo nuevas creencias y prácticas. En la relación con el consejero mentor, el adolescente puede (a) observar las habilidades del consejero mentor y las consecuencias de estas habilidades (b) ensayar conductas similares del experto (c) recompensando las consecuencias. En realidad, el éxito del aprendizaje social probablemente no puede tener un lugar a menos que el consejero mentor sea culturalmente competente y tenga comunicación efectiva. La aplicación del programa de Habilidades de Afrontamiento Prsosomal PAPS ha sido exitosa en diversas circunstancias como modelo de prevención, y de intervención con diferentes poblaciones (Blechman, E. Marbry, H. & Cárdenas, G. 1996). Bandura (1977) ha postulado que la autoeficacia, es decir el percibirse a sí mismo eficaz y competente promoviendo cambios en el entorno, es un ingrediente motivacional básico, no solamente para refinar habilidades adquiridas, sino para aprender nuevas y actuar con seguridad. En México estas estimaciones de comportamiento violento como se menciona van incrementando y por esto es necesario romper con el círculo vicioso de la agresión y violencia, es necesario que nuestros niños y adolescentes puedan desarrollar una autoeficacia que les permita afrontar problemas y dificultades que se les presenta día con día, que estos problemas los fortalezcan como personas no que los aniquilen. Y en este marco el psicólogo educativo puede ayudar a

elevar el bienestar de los adolescentes proporcionándoles un programa de Habilidades de Afrontamiento Pro social el cual ayudará a los jóvenes al reconocimiento y aceptación de los problemas así como la comprensión de problemas en los que los adolescentes pueden contribuir a resolverlos así como los que no están a su alcance y de esta forma hacerlos más tolerantes a la frustración. Los obstáculos y barreras sociales que existen para detectar los efectos de la violencia sobre las condiciones de salud de la población han hecho que el problema esté subestimado. Uno de los factores que más han influido para ello es la relación, a veces tan cercana, entre agresores y agredidos, ya sean familiares y amigos. Esta situación propicia que muchos de estos hechos de violencia no se reporten, o sólo se haga en casos graves. La investigación sobre la forma en que el niño adquiere progresivamente habilidades y competencias de afrontamiento apunta consistentemente hacia la influencia de la familia, y de los padres o de quienes asuman ese papel. Es de la interacción entre los miembros de la familia que el niño tendrá oportunidad de aprender comportamientos que sean eficaces resolviendo los problemas a los que se enfrenta. También será el contexto familiar el que le haga sentir satisfacción por sus logros, fracaso, o desesperanza.

CAPITULO III INVESTIGACION DE CAMPO

OBJETIVO GENERAL:

El presente estudio pretende adaptar y evaluar el modelo de afrontamiento- competencia (Blechman, Marbry, & Cárdenas. 1996) con adolescentes que presentan historia de violencia familiar, de la Cd. de México , además de evaluar los cambios y ajustes comportamentales.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1.- Adaptar e impartir el Programa de Habilidades de Afrontamiento Prosocial PAPS (Blechman, Marbry, & Cárdenas. 1996) para adolescentes.
- 2.- Evaluar el impacto de la intervención del Programa de Habilidades de Afrontamiento Prosocial en la adquisición de las habilidades prosociales que ayudan al adolescente a la generalización de estrategias de resolución de problemas.
- 3.- Evaluar el ajuste conductual y de adaptación del adolescente.

MÉTODO

SUJETOS:

Participaron seis adolescentes (4 hombres y 2 mujeres), que asistían a la Fundación Mexicana Fray Bartolomé de las Casas A.C. que cursaban el taller de computación y la secundaria abierta con edades entre los 16 a 23 años, víctimas y/o testigos de violencia y con historia de abandono.

ESCENARIO:

La Fundación Mexicana Bartolomé de las Casas A.C. , es una institución que se dedica a brindar capacitación laboral a adolescentes en desventaja social, ya sea por bajos recursos económicos o que presentan antecedentes de calle. Los talleres que ofrecen son carpintería, serigrafía, cocina, panadería, computación e INEA, la duración de los cursos es de seis meses aproximadamente. Los espacios proporcionados por la Fundación

espacio fue de un escritorio, 6 sillas de fierro con forro negro, 1 mueble de metal (80 cm x 40 cm aproximadamente.) El otro cubículo tenía una dimensión de tres por tres metros aproximadamente y contaba con una mesa redonda de plástico, 5 sillas de plástico.

VARIABLES:

Independiente

- Programa de Habilidades de Afrontamiento Prosocial "PAPS" (Blechman, Marbry, & Cárdenas, 1996).

Dependiente

- Problemas que reporta el adolescente en tres niveles comunitario (fundación, vg, incumplimiento de tareas, faltas de respeto a la autoridad), familiar (vg, peleas entre hermanos, poca comunicación en el núcleo familiar) y personal (vg; discusiones novio (a) y/o amigos).
- Resultados de la aplicación pre y post test del Cuestionario de Adaptación para adolescentes.
- Resultados del autoinforme semanal.

MATERIALES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:

1.- Se utilizó el formato de entrevista semanal telefónica propuesto por Blechman (1995) el cual fue adaptado a un autoinforme semanal.

2.- Cuestionario de Adaptación para Adolescentes.

Autor : Hugh M. Bell (1963).

Se conforma de 140 reactivos que permiten obtener cuatro medidas distintas de adaptación personal y social:

Adaptación familiar

Adaptación a la salud

Adaptación social

Adaptación emocional

El cuestionario está diseñado para ser aplicado en forma auto-administrada. No hay tiempo límite, generalmente el cuestionario puede ser contestado en 25 minutos aproximadamente.

3.- Hojas, lápices, pizarrón, borrador, etc.

DISEÑO:

Para la realización de esta investigación se utilizaron dos diseños: Diseño de Línea Base Múltiple y el Diseño de un grupo con medida pre y post test (Campbell y Stanley, 1963).

Se empleó un diseño de línea de base múltiple a través de escenarios debido a que se puede estudiar el mismo comportamiento de un sujeto en diferentes situaciones (Blechman 1998). Primero se obtuvieron tres medidas de línea base de todos los comportamientos, de acuerdo con lo planeado en el diseño; luego se aplicó el tratamiento a uno de los comportamientos, y se continuó midiendo la ejecución de línea base de los demás comportamientos. Después, el tratamiento se aplicó a un segundo comportamiento entonces se permitió que continuara la ejecución de línea de base de los demás comportamientos. Después se aplicó el tratamiento al tercer comportamiento y así sucesivamente (Barlow y Hersen, 1988).

El diseño de un grupo con medida pre y post implica que la conducta de los sujetos se mida antes y después de la administración del tratamiento. De este modo se pudo establecer una comparación del Cuestionario de Adaptación para Adolescentes entre una medida que estaba sujeta a la influencia del tratamiento y una medida comparable que no lo estaba.

PROCEDIMIENTO DE LA ESTRATEGIA GENERAL:

Para la aplicación del PAPS, se solicitó a la institución el trabajo con adolescentes que presentaran problemas de conducta agresiva, de esta forma los maestros del INEA y Computación seleccionaron a los alumnos con mayor problemática en la institución (vg falta de respeto a la autoridad, peleas entre compañeros, inasistencias e incumplimiento de tareas). Después de la selección de los alumnos se realizó una entrevista con cada uno de ellos, en la cual se habló sobre sus problemas, además de explicar el objetivo y la forma de trabajo del Programa. En las siguientes sesiones se realizó la pre- evaluación con el Cuestionario

de Adaptación para Adolescentes, posteriormente se les explicó la relevancia del autoinforme semanal y la forma en la que tenía que ser contestado, ya que el autoinforme nos va a proporcionar las problemáticas del adolescente y con estos datos se realizó la línea base de un sujeto en diferentes escenarios, el número de sesiones que se llevaron a cabo para determinar las conductas problemáticas fueron de cinco sesiones. Después de la entrevista, de la pre-evaluación y los datos de la línea base se desarrollaron las sesiones de la siguiente forma. La primera sesión fue la presentación del Programa PAPS, las sesiones siguientes fueron de evaluación con el instrumento "Cuestionario de Adaptación para adolescentes". demás del Auto informe para conocer las problemáticas del adolescente.

La intervención consistió en la aplicación del Programa de entrenamiento de "Habilidades de Afrontamiento Prosocial (PAPS) adaptado a población latina Cárdenas, G. (1996)., el cual fue conducido durante 15 a 19 sesiones semanales en el transcurso de 4 a 5 meses.

- Las sesiones de tratamiento se enfocaron a resolver 3 problemas generales: problemas en la comunidad (fundación), problemas familiares y problemas personales. Las primeras cuatro sesiones se enfocaron a que los adolescentes trabajaran en estrategias de resolución de problemas en la institución, el progreso obtenido en la adquisición de estas habilidades, se evaluó individualmente con el autoinforme semanal, además que el adolescente presentará tres semanas consecutivas sin problemas en institución, así como el reporte del informante colateral que en este caso fue el maestro de clase, cuando los problemas en la institución decrementaban o se eliminaban se paso al siguiente escenario problemas familiares y personales en los cuales se siguió el mismo procedimiento, con excepción del los informantes.

Cada sesión tuvo la siguiente estructura:

-La duración de cada sesión fue de 60 a 90 minutos.

-Todas las sesiones fueron conducidas empleando los cuatro componentes programáticos y un periodo de conclusiones.

-En cada sesión se presentaron al grupo los cuatro componentes programáticos en el mismo orden:

1). EJERCICIO DEL DESCUBRIMIENTO, tiene el propósito de abrir la sesión para examinar los datos recolectados en relación con los

problemas comunitarios(fundación), familiares y personales que han sido reportado durante la semana y revisar el progreso que se ha tenido a la fecha. Sus objetivos son:

- Proporcionar a los adolescentes participantes, una mejor comprensión de la situación actual, mediante métodos objetivos. Motivar a las adolescentes hacia el cambio.
- Proporcionar al terapeuta información cuantitativa acerca de los problemas de conducta del adolescente.

Descripción:

Este ejercicio dura aproximadamente de cinco a diez minutos y el terapeuta presenta el siguiente razonamiento:

El propósito del PAPS es capacitar a los adolescentes a resolver problemas que puedan tener en la comunidad, en su casa y personalmente. Vamos a utilizar la información que nos proporcionan semanalmente, para hacer reportes que incluyan gráficas indicando el número de días que ustedes han reportado tener problemas. Esta información en las gráficas nos va a dar la oportunidad de observar el progreso que estamos haciendo y también nos va a indicar si el plan que establecimos esta funcionando o si necesitamos refinarlo para que funcione mejor. Cuando observemos que hay un mejoramiento por tres semanas consecutivas, entonces trabajaremos con el siguiente tipo de problema durante los ejercicios de reglas familiares y plan que trataremos más tarde en esta sesión.

Con el propósito de verificar si los adolescentes entendieron el ejercicio y para clarificar los beneficios de este ejercicio, el terapeuta hizo las siguientes **preguntas confirmatorias**:

¿Quién puede recordar el propósito del ejercicio del descubrimiento?, ¿Qué nos dicen las gráficas?, ¿De donde proviene la información que está en las gráficas?, ¿Para qué revisamos esa información?.

2. EJERCICIO DE LA REUNIÓN. Tiene la tarea muy importante de establecer rapport no solo entre los miembros del grupo y el terapeuta, sino también entre los miembros del grupo, que pueden no tener una comunicación efectiva entre ellos.

Sus objetivos son:

- Ritualizar el proceso de intercambio de información entre los miembros del grupo, promoviendo el compartir

experiencias y escuchar con atención y en silencio los relatos de otros.

- Mejorar las habilidades de comunicación entre los miembros del grupo, tales como:
 - Externar preocupaciones
 - Habitarse al estrés de cada miembro del grupo
 - Descubrir formas de recibir y dar apoyo social.
 - Re-evaluar experiencias comunes
- Demostrar sentimientos de aceptación y respeto hacia los otros miembros del grupo.

Descripción:

Este es el segundo ejercicio de la sesión que dura aproximadamente de 10 a 15 minutos. En la primera sesión el terapeuta presento el siguiente razonamiento (en sesiones subsiguientes el terapeuta utilizo las preguntas confirmatorias para elicitación de la participación y razonamiento de todos los miembros de la familia durante este ejercicio).

"El propósito del Ejercicio de la Reunión es ayudar al adolescente para que hable abiertamente y escuche con aceptación a los demás miembros del grupo. En el ejercicio de la Reunión cada miembro del grupo tendrá la misma oportunidad y el mismo tiempo (2 minutos) para hablar sin interrupciones. En todas las sesiones cada miembro del grupo participará en orden aleatorio. El orden en que participaran estará determinado por una lista de nombres que cambiará en cada sesión. Para las sesiones futuras este tiempo será utilizado para hablar de dos cosas que le han sucedido en la última semana –una buena y una mala -. Para esta primera sesión, cada persona hablará de dos cosas que lo hacen ser especial. Mientras alguien este hablando, los otros miembros guardarán silencio y escucharán atentamente, recordando los detalles acerca de lo que esta diciendo. Los miembros del grupo no interrumpirán al interlocutor y no se permitirá que se hable negativamente acerca de otros.

Después de que cada uno ha tenido la oportunidad de hablar y escuchar, veremos que tan bien recuerdan lo que se habló durante la sesión".

Preguntas confirmatorias: ¿Quién puede recordar el propósito del Ejercicio de la Reunión?, ¿Quién puede recordar cuál es la función del escucha mientras alguien esta hablando?, ¿Esta bien que el escucha interrumpa? ¿Por qué no?, ¿Esta bien que el que escucha

de consejo?, ¿Esta bien que el que escucha critique?, ¿Que sucede después de que cada integrante de la familia ha escuchado a los otros sin interrupción y crítica?

3. EJERCICIO DE LAS REGLAS FAMILIARES. Su propósito es "ritualizar" el manejo de la conducta y proporcionar un esquema a los adolescentes con el cual puedan apoyarse para crear, apegarse y fortalecer las reglas. Sus objetivos son:

- Que los miembros del grupo aprendan la importancia que tiene el que las reglas sean claras, concisas, alcanzables y mutuamente acordadas.
- Que el grupo aprenda el valor de seguir las reglas, no en el sentido de evitar castigo, sino para contribuir en el bienestar personal, de la familia y de la sociedad en general.
- Que el grupo aprenda a utilizar el esquema proporcionado dentro de las sesiones.
- Que el grupo aprenda a utilizar el esquema proporcionado en sus interacciones cotidianas y en las estrategias de afrontamiento empleadas.
- Que el grupo promueva la generalización y mantenimiento de las nuevas habilidades adquiridas con base en el esquema aprendido durante las sesiones.

Descripción:

Este ejercicio tiene una duración aproximada de 15 minutos. El terapeuta no debe imponer las reglas, ya que dicha imposición podría producir que el grupo no adquiera las habilidades a entrenar y reduciría significativamente el apego al tratamiento.

"El propósito de este ejercicio es ayudar a que el adolescente pueda acordar reglas bajo las cuales el grupo considere una conducta como apropiada y aceptable, así como las consecuencias que se establecerán para esas reglas bajo las cuales todos se regirán. Las reglas familiares que discutiremos en esta sesiones ayudarán a todos los miembros del grupo a conocer lo que se espera de ellos. Las reglas no resuelven nada por sí mismas, solo son buenas cuando se han decidido bien y son aplicadas consistentemente. Las reglas nos permiten llevarnos mejor al clarificar las expectativas y consecuencias cuando se hace algo, entonces esto aminora que haya confusión y malos entendidos".

Preguntas confirmatorias: ¿Quién puede recordar el propósito del ejercicio de las reglas familiares?, ¿Porqué se dan consecuencias

por seguir las reglas?, ¿Por qué es importante que todos estemos de acuerdo en seguir las reglas?, ¿Qué sucede cuando todos entendemos las reglas y acordamos seguirlas?.

4. EJERCICIO DEL PLAN. Este ejercicio tiene el propósito primordial de reducir problemas de conducta en la comunidad, casa y personales. Este ejercicio enseña a los participantes el empleo de comunicación prosocial en la resolución de problemas mediante la aplicación de reglas familiares genéricas a circunstancias específicas.

Sus objetivos son:

- Que el adolescente diseñe un plan para aplicar reglas familiares que utilicen el “sistema de días buenos” que tenga sentido para ellos y sea a medida de sus necesidades, a la vez que sea práctico para reducir los problemas de conducta.
- Que el adolescente promueva la generalización y mantenimiento de las nuevas habilidades adquiridas con base en la estrategia de resolución de problemas aprendida durante las sesiones.

Descripción:

Este ejercicio tiene una duración aproximada de 30 a 35 minutos. El terapeuta presenta el formato del Plan Familiar (ver apéndice 3) y presenta el siguiente razonamiento:

“El propósito del Ejercicio del Plan es ayudar al adolescente a tener más días buenos sin problemas. Este es el momento en que el grupo va a discutir como las reglas familiares pueden ser usadas para manejar los problemas reales (mencionar el problema que se esta tratando en esa sesión). Una vez que observemos progreso en reducir los problemas del adolescente en la comunidad (fundación) durante tres semanas, entonces pasaremos a manejar problemas en la casa y personales”.

Preguntas Confirmatorias:

Ahora vamos a hacer el plan ¿qué les parece?, ¿Cómo sabemos cuando tenemos que revisar el plan o iniciar el manejo de otro tipo de problema?, ¿Que tiene el plan que ver con las reglas familiares?, ¿Por qué todos deben contribuir a diseñar el plan?.

CONCLUSIONES.

- Las tareas que se realizaron durante cada sesión fueron diseñadas no solo para reducir problemas de inmediata resolución, sino también para que los jóvenes se involucraran en

el proceso de adquisición y aplicación de habilidades de Afrontamiento Prosocial.

- Durante la participación de los jóvenes en las sesiones se espero que estos adquirieran y ensayaran habilidades de comunicación prosocial.

Al finalizar la intervención del Programa en habilidades de Afrontamiento Prosocial se prosiguió a realizar la post- evaluación del Cuestionario de Adaptación para Adolescentes.

RESULTADOS

Durante la aplicación del Programa en Habilidades de Afrontamiento Prosocial PAPS , se obtuvieron datos relevantes sobre la intervención con los sujetos, puntajes de la pre y post evaluación del Cuestionario de Adaptación para Adolescentes , así como la frecuencia global del autoreporte respecto a las preguntas ¿Cómo te sientes respecto a tu bienestar emocional ? y ¿Qué tan optimista te sientes respecto a si te va ayudar el taller de PAPS?.

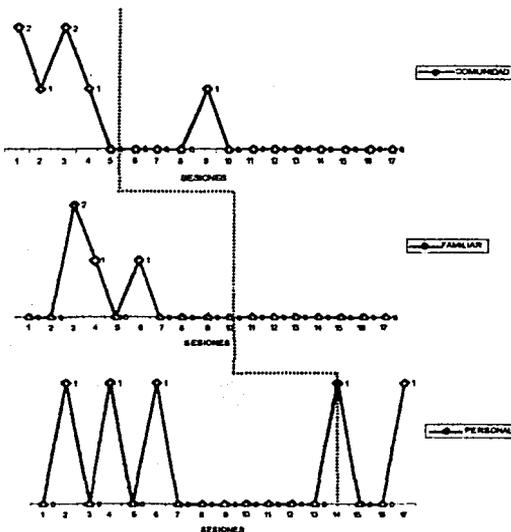
RESULTADOS DEL PROGRAMA EN HABILIDADES DE AFRONTAMIENTO PROSOCIAL PAPS

En la gráfica 1 se observan los datos correspondientes al sujeto 1 en la fase de línea base y tratamiento , en el escenario comunidad, durante las cinco sesiones de línea base se observó una frecuencia promedio de 2 conductas problemáticas, las cuales a través de 5 sesiones de tratamiento decrementaron a 1, posteriormente estas no se presentaron en las últimas siete sesiones.

Por lo que concierne al escenario familiar a través de 9 sesiones de línea base se observó una frecuencia promedio de 2 conductas y durante la fase de intervención se requirieron 3 sesiones para lograr su decremento, manteniéndose una frecuencia promedio de 0 conductas en las 5 sesiones posteriores.

Finalmente, en el nivel personal durante 13 sesiones de línea base la conducta problemática se presento con una frecuencia promedio de 1, y al cabo de 4 sesiones de tratamiento no se logro su eliminación.

T
I
P
O
D
E
P
R
O
B
L
E
M
A
S

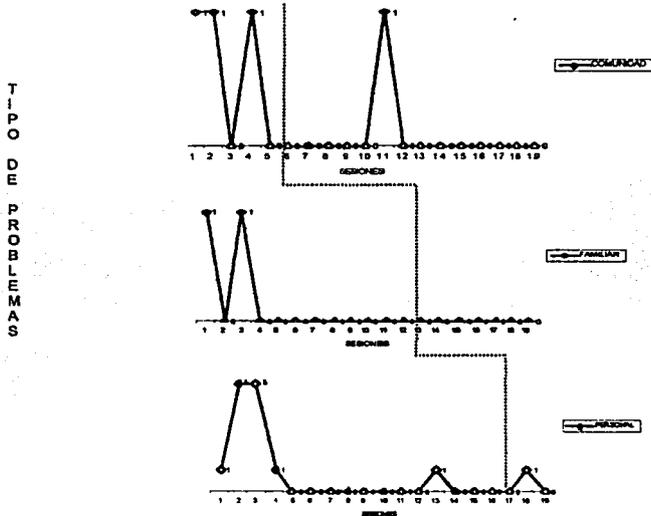


Gráfica 1.-Frecuencia de las conductas problemáticas en los escenarios de comunidad (fundación), familia y personales durante las fases de línea base y tratamiento del sujeto 1.

En la gráfica 2 se observan los datos correspondientes al sujeto 2 en la fase de línea base y tratamiento, en el escenario comunidad (fundación), durante las tres sesiones de línea base se observó una frecuencia promedio de una conducta problemática, la cual a través de tres sesiones de tratamiento decremto, para después mantenerse en una frecuencia promedio a 0 en las últimas sesiones.

Por lo que concierne al escenario familiar a través de 14 sesiones de línea base se observó una frecuencia promedio de una conducta y durante la fase de intervención se requirieron 4 sesiones para lograr su decremto.

Finalmente, en el nivel personal durante 17 sesiones de línea base la conducta problemática se presentó con una frecuencia promedio de cinco, y al cabo de dos sesiones de tratamiento se logró su decremento.

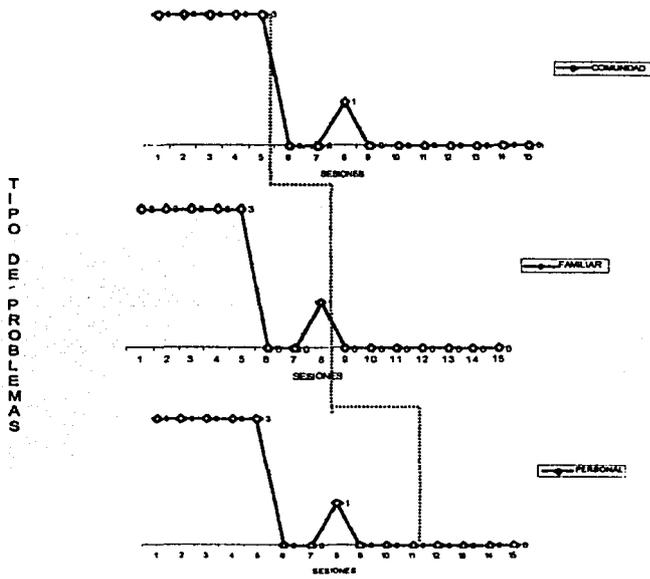


Gráfica 2.- Frecuencia de las conductas problemáticas en los escenarios de comunidad (fundación), familia y personales durante las fases de línea base y tratamiento del sujeto 2.

En la gráfica 3 se observan los datos correspondientes al sujeto 3 en las fases de línea base y tratamiento, en el escenario comunidad (fundación), durante las cinco sesiones de línea base se observó una frecuencia promedio de tres conductas problemáticas, las cuales a través de 3 sesiones de tratamiento decrementaron a 1, posteriormente estas no se presentaron en las últimas seis sesiones.

Por lo que concierne al escenario familiar a través de 8 sesiones de línea base se observó una frecuencia promedio de tres conductas y durante la fase de intervención se requirieron tres sesiones para lograr su eliminación.

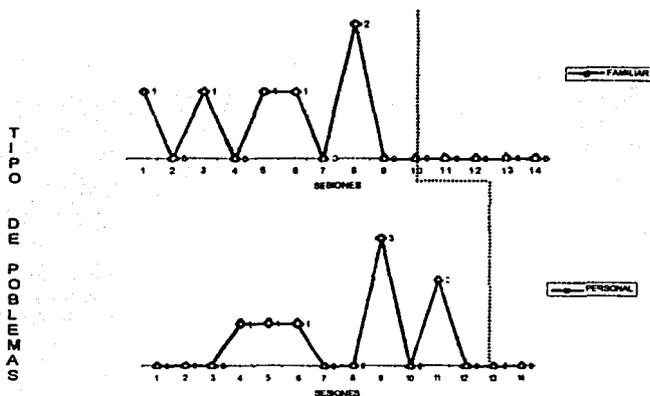
Finalmente, en el nivel personal durante 11 sesiones de línea base la conducta problemática se presentó con una frecuencia promedio de tres, y al cabo de cuatro sesiones de tratamiento se logró su eliminación.



Gráfica 3.- Frecuencia de las conductas problemáticas en los escenarios comunidad (fundación), familia y personales durante las fases de línea base y tratamiento del sujeto 3.

En la gráfica 4 se observan los datos correspondientes al sujeto 4 en las fase de línea base y tratamiento , en el escenario familiar a través de 9 sesiones de línea base se observó una frecuencia

promedio de 1 conducta y durante la fase de intervención se requirieron tres sesiones para lograr su eliminación. Finalmente, en el nivel personal durante 12 sesiones de línea base la conducta problemática se presentó con una frecuencia promedio de uno a tres, y al cabo de dos sesiones de tratamiento se logró su decremento.



Gráfica 4.- Frecuencia de las conductas problemáticas en los escenarios de familia y personales durante las fases de línea base y tratamiento del sujeto 4.

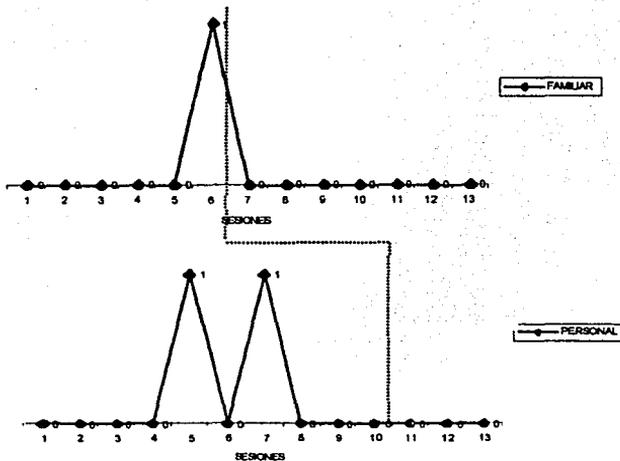
En la gráfica 5 se observan los datos correspondientes al sujeto 5 en las fases de línea base y tratamiento, en el escenario familiar a través de seis sesiones de línea base se observó una frecuencia promedio de una conducta y durante la fase de intervención se mostró 1 conducta, se requirieron cuatro sesiones para lograr su eliminación.

Finalmente, en el nivel personal, durante 10 sesiones de línea base la conducta problemática se presentó con una frecuencia promedio de una, y al cabo de cuatro sesiones de tratamiento se logró su eliminación.

T
I
P
O

D
E

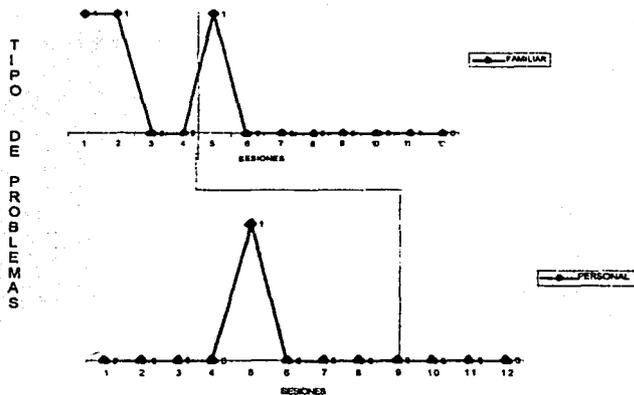
P
R
O
B
L
E
M
A
S



Gráfica 5.- Frecuencia de las conductas problemáticas en los escenarios familia y personal durante las fases de línea base y tratamiento del sujeto 5.

En la gráfica 6 se observan los datos correspondientes al sujeto 6 en las fase de línea base y tratamiento , en el escenario familiar a través de 4 sesiones de línea base se observó una frecuencia promedio de una conducta y durante la fase de intervención se requirieron cinco sesiones para lograr su decremento, posteriormente estas no se presentaron en las últimas sesiones.

Finalmente, en el nivel personal durante 9 sesiones de línea base la conducta problemática se presentó con una frecuencia promedio de una, y al cabo de 4 sesiones de tratamiento se logró su eliminación.



Gráfica 6.- Frecuencia de las conductas problemáticas en los escenarios de familia y personal durante las fases de línea base y tratamiento del sujeto 6.

RESULTADOS DE LA PRE Y POST - EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO DE ADAPTACIÓN PARA ADOLESCENTES

En la figura 7 se observan los resultados de la pre y post evaluación obtenida a través del Cuestionario de Adaptación para

Adolescentes en las áreas de familia, salud, social y emocional del sujeto 1.

Area familia: En esta medida el sujeto 1 obtuvo en la pre evaluación un puntaje de 17 puntos, la cual en la post evaluación fue de 21 puntos. Area de Salud: En esta medida el sujeto 1 obtuvo en la pre evaluación un puntaje de 10 puntos, y en la post evaluación fue de 13 puntos. Area Social: En esta medida el sujeto 1 obtuvo en la pre evaluación un puntaje de 14 puntos, y en la post evaluación fue de nueve puntos. Area emocional: En esta medida el sujeto 1 obtuvo en la pre evaluación un puntaje de 23 puntos, la cual no vario en la post evaluación.

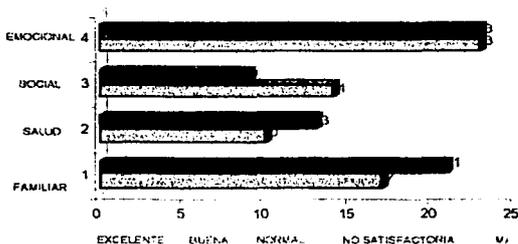


Figura 7.-Puacones obtenidas por el sujeto 1 a través del Cuestionario de Adaptación para Adolescentes en la pre y post evaluación en las áreas de familia, salud, social y emocional.

En la figura 8 se observan los resultados de la pre y post evaluación obtenida a través del Cuestionario de Adaptación para Adolescentes en las áreas de familia, salud, social y emocional del sujeto 2.

Area familia: En esta medida el sujeto 2 obtuvo en la pre evaluación un puntaje de 25 puntos, la cual no vario en la post evaluación . Area de Salud: En esta medida el sujeto 2 obtuvo en la pre evaluación un puntaje de 17 puntos, y en la post evaluación fue de 15 puntos. Area Social: En esta medida el sujeto 2 obtuvo en la pre evaluación un puntaje de 17 puntos, y en la post evaluación fue de 19 puntos. Area emocional: En esta medida el sujeto 2 obtuvo en la

pre evaluación un puntaje de 28 puntos, y en la post evaluación fue de 31 puntos.

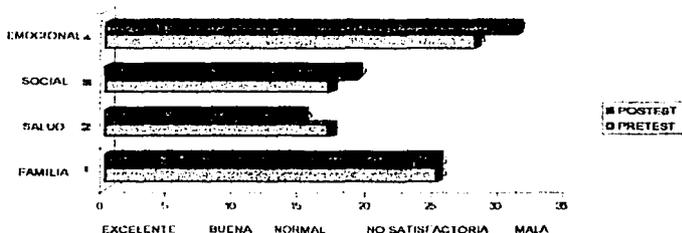


Figura 8.- Puntuaciones obtenidas por el sujeto 2 a través del Cuestionario para Adolescentes en la pre y post evaluación en las áreas de familia, salud, social y emocional.

En la figura 9 se observan los resultados de la pre y post evaluación obtenida a través del Cuestionario de Adaptación para Adolescentes en las áreas de familia, salud, social y emocional del sujeto 3.

Area familia: En esta medida el sujeto 3 obtuvo en la pre evaluación un puntaje de 19 puntos, la cual en la post evaluación fue de 10 puntos. Area de Salud: En esta medida el sujeto 3 obtuvo en la pre evaluación un puntaje de cuatro puntos, y en la post evaluación fue de seis puntos. Area Social: En esta medida el sujeto 3 obtuvo en la pre evaluación un puntaje de 13 puntos, y en la post evaluación fue de 16 puntos. Area emocional: En esta medida el sujeto 3 obtuvo en la pre evaluación un puntaje de 12 puntos, y en la post evaluación ocho puntos.

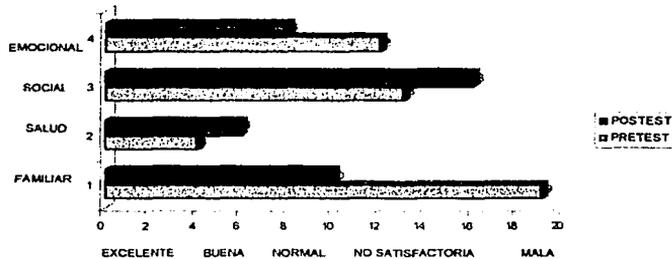


Figura 9.- Puntuaciones obtenidas por el sujeto 3 a través del Cuestionario para Adolescentes en la pre y post evaluación en las áreas de familia, salud, social y emocional.

En la figura 10 se observan los resultados de la pre y post evaluación obtenida a través del Cuestionario de Adaptación para Adolescentes en las áreas de familia, salud, social y emocional del sujeto 4.

Area familia: En esta medida el sujeto 4 obtuvo en la pre evaluación un puntaje de 28 puntos, la cual en la post evaluación fue de 18 puntos. Area de Salud: En esta medida el sujeto 4 obtuvo en la pre evaluación un puntaje de 21 puntos, y en la post evaluación fue de 14 puntos. Area Social: En esta medida el sujeto 4 obtuvo en la pre evaluación un puntaje de 17 puntos, y en la post evaluación fue de 15 puntos. Area emocional: En esta medida el sujeto 4 obtuvo en la pre evaluación un puntaje de 32 puntos, y en la post evaluación 22 puntos.

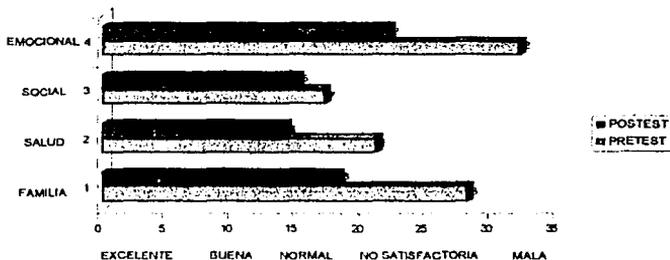


Figura 10.- Puntuaciones obtenidas por el sujeto 4 a través del Cuestionario de Adaptación para Adolescentes en la pre y post evaluación en las áreas de familia, salud, social y emocional.

En la figura 11 se observan los resultados de la pre y post evaluación obtenida a través del Cuestionario de Adaptación para Adolescentes en las áreas de familia, salud, social y emocional del sujeto 5.

Area familia: En esta medida el sujeto 5 obtuvo en la pre evaluación un puntaje de nueve puntos, la cual en la post evaluación fue de 10 puntos. Area de Salud: En esta medida el sujeto 5 obtuvo en la pre evaluación un puntaje de cinco puntos, y en la post evaluación fue de tres puntos. Area Social: En esta medida el sujeto 5 obtuvo en la pre evaluación un puntaje de 14 puntos, y en la post evaluación fue de 18 puntos.

Area emocional: En esta medida el sujeto 5 obtuvo en la pre evaluación un puntaje de 10 puntos, y en la post evaluación 11 puntos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

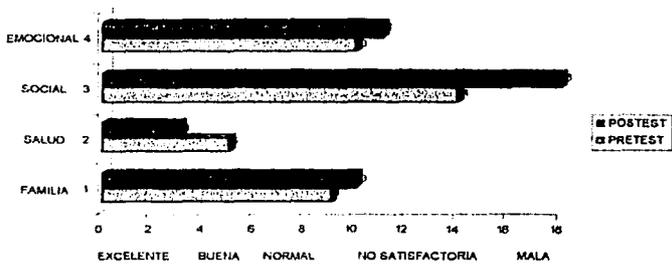


Figura 11.- Puntuaciones obtenidas por el sujeto 5 a través del Cuestionario de Adaptación para Adolescentes en la pre y post evaluación en las áreas de familia, salud, social y emocional.

En la figura 12 se observan los resultados de la pre y post evaluación obtenida a través del Cuestionario de Adaptación para Adolescentes en las áreas de familia, salud, social y emocional del sujeto 6.

Area familia: En esta medida el sujeto 6 obtuvo en la pre evaluación un puntaje de 19 puntos, la cual en la post evaluación fue de 14 puntos. Area de Salud: En esta medida el sujeto 6 obtuvo en la pre evaluación un puntaje de 10 puntos, la cual no vario en la post evaluación. Area Social: En esta medida el sujeto 6 obtuvo en la pre evaluación un puntaje de ocho puntos, y en la post evaluación fue de cinco puntos. Area emocional: En esta medida el sujeto 6 obtuvo en la pre evaluación un puntaje de nueve puntos, y en la post evaluación seis puntos.

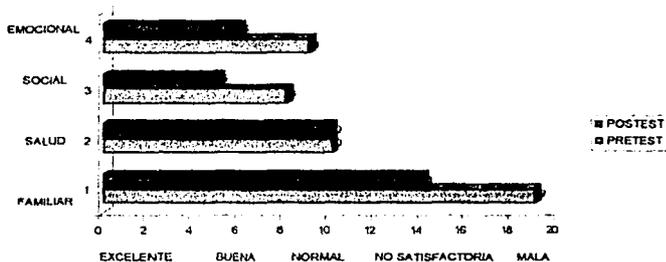


Figura 12.- Puntuaciones obtenidas por el sujeto 6 a través del Cuestionario de Adaptación para Adolescentes en la pre y post evaluación en las áreas de familia, salud, social y emocional.

En la figura 13 se observan los resultados globales de la pre y post evaluación obtenida a través del Cuestionario de Adaptación para Adolescentes en las áreas de familia, salud, social y emocional de los sujetos.

Area familia: En esta medida los sujetos obtuvieron en la pre evaluación un puntaje de 19.5 puntos, la cual en la post evaluación fue de 16.3 puntos. Area de Salud: En esta medida los sujetos obtuvieron en la pre evaluación un puntaje de 11.6 puntos, la cual en la post evaluación fue de 10. Area Social: En esta medida los sujetos obtuvieron en la pre evaluación un puntaje de 13.8 puntos, y en la post evaluación fue de 13.6 puntos. Area emocional: En esta medida los sujetos obtuvieron en la pre evaluación un puntaje de 19 puntos, y en la post evaluación 16.8 puntos.

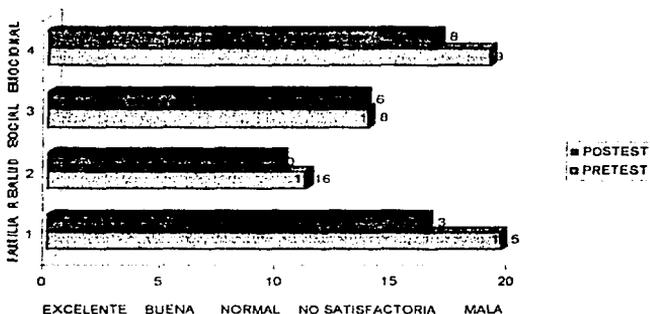


Figura 13.- Puntuación global obtenida por los sujetos a través del Cuestionario de Adaptación para Adolescentes en la pre y post evaluación en las áreas de familia, salud, social y emocional.

AUTOINFORME SEMANAL

En la figura 14 se observan las frecuencias globales de los 6 sujetos respecto al Bienestar Emocional del autoinforme Semanal obteniendo al inicio una frecuencia de 7, en la 11va. sesión una frecuencia de 8.6

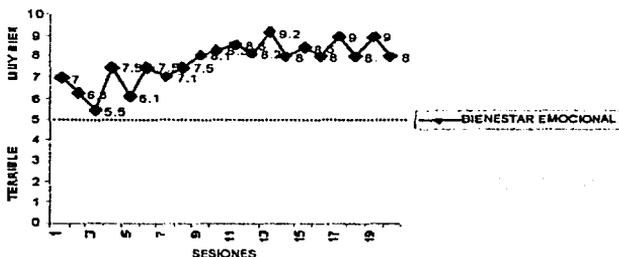


Figura 14.- Frecuencia global de la pregunta ¿Cómo te sientes respecto a tu bienestar emocional del Autoinforme semanal.

En la figura 15 se observan las frecuencias globales de los 6 sujetos respecto a las Expectativas Taller Paps del autoinforme

Semanal obteniendo al inicio una frecuencia de 3.3 (poco), y en la 10ma. Sesión una frecuencia de 10.8 (muy bien).

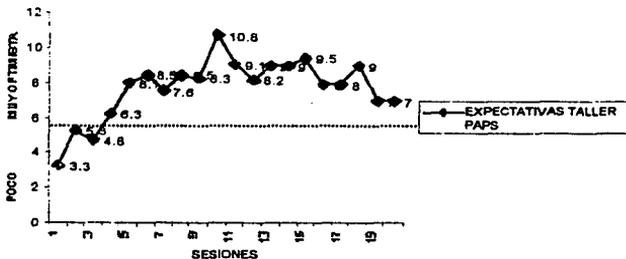


Figura15.- Frecuencia global de la pregunta ¿Qué tan optimista te sientes respecto a si te va a ayudar el Taller de PAPS? Del Autoreporte Semanal.

DISCUSION

En el presente trabajo se demuestra por una parte el efecto de la intervención del Programa de Habilidades de Afrontamiento Prosocial PAPS y los niveles de adaptación que los jóvenes adquirieron mediante la aplicación del programa y la evaluación del Cuestionario de Adaptación para Adolescentes.

El impartir el Programa en Habilidades de Afrontamiento Prosocial PAPS (Blechman, E. Marbry, H & Cárdenas, G. 1996) a adolescentes en alto riesgo dejó ver por un lado, que el programa es un facilitador para la adquisición de habilidades prosociales que ayudan al adolescente a la generalización de estrategias para la resolución de sus problemas (Blechman, E 1996), dicha adquisición de habilidades fue lograda por el estudio de un sujeto en diferentes ámbitos de su vida cotidiana (comunidad o fundación, familia y personal).

En el Programa de Habilidades de Afrontamiento Prosocial se utilizó el diseño de Línea Base y tratamiento. Este diseño asume que si una conducta cambia solo cuando el tratamiento es introducido, se asume que los resultados se deben al tratamiento (Kazdin & Kopel, 1975), y en este estudio se presenta la generalización en donde más de una conducta cambio cuando la intervención fue aplicada únicamente a una conducta, por lo que los resultados pueden ser atribuidos al tratamiento (Blechman, Hall, & Helstrom, 1985).

También se estudiaron los niveles de adaptación de los participantes en 4 áreas: familia, salud, social y emocional en donde se muestra un mejoramiento en las habilidades de adaptación, aunque en algunas ocasiones dicho mejoramiento se mantuvo en el mismo rango. Estos datos se relacionan con los resultados del Programa, ya que la generalización del los resultados de la línea base y tratamiento se muestran en los resultados del Cuestionario de Adaptación para Adolescentes, ya que se demuestran cambios, aunque éstos estén ubicados en el mismo rango. Otro dato no menos importante durante la aplicación del Programa fue el autoreporte ya que este mostró la percepción de los participantes sobre su bienestar emocional y expectativas del taller PAPS

durante la intervención. Los participantes evaluaron su bienestar emocional al principio, durante la intervención y al finalizar, mostrando una mejoría en su bienestar emocional.

Respecto a las expectativas del taller PAPS, estas fueron incrementando durante el transcurso del tratamiento, por lo que la percepción de los participantes da indicadores de aceptación del Programa.

El proceso de la adquisición de habilidades de Afrontamiento prosocial llevo a los participantes a discriminar eventos controlables e incontrolables y de esta forma evaluaron las circunstancias y determinaron si su participación podría realizar un cambio a la situación. La importancia de establecer habilidades de afrontamiento en los adolescentes va más allá de resolver solo problemas inmediatos, pues pretende la interiorización de estrategias que se apliquen desde el presente y a lo largo de su vida.

El adolescente que cuida el afrontamiento prosocial puede hacer cambios sin violencia, sin sentimientos de culpa y sin remordimientos y a cambio puede obtener una socialización sin riesgo. En definitiva la conducta social es un proceso de aprendizaje permanente a través de la vida. La adecuación y competencia de cada individuo, están determinados por la interacción permanente, que debe ir adaptándose a las diferentes tareas y funciones de la persona, de la familia y de los roles sociales que cada uno debe cumplir en la vida.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Durante el proceso de aplicación del Programa de Habilidades de Afrontamiento Prosocial, se proponen sugerencias para posteriores aplicaciones. Es importante categorizar las conductas que los sujetos presenten, ya que esto va a facilitar la comprensión de la problemática del adolescente.

Durante el transcurso de las sesiones se emplean los cuatro componentes pragmáticos y un periodo de conclusiones, cada componente tiene una duración establecida, es recomendable para posteriores aplicaciones tener flexibilidad con los tiempos estipulados, ya que las problemáticas de los sujetos son diferentes.

Otra sugerencia importante es la revisión de las preguntas del autoreporte, éste debe de ser ágil y comprensible para su llenado. Además de subrayar la importancia de este formato al adolescente.

Una limitación para la aplicación del programa, fue la falta de trabajo con la familia, ya que la institución solo permitió el trabajo con los adolescentes y maestros, por lo que no se pudo obtener información colateral de la familia sobre el progreso del joven y por consecuencia la familia no se pudo involucrar en el proceso de adquisición de las habilidades.

Esta misma limitación deriva una situación en la que el/la joven pueda observar incongruencia con las habilidades adquiridas y la aplicación de estas en una dinámica en la que los demás miembros no están inmersos. Y es importante tomar en cuenta que para la aplicación del programa es necesario contar con la presencia de la familia, para que se pueda llevar a cabo un ajuste conductual.

La conclusión que se puede sacar es que la conducta agresiva tiene una génesis y una evolución multifactorial y se deberían realizar más estudios que delimitaran el peso relativo de cada posible factor implicado y de las combinaciones de estos, para que de esta manera se pueda establecer las prácticas más adecuadas que contrarresten el efecto negativo de las situaciones de riesgo.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arruabarrena , Ma. De Paul ,J. (1994)
Maltrato a los Niños en la Familia. Madrid: Ed.Piramide.
- Bandura, Albert. Ribes, I, Emilio. (1975)
Modificación de la Conducta Análisis de la agresión y de la Delincuencia. México: Ed.Trillas
- Bandura, Albert. H, Walters. (1974)
Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. México:Ed. Alianza
- Barlow , D. Hersen ,M. (1988).
Diseños Experimentales de Caso Unico. Estrategias para el Estudio del Cambio Conductual. España: Ed:Martinez Roca.
- Blechman,A,Elaine. Prinz,J,Ronald. Dumas,E,Jean.(1995) Coping, competence, and aggression prevention:
Part 1.Developmental model. Applied & Preventive Psychology 4:211-232.
- Blechman,A,Elaine. Prinz,J,Ronald. Dumas,E,Jean.(1995) Coping, competence, and aggression prevention:
Part 2. Universal school- based prevention. Applied & Preventive Psychology 5:19-35.
- Bueno-Osawa R. (1996). Mujer y violencia en México.
Psicología Iberoamericana. Vol.4 ,37-41.
- Ellen,C,H. Roy, C.H. & Lori,J,T.
Transmission of Violence. Perspectives on the intergenerational transmission of obuse.

-Cardenas,L..G. (1997) Rompiendo con el ciclo de la violencia: Parte 1 Violencia doméstica desde una perspectiva del Aprendizaje Social.Manuscrito interno. UNAM.

-De Rosa, Enrique. (2001). Violencia Urbana. Interpsiquis.2. 1-5.

-Dorado, Mesa, M. Ballabriga, Jané. (2001). La conducta agresiva en preescolares: revisión de factores implicados y evolución. Psiquiatría.com, 5, 1-15.

-Dumas,E,Jean. Blechman,A,Elaine. Prinz,J,Ronald. (1994) Aggressive children and effective comunication. Aggressive Behavior Vol. 10,347-358.

-Espinoza, C,J. (1999).Efectos sobre la conducta adaptativa del adolescente cuando este sufrió maltrato físico en la infancia. México 49-102.

-Goldstein,R. Sprafkin,J. & klein,P. (1983). Aprendizaje Estructurado: Un Enfoque Psicoeducativo para la Enseñanza de Habilidades Sociales. Revista de Análisis del Comportamiento. Vol.1,103-112.

-Goldstein,P.Arnold. Aprendizaje estructurado: un enfoque psicoeducativo para la enseñanza de habilidades sociales. Revista de Análisis del Comportamiento. Vol.1 Nos. 2 y 3, 103-112.

-González, Susana (1999). La violencia Intrafamiliar, problema silencioso o ignorado. La Jornada, Sociedad y Justicia, 39.

-Grinde, R.(1992) Adolescencia. Adolescencia y socialización. México:Ed. Limusa.

-Gusmao S. (1998). El Enfoque Centrado en la Persona en Situaciones de Opresión. Psicología Iberoamericana, Vol 6,50-55.

-Hernandez ,R. Tubert-Oklander ,J. (1996). Poder y Violencia en la Matriz Social. Psicología Iberoamericana. Vol.4, 4-10.

-Hernández E. A. (1998). La violencia como objeto de investigación. Revista Trabajo Social, 20, 65-68.

-Hernandez ,R. Tubert-Oklander ,J. (1996). Poder y Violencia en la Matriz Social, Psicología Iberoamericana. Vol.4, 4-10.

-Hijar, Martha. Lozano,Rafael. Hijar, Beatriz.(2000). Violencia y salud pública. Revista ¿Cómo vez?,17, 26-28.

-Josselyn, Irene (1974). El adolescente y su mundo. Buenos Aires, Argentina: Ed. Psique.

-Kadushin ,A. Martin , J. (1990). El Niño Maltratado. México:Ed: Extemporaneos.

-Kazdin,E.. Kopel,A.. (1975). On Resolving Ambiguities of the Multiple- Baseline Desing: Problems and Recommendations. Behavior Therapy 6, 601-608.

-Kempe ,R. (1980). Niños Maltratados. Madrid:Ed:Morata

-Kerlinger F . (1988). Investigación del Comportamiento.México: Ed: Interamericana Mc Graw Hill.

-Lazarus, Richard S. Folkman, Susan. (1986). Estrés y procesos cognitivos. El concepto de afrontamiento. España: Ed: Martínez Roca.

-Leñero Otero Luis. (1998). Los Niños de la Calle y en la Calle. Problemática y estrategias para abordarla.

México. Academia Mexicana de Derechos Humanos

-Loredo ,A. (1994). Maltrato al Menor. México: Ed: Interamericana McGraw Hill.

-Maggi, Irene. Flechner, Silvia. (2001).Violencia en Adolescentes. Revista al Tema del Hombre. 1-7.

- Martinez,R. Ochotorena,P. (1993).
Maltrato y Abandono en la Infancia. España: Ed:Martinez Roca.
- Plunkett, Scott, W. Henry, Carolyn,S. Knaub, Patricia,K.(1999)
Family Stressor Events, Family Coping, and Adolescent Adaptation in Farm and Ranch Families. *Adolescence*, Spring 99, Vol, 34, 147, 22.
- Prinz,J,Ronald. Dumas,E,Jean. Blechman,A,Elaine. (1994). An evaluation of peer coping skills training for childhood aggression. Journal of Clinical Child Psychology. Vol. 23. No. 2 1993-203
- Stevenson O. (1992).
La Atención al Niño Maltratado. México: Ed:Paidos.
- Stith ,S. Williams ,M. (1992).Psicología de la Violencia en el Hogar. España.Ed: Desclee de Brouwer.
- Zinser ,O. (1992)
Psicología Experimental. México. Ed: Interamericana McGraw Hill.
- Zozaya, Manuel. (1999). Violencia doméstica: problema de salud pública y derechos humanos. La Jornada, Letra S, 6-7.

APÉNDICES

HOJA DE AUTOINFORME SEMANAL PAPS

NOMBRE: _____ EDAD: _____
 AMIGOS MAS CERCANOS (2): _____
 NOMBRE DEL CONSEJERO: _____ FECHA: _____ HORA: _____

1.	¿Tú consejero se porta de manera cordial?	
2.	¿Te explica la forma de hacer los ejercicios?	
3.	¿Escucha lo que tengas que decir, te deja hablar?	
4.	Me puedes decir, ¿cuántos días en la semana anterior te llamaron la atención por problemas en la FUNDACION?. De ser así ¿Que clase de problemas, que días y con quién?	SI NO ¿Cuántos? ¿De que tipo? ¿Con quién?
5.	Me puedes decir, ¿cuántos días en la semana anterior te llamaron la atención por problemas FAMILIARES?. De ser así ¿Que clase de problemas, que días y con quién?	SI NO ¿Cuántos? ¿De que tipo? ¿Con quién?
6.	Me puedes decir, ¿cuántos días en la semana anterior te llamaron la atención por problemas PERSONALES?. De ser así ¿Que clase de problemas, que días y con quién?	SI NO ¿Cuántos? ¿De que tipo? ¿Con quién?
7.	Respecto a problemas comunitarios ¿ésta fue una semana buena?	SI NO ¿Por qué?
8.	Respecto a problemas familiares ¿ésta fue una semana buena?	SI NO ¿Por qué?
9.	Respecto a problemas personales ¿ésta fue una semana buena?	SI NO ¿Por qué?
10.	En la escala del 1 al 10, siendo 1 terrible y 10 encantado (a) ¿Cómo te sientes respecto a tu bienestar emocional?	TERRIBLE ENCANTADO
11.	En la escala del 1 al 10, siendo 10 muy optimista, ¿Qué tan optimista te sientes respecto a tu bienestar emocional?	POCO MUY OPTIMISTA
12.	¿Ya empezaste a hacer Planes dentro de las sesiones del taller PAPS?	SI NO ¿Por qué?
13.	Si respondiste SI en la pregunta 12, usando la escala del 1 al 10 ¿Qué tanto crees que los planes te estén ayudando ?	POCO MUCHO
14.	Si respondiste SI en la pregunta 12, usando la escala del 1 al 10 ¿Qué tanto crees que los planes estén ayudando a tu familia?	POCO MUCHO
15.	¿Has tenido algún problema para seguir con tu plan y que yo deba comentar con tu consejero?	SI NO ¿CUAL?

CUESTIONARIO DE ADAPTACIÓN PARA ADOLESCENTES

"The adjustment inventory"

por HUGH M. BELL

Adaptación y normalización española: ENRIQUE CERDA

Con el permiso de Stanford University Press, Stanford, California. Copyright 1934 by the Board of Trustees of the Leland Stanford Junior University. All rights reserved

INSTRUCCIONES

Estamos seguros de que tú tienes un verdadero interés en conocerte un poco mejor a ti mismo. Pues bien, si tú contestas con sinceridad a las preguntas que encontrarás en las páginas siguientes, podremos ayudarte a que te conozcas mejor.

No hay respuestas buenas ni malas. Señala tu respuesta a cada pregunta haciendo un círculo alrededor de "SI", "NO" o "T", según sea tu respuesta.

Por ejemplo, en la pregunta:

96c SI NO ? — ¿Haces amigos con facilidad?

si respondes afirmativamente, rodearás el SI con un círculo.

Así: SI

Debes responder siempre que te sea posible "SI" o "NO" y únicamente rodearás la interrogación en aquellos casos en que estás completamente seguro de no poder responder "SI" o "NO".

No hay límite de tiempo, pero procura contestar al cuestionario tan rápidamente como te sea posible. Si no vives en casa de tus padres, las preguntas que hagan referencia a tu hogar contéstalas en relación a las personas con las que convivas.

Si no entiendes algo, haz el favor de avisarnos y te lo aclararemos, pero, por favor, no te muevas del sitio ni distraigas a tus compañeros.

Ahora escribe aquí tu NOMBRE y tus APELLIDOS: _____

Edad _____ Colegio de _____

¿Qué estudias actualmente? _____ fecha de hoy: _____

Aquí debajo no tienes que escribir nada.

S	P	D	R
a			
b			
c			
d			

Administrado por _____

Evaluated por _____

- 50b SI NO ? ¿Has tenido dos o más enfermedades importantes durante los últimos diez años? (Enfermedades graves o que te hayan obligado a guardar cama durante varias semanas.)
- 51a SI NO ? ¿Estás casi siempre en desacuerdo con la forma en que enfoca las cuestiones de casa alguno de tus padres?
- 52d SI NO ? ¿Te gustaría sentirte tan feliz y optimista como parecen estarlo otras personas de tu edad?
- 53c SI NO ? ¿Te pasa a menudo que cuando te preguntan en clase, te quedas cortado sin saber qué contestar, a pesar de saber cuál es la respuesta, por culpa de ese nerviosismo que sientes cuando tienes que hablar en clase?
- 54b SI NO ? ¿Te sientes a menudo molesto por perturbaciones en el funcionamiento de tu estómago o de tus intestinos?
- 55a SI NO ? ¿Se han producido más de una vez enfados entre tus familiares más cercanos, habiéndose dejado de hablar entre sí durante algunas semanas o incluso por más tiempo?
- 56c SI NO ? ¿Te resulta fácil entablar amistad con muchachas de edad parecida a la tuya?
- 57d SI NO ? ¿Te desanimas fácilmente?
- 58b SI NO ? ¿Sientes con frecuencia vértigos o bien padeces de ausencias? (Quedarte como "encantado" sin darte cuenta de lo que pasa a tu alrededor.)
- 59a SI NO ? ¿Te peleas frecuentemente con tus hermanas o hermanos?
- 60d SI NO ? ¿Te lamentas a menudo de las cosas que haces?
- 61c SI NO ? Si estás invitado a algún banquete, ¿prefieres abstenerse de tomar algo antes de pedirselo al camarero?
- 62a SI NO ? ¿Crees que tus padres todavía no se han dado cuenta de que ya vas siendo lo suficientemente mayor como para que te dejen de tratar como a un niño?
- 63b SI NO ? ¿Se te cansa la vista con facilidad?
- 64d SI NO ? ¿Has sentido a veces como miedo de poder caer, cuando te encontrabas en un sitio alto?
- 65c SI NO ? ¿Has actuado en algunas ocasiones ante otros grupos de personas? (Por ejemplo: como jugador deportivo o actor teatral, o charlista, etc.)
- 66b SI NO ? ¿Te sientes frecuentemente cansado cuando te levantas por la mañana? (A pesar de haber dormido un suficiente número de horas.)
- 67a SI NO ? ¿Te parece que tus padres han sido o son demasiado severos contigo?
- 68d SI NO ? ¿Te enfadas con facilidad?
- 69b SI NO ? ¿Has necesitado que te visiten los médicos con bastante frecuencia?
- 70c SI NO ? ¿Te resulta muy difícil hablar en público?
- 71d SI NO ? ¿A menudo tienes la impresión de que eres una persona muy poco feliz?
- 72a SI NO ? ¿Alguno de tus padres tiene costumbres o modales que te desagradan?
- 73d SI NO ? ¿Te sientes a menudo preocupado a causa de tus sentimientos de inferioridad?
- 74b SI NO ? ¿Te sientes como cansado la mayor parte de las horas del día?
- 75d SI NO ? ¿Te consideras a ti mismo más bien como una persona nerviosa?
- 76c SI NO ? ¿Te gusta asistir a reuniones sociales? (Clubs, fiestas, etc.)
- 77d SI NO ? ¿Te sientes a menudo disgustado a consecuencia de tu aspecto exterior? (Apariencia física, formas o clases de trajes, etc.)
- 78a SI NO ? ¿Quieres más a tu madre que a tu padre?
- 79b SI NO ? ¿Tienes frecuentemente cortes de digestión?
- 80c SI NO ? Si tú desearas algo de una persona a la que apenas conoces, ¿preferirías pedirselo mediante una nota o una carta antes que ir a pedirselo personalmente?
- 81d SI NO ? ¿Te ruborizas con facilidad?
- 82a SI NO ? ¿Te ves obligado de vez en cuando a callarte o a marcharte a otra habitación con la finalidad de que haya paz y tranquilidad en tu hogar?
- 83c SI NO ? ¿Te sientes como muy empujado en presencia de personas a las que tú admiras, pero a las que apenas conoces?
- 84b SI NO ? ¿Tienes frecuentemente anginas o larinitis?
- 85d SI NO ? ¿Tienes algunas veces un sentimiento como de peregrinidad presentándote entonces las cosas como si fueran irreales? (Si no comprendes esta pregunta, es porque no te debe suceder esto.)
- 86a SI NO ? ¿El comportamiento de alguno de tus padres ha llegado a producirte en ocasiones verdadero miedo?
- 87b SI NO ? ¿Tienes frecuentemente náuseas, vómitos o diarreas?
- 88c SI NO ? ¿Has sido algunas veces jefe de algún grupo? (En actividades deportivas, excursionismo, representaciones artísticas, clases, etcétera.)
- 89d SI NO ? ¿Te sientes ofendido con facilidad?
- 90b SI NO ? ¿Generalmente padeces de estreñimiento?
- 91c SI NO ? ¿Algunas veces (por ej.: más de 5 ó 6) has cambiado de acera para evitar encontrarte con alguna persona?
- 92a SI NO ? ¿Has tenido en ocasiones sentimientos contradictorios de afecto y de antipatía, por ejemplo, hacia alguna persona de tu propia familia?
- 93c SI NO ? Si llegas tarde a alguna reunión en la que hay mucha gente, ¿prefieres quedarte de pie o irte, antes que pasar adelante e ir a sentarte en los pocos sitios vacíos de las primeras filas?
- 94b SI NO ? ¿Durante tu infancia te ponías enfermo con bastante frecuencia?
- 95d SI NO ? ¿Pienas a menudo que tus proyectos te saldrán mal y te sientes preocupado por ello?
- 96c SI NO ? ¿Haces amigos con facilidad?
- 97a SI NO ? ¿Generalmente te compenetras con la forma de pensar de tu madre?

- 1d SI NO ? ¿Te gusta "soñar despierto" con frecuencia? (Es decir, si te gusta dejar correr tu fantasía.)
- 2b SI NO ? ¿Te resfrías con bastante más facilidad que otras personas?
- 3c SI NO ? ¿Te gusta acudir a sitios donde hay muchas personas, precisamente para poder estar con otras personas?
- 4d SI NO ? ¿Te produce una especie de inquietud interior el hecho de que tengas que ir a la consulta de un médico para que diagnostique qué es lo que te pasa?
- 5c SI NO ? Cuando vas a alguna reunión, ¿te gusta acercarte a saludar a alguna de las personas más importantes que hayan asistido a la misma?
- 6b SI NO ? ¿Son tus ojos muy sensibles a la luz? (Es decir, si te "deslumbras" o se te irritan los ojos fácilmente.)
- 7a SI NO ? ¿Has sentido algunas veces un fuerte deseo de marcharte de casa?
- 8c SI NO ? Cuando estás en una reunión o con un grupo de amigos, ¿te gusta ser tú el encargado de presentar unos a otros?
- 9a SI NO ? ¿Tienes algunas veces la impresión de que has sido una decepción para tus padres?
- 10d SI NO ? ¿Tienes tendencia a estar frecuentemente abstraído? (Es decir, a "estar en la luna".)
- 11b SI NO ? ¿Has tenido alguna vez asma?
- 12c SI NO ? ¿Te pasa a menudo que te resulta muy difícil acordarte de aquella anécdota o aquel suceso que encargaría perfectamente en el curso de la conversación que estás llevando a cabo con tu grupo de amigos?
- 13a SI NO ? ¿Te resulta poco agradable tener que decir cuál es la profesión u ocupación que desempeña tu padre?
- 14b SI NO ? ¿Has padecido alguna vez de escarlatina o de difteria? (Si no te acuerdas, lo más seguro es que no habrás padecido estas enfermedades.)
- 15c SI NO ? ¿Has tomado a veces la iniciativa para animar alguna reunión aburrida?
- 16a SI NO ? ¿Es tu madre una persona bastante dominante?
- 17d SI NO ? ¿Te ha parecido sentir alguna vez como si alguien te hubiese influido o hipnotizado y le hubiese actuado en contra de tus deseos? (Si no entiendes bien esta pregunta, es porque no te ha sucedido esto.)
- 18a SI NO ? ¿Te riñen tus padres frecuentemente sin que les hayas dado motivo para ello?
- 19c SI NO ? ¿Te pones nervioso o azorado cuando tienes que entrar en un Salón de Actos u otro sitio donde se celebra una Asamblea y cuando tú ilegal ya está todo el mundo sentado?
- 20d SI NO ? ¿Te sientes a menudo como si estuvieras solo aun cuando te encuentres con otras personas?
- 21a SI NO ? ¿Te parece a ti que en tu casa debía de existir un poco más de comprensión y de afecto?
- 22c SI NO ? ¿Te resulta difícil hablar sobre algún tema de tus estudios u aficiones ante tus compañeros de clase?
- 23b SI NO ? ¿Tienes frecuentemente dolores de cabeza?
- 24a SI NO ? ¿Las relaciones que tienes con tu padre son generalmente cordiales?
- 25b SI NO ? ¿Tienes a menudo dificultad para conciliar el sueño, aun cuando no haya ruidos a tu alrededor que puedan molestarte?
- 26c SI NO ? Cuando vas en un autobús o en un tren, ¿cambias de vez en cuando conversación con los otros viajeros?
- 27b SI NO ? ¿Te sientes frecuentemente muy cansado al finalizar el día?
- 28d SI NO ? Pensar en la posibilidad de que se desencadene un terremoto o un incendio, ¿te produce como un nerviosismo interior?
- 29b SI NO ? ¿Has perdido peso durante los últimos meses?
- 30a SI NO ? ¿Alguno de tus padres te obliga a que le obedezcas, te mande lo que te mande?
- 31c SI NO ? ¿Te resulta fácil solicitar la ayuda de otras personas?
- 32a SI NO ? ¿Ha ocurrido alguna enfermedad o muerte a alguno de tus familiares más cercanos a consecuencia de la cual la vida dentro de tu hogar es actualmente triste?
- 33b SI NO ? ¿Has sufrido alguna herida o lesión importante a consecuencia de algún accidente?
- 34a SI NO ? ¿En tu casa pasáis por dificultades económicas hasta el punto de que el ambiente que se respira en el hogar es de preocupación?
- 35d SI NO ? ¿Se te saltan las lágrimas con facilidad?
- 36c SI NO ? ¿Te consideras una persona tímida y quisiera no serlo?
- 37a SI NO ? ¿Alguno de tus padres te riñe frecuentemente por tu mala conducta?
- 38b SI NO ? ¿Has sufrido alguna operación quirúrgica importante?
- 39c SI NO ? ¿Te sientes seguro de ti mismo cuando se te sugiere que seas tú el que lances una idea para que sirva de tema de discusión entre un grupo de compañeros?
- 40d SI NO ? Cuando has visto alguna serpiente, ¿has sentido interiormente una intensa sensación de pánico?
- 41a SI NO ? ¿Te dicen frecuentemente tus padres que no les gusta la clase de amigos que tienes?
- 42d SI NO ? ¿Pierdes a menudo las cosas por no prestar atención en dónde las dejas?
- 43b SI NO ? ¿Tienes catarros frecuentemente?
- 44c SI NO ? ¿Te gusta ser tú quien trace los planes y tome la dirección de las actividades de un grupo de muchachos?
- 45d SI NO ? ¿Te da miedo la obscuridad?
- 46a SI NO ? ¿Se enoja contigo en seguida alguno de tus padres?
- 47b SI NO ? ¿Padeces gripe con más frecuencia que la mayor parte de tus conocidos?
- 48d SI NO ? ¿Te sientes desanimado como consecuencia de las malas notas que generalmente sacas en clase?
- 49c SI NO ? ¿Te resulta difícil entablar conversación con una persona que te acaban de presentar?

- 98d SI NO ? ¿Con alguna frecuencia te preocupa la idea de que la gente pueda leer tus pensamientos?
- 99b SI NO ? ¿Tienes frecuentemente dificultad para respirar por la nariz?
- 100c SI NO ? ¿Eres frecuentemente uno de los muchachos a los que se presta más atención cuando te encuentras entre un grupo de personas?
- 101a SI NO ? ¿Se pone colérico con facilidad alguno de tus padres?
- 102b SI NO ? ¿Sientes de vez en cuando como pinchazos fuertes en la cabeza?
- 103a SI NO ? ¿Generalmente han estado siempre en tu casa bien cubiertas todas vuestras necesidades materiales? (Es decir, si ha habido lo suficiente para poder comer y vestir y pagar todos los restantes gastos generales de la vida.)
- 104c SI NO ? ¿Prefieres tener unos pocos buenos amigos en vez de muchos amigos corrientes?
- 105a SI NO ? ¿Responde tu padre al ideal que tú te has forjado de lo que debe de ser un caballero?
- 106d SI NO ? ¿Te resulta molesto darte cuenta de que la gente te observa cuando vas por la calle?
- 107b SI NO ? ¿Eres más pequeño de estatura de lo que suele ser normal a tu edad?
- 108a SI NO ? ¿Alguno de tus padres critica frecuentemente tu aspecto exterior, hasta el punto de haberte sentido molesto por ello?
- 109d SI NO ? ¿Te resulta muy desagradable que te hagan reproches?
- 110c SI NO ? ¿Te sientes azorado si, cuando estás entre un grupo de personas, tienes que pedir permiso para marcharte?
- 111b SI NO ? ¿Te sientas frecuentemente a la mesa sin tener apetito?
- 112a SI NO ? ¿Se han separado tus padres durante algún tiempo?
- 113d SI NO ? ¿Te encuentras a menudo como si sintieras por dentro una especie de nerviosismo?
- 114c SI NO ? Cuando estás con otras personas de tu edad, ¿tienes a ocupar un segundo plano?
- 115b SI NO ? ¿Usas o has tenido que usar durante algún tiempo gafas?
- 116d SI NO ? ¿Te vienen a veces a la cabeza pensamientos absurdos, que no te los puedes quitar de la imaginación a pesar de que tú mismo te das cuenta de su absurdidad?
- 117a SI NO ? ¿Te han castigado frecuentemente tus padres en el período de tu vida comprendido entre los diez y los quince años de edad?
- 118c SI NO ? ¿Te pones azorado cuando algún profesor te pregunta de repente en clase?
- 119b SI NO ? ¿Te gusta cuidar minuciosamente de tu salud?
- 120d SI NO ? ¿Te pones azorado con facilidad?
- 121a SI NO ? ¿Estás en desacuerdo con tus padres acerca de la clase de estudios o profesión que te gustaría seguir o que ya sigues?
- 122c SI NO ? ¿Te resulta difícil mantener una conversación con una persona a la que apenas conoces?
- 123d SI NO ? Tras haber sufrido una situación humillante, ¿te quedas muy preocupado durante bastante tiempo?
- 124b SI NO ? ¿Faltas a clase con cierta frecuencia por encontrarte enfermo?
- 125d SI NO ? ¿Algunas veces te has asustado mucho por algo que de antemano sabías ya que era inofensivo? (Por ejemplo, una sombra, un portazo, etc.)
- 126a SI NO ? ¿Alguno de tus padres es muy nervioso?
- 127c SI NO ? ¿Te gusta asistir a fiestas y reuniones a las que acuden muchas personas?
- 128d SI NO ? ¿Tienes altibajos en tu humor sin una razón aparente?
- 129b SI NO ? ¿Tienes algunos dientes o muelas que tú crees necesitan ser revisados por un dentista?
- 130c SI NO ? ¿Te sientes seguro de ti mismo cuando tienes que hablar ante la clase?
- 131a SI NO ? ¿Te parece que alguno de tus padres ejerce sobre ti un dominio excesivo?
- 132d SI NO ? ¿Te dan a menudo las ideas tantas vueltas por la cabeza que te impiden dormir normalmente?
- 133b SI NO ? ¿Has tenido alguna enfermedad o dolencia del corazón, de los riñones o de los pulmones?
- 134a SI NO ? ¿Tienes frecuentemente la impresión de que tus padres no te comprenden bien?
- 135c SI NO ? Cuando el profesor pide voluntarios para dar la lección, ¿generalmente no te levantas porque empiezas a dudar sobre si contestarás bien o no?
- 136d SI NO ? ¿Te produce cierta inquietud quedarte solo en algún sitio muy oscuro?
- 137b SI NO ? ¿Has tenido alguna vez enfermedades de la piel, tales como muchos granos, forúnculos, erupciones, etc.?
- 138a SI NO ? ¿Tienes la impresión de que la mayor parte de tus amigos disfrutan de un hogar más feliz que el tuyo?
- 139b SI NO ? ¿Tardas bastante tiempo en que se te curen los resfriados?
- 140c SI NO ? ¿Te pones azorado al entrar en una habitación en la que hay un grupo de personas sentadas en animada conversación?

