



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

**“EL NIVEL DE AGRESIÓN Y LAS HABILIDADES SOCIALES
EN MENORES INFRACTORES”**

TESIS PROFESIONAL QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGIA PRESENTAN:

ANGELES MARGARITA AGUILAR MOLINA
NOEMI RIVERA RODRÍGUEZ

DIRECTOR DE TESIS:

DR. ARTURO SILVA RODRÍGUEZ

DICTAMINADORES:

LIC. ROQUE JORGE OLIVARES VÁZQUEZ

LIC. SUSANA MELÉNDEZ VALENZUELA



TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO.

2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Dedicado a las personas que más Amo, admiro y respeto.

ADIOS Y A LA VIRGEN:

This job requires more memory than is available in this printer.

Try one or more of the following, and then print again:

In the PostScript dialog box, click Optimize For Portability.

In the Device Options dialog box, make sure the Available Printer Memory is accurate.

Reduce the number of fonts in the document.

Print the document in parts.

INDICE

	PAGS.
RESUMEN.....	III
INTRODUCCIÓN.....	IV
CAPITULO 1 LA ADOLESCENCIA	
1.1 Historia y Definición de la Adolescencia.....	1
1.2 Enfoques desde los cuales es vista la Adolescencia.....	4
1.2.1 Enfoque Biologicista.....	4
1.2.2 Enfoque Psicoanalítico.....	6
1.2.3 Enfoque Cognitivo.....	9
1.2.4 Enfoque Psicosocial.....	11
1.3 Problemas que se presentan durante la Adolescencia.....	16
1.4 Historia y Definición de la Delincuencia.....	17
1.4.1 Enfoque Conductual.....	20
1.4.2 Enfoque Biologicista.....	20
1.4.3 Enfoque Psicoanalítico.....	20
CAPITULO 2 AGRESIÓN Y HABILIDADES SOCIALES	
2.1 Historia y Definición de la Agresión.....	23
2.2 Tipos de Agresión.....	26
2.3 Enfoques que explican la Agresión.....	29
2.3.1 Enfoque Etológico.....	29
2.3.2 Enfoque Cognoscitivo.....	30
2.3.3 Enfoque del Aprendizaje Social.....	32

2..4 Historia y Definición de las Habilidades Sociales.....	36
2.5 Enfoques que explican las Habilidades Sociales.....	41
2.5.1 Enfoque Etológico.....	41
2.5.2 Enfoque Cognoscitivo.....	41
2.5.3 Enfoque del Aprendizaje Social.....	42
CAPITULO 3 LA RELACION ENTRE AGRESIÓN Y HABILIDADES SOCIALES.....	44
ANÁLISIS.....	61
ANÁLISIS GENERAL.....	63
CAPITULO 4 INVESTIGACIÓN	
METODOLOGÍA.....	65
PROCEDIMIENTO.....	73
RESULTADOS.....	76
ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	76
ANÁLISIS DE DISTRIBUCIONES.....	78
DISTRIBUCIÓN POR SEXO.....	94
DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN.....	121
BIBLIOGRAFIA.....	124
ANEXOS.....	132

RESUMEN

En la mayoría de las ocasiones la conducta antisocial se ha estudiado desde un punto de vista sociológico, tomándose en cuenta las normas y estructuras que existen en las diferentes sociedades, omitiendo los procesos de razonamiento de los individuos.

En países como Inglaterra y Estados Unidos se tiene otra visión de la antisocialidad, pues se considera que dicho problema se debe a una diversidad de causas estando presentes factores de tipo biológico, psicológico y social; en México poco a poco se ha retomado esta perspectiva y se han logrado obtener resultados consistentes y sistemáticos así como el diseño de programas preventivos. En las investigaciones se ha determinado el grado de asociación entre el consumo de drogas y la realización de actos antisociales, se han evaluado las actitudes y cogniciones que se tenían sobre la violencia y criminalidad; y también se ha visto como los estigmas de la vida han determinado la carrera delictiva futura del menor.

En nuestra investigación además de evaluar la conducta agresiva fue importante medir las habilidades sociales puesto que estas no siempre se consideran importantes en el repertorio de los menores infractores.

A través de nuestra investigación pudimos observar que los menores infractores (hombres y mujeres), sí contaban con habilidades sociales y que estas siempre fueron mayores en comparación a la conducta agresiva. Consideramos que estos datos son una muestra de que el adolescente infractor no solo manifiesta conductas antisociales, de igual forma cuenta con las competencias sociales para desenvolverse en su entorno; siendo de gran importancia que las instituciones o instancias permitan el desarrollo y mantenimiento de las mismas.

INTRODUCCIÓN

El interés por el estudio de la adolescencia surge en Europa a partir de la Segunda Guerra Mundial donde se empiezan a detectar una serie de conflictos y cambios en los adolescentes como son: la baja autoestima, falta de identidad, cambios físicos, biológicos, psicológicos y sociales. De esta manera surgieron los estudios que permitieron obtener datos importantes y formular una serie de constructos.

La adolescencia se ha vinculado con diversos problemas como la conducta agresiva, la cual es definida como un mecanismo de adaptación continuo que permite la selección de la especie y la conservación de la misma. Así mismo Fromm (1987) considera la agresión como aquellos actos que causan y tienen la intención de causar daño a otra persona, animal u objeto inanimado. En la actualidad la delincuencia juvenil tiene una amplia relación con la conducta agresiva en sus diferentes formas(verbal, física y psicológica), mostrándose a través de diversos hechos tales como los robos, las violaciones, homicidios, etc.

Así como el adolescente puede presentar conductas agresivas, también puede adquirir o desarrollar conductas que le permitan desenvolverse en forma individual y social. Entre estas conductas se encuentran las habilidades sociales las cuales son consideradas como un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, que generalmente resuelven los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1991).

Han sido numerosas las investigaciones sobre el entrenamiento en habilidades sociales que han demostrado su eficacia en la disminución del trastorno conductual, al que se asocian el alcoholismo , la drogadicción, el tabaquismo, la delincuencia , problemas de pareja, agresión , etc. Los déficits de dichas habilidades pueden constituirse en un momento dado en precipitantes de problemas conductuales que pueden terminar en una inadaptación social.

Por lo expuesto anteriormente, el objetivo de la presente investigación será evaluar la agresión y las habilidades sociales en menores infractores y determinar la relación entre ambas conductas, así como, observar si existen diferencias entre hombres y mujeres.

En el primer capítulo se hablará sobre los antecedentes, la definición y los enfoques de la adolescencia, así como, de los problemas de la adolescencia y la delincuencia.

En el capítulo dos se abordarán la agresión y las habilidades sociales.

En el capítulo tres se realizará un análisis de las investigaciones que estudian la agresión y las habilidades sociales en los adolescentes.

Finalmente en el capítulo cuatro se especificará la metodología y los resultados de nuestra investigación.

CAPITULO 1

LA ADOLESCENCIA.

La adolescencia ha sido uno de los temas de más interés en la actualidad, esta etapa se ha considerado como una de las más conflictivas pues se presentan cambios biológicos, fisiológicos, psicológicos y sociales que influyen de manera trascendente en los jóvenes. Por tanto los jóvenes se ven inmersos en una serie de situaciones las cuales les llegan a crear confusiones o en el mayor de los casos una gran rebeldía hacia lo establecido, y la delincuencia juvenil es un claro ejemplo de esto.

1.1 Historia y Definición de la Adolescencia.

A lo largo del tiempo la adolescencia ha tenido un papel muy importante para los escritores y los investigadores. Uno de los antecedentes de la adolescencia se remonta con el surgimiento de las escuelas francesas durante el siglo XVI, cuando se educaba a los jóvenes de la nobleza y se entendía que esta etapa era una niñez prolongada por lo que los jóvenes de alguna manera eran iniciados pronto a las tareas de los adultos.

Jean Jacques Rousseau es considerado el primer estudioso de la adolescencia, en su obra "Emile" comunica la imagen de esta etapa, y considera que durante la infancia los niños de ambos sexos no tienen distinción, pues tienen un mismo rostro, una misma figura, un mismo color y una misma voz, sin embargo, afirma que el hombre no se queda en esta etapa y sale de ella cuando la naturaleza lo indica presentándose un momento de crisis con largas influencias.

Para Rousseau la adolescencia es revolución, idealismo social y moral, romanticismo, naturalidad, nobleza, salvajismo y pasión (cit. en Aguirre, 1994).

Posteriormente durante el siglo XIX se le dio un papel importante a la literatura adolescente, el movimiento denominado *sturm und drang* (tormenta e

impulso) encabezado por Goethe, estableció un paralelismo entre la época de turbulencia y transición de Alemania y la época adolescente .

No es sino a principios del siglo XX cuando la adolescencia es considerada como una etapa distinta a la niñez. Stanley Hall es uno de los principales pioneros del estudio de la adolescencia a nivel científico, consideraba que esta etapa era la última del crecimiento humano, pues arrojaba al niño indefenso a la orilla de la edad adulta. Para Hall es un segundo nacimiento en la personalidad del individuo pues ocurren cambios rápidos y notables que transforman al niño, además afirmó que tales cambios ocurrían debido a la maduración sexual. A esta etapa la denominó como período de tormenta y tensión pues el adolescente suele ser excéntrico, emotivo, inestable y desconcertante en sus reacciones. Así mismo consideraba que la adolescencia elevaba al individuo a un nivel superior de las relaciones morales ya que era demostrado el amor a toda la especie humana y a los animales.

De acuerdo a Kaplan (1986) tanto Hall como Rousseau realmente le dieron importancia a la adolescencia y modificaron el rumbo de una vida humana, así mismo, percibieron las crisis y tensiones vividas en esta etapa.

Sin embargo, a pesar de que Rousseau y Hall hablaron sobre el período de la adolescencia en Europa antes de la segunda guerra mundial se sabía poco sobre los problemas de esta etapa, debido a la situación educativa y económica de los adolescentes pues se salían de la escuela y se ponían a trabajar. Por ejemplo durante el régimen de Hitler los adolescentes eran sometidos a reglas muy rígidas, si el joven llegaba a cometer un acto fuera del patrón establecido toda la familia era deshonrada ante los demás. En la literatura científica se hablaba muy poco del adolescente y cuando esto se hacía se tomaban en cuenta los aspectos de tipo fisiológico, dejando a un lado lo psicológico.

Con el paso del tiempo la situación de los jóvenes cambió puesto que la educación se prolongó hasta un nivel superior y estudiaban y trabajaban al mismo tiempo.

En cada cultura se le ha dado un papel importante a la adolescencia y se le ha tratado de un modo distinto, determinándose que varía de persona a

persona, de familia a familia, de sociedad a sociedad y de una época a otra. Por ejemplo, en los pueblos cazadores-recolectores los ritos de iniciación de los jóvenes consisten en realizar actos tales como: la extracción de un diente, o el tatuarse alguna parte del cuerpo. Sin embargo, Kaplan op. cit. afirma que por más que se tengan formas de tratar a la adolescencia en los jóvenes siempre se van a revelar los mismos aspectos, dilemas, vicisitudes y resoluciones, siendo el resultado de factores culturales, sociales, psicológicos, biológicos y físicos que a la vez actúan entre sí.

Por otro lado, diversos autores han dado sus definiciones sobre la adolescencia, entre las cuales se encuentran las siguientes:

Ana Freud (1969) considera que durante la adolescencia se produce un segundo complejo de Edipo pues existe un miedo a la castración por parte de los hombres y la envidia del pene en el caso de las mujeres. En esta etapa el adolescente se encuentra en una lucha muy fuerte entre las demandas del Super yo y los impulsos del Ello, provocando que los mecanismos de defensa actúen, siendo estos la represión, la negación y el desplazamiento (cit. en Badillo, García y González, 1998).

Por su parte, Bloss (1971) afirma que la adolescencia es una consolidación de las funciones y de los intereses del Yo.

Kaplan op. cit. define a la adolescencia como un periodo de incertidumbres, de crecimiento emocional y social, un proceso psicológico vinculado de alguna forma a la pubertad.

Hurlock (1961) considera que la adolescencia es un período durante el cual el individuo tiene un desarrollo tanto físico como mental y a la vez un desarrollo emocional y social, sin embargo, afirma que debido a la complejidad de la época actual varía el tiempo en que se puede lograr dicho desarrollo.

Finalmente, Papalia (1990) sociológicamente define a la adolescencia como un periodo de transición que media entre la niñez dependiente y la edad adulta y autónoma. Psicológicamente la considera como una situación marginal en la cual han de realizarse nuevas adaptaciones que distinguen el comportamiento infantil del adulto (cit. en Batiz, 1996).

Ahora bien, la pubertad es parte de la adolescencia pero no es sinónimo de esta, puesto que la adolescencia abarca toda la fase de maduración física y mental; y la pubertad se refiere específicamente a los cambios biológicos y físicos.

Las palabras pubertad y pubescencia se derivan de las voces latinas “*pubertas*” la edad viril y “*pusbecere*” cubrirse de pelo.

Hurlock op. cit. señala que la pubertad se divide en tres etapas: una etapa ***prepubescente*** en la cual ocurren cambios corporales y se desarrollan las características sexuales secundarias como son los rasgos físicos que distinguen a los dos sexos, en los hombres el crecimiento del vello púbico y axilar, cambio de voz, etc., en lo que respecta a las mujeres, el crecimiento de la pelvis y cadera, aunque todavía no se alcanzan las funciones reproductivas; una etapa ***pubescente*** donde se inicia la producción de las células sexuales, de los órganos de reproducción pero aún no se completan los cambios físicos pertinentes, y una etapa ***postpubescente*** donde los órganos sexuales funcionan de una manera madura y han alcanzado la altura y las proporciones debidas.

A continuación se explicará con más detalle como es vista la adolescencia desde diferentes enfoques psicológicos.

1.2 Enfoques desde los cuales es vista la Adolescencia.

Existen diversas corrientes o enfoques psicológicos que han hablado sobre la adolescencia, cada una explica las características de esta etapa y los cambios que se producen.

1.2.1. Enfoque Biologicista.

Desde este enfoque se analizan los principales cambios físicos que presentan los adolescentes en esta etapa. Entre los principales cambios físicos se encuentran : el aumento considerable y rápido del tamaño corporal, mayor fuerza y vigor; este crecimiento ocurre aproximadamente entre los 12 años en las niñas y alrededor de los 14 años en los niños. La hormona que activa los cambios en los

chicos es la hormona andrógena quien es responsable del desarrollo en el sistema reproductor (testículos, glándula prostática, escroto, uretra y pene). Las características sexuales secundarias más importantes son : la talla, el ensanchamiento de la espalda, la aparición y el crecimiento del vello en el área genital, axilar y en la cara, el aumento de la transpiración, el labio superior se hace más grueso y oscuro , y la voz se hace más gruesa . Por otro lado la hormona que activa los cambios físicos en las chicas son los estrógenos, los cuales son responsables del desarrollo, del aumento de peso y tamaño del aparato reproductor femenino (el útero, la vagina, las trompas de falopio, los ovarios , el clítoris y los labios genitales); entre las características secundarias se encuentran: el aumento del ancho y redondez de la cadera, el crecimiento de los senos, la aparición y el crecimiento del vello en área genital y axilar, un leve aumento del labio superior, el cambio de voz, el ensanchamiento de hombros , brazos y piernas, y aparece la menarca o primera menstruación.

También hay cambios que no son tan visibles como: el incremento en el tamaño del corazón y los pulmones, el aumento en la función tiroidea, el aumento en la función del páncreas, el aumento de la actividad suprarrenal; la manifestación de algunas funciones anabólicas como el sudor, el temblor, el sueño y la fatiga (López, 1995; Bautista, 1995).

En resumen este enfoque señala que, el primer hecho relativo a la adolescencia es que el joven adquiere la capacidad de la reproducción, ya que reconoce las fuerzas sociales y culturales que moldean sus actitudes frente a la sexualidad. Cabe mencionar que entre los factores que existen para definir la identidad y la adaptación corporal se encuentran: la imagen que tienen de sí mismos y la que tienen los medios de comunicación, siendo estos una gran influencia ya que los adolescentes se sienten fascinados por su cuerpo y esto trae como consecuencia que con frecuencia se auto critiquen, siendo que el adolescente es extremadamente intolerante ante la desviación de la constitución corporal (obesidad excesiva o delgadez extrema) y en la sincronización corporal (en el caso de la maduración tardía).

A partir de las actitudes críticas que manifiestan los adolescentes, los medios de comunicación manipulan estas tendencias mostrando anuncios con imágenes estereotipadas de adolescentes atractivos y exuberantes (sin barros, ni espinillas, ni proporciones exageradas). En esta etapa los adolescentes suelen ser muy sensibles y perceptivos respecto a su aspecto físico y la de sus amigos; las discrepancias entre su imagen imperfecta y el hermoso ideal que les muestran puede constituir muchas veces una fuente de ansiedad, ya que la preocupación por su aspecto, su identidad, sus relaciones, su sexo, así como una expresión han sido satisfechos por toda una industria que incluye una moda, cosméticos, revistas, discos y discoteques, que suelen estar respaldados por una propaganda de tendencia sexual.

A parte del enfoque biologicista hay tres enfoques psicológicos muy importantes que también estudian a la adolescencia y son: el enfoque **psicoanalítico**, el cual recoge toda la problemática de la afectividad y la identidad; el enfoque **cognitivo** que ha sido fructífero en los campos del estudio del desarrollo cognitivo y moral; y el enfoque **psicosocial**, que trata de observar y descubrir las transformaciones emocionales y sociales (internos y externos) que experimenta el individuo tales como: el miedo, la preocupación, la ansiedad, la frustración, etc; también, a los procesos de socialización y enculturación, de vivencia grupal y de interacción social.

1.2.2 Enfoque Psicoanalítico.

Los psicoanalistas han minimizado e incluso negado la existencia de la adolescencia, por lo que difícilmente se prestan a elaborar fases, y a otorgarle a la adolescencia un estatus de reorganizador de la personalidad, papel que reservan para la infancia. En su obra "En la adolescencia: una interpretación psicoanalítica"

Bloss op cit. resume las aportaciones psicoanalíticas del presente siglo hasta 1961, planteando el estudio global de la adolescencia, sus fases y 5 estadios relativos a la misma:

1) PREADOLESCENCIA. Esta fase supone un aumento cuantitativo de la pulsión sexual, reafirmando “la barrera contra el incesto” que ha sido constituida en el periodo de latencia.

2) PRIMERA ADOLESCENCIA. Aquí el adolescente realiza su “duelo” por la pérdida de las figuras parentales. Se instala en un mundo “homosexual” (individual o grupal) que le permite la superación de la dependencia parental, apoyándose sobre todo en el grupo de pares.

3) LA ADOLESCENCIA. Aquí se descubre el objeto heterosexual, con el que se consuma la rotura de las ligazones parentales.

4) FINAL DE LA ADOLESCENCIA. El Yo es el heredero, la identidad y la mismidad proporcionan la posibilidad de acceso al objeto heterosexual.

5) POSTADOLESCENCIA. En esta fase se entra en la vida adulta (trabajo, pareja, etc.), donde el objeto amoroso es exterior a sí mismo.

A pesar de la propuesta de Bloss, los psicoanalistas afirman que las viscitudes estudiadas en la adolescencia están profundamente ligadas a la vida infantil y que la adolescencia es mas un estado de la personalidad que un estadio del desarrollo del individuo. Es decir, en general los psicoanalistas “no creen” en la adolescencia y mucho menos en sus fases.

Sin embargo, uno de los principales teóricos que han estudiado la adolescencia es el psicoanalista Erick Erickson, quién cree que “el principal problema de la adolescencia es la identidad, la cual se cumple de diferentes maneras en una cultura u otra , y en la cual se realiza una búsqueda constante para encontrarse a sí mismo, lograr una responsabilidad y un ajuste adecuado; para esto el adolescente debe integrar y sintetizar identificaciones pasadas para que formen la base del nuevo y único sentido de identificación yoia.

Para esto Erickson cree que el joven debe enfrentar no solo una revolución fisiológica interior, sino que además debe avanzar para el cumplimiento de los nuevos retos culturales, sociales, y actitudinales de un mundo demandante; también, debe enfrentar una identidad y un nuevo yo de donde partir, pero para que haya una idea clara de la identidad del ego es necesario que el adolescente se perciba a sí mismo a lo largo del tiempo, lo que fue ayer y lo que es hoy

(Mussen, Conger y Kagan, 1972; Mussen, 1981). De este modo, para definir bien la identidad individual, el adolescente deberá tener la capacidad para conceptualizarse a sí mismo, esto es, tomar como objeto su pensamiento y razonar sobre éste, para hacer una selección de compromisos personales, sexuales, ideológicos y ocupacionales.

Erickson, también, enfatiza que en las percepciones de sí mismo pueden estorbar ciertas influencias que fomenten una confusión de identidad o incapacidad de integrar o dar continuidad a las imágenes de sí mismo, un ejemplo de esto son los cambios biológicos, psicológicos y cognoscitivos ya que suelen ser muy rápidos o muy lentos durante la adolescencia y de alguna manera provocan que la búsqueda de la identidad sea más difícil ;además de las demandas intelectuales, sociales y vocacionales que también dificultan dicha búsqueda .

Existe un aspecto que preocupa al adolescente en cuanto a su identidad y su compaginación con los papeles sociales y es el saber que ocupación elegirán ello se advierte cuando el adolescente trata de acostumbrarse a vivir con las presiones sociales y alcanzar un equilibrio entre los valores internos y externos, ya que estos son muy sensibles ante la sociedad que los rodea (sus valores, sus tensiones políticas y económicas y sus reglas sobre entendidas).

Pero es de suma importancia decir que la formación de la identidad puede variar en los adolescentes debido a diferentes factores entre los que se encuentran: las relaciones padres-hijos, los cuales son importantes ya que se ha establecido que si los padres brindan cuidados y atenciones y muestran un desempeño eficaz en el plano personal y social, el niño o el adolescente podrá ir formando una identidad más gratificante; también se encuentran las presiones culturales-subculturales y los cambios sociales. Otros factores que tienen que ver con la formación de la identidad son: el grado de independencia respecto a la familia, la autoestima, la resistencia a las tensiones y a la capacidad para expresar afecto; por otra parte, la hostilidad, la turbación emocional y el dominio exagerado contribuyen a que haya una disfunción o confusión en la identidad .

No obstante aunque la mayoría de los adolescentes estén conscientes de la importancia que sus padres y otros parientes tienen en su vida, buscan a

otros jóvenes (su grupo de compañeros) para satisfacer sus intereses, para buscar apoyo, bromear, platicar, jugar y competir.

1.2.3 Enfoque Cognitivo.

Aunque la madurez física y el ajuste a la sexualidad son pasos importantes que tienen lugar durante la adolescencia, en esta etapa también ocurren cambios cognoscitivos trascendentes, en donde el adolescente comienza a desarrollar plenamente la capacidad de pensar con lógica, imaginar ciertas circunstancias y formular hipótesis coherentes sobre sus posibles consecuencias bajo la influencia de diferentes factores. En otras palabras su desarrollo cognoscitivo llega a la etapa de las operaciones formales, y por tanto adquiere la posibilidad de experimentar el mundo en una forma sintáctica (Sullivan, 1993: cit en López op. cit.).

El mayor representante de este enfoque es Piaget, quién siguió dos direcciones en sus estudios: el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo de la conducta moral. Para Piaget (1981), el pensamiento se hace formal hacia los 11 años, comienza a prescindir de la sujeción a lo real y directamente percibido, para situarse en lo abstracto y en lo posible; el razonamiento se hace hipotético-deductivo lo que dota al adolescente de nuevas posibilidades mentales tales como: un aumento en la capacidad y el estilo del pensamiento enriqueciendo la conciencia del adolescente, su imaginación, su juicio y su penetración. Este perfeccionamiento de las capacidades también produce una rápida acumulación de conocimientos que abre una gama de cuestiones y problemas capaces de complicar y enriquecer su vida.

Los adolescentes aprenden a examinar y modificar intencionalmente su pensamiento; también, se vuelven extremadamente introspectivos y ensimismados. Ponen en tela de juicio las ideas, rechazan los viejos límites y categorías, al hacerlo constantemente excluyen las actitudes tradicionales y se convierten en pensadores creativos.

El pensamiento de las operaciones formales puede caracterizarse como un proceso de segundo grado. El primer orden del pensamiento es descubrir y organizar las relaciones existentes entre objetos; el segundo orden consiste en reflexionar sobre los propios pensamientos, buscar relaciones y maniobras con fluidez entre la realidad y la posibilidad. Pero según los teóricos del procesamiento de información el desarrollo cognoscitivo incluye lo siguiente: 1) el uso más eficiente de los componentes del procesamiento de información por separado, 2) el desarrollo de estrategias de memoria más complejas para diferentes tipos de resolución de problemas, 3) maneras más efectivas de adquirir información y almacenarlos simbólicamente, 4) el desarrollo de funciones ejecutivas de un orden más alto (meta), incluyendo la planificación, toma de decisiones y flexibilidad en la elección de estrategias (Stenberg, 1988).

Paralelamente a sus importantes investigaciones cognoscitivas Piaget en 1932 publicó un trabajo sobre el desarrollo moral en el niño, afirmando que para él toda moral es un sistema de reglas, pues a partir de los 11 años el niño puede o no aceptar las reglas ya que son una libre elección (determinada como una moral autónoma). A partir de que las estrategias cognoscitivas son mejoradas, éstas también, les permiten a los adolescentes desarrollar un razonamiento moral avanzado propiciando que se cobre una mayor conciencia sobre las cuestiones y valores morales y una mayor sutileza en su manera de tratarlas. La fina sensibilidad que tienen los adolescentes sobre lo que es bueno o malo, justo o injusto, constituye uno de los rasgos más sorprendentes de la adolescencia, ya que el pensamiento moral convencional tiende a volverse dominante en este periodo. En esta etapa la conducta puede comenzar a ser juzgada por la intención, ya que prestan más atención a la discrepancia entre lo que los adultos dicen y hacen, llevándolos a estar listos para revelarse en contra de tal o cual injusticia.

Es en este momento cuando el adolescente ya no será capaz de adoptar, sin discusión, las creencias sociales y políticas de sus padres en la feliz convicción de que solo por que los padres tienen determinadas creencias hay que compartirlas (Mussen, Conger y Kagan, op. Cit.). Sin embargo, los valores adoptados por los adolescentes no siempre pueden interpretarse como si

representaran decisiones racionales a las que llegaran por lógica, sino que a menudo “los valores” son “ elegidos”, por los adolescentes en virtud de razones interiores y comúnmente inconscientes.

Por otro lado, en las creencias religiosas también es notorio el desarrollo cognoscitivo, los adolescentes entienden a Dios como un poder abstracto; comienzan a creer que la religión es algo muy importante para ellos, incluso la consideran como un valor. No obstante, para otros adolescentes la religión es un lugar donde se reprimen sus actos y es una atadura, así es que prefieren una religión personal. Cabe mencionar que los jóvenes que se integran a movimientos más autoritarios son aquellos que han tenido periodos prolongados de confusión de identidad y que de un momento a otro viven una conversión total. Cuando los jóvenes se integran a movimientos menos autoritarios es por que sus necesidades se cumplen y los valores son más simples. Para otros jóvenes la religión es simplemente una moda.

En lo concerniente a las ideas políticas, por lo general se van comprendiendo al finalizar la adolescencia, los jóvenes suelen preocuparse por los derechos individuales, por la utilidad y la equidad de la ley o de las costumbres violadas y se dan cuenta de que el actuar ilegalmente se debe a problemas, por lo tanto, las demandas que la sociedad realiza a los adolescentes cambian con rapidez, por consiguiente, los valores y normas tiene una continua reestimación (Mussen, Conger y Kagan op. cit.)

Los conflictos con los padres acerca de los valores, creencias políticas y morales pueden ser el reflejo de un esfuerzo por establecer su identidad independiente o ser expresión de un profundo resentimiento en contra de padres hostiles e indiferentes (Conger, 1980).

1.2.4 Enfoque Psicosocial.

Los cambios producidos durante la pubertad marcan una serie de transformaciones de la persona, pueden percibirse en los cambios de sus necesidades e intereses, no solo en cuanto a gustos y aficiones, sino que además

aparecen nuevas motivaciones en el contacto que intenta establecer con sus seres cercanos; buscará la construcción de nuevas amistades, se integrará a grupos, pandillas y clubes para contactar a miembros de otro sexo, etc. Esta modificación de actitudes cumple con la tarea de aprender nuevas maneras de relacionarse con los otros, de ocupar un lugar en el ambiente y de cumplir con las expectativas que la sociedad y su grupo en particular le muestran cultural e ideológicamente como prototipo de vida.

Gran importancia tienen en su desarrollo vivencial las áreas relacionadas con los cambios emocionales y las transformaciones que percibe el adolescente. Entre esas transformaciones el miedo, la preocupación y la ansiedad, la frustración, etc., adquieren nuevas proporciones y significados para la persona.

El miedo puede asumir diversas formas de manifestación, como: timidez, turbación, sentimientos de inadecuación que pueden manifestarse tanto en las relaciones sociales como sus propias capacidades.

En cuanto a *la preocupación*, ésta se refiere a eventos sociales y de juicio como: el no ser aceptado por los demás, percibirse como objeto de burla, etc. Por su parte, *la ansiedad* es una emoción que afecta de manera generalizada al organismo y a diversas áreas de la personalidad, manifestándose en sentimientos de desasosiego, infelicidad, depresión, etc.; y puede reflejarse en conductas ilógicas tales como: el cambio de humor, la irritabilidad, las expresiones inesperadas, el aislamiento, la apatía, la rigidez, el dogmatismo, aburrimiento, inquietud, inestabilidad, antagonismo hacia la familia, los amigos y la sociedad en general. También existen algunos problemas que causan ansiedad como: los problemas de salud, de religión, de elección vocacional, de ropa, de dinero, de problemas de conducta y los defectos de personalidad (López op. Cit.).

Otro sentimiento frecuente en este periodo es *la frustración*, y existen diversos elementos que influyen para que esto aparezca como: la inadecuación física, los rasgos de comportamiento que dificultan la interacción, el no poder alcanzar el logro de aspiraciones o ideales, la incapacidad para enfrentar situaciones como injustas o impuestas; en algunas ocasiones la frustración puede llevar al adolescente a presentar conductas agresivas, las cuales son la

manifestación de lo que sienten. Algunas de las cosas que mas irritan a los adolescentes provocándoles ira a veces acompañadas de frustración son: ser objetos de burlas, ser tratado injustamente, verse despojados de sus pertenencias por sus hermanos o soportar sus imposiciones, el que se les mienta o engañe, el recibir ordenes y el que se les hagan observaciones sarcásticas.

Otras emociones como *los celos, la envidia, el afecto y el amor* son fundamentales en esta etapa, ya que se modifican de acuerdo al desarrollo específico de cada persona.

La curiosidad, también es de gran importancia puesto que a través de ella el adolescente despliega muchas de sus emociones como los cambios de su cuerpo, su interés por lo desconocido y por los miembros del otro sexo, por su independencia, el afán de contradicción, el deseo de ser admirado, buscar la emancipación del hogar y la rebeldía ante las normas establecidas.

Pero a medida que avanza gradualmente la adolescencia, van apareciendo intereses que tienen mayor importancia para los jóvenes como el deseo de comunicarse con los demás, lo cual ayuda al individuo a afirmarse a través de la identificación con las otras personas; el socializarse, lo cual sería para Davis (1944) una forma de enculturación, mediante la cual el individuo aprende y adopta creencias, valores y cultura formal para incorporarlos a su personalidad.

La socialización del adolescente depende de las relaciones interindividuales, normas, valores y actividades sociales, y se realiza en determinados “espacios” (familia, escuela, comunidad, grupo de pares, etc.) a través de unos “medios” (comunicación, relaciones, etc.) por los cuales se realizan tales procesos.

A partir de lo dicho anteriormente Rapoport y Rapoport (1980) mencionan que durante la niñez los miembros de la familia, los maestros y otros niños eran las figuras centrales, pero en la adolescencia los jóvenes empiezan a escoger a otras personas con quienes desean relacionarse sin importarles mucho los puntos de vista de los padres; sin embargo, la mayoría de los adolescentes procuran establecer el mayor equilibrio entre el apego a su familia y su creciente apego a otras personas. En cuanto a los padres la capacidad que tienen para

modificar sus relaciones con el joven en crecimiento y permitir sus cambiantes e inaceptables facultades e intereses, es muy variable, ya que muchas veces los padres e hijos suelen sentir haber agotado su capacidad para comunicarse entre sí (por ejemplo, el vivir o no en el hogar y cuando abandonarlo preocupan al adolescente; para los padres la cuestión está en como y cuando dejarlos partir), cuando surgen este tipo de crisis suelen despertar emociones muy fuertes tanto en los adultos como en los jóvenes , los cuales pueden ser expresados abiertamente o estar más o menos ocultos lo cual puede tener efectos críticos y permanentes en la actitud del joven para desarrollar intereses satisfactorios en su vida.

Por su parte, la escuela constituye la principal fuente de oportunidades para la mayoría de los jóvenes desarrollando recursos personales e intereses propios; sin embargo, aún para ellos la sensación de admiración, curiosidad y placer que resulta de disfrutar el aprendizaje y el desarrollo de aptitudes puede perderse si el aprendizaje o la habilidad son medidos constantemente o existen demasiadas presiones para conseguirlos. Pero aún así es mucho más importante y atractivo para la juventud ayudarla a satisfacer con plenitud por lo menos algunos de ellos; aparte de ayudarlos a expresar las preocupaciones propias de esta etapa del crecimiento el estímulo de sus intereses puede establecer ciertas bases prácticas que les ayudarán a enfrentarse a futuros desafíos.

Otros ámbitos como, la iglesia, los grupos de excursionismo, los círculos especializados también influyen deliberadamente en los jóvenes; generalmente, a través de la propaganda los jóvenes se enteran de lo que hay en el mundo, como funciona y como pueden tener cabida en él. Para esto existen dos formas de respuestas de los adolescentes en su ambiente: el conformismo y el inconformismo. En el primero los jóvenes emplean los medios disponibles en la escuela, en el trabajo y en el club donde son aprobadas socialmente y proporcionadas por el adulto.

Por otro lado, el inconformismo es de tres tipos: el bohemio, el radical y el delincuente. En *el bohemio* las exploraciones suelen llevar a los jóvenes al borde y aún más allá de lo que una sociedad establecida podría aceptar. Los de

tipo *radical* tienen una aspiración más intelectual e idealista, pero rechazan las formas liberales de la clase media en lo referente al logro de sus ideales. Para los del tipo *delincuente o semidelincuente* el borde está relacionado con las leyes que se refieren al hurto o asaltos y la agresión física o verbal, así como a la perturbación de la paz pública.

Otro interés o aspecto importante es que el adolescente tiende a organizarse en grupos de pares, es decir de compañeros que tienen edades similares, propósitos a fines e incluso problemáticas compartidas las cuales son las más comunes.

Sobre este aspecto Dunphy (1963) en su análisis psicosocial describe cinco estadios del desarrollo del adolescente: *a) camarillas unisexuales aisladas*, esta fase corresponde a los primeros años de la adolescencia; *b) primeras interacciones entre camarillas unisexuales de grupos entre sí*, esta fase se encuentra entre los 13 y 14 años; *c) camarillas heterosexuales*, donde solo los más decididos realizan encuentros individuales heterosexuales; *d) camarillas mixtas*, formada por grupos de diferente sexo que van de los 14 y 15 años en adelante; *e) desgaste progresivo de la banda mixta*, es la formación de parejas heterosexuales estables, esta se da a partir de los 16 años.

Por su parte, Robert y Lascoumes (1974) hablan de cuatro tipos de agrupamientos en la adolescencia que se manifiestan continuamente: *1) los grupos de base institucional* (escuela organizaciones juveniles, etc.), agrupados por edades y que bajo apariencia de grupos institucionales albergan otros grupos espontáneos; *2) los grupos espontáneos*, contruidos por la homogeneidad de la edad, nivel cultural y origen social que llegan a formar camarillas y hasta bandas; *3) los cuasigrupos o concentraciones*, son amalgamas de jóvenes que se agrupan o yuxtaponen con escaso vínculo afectivo y bajo una manifestación social puntual ; *4) las bandas o grupos espontáneos* que se estructuran a medida que organizan acciones exteriores, algunas veces de tipo delictivo o marginal.

Otro aspecto importante de la adolescencia es en cierto grado la necesidad de relacionarse con otro ser humano a nivel emocional ya que si la identidad sexual del joven está bien definida, la imagen que tiene del sexo opuesto

es relativamente positiva y no amenazante, su concepto de las relaciones hombre-mujer es sano, entonces, el adolescente apoyado con el grupo de amigos con el que se identifica se permitirá ahora intentar relacionarse con jóvenes del sexo opuesto y comenzará a explorar un terreno completamente desconocido hasta entonces para él.

1.3 Problemas que se presentan durante la Adolescencia.

Como se analizó en el anterior apartado la adolescencia tiene diversas facetas pues se ve relacionada con factores de tipo social, económico, político, religioso, histórico, ambiental y educacional.

En sí el adolescente se forma en términos de su relación con el medio en el que vive, obteniendo gratificaciones, y a la vez se ven involucrados en una serie de problemas ambientales y emocionales, como: depresiones, fobias, anorexia, bulimia, así como, el consumo de drogas (el alcohol, inhalantes, marihuana, etc.), rebeldía, la delincuencia, entre otros.

Hay ocasiones en que el grupo adolescente tiene normas diferentes a las que rigen a la sociedad y a la familia propiciando conflictos. Una forma de oposición o conflicto es la rebeldía la cual implica una protesta contra la idea de subordinación contenida en la noción de obediencia (López, op. cit.)

La rebeldía es distinta a la violencia aún cuando ambas se dan juntas con alguna frecuencia. *La violencia* no tiene objeto, supone una ruptura completa y definitiva con los otros y sus actos son gratuitos. Por su parte, *la rebeldía* tiene objeto, dice “no” a algo, no rompe definitivamente con los otros, se hace en nombre de algo, hace referencia a algún valor y nunca es gratuita (Castillo, 1978).

Existen diversas formas de rebeldía, algunas consideradas negativas y otras positivas. *Las llamadas negativas* tienen su origen en la inseguridad e inmadurez del adolescente y crecen cuando se presentan las siguientes circunstancias: cuando el afán de independencia del adolescente tropieza con actitudes proteccionistas, autoritarias o de abandono por parte de los padres por ciertas influencias de la sociedad permisiva, que favorece un ambiente hedonista y

de productos prefabricados, que no les exige ningún esfuerzo a los jóvenes para conseguir lo que quieren. Este tipo de rebeldía puede tomar tres formas características : *la regresiva*, que se manifiesta como miedo a actuar , actitud de reclusión en sí mismo , regreso a la vida despreocupada y exenta de compromiso y / o una postura de protesta muda y pasiva contra todo; *la agresiva*, se manifiesta en forma violenta, molesta a los otros, trata de resolver problemas haciendo sufrir a los demás; y *la transgresiva* , que va en contra de las normas de la sociedad, bien por egoísmo o por simple placer de no observarlos .

La rebeldía positiva es aquella que tiene como base el idealismo del joven que busca un cambio en la sociedad. En este caso el adolescente siente la rebeldía más como un deber que como un derecho y como una manifestación de su fuerza y su deseo de vivir dignamente porque acepta la realidad pero no la injusticia. Acepta que debe haber reglas en la sociedad pero las discute y las crítica para mejorarlas.

Ante todas las situaciones nuevas que se les presentan a los adolescentes, donde su rebeldía es totalmente negativa, no saben distinguir lo que es bueno y lo que no es, y equivocan frecuentemente el camino cuando no encuentran el asesoramiento o el apoyo indicado es cuando se puede vislumbrar una relación del Adolescente con la Delincuencia.

Por tal motivo, es importante saber cual es la relación entre los adolescentes y la delincuencia ya que cada día se confirma que los jóvenes cometen actos como el robar, matar, violar, etc. que son considerados como delitos por la ley y la sociedad en los cuales se desenvuelven.

1.4 Historia y Definición de la Delincuencia.

De acuerdo a los historiadores la delincuencia se remonta a la época prehistórica, donde Caín comete el primer fratricidio al matar a Abel, esto debido a la envidia que Caín le tenía a su hermano.

En el siglo XV se dio una explicación de la delincuencia desde el punto de vista antropológico considerando que el delincuente representaba un tipo

particular de hombre el cual por su organización biológica estaba destinado a la delincuencia, relacionando también la conducta desordenada a varias anomalías físicas.

En 1640, Della Porta (historiador), a través del estudio de la fisonomía del criminal comparo los rostros del ser humano con el de los animales salvajes. Un poco más tarde, Lavater, filósofo y teólogo protestante suizo (1741-1801), estableció la fisiognomía o arte de juzgar el carácter por los rasgos del rostro.

En 1848, Paul Broca fundó la escuela francesa de Antropología, en donde se tomaba como medida principal el cráneo de los delincuentes; más se intensificó el estudio del cráneo cuando el alemán Gall estableció la frenología poniendo de manifiesto las funciones cerebrales.

Los primeros psiquiatras concibieron al criminal como un enfermo. Lombroso, quién es considerado en 1875 fundador de la escuela positivista italiana y padre de la criminología moderna estableció que el criminal se caracterizaba por su tendencia al crimen, siendo resultado de su organización biológica y teniendo por signos anatómicos (fosa occipital muy desarrollada), signos fisiológicos (insensibilidad) y psicológicos. Así mismo, consideraba que el nacimiento de un criminal instintivo, era como el renacimiento de un hombre de Neandhertal que reaparece en 1875 y reacciona como el hombre de las cavernas, viéndose condenado al crimen, en virtud de una especie de fracaso de la evolución.

Las ideas de la escuela positivista italiana son apoyadas por muchos pero también rechazada por otros, ya que se argumentaba que muchos criminales tenían la cara normal y que las anomalías eran adquiridas. Morel y Moreau de Tours rechazan la teoría atávica y establecen la teoría de la degeneración, a través de la cual se manifestó que los degenerados son reconocidos por su aspecto exterior, presentan anomalías mentales, consecuencia de una herencia psicópata o tóxica, por lo que su estado los predispone a las enfermedades, a los desequilibrios emotivos y a las reacciones antisociales.

No obstante, la teoría de la degeneración también fue rechazada ya que era tan amplio el cuadro de características que se considero que no había un solo

hombre “normal” que contara con algunas de estas .Así mismo, se encontró que muchos de los delincuentes no presentaban ningún carácter de degeneración y que muchos degenerados mentales no se convertían en criminales.

Con el paso del tiempo las ideas o explicaciones sobre la delincuencia adquirieron forma, en sus explicaciones el alemán Kretschmer y el francés Luciet Bouet (fisiólogos reconocidos) coinciden en que la delincuencia no era una enfermedad y así como todos los delincuentes no eran inadaptados, también, no todos los inadaptados eran delincuentes.

De acuerdo a Delay (1979) el estudio sociológico ayudó mucho a dar una explicación más precisa de este fenómeno. De Greeff, un criminalista belga, estableció que de cierta forma los factores económicos y climáticos afectaban a todos los hombres, y que era a través de todos estos que se podía saber el porqué reaccionó a ellos determinado delincuente; demostró que podían establecerse curvas paralelas entre el precio del pan y el robo, entre el precio del algodón y el linchamiento, entre la evolución de las estaciones y el suicidio.

Por consiguiente la delincuencia se considero un problema de personalidad y el profesor Daniel Lagache, presentó en 1950 un estudio de psicocriminogenesis donde encontró diversidad de personalidades criminales, y de acuerdo a sus datos el 80% de los criminales presentaban variaciones caracteriales que no los diferenciaban de la población general y solo el 20% debían ser considerados como sicóticos , neuróticos y psicópatas.

En la actualidad la delincuencia es tratada como una alteración de las relaciones interpersonales y de la personalidad del individuo. Se dice que el delincuente se excluye de la sociedad pero a la vez también se siente rechazado, despreciado y humillado por la misma.

A través de diversos enfoques psicológicos se ha llegado a explicar la delincuencia, partiendo cada una de un punto específico para hablar sobre dicho problema.

1.4.1 Enfoque Conductual.

Desde la perspectiva conductual se considera que el individuo aprende las pautas de conducta y de pensamiento a partir de la observación y del proceso de enculturación.

Con respecto a la Delincuencia Juvenil se enfatiza que esta se debe a fallos educativos importantes y la mayoría de los adolescentes adquieren estímulos o imágenes incoherentes y contradictorias. No existen reglas de conducta claras y desde la niñez van adquiriendo conductas inapropiadas que son reforzadas a lo largo de su historia personal.

1.4.2 Enfoque Biologicista.

Esta teoría considera que el delincuente sufre de deficiencia mental, orgánica o genética y por consiguiente llegan a tener una conducta que no va de acuerdo a lo establecido.

1.4.3 Enfoque Psicoanalítico.

Desde esta perspectiva se considera que el adolescente delinque debido a que existen dificultades en los procesos psíquicos, el principal conflicto es el de identificación el cual se presenta cuando hay una confusión en el yo, pues existe una lucha entre el ello y el super yo.

Melanie Klein considera que la relación madre-hijo es de gran importancia, puesto que es ella quién transmite los apoyos morales que fortifican la conducta social del menor, y en sí el super yo severo va a ser el culpable de la conducta antisocial (Barruecos y Uribe, 1994).

Por otro lado, es importante mencionar que a través de diversas investigaciones se ha determinado que la delincuencia y sobre todo la delincuencia juvenil, históricamente hablando, tiene sus raíces en conceptos y

definiciones legales y jurídicos; la razón de ello reside en la naturaleza de los comportamientos y patrones delictivos, así como en la variación de su significado social y psicológico, por tal motivo es importante definir que es un delincuente juvenil, un menor infractor, el comportamiento delictivo, los delitos de estatus y los actos criminales.

El término “delincuente juvenil” se asigna a los jóvenes menores de 18 años de edad, que manifiestan conductas penadas o castigadas por la ley (Mussen, Conger y Kagan, op.cit.).

En lo que se refiere a los menores infractores, de acuerdo a el Código Civil y la Ley para Menores Infractores, se menciona que son jóvenes menores de 18 años que se encuentran en las primeras etapas evolutivas de desarrollo sin haber alcanzado una madurez biológica, psicológica, intelectual y social plena para regir su propia vida. Son excluidos de la ley penal, a fin de dar mayor protección y un tratamiento acorde a sus requerimientos. Esto significa que un menor no comete delitos, sino infracciones, y cuando esto sucede queda tutelado y protegido por la ley, y son sujetos a un proceso de re-educación en virtud de que no pueden ser juzgados, por no poder discernir entre lo lícito o ilícito de sus actos (Silva y et al, 1989).

Por otro lado, el término “*comportamiento delictivo*” abarca a todos los actos cuya ocurrencia cuenta con restricciones legales. En el caso de los delincuentes juveniles, los comportamientos delictivos comprenden dos grupos de actos. Uno de esos grupos consta de los comportamientos que sólo son ilegales a causa de la edad del delincuente, los cuales se denominan “*delitos de estatus*”, ya que son ilegales antes de la mayoría de edad, e incluye actos tales como: el huir de casa, el fugarse de la escuela, poseer y consumir alcohol; y otros delitos genéricos ambiguos como “ ser incorregible” o “ escapar al control de los padres”. Los delitos al margen del “*estatus o actos criminales*” abarcan una amplia gama de comportamientos ilegales, desde fechorías hasta asesinatos en primer grado. Las infracciones juveniles más corrientes o comunes son : el vandalismo, los hurtos en tiendas, el robo de automóviles y los atracos menores; son menos frecuentes los delitos graves tales como: robos con armas, atracos que causan

daños físicos, secuestros y homicidios (Conger, op. Cit.; Mussen, Conger y Kagan , op. Cit.).

En cuanto al término “*delincuencia oficial*” se refiere al hecho de que ciertos agentes o agencias de la comunidad han identificado formalmente a los individuos que han incurrido en comportamientos delictivos . La delincuencia oficial abarca un subgrupo de comportamientos delictivos muy selectos, puesto que implica que el delincuente fue capturado y que el delito dio lugar a acciones formales, como un arresto (Moore y Arthur, 1982).

Por lo tanto, la causalidad de la delincuencia es multifactorial , esto es, existen una serie de factores de riesgo que pueden llevar al adolescente a cometer actos delictivos entre estos se encuentran : el comportamiento agresivo o violencia previa, ser víctima de abuso físico y/o sexual, factores genéticos, exposición a la incapacidad para adaptarse a las normas socioculturales , fracasos escolares, estímulos frustrantes que los impulsan a apartarse de conductas interpersonales, violencia en los medio de difusión, presencia de armas de fuego en la casa , estrés socioeconómico en la familia (pobreza, carencia de medios, etc.), divorcio de los padres, entre otros (AACAP, 1998).

De esta forma se puede considerar que intervienen factores biológicos, sociales y psicológicos que actúan de forma conjunta, siendo los dos últimos los que más influencia tienen.

En el siguiente capítulo se abordará el tema las habilidades sociales y la agresión puesto que consideramos que son dos conductas que se acentúan con más frecuencia durante la etapa de la adolescencia.

CAPITULO 2

AGRESIÓN Y HABILIDADES SOCIALES.

La agresión y las habilidades sociales son dos conductas presentes en el repertorio de los individuos que desde siempre han tenido un papel importante dentro de la Psicología; la explicación teórica sobre dichas conductas ha sido extensa y el objetivo de este capítulo será dar una explicación de la agresión y las habilidades sociales, considerando su historia y los diversos enfoques desde los cuales son vistas.

2.1 Historia y Definición de la Agresión.

Existe una gran variedad de conductas que presenta el ser humano, pero hay una que atrae la atención, siendo esta la conducta agresiva. Se puede decir que los primeros antecedentes sobre esta conducta se encuentran en las investigaciones realizadas en los animales, a través de las cuales se ha observado que estos presentan conductas agresivas cuando: escasea el alimento, se invade su territorio, cuando defienden a sus crías o a su especie de los intrusos, etc.

Un hecho importante es que así como en los animales existe agresividad y crueldad, en el hombre también, y es que esta tiene su origen en la adaptación; y sin ella el hombre no saldría airoso en las competencias para definir y defender su territorio o para sobrevivir, un ejemplo muy claro es cuando el hombre prehistórico se convirtió en cazador.

Es importante indicar que la conducta agresiva constituye uno de los problemas más importantes con los que se presenta el mundo actualmente. Esto obedece a que la agresión y la violencia han aumentado a tal grado que no es extraño escuchar diariamente en los medios masivos de comunicación reportajes sobre asaltos, asesinatos, suicidios, peleas callejeras, etc.

De igual importancia es explicitar que la agresión es una conducta sumamente compleja y heterogénea y por lo tanto difícil de definir y/o explicar ya que son diversos los factores, momentos y ambientes en los cuales se presenta, además la aceptación de la agresión varía de país a país, de región a región, de un barrio a otro en una misma ciudad, así como, entre clases sociales, razas, sexos y edades.

Antes que nada podemos decir que el termino agresión se deriva del latín “agredior aggređi”, que significa originalmente acercarse o aproximarse, atacar en el sentido de tocar, que luego desemboca en el acto de comprender.

Actualmente se conoce a la agresión como un comportamiento de ataque latente o manifiesto y se diferencia a veces del término agresividad, siendo este último una predisposición o actitud hostil.

Diversos autores han explicado la conducta agresiva, Hernández y Rodríguez (1995) realizaron una revisión de las diferentes definiciones de esta conducta, siendo estas las siguientes:

Muser (1992) define la agresión como un comportamiento interaccional específico entre un agresor y una víctima.

Para Buss (1961) todo comportamiento que lastima o lleva perjuicio a otro es una agresión.

Pinkston y cols. (1978) plantean que la agresión es cualquier ataque verbal o motor por parte del sujeto.

Goldstein y Keller (1991) menciona que la agresión, es aquella conducta cuya intención es producir daño físico o psicológico a otras personas.

Fromm (1987) considera que la agresión son todos aquellos actos que tienen la intención de causar daño a otra persona, animal u objeto inanimado.

Freud (1973) menciona que la agresividad esta concebida por el instinto de muerte y de destrucción.

Bandura (1963) dice que la agresión consiste en administrar estímulos nocivos de fuerte intensidad que provocan heridas físicas o morales.

Dollard (1939) menciona que la agresión es un acto destinado a herir a otro organismo o a su sustituto. Para Berkowitz (1974) la agresión es una intención de herir o causar perjuicio al otro. Para Zillman (1978) la agresión es una tentativa para herir físicamente a otro. Mergaree (1976) considera a la agresión como aquellos actos que de manera objetiva son observables, como el herir o dañar a alguien.

Para Lorenz (1987) la agresión es ante todo una excitación interna que busca su salida y hallará su expresión independientemente de que el estímulo externo sea o no adecuado: es la espontaneidad del instinto lo que lo hace tan peligroso.

Por su parte Harcker (1973) define a la agresión como la disposición y energía humana que se expresa en las diversas formas individuales y colectivas de autoafirmación, aprendidas y transmitidas socialmente y que pueden llegar a la crueldad.

En el ser humano la agresión comprende todos los comportamientos cuya finalidad es infligir daño físico a los demás. La intención es un elemento importante de la agresión.

Grace (1994) menciona que en general los psicólogos sociales dicen que la agresión es un comportamiento intencional que pretende lastimar o destruir. La conducta agresiva puede ser verbal o física y puede ser dirigida a la gente o desplazarse a los objetos.

Ribes (1972) define a la agresión como una forma intensa y violenta de conducta física que produce consecuencias aversivas y daños en otros sujetos, así como respuestas verbales con efectos muy similares debido a su contenido y intensidad.

Manning (1983) sugiere que un acto debe considerarse como agresivo u hostil si normalmente da lugar a una reacción que supone daño (protestar, llorar); es decir, considera a la conducta agresiva como aquella que va contra los intereses de otros sea o no a propósito.

Saratino y Armstrong (1988) conciben a la agresión como una conducta social, y la definen como una serie de acciones que causan daño físico y

psicológico a otra persona, como cuando un niño golpea, pateo, lanza objetos, insulta y aún amenaza.

Sely (1974) establece que la agresión consiste en la aplicación de estímulos nocivos contra un organismo u objeto, donde define que nocivo implica deteriorar, lesionar, destruir o aniquilar; y una agresión puede ser abierta (física o verbal), encubierta (de fantasía), positiva (aprobada por la cultura) o negativa (reprobada por la cultura).

Eron y cols. (1987) mencionan que la agresión es un acto que lesiona o irrita a otra persona, para ellos es de gran relevancia el acto agresivo antisocial y sus repercusiones, entendiéndose como agresividad antisocial aquel comportamiento aprendido donde intervienen factores constitucionales que juegan un papel importante como son: el medio ambiente y las condiciones del aprendizaje social (instigación, reforzamiento, identificación y normas socioculturales a las cuales es expuesto el ser humano).

De manera general, todos estos autores coinciden en que la agresión es un acto cuya intención es herir o lastimar al otro (objeto o persona), ya sea de manera física o verbal, generando un daño psicológico. Sin embargo, estas definiciones también se van a diferenciar por las características que les son otorgadas, siendo estas las siguientes: instinto de muerte, en función de las consecuencias, en función de obtener un objeto, en provocar daños físicos, verbales y psicológicos a otros como conducta social problemática y por último establecer diferencias para referirse a aquellas conductas.

Un concepto que no podemos dejar de considerar es el de la violencia, ya que esta no es sinónimo de la agresión. Harcker op. cit. menciona que en sí la violencia es una manifestación abierta, manifiesta, desnuda y casi siempre física de la agresión.

2.2 Tipos de Agresión.

Por otro lado, podemos decir que la definición de agresión no basta por sí sola para un análisis científico, ya que hemos visto la agresión puede revestir

formas muy diversas; por esta razón a continuación se verán los diferentes tipos de agresión.

La agresión hostil. Es un comportamiento cuyo fin es esencialmente infligir un sufrimiento o causar daño a otro.

La agresión instrumental. Es un comportamiento en que el ataque es perpetrado con un fin no agresivo. El agresor no pretende hacer sufrir al otro, es para él un medio para alcanzar un objetivo (ganancia, apropiación del bien ajeno, coacción).

La agresión expresiva. Es motivada por un deseo de expresarse por medio de la violencia.

La agresión motivada por una condición desagradable. Se realiza con el fin de huir o de escapar de una condición de incomodidad como la cólera, el mal trato por parte de otro o de algún otro factor de situación sentida en forma desagradable por el sujeto.

La agresión motivada por un factor externo. Es una expresión con fines a alcanzar objetivos distintos al de causar daño al agredido.

La agresión biológicamente adaptativa. Es una respuesta a las amenazas y a los intereses vitales, esta programada filogenéticamente, es común a los animales y al hombre, no es espontánea ni auto generadora sino reactiva y defensiva; se dirige a la remoción de la amenaza, ya sea destruyéndola o eliminando su fuente.

La agresión biológicamente no adaptativa. Es la agresión maligna o sea destructiva y cruel, no es una defensa contra una amenaza, no está programada filogenéticamente solo es característica del hombre, es biológicamente dañina y socialmente perturbadora y sus principales manifestaciones son el dar muerte y la crueldad, son placenteras sin necesidad de mas finalidad; es perjudicial no sólo para la persona atacada sino también para el atacante, la agresión maligna aunque no es un instinto sí es un potencial humano que tiene sus raíces en las condiciones mismas de la existencia humana.

En la seudo agresión los actos agresivos pueden perjudicar pero no se tiene la intención de hacerlo.

La agresión accidental. Es un acto agresivo que lesiona a otra persona pero que no estaba destinado a hacer un daño.

La agresión por juego. Tiene como objetivo ejercitar una destreza, no apunta a destruir ni a dañar y no la motiva el odio.

La agresión auto afirmadora. Es aquella agresión que no se limita al comportamiento sexual, sino que es una cualidad básica que se requiere en muchas situaciones de la vida.

La agresión defensiva. Su objetivo fundamental es quitar el peligro, esto se puede hacer con bastante frecuencia, huyendo si la huida es posible, y si no lo es, peleando o asumiendo posturas amenazadoras eficaces. El objetivo de la agresión defensiva no es el placer de destruir sino la conservación de la vida. Una vez alcanzado el objetivo, la agresión y sus equivalentes emocionales desaparecen.

La agresión conformista. Comprende diversos actos de agresión que se ejecutan no por que mueva al agresor el deseo de destruir sino por que se le dice que lo haga y considera su obligación el obedecer.

Agresión y libertad. Entre todas las amenazas a los intereses vitales del hombre, la amenaza a su libertad tiene una importancia extraordinaria, individual y socialmente; hay pruebas que indican que el deseo de libertad es una reacción biológica del organismo y si se ve coartada, la agresión emerge (Fromm, 1987 y Zillman, 1978).

En conclusión podemos decir que entre los diferentes tipos de agresión existen similitudes, tales como: el infligir algún daño sea o no intencional, sea la persona (víctima) o algún objeto o para alcanzar algún objetivo (ganancias, etc.)u obtener poder, para escapar de algo, para defenderse o por amenazar los intereses personales, por obligación (ordenes), etc., sea cual sea el motivo podemos observar que la agresión es parte de las conductas que manifiesta el hombre, aunque esta sea en ciertos momentos eventos y momentos permitida y rechazada.

2.3 Enfoques que explican la Agresión.

Así como existen diferentes definiciones y tipos de agresión, también existen diversos modelos que tratan de explicar los comportamientos de agresión. De esta manera entre los más representativos se encuentran el etológico, el cognoscitivo y del aprendizaje social.

2.3.1 Enfoque Etológico.

La etología es la ciencia que estudia el comportamiento y los hábitos animales. Los etólogos estudian la conducta animal en su ambiente natural y gran parte de su trabajo versa sobre los patrones innatos o instintivos, que son una respuesta a determinados estímulos o “desencadenantes” ambientales (Smith, Sarasan y Sarason, 1985). Sus métodos consisten en la observación sistemática y mecanismos innatos del comportamiento animal (Fonseca, 1998).

Para los etólogos la agresión tiene por función asegurar la vida social y la evolución de la especie (Muser, 1992). Entre los etólogos destacados se encuentra Lorenz (1966), quien considera a la agresión como la expresión de un instinto de combate que el hombre comparte con muchos otros organismos vivos. Este instinto, según Lorenz se desarrolla en el transcurso de la evolución debido a sus numerosas funciones de adaptación, aunque piensa que en el caso del hombre, el impulso agresivo se ha distorsionado en una conducta inadaptada. De igual importancia, Lorenz abordó el estudio del comportamiento humano utilizando algunos métodos con los que estudiaba la conducta animal, ya que le interesaba saber por que el hombre tenía una gran propensión a la agresión “intraespecífica”, es decir, la agresión dirigida hacia otros hombres; determinó que la respuesta se encuentra en el hecho de que a diferencia de otras especies, el rápido desarrollo tecnológico ha superado la lenta evolución de las inhibiciones innatas contra la expresión de su instigación agresiva. Lorenz describe cuatro funciones básicas: hambre, sexualidad, agresividad y miedo. El instinto se

transforma así en una especie de necesidad básicamente biológica que tiende hacia la auto preservación individual de la especie, también se pueden entender como una cadena de reflejos incondicionados activados por determinados estímulos externos. También afirma que el instinto en el hombre se ha exagerado grotescamente y se ha salido de control; de esta manera la agresión se ha convertido mas en una amenaza que en una ayuda para la supervivencia (Fromm, op. cit.) .

Por otro lado, Lorenz combina dos elementos en su teoría, por un lado la afirmación de que tanto los animales como los hombres están dotados instintivamente de agresión que le sirve para la supervivencia tanto del individuo como de la especie. El otro elemento es el carácter hidráulico de la agresión, el cual emplea para explicar los impulsos asesinos y crueles del hombre (Melero, 1993).

Como se puede ver, la teoría etológica considera que la agresión es una conducta innata de supervivencia y que por lo tanto es propia del hombre. De igual manera considera que todos los grandes peligros que amenazan a la humanidad son consecuencia directa del pensamiento conceptual y del lenguaje hablado que se han empleado para el desarrollo de tecnología mas sofisticada.

En conclusión, podemos decir que esta postura se basa únicamente en los instintos dejando de lado un gran número de elementos que se encuentran inmersos en el hombre como son, los pensamientos, las emociones, la interacción con las demás personas, entre otros. Sin embargo, no se puede limitar a la conducta agresiva enfocándonos a un aspecto adaptativo (como son los instintos) ya que según esta teoría el hombre está condenado a ser agresivo y lo único que se puede hacer es desviar esta agresión hacia otra dirección.

2.3.2 Enfoque Cognoscitivo.

Esta teoría se refiere a los procesos centrales al insertarse entre el estímulo y la respuesta del comportamiento del sujeto. Esquemáticamente se distinguen dos concepciones del papel de los procesos cognoscitivos en las conductas

agresivas: una según la cual esos procesos intervienen bajo ciertas condiciones (Zillman, op. cit.), y la otra dice que los procesos cognoscitivos constituyen la trama de la explicación del comportamiento agresivo, formulada esencialmente en términos de la teoría de la atribución.

Según Zillman, el individuo tiene la capacidad para hacer intervenir procesos cognoscitivos complejos para apreciar las circunstancias del daño, así como la respuesta agresiva apropiada en función del nivel de excitación del organismo. Sólo un nivel de excitación intermediario provee estas condiciones optimas y permite al sujeto apreciar las circunstancias de la provocación de la que es objeto. En este caso, la respuesta del sujeto estará en función de la intención de la acción de la que es objeto, el tipo de acción, el costo y el esfuerzo que representa su respuesta, así como de consideraciones morales diversas. La respuesta del sujeto que resulta de la intervención de esos procesos, será necesariamente una respuesta de adaptación a las circunstancias. A la inversa, siendo los procesos cognoscitivos de un orden superior, su intervención se vuelve imposible en el caso de niveles muy bajos o muy altos de excitación del sistema nervioso simpático.

Por otra parte, para definir de manera unívoca el comportamiento agresivo desde una perspectiva cognoscitiva, Tedeschi, Brown y Smith (1974); Da Gloria y Duda (1979), abandonan el termino de agresión como categoría de comportamiento reemplazándolo por el termino de “ poder coercitivo “. El poder coercitivo caracteriza la utilización de amenazas o de castigos con el fin de convencer a la víctima de acceder a una petición del actor. Los autores entienden por “castigo” toda acción de un sujeto que tiene consecuencias dañinas para otro: administración de estímulos nocivos, ausencia de recompensas o de reforzamientos positivos a toda forma de presión social. Definida de esta manera, la noción de poder coercitivo se considera para superar la distinción clásica entre agresión instrumental y agresión hostil. Tres fines son asignados al poder coercitivo, el defenderse de las usurpaciones, realizar fines externos y restablecer la igualdad en una situación de interacción.

En este contexto conceptual, la agresión no es en sí un comportamiento sino el resultado de una descripción de juicios y de percepciones relativos a ciertas formas de poder coercitivo. Este se convierte en agresión si se identifica como intencional y como una violación a la norma por el observador y la víctima.

Los autores tratan de introducir criterios compartidos para etiquetar un comportamiento como agresión: la intención de perjudicar, el juicio sobre la legitimidad de un comportamiento tal en el contexto interaccional y social, la amplitud de la provocación y la trasgresión de una norma de equidad.

La referencia a la legitimidad remite a la noción de norma que dicta, tanto en el contexto interaccional como en el social, cuales comportamientos se consideran como ilícitos y en consecuencia inhibidos tanto por los miembros de grupos informales, como bandas de jóvenes, así como la sociedad en su conjunto. Codifican el comportamiento en función del sexo, la edad, la posibilidad de defenderse o la inocencia del blanco.

Por otro lado, según Da Gloria y Duda op.cit., un suceso cuyas consecuencias atentan contra el concepto de sí mismo del sujeto, pueden atribuirse a la capacidad de otro, a su manera de actuar, a las condiciones externas o a combinaciones de esos dos factores (accidentes, errores, torpezas, etc., si por el contrario, ese comportamiento se atribuye a las preferencias del agresor, y se trata de un comportamiento cuyas consecuencias no sólo son desfavorables para la víctima, sino que son estas mismas verdaderamente favorables al actor, será tomado por el sujeto como una conducta agresiva. A partir de lo anterior se puede concluir que en esta teoría se toman en cuenta los juicios y las percepciones tanto de la víctima como del victimario y estos son los que deciden si la agresión es intencional o no.

2.3.3 Enfoque del Aprendizaje Social.

Otra teoría que trata de explicar la agresión, es la teoría del aprendizaje social y su principal exponente es Bandura, quién considera que esta conducta tiene muchos determinantes y diversos propósitos.

Esta teoría presenta un cuadro explicativo completo de la conducta agresiva ya que menciona como origina la agresión, lo que provoca que las personas se conduzcan agresivamente y lo que mantiene sus acciones agresivas.

Los partidarios de la teoría del aprendizaje social consideran que no necesita una explicación específica sino que se adquiere, se mantiene y se actualiza de la misma manera que la mayoría de los comportamientos sociales. El punto de partida de esta concepción es que el organismo tiene la capacidad para modificar su comportamiento y adaptarlo a situaciones precisas en función de experiencias anteriormente adquiridas. En otras palabras, la agresión como comportamiento social, debe poder aparecer o modificarse por condiciones situacionales particulares (Muser, op. cit.).

Entre los diferentes mecanismos de aprendizaje se encuentran: el condicionamiento clásico (Pavlov), el aprendizaje instrumental (Skinner) y el aprendizaje por imitación (Miller y Dollard), siendo los dos últimos los que más llaman la atención de los investigadores.

En el aprendizaje instrumental o aprendizaje por ensayo y error, se adquiere un nuevo modo de reacción seguido de ensayos espontáneos y sólo se retienen aquellos que conducen al éxito, los que llevan al fracaso ya no se producen. Así el aprendizaje se hace por reforzamiento positivo (éxito) o negativo (fracaso) del comportamiento del sujeto. Las consecuencias positivas de un comportamiento agresivo contribuyen a inscribirlo entre los esquemas de acción posibles en situaciones análogas. La repetición de situaciones parecidas en las cuales este comportamiento se coronará de nuevo con éxito, conduce a la conservación y a la consolidación de ese comportamiento; el sujeto habrá adquirido la convicción de que el éxito en tal situación no se obtiene más que por medio de la agresión. Este esfuerzo positivo puede alcanzarse tanto por éxitos materiales tales como: el logro de un fin, como por éxitos simbólicos tales como reconocimientos (felicitaciones, recompensas, etc.) suministrados por otros. A la inversa, si el comportamiento es seguido de un fracaso o de un castigo, hay inhibición del comportamiento (Muser, op. cit.).

En el aprendizaje por imitación el sujeto reproduce el comportamiento de un modelo. Se adquiere un nuevo comportamiento de agresión si la respuesta del sujeto se refuerza positivamente por el modelo. En el aprendizaje por imitación tanto como en el aprendizaje instrumental, es necesario que el sujeto se involucre en un comportamiento agresivo y que este sea reforzado positivamente, por las consecuencias o por el modelo, para que haya aprendizaje. Ahora bien, autores como Bandura sostienen que el sujeto puede adquirir nuevos esquemas de comportamiento de agresión sin involucrarse él mismo, únicamente por medio de la observación en la actuación de otro, es decir, por medio del aprendizaje por observación.

De igual forma, el sujeto puede adquirir nuevos esquemas de comportamiento agresor por medio de la observación de un modelo y de las consecuencias. Así cuando un modelo se involucra en un comportamiento de agresión en una situación dada y este comportamiento se refuerza positivamente, es probable que, en una situación análoga, el sujeto observador se involucrará en ese mismo comportamiento, aún sino ha experimentado él las consecuencias; el sujeto adquiere de esta manera nuevos esquemas de comportamiento. Además la inserción frecuente de conductas agresivas en secuencias en las que esas conductas aparecen como justificadas, abastecen numerosos modelos.

Es importante mencionar que Bandura mostró que no era necesario que el modelo fuera de carne y hueso; puede ser un personaje de dibujos animados, manifestarse a través de una historia contada, o incluso no representar a un ser humano.

El hecho de que la observación de modelos agresivos favorezca la imitación de tales comportamientos no informa sobre la razón por la cual esos modelos son agresivos.

Si el aprendizaje por observación puede explicar por qué el sujeto recurrió a la agresión en ciertas situaciones, no explica la emergencia de ese mismo comportamiento, que más bien parece ser el aprendizaje por ensayo y error y el papel del reforzador positivo en el caso de la imitación.

El aprendizaje por observación juega un papel en la ejecución de la agresión. En efecto, la observación del comportamiento del modelo seguido de un reforzamiento positivo o negativo tiene un efecto inhibitorio o desinhibidor sobre una conducta adquirida anteriormente. Si de manera repetida, la acción del modelo tiene consecuencias negativas, hay conservación de la inhibición de ese comportamiento; por el contrario, si las consecuencias son positivas hay desinhibición y en una situación apropiada el sujeto es susceptible de involucrarse en una conducta agresiva.

También es importante mencionar que el comportamiento de la agresión no tendría sentido sino estuviera acompañado de una “generalización” de los estímulos o situaciones en las que el comportamiento parece apropiado, y de las reacciones a los diferentes comportamientos de agresión: por ejemplo, por el paso de una agresión verbal a una agresión física, conjuntamente una “discriminación”. Por consiguiente, la gama de situaciones en las que un individuo adopta una forma u otra de comportamiento agresor, depende de la generalización y de la discriminación, así como de las diferentes formas de reforzamiento.

Las condiciones de un aprendizaje por observación se basaron al principio sobre la única contigüidad y contingencia entre la acción y su observación por el sujeto. En consecuencia, Bandura introdujo procesos cognoscitivos intermedios que intervienen tanto en la adquisición como en la acción del sujeto; en efecto, la memoria por una parte y el realce del modelo, de su respuesta y de la situación en la que se da su respuesta, por otro, son condiciones modulares de la eficacia del aprendizaje. Este realce depende necesariamente de la atención del sujeto, de su motivación y de su relación con el modelo, así como de su comprensión por la situación.

Por otro lado, existen factores de riesgo que pueden generar la conducta agresiva tales como: la edad, la diferencia de género, el prejuicio social, la familia (incompleta, el hacinamiento, la constelación familiar, las actitudes severas de los padres), la influencia de la televisión y el déficit en las habilidades sociales (Hernández y Rodríguez, op. cit.).

De manera general, se puede decir que las investigaciones sobre el aprendizaje por observación parecen confirmar que: 1) los sujetos expuestos a la violencia adquieren nuevos esquemas de comportamiento, y 2) la constatación de que el modelo agrede con impunidad teniendo un efecto desinhibidor en el observador.

En conclusión, esta teoría afirma que la forma en que se activa y canaliza la conducta agresiva, está en función de la experiencia del aprendizaje que la gente tiene a lo largo de la vida. Esto es, que las personas aprenden a comportarse agresivamente con ciertas personas, ante determinadas situaciones e inclusive en algunos lugares. Este aprendizaje puede consistir en algunos encuentros desagradables con algunas personas o vienen experiencias simbólicas que suscitan odio.

2.4 Historia y Definición de las Habilidades Sociales.

El ser humano es considerado un ser social y desde la antigüedad ha tenido que vivir en grupo, o bien, interactuar con otras personas. Kelly (1987) afirma que en épocas pasadas las relaciones sociales eran más sencillas puesto que la movilidad social era menor, sin embargo, considera que con el paso del tiempo se han vuelto más complejas. En todas las sociedades se han desarrollado costumbres, leyes, códigos morales, que de forma explícita o implícita regulan las formas normativas de comportarse y la consecuencia que tiene desviarse de ellas.

Montalvo, Ríos y Vázquez (1995) afirman que las leyes, la educación, la religión, etc., son las que dictan las formas de comportamiento en un momento histórico determinado.

La habilidad social va a variar entre culturas y dentro de una misma, dependiendo de diversos factores, tales como: la edad el sexo, la clase social y la educación. Caballo (1991) considera que el individuo tiene sus propias actitudes, capacidades cognitivas, valores y creencias, por lo que dos personas se pueden comportar de un modo distinto en una misma situación, o la misma persona puede

ser distinta en dos situaciones similares, pero sus dos respuestas son consideradas con el mismo grado de habilidad social.

Para entender que es una habilidad es necesario dar la definición. La palabra hábil se deriva del latín "habilis" que significa dispuesto o inteligente. Caballo op. cit. define la palabra habilidad como la capacidad de hacer cosas, ejecutar las cosas con destreza, ingenio, etc. De este modo, a través de esta definición se puede ver que la habilidad no tiene una explicación específica, y se vuelve más complicada cuando se integra el elemento social. A continuación se mencionan algunas de las definiciones de habilidad social.

Wolpe (1977) considera que las habilidades sociales son una expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad.

Para Bellack y Morrison (1982) las habilidades sociales son un conjunto de capacidades de actuación aprendidas.

Kelly op. cit. dice que son un conjunto de conductas aprendidas, que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento de su ambiente, para defender derechos y requerimientos, y obtener satisfacciones, siempre y cuando respeten la integridad de las personas con las cuales se relacionan.

Hargie (1986) señala que las habilidades sociales son dirigidas hacia ciertas metas situacionales que tienen relación con conductas sociales, que pueden ser aprendidas y que están bajo el control del individuo.

Libert y Lewinsohn (1973) consideran a las habilidades sociales como la capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás (cit. en Fernández y Carroble, 1989).

Finalmente, para Caballo op. cit. las habilidades sociales son un conjunto de conductas emitidas en un contexto interpersonal que van a producir reforzamiento positivo más que castigo, y que en un futuro le van a permitir resolver al individuo los problemas que se le presenten; de un modo adecuado a la

situación el individuo va a expresar sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos respetando esas conductas en los demás.

Por lo expuesto anteriormente se puede considerar que las habilidades sociales son:

1. - una expresión adecuada dirigida hacia otra persona, que no es ansiedad.

2. - un conjunto de conductas aprendidas que son emitidas en diversas situaciones o contextos, que son reforzadas positiva o negativamente,

3. - finalmente, son conductas que están bajo el control del individuo, que sirven para defender derechos y requerimientos, pero respetando a las personas con las cuales se relacionan.

Por otro lado, dentro del constructo de las habilidades sociales se han considerado como componentes diversas clases de respuestas, las cuales se pueden llevar a cabo con determinadas personas y en presencia de ciertos factores situacionales, estas son:

- *Iniciar y mantener conversaciones
- *Hablar en público
- *Expresión de amor, agrado y afecto
- *Defensa de los propios derechos
- *Pedir favores
- *Rechazar peticiones
- *Hacer cumplidos
- *Aceptar cumplidos
- *Expresar opiniones personales, incluyendo el desacuerdo
- *Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado
- *Disculparse o admitir ignorancia
- *Petición de cambios en la conducta del otro
- *Afrontamiento de las críticas

A la vez cada respuesta tiene que descomponerse en elementos moleculares que puedan ser evaluados con base en su adecuación y frecuencia.

De acuerdo a Goldstein, (1998) ante la conducta de las personas nosotros nos formamos una impresión global (llamada molar) que esta formada por conductas específicas (llamadas moleculares); entre los elementos moleculares de la conducta interpersonal sé encuentran:

COMPONENTES NO VERBALES

MIRADA. La mirada es “el mirar a otra persona a los ojos, o de forma mas general en la mitad superior de la cara”. La mirada mutua indica que sé ha establecido contacto ocular con otra persona. Los significados y funciones de las pautas de mirada son múltiples: la gente que mira más sé le considera mas agradable, pero la forma extrema es vista como hostil y dominante. El primero que deja de mirar está manifestando sumisión, y la dilatación pupilar es señal de interés por el otro.

Mirar más hace mas intensa la expresión de algunas emociones, como la ira y mirar menos intensifica la vergüenza.

EXPRESION FACIAL. La cara es considerada el principal sistema de señales para mostrar las emociones. Las seis emociones principales son: alegría, sorpresa, tristeza, miedo, ira, asco, y desprecio; y las tres regiones faciales relacionadas con estas son: frente / cejas, ojos / párpados y la parte inferior de la cara.

GESTOS. El gesto es considerado cualquier acción que envía un estímulo visual a un observador. Las manos, la cabeza y los pies producen variedad de gestos, que sé emplean para distintos propósitos. Los gestos que van de acuerdo a las palabras sirven para acentuar el mensaje.

POSTURA. La posición del cuerpo y de los miembros refleja las actitudes y sentimientos de la persona en sí, y la relación con los otros.

ORIENTACION. El tipo de orientación espacial va a denotar el grado de intimidad / formalidad de la relación. La orientación puede ser mas íntima cuando esta sé da cara a cara.

DISTANCIA / CONTACTO FISICO. A través de la proximidad puede verse la naturaleza de cualquier interacción.

COMPONENTES PARALINGÜÍSTICOS

VOLUMEN DE LA VOZ. El volumen de voz es muy importante, este puede ser alto o bajo, pues sé acentúa lo que sé quiere expresar.

ENTONACION. La entonación también puede comunicar sentimientos y emociones, y esta puede ser variable, por ello es que sé puede expresar esperanza, afecto, sarcasmo, ira, excitación, desinterés, aburrimiento o tristeza.

TIEMPO DEL HABLA. Es el tiempo en que habla la persona, puede ser negativo si sé lleva a los extremos, si la persona habla poco o mucho.

COMPONENTE VERBAL

CONTENIDO. El hablar tiene varias metas: comunicar ideas, describir sentimientos, razonar y argumentar. Las palabras empleadas dependen de la situación y de lo que sé quiere lograr. El contenido puede variar, ser sencillo o abstracto, informal o técnico. Hay elementos verbales que pueden ayudar a que una conducta sea socialmente habilidosa estos son: comentarios positivos, hacer preguntas, empleo del humor, etc.

En resumen se puede observar que para un mejor entendimiento de lo que son las conductas socialmente habilidosas se realiza este análisis de todos los elementos que las conforman.

Por otra parte, ha sido tan extenso el tema de las habilidades sociales que desde distintos enfoques se ha tratado de dar una explicación de las mismas, a continuación se detallaran el enfoque etológico, cognoscitivo y del aprendizaje social.

2.5 Enfoques que explican las Habilidades Sociales.

Al igual que la agresión, las habilidades sociales también son descritas por diversos enfoques, en este apartado se abordaran con mas detalle.

2.5.1 Enfoque Etológico.

Este modelo tiene influencia de la teoría darviniana, pues de acuerdo a éste los roles están influidos por las características sexuales, por ejemplo, la mayoría de las mujeres sonríen mas en las interacciones sociales. La habilidad social es interpretada como un patrón rígido como el ritual de apareamiento de las aves atribuyendo este origen a un estado biogenético. Boice (1982) afirma que el estudio de la conducta animal pueda dar muchas aportaciones al campo de las habilidades sociales, en cuanto a la comunicación no verbal y a la expresión de la afectividad (cit. en Roth, 1986).

2.5.2 Enfoque Cognoscitivo.

Este enfoque hace referencia al almacenamiento de la información que los individuos realizan y los mapas y esquemas que van creando en su memoria.

Así mismo, hace énfasis a los pensamientos considerando que estos se generan a partir de la acción de los estímulos externos y lo que se ha llegado a almacenar en la memoria.

Harre y Scord (1977) desde esta perspectiva consideran que las habilidades sociales consisten en almacenar información en la memoria en forma de roles, objetos, actuaciones, secuencias de acción, etc., y queda disponible cuando la persona se expone a las condiciones para la emisión de la habilidad.

2.5.3 Enfoque del Aprendizaje Social.

Por medio del modelo conductual las habilidades sociales son definidas como las conductas aprendidas que las personas emiten en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente (Conger y Conger, 1982: Cit. en Roth op. cit.).

Ahora bien, Montalvo y cols. op. cit. consideran que las habilidades sociales son aprendidas por medio de la observación y posterior a esta se encuentra la imitación puesto que el observador podrá obtener reforzamiento de tipo vicario o directo, o bien, castigo vicario o directo, con lo que se refuerza o inhibe la respuesta en cuestión. De tal forma, los niños observan a sus padres y personas que los rodean, y aprenden sus estilos de interacción mediante la observación. Durante la adolescencia los amigos de la misma edad son modelos importantes y fuentes de reforzamiento muy especial. Aunado a lo anterior las costumbres sociales, modas, lenguajes, estilos de vestir, comportamiento general en una época y contexto determinado cambian durante la vida de una persona por lo que la conducta está determinada por las características económicas, sociales y culturales en las que se desarrolla el individuo.

Así mismo, señalan que el desarrollo de las capacidades cognitivas es otro aspecto que está implicado en el desarrollo de las habilidades sociales.

Así también desde este enfoque el concepto de aprendizaje se va a centrar en el comportamiento, sus antecedentes y consecuencias ambientales, esto es, a partir de la historia de aprendizaje de un individuo se puede entender la forma como se manejan las situaciones principalmente donde se requieren respuestas socialmente eficientes.

Bellack y Morrinson op. cit. dicen que las habilidades sociales aprendidas pueden perderse por desuso, sobre todo si las personas se encuentran bajo largos periodos de aislamiento, o bien, si la actuación social es inhibida o dificultada por trastornos afectivos, emocionales y cognitivos como la ansiedad y la depresión. La inhabilidad también está vinculada a conductas desadaptadas tales como: ingestión de drogas, agresión, problemas de aprendizaje y en general conductas no aceptadas por cada sociedad en particular.

A través de este capítulo la teoría nos ha revelado que el estudio por las habilidades sociales y la agresión ha sido extenso, ahora bien, en el siguiente apartado se abordaran investigaciones empíricas en donde se relacionaran a estas conductas con una diversidad de variables.

CAPITULO 3

LA RELACIÓN ENTRE AGRESIÓN Y HABILIDADES SOCIALES.

El propósito del presente capítulo es realizar la revisión y el análisis de diversas investigaciones que han manejado los problemas de violencia, delincuencia, conducta criminal, agresión y habilidades sociales en los adolescentes; además se identificarán diversos tipos de variables y metodologías que se han utilizado para la intervención en esta área. También se observará la relación entre agresión y habilidades sociales.

Feldman (1997) menciona que muchos niños pueden estar expuestos a la violencia en su familia de origen, y que es probable que tal exposición genere en ellos patrones de conducta violentos. Sin embargo, aclara que es poco el conocimiento que se tiene acerca del desarrollo de los mecanismos de transmisión de estos patrones entre las generaciones. El autor presenta las siguientes consideraciones : (a) deben revisarse los diferentes datos de que se dispone en cuanto a la exposición temprana a la violencia, ya que ésta es un precursor de la delincuencia juvenil ; (b) se requiere identificar, a través de los relatos existentes, la forma como se han desarrollado los patrones de conducta violenta y ubicar el impacto de la exposición en dicho desarrollo , y (c) es necesario tomar en cuenta la descripción de varios modelos conceptuales que explican la influencia que ejerce la exposición temprana a la violencia . Feldman, también, menciona que existen limitaciones para encontrar definiciones operacionales generales y para enfocar la investigación. Entre los aspectos más estudiados se encuentran: las diferencias de sexo, lapso de vida, dinámicas familiares, tipologías y de procesos de intervención.

En concordancia con Feldman, la Academia Americana de Psiquiatría de la Niñez y la Adolescencia (AACAP, 1998) menciona algunos problemas de conducta

que manifiestan los niños y los adolescentes para seguir reglas y para comportarse de manera socialmente aceptable. Entre los problemas de conducta, se encontraron: (1) la agresión hacia las personas y los animales en formas como: acosar, intimidar o amenazar, empezar peleas físicas a menudo, usar armas que pueden causar daños físicos serios a otros (por ejemplo, palos, ladrillos, botellas rotas, cuchillos o revólveres), ser físicamente cruel con las personas o los animales, robar a sus víctimas mientras las confronta (asalto) y obligar a otro llevar a cabo un acto sexual; (2) la destrucción de la propiedad, por ejemplo, prender deliberadamente fuego con la intención de causar daño; (3) los engaños, las mentiras y los robos: forzar la entrada al edificio, la casa o el automóvil de otros, mentir constantemente para obtener cosas o favores, o para evitar obligaciones, y para robar artículos sin confrontar a la víctima (por ejemplo, robar en las tiendas, pero sin forzar su entrada para robar), y (4) la violación de las reglas,: quedarse la noche fuera de la casa, aún con la objeción de sus padres, escaparse de la casa. y dejar de asistir a la escuela frecuentemente.

A continuación se presentan algunas investigaciones que nos permiten observar e identificar cuál o cuales de las concepciones y de los comportamientos ya mencionados se presentan con más frecuencia. La investigación realizada por Beck, White y Gage en 1991, tuvo como primer objetivo: observar si los factores de riesgo para la violencia en la comunidad, también son factores de riesgo para la violencia en un cuarto de emergencia psiquiátrica; y segundo, ver si alguna condición o variable clínica demográfica predice la hospitalización de los pacientes peligrosos. Se trabajo con 99 pacientes peligrosos y con 95 pacientes no peligrosos, en una clínica de emergencia psiquiátrica del hospital de Cambridge, Massachusetts, durante un período de seis meses. El criterio que utilizaron para definir la violencia fue la existencia de pruebas de asalto o de agresión; para definir a los pacientes potencialmente violentos se consideró la existencia de amenazas verbales o amenazas de violencia . La agresión fue definida como un acto para causar daño y el asalto se definió como una amenaza física y verbal, el término "amenaza" fue utilizado sólo para referirse a la amenaza verbal.

Los pacientes contestaron un cuestionario para completar los datos demográficos y clínicos, el tipo y el contexto de cada conducta violenta, y la evaluación, el tratamiento y la disposición del paciente; además, hubo apoyo clínico con la realización de entrevistas. Los resultados que obtuvieron indicaron que los factores de riesgo que provocaban la conducta violenta fueron : la edad, el sexo y la historia de violencia familiar, por otra parte el ambiente del hospital y de la comunidad se asociaron con la condición de psicosis mental y con el servicio de emergencia psiquiátrica. Para concluir su estudio, Beck, White y Gage explicaron que ni las características de los pacientes sean o no peligrosos, fueron decisivos para que se hospitalizaran.

En su estudio Saner y Ellickson (1996) examinaron los diferentes factores de riesgo de la conducta violenta en una muestra de adolescentes de escuelas secundarias; además, exploraron las diferencias de género. El estudio fue longitudinal y tuvo una duración de 6 años, se trabajó con 4500 estudiantes de 30 escuelas secundarias de diversas comunidades de California y Oregón. Fueron diseñadas 4 escalas para mostrar los efectos de los factores de riesgo, estas son: a) características demográficas y educativas; b) ocurrencia de eventos negativos en la vida; c) otros problemas de conducta , y d) diferentes aspectos del medio de los adolescentes.

Las técnicas de regresión logística sirvieron para localizar con precisión los efectos de cada factor de riesgo que se incluyeron en los modelos.

En los resultados encontraron que entre los principales factores de riesgo incluyendo el género y las conductas desviadas estuvieron el uso y la venta de drogas, cometiendo crímenes no violentos, así como, la escasa orientación académica, la carencia de afecto, el amparo paternal y la percepción de los padres en el uso de sustancias, mostraron igualmente importantes vínculos con la conducta violenta. De esta forma determinaron que a medida que incrementaban el número de los factores de riesgo, también incrementaba la posibilidad de cometer actos violentos.

Otros resultados indicaron que los chicos y las chicas mostraron diferencias en los patrones de violencia, con respecto a las mujeres se determinó que eran

más susceptibles a los problemas familiares, a la ruptura y la dificultad de las relaciones con los padres; por su parte en los hombres se observaron diversos tipos de violencia y conductas desviadas. Es importante mencionar que el débil vínculo con la escuela y la familia, también, tiene un impacto serio en la violencia de los chicos. A partir de éstos resultados, los autores, concluyeron que los factores de riesgo (demográficos, ambientales y conductuales) contribuyeron a que se involucraran los adolescentes en varios tipos de conducta violenta. Además, el poderoso vínculo entre la violencia, el uso de drogas y la delincuencia ha sido discutido por la prevención-intervención de programas que llevan a explicar el agrupamiento de éstas conductas, también, explicaron que la familia y la escuela eran instituciones muy importantes que necesitaban ser reforzadas.

En un estudio similar Malik, Sorenson y Aneshensel (1997) trataron de identificar algunos factores de riesgo de la conducta violenta dentro de los diferentes contextos en los cuales se desenvolvían los jóvenes. Trabajaron con 719 estudiantes de 7 escuelas secundarias del distrito de Long Beach, en los Ángeles. El 57% de la muestra eran blancos, el 23% latinos, el 13% afroamericanos y el 13% restante asiáticos. Una parte de la estructura del aprendizaje social fue utilizada para investigar la implicación de los estudiantes en la conducta violenta. Cuatro variables fueron examinadas : 1) perpetración de violencia en la comunidad; 2) victimización violenta en la comunidad; 3) datos de perpetración violenta, y 4) datos de victimización violenta, se examinaron en función de las características demográficas, exposición a la violencia y a distintas variables potencialmente medibles.

Estos autores encontraron que la exposición a las armas y las lesiones violentas en la comunidad fueron los principales predictores de las 4 variables que se plantearon. El género tuvo una fuerte correlación con la violencia, y es que en los hombres se detectó un alto índice de esta. Las normas personales acerca de las circunstancias bajo las cuales el uso de la violencia es percibida y justificada fue importante para tres variables (perpetración de violencia en la comunidad, los datos de perpetración y victimización violenta). Malik, Sorenson y Aneshensel, concluyeron que el exponerse a la violencia en un contexto parece tener efectos

de victimización y perpetración en diferentes contextos; además, que la victimización y la perpetración ocurren con más frecuencia.

En otra investigación Bain y Brown (1996) valoraron el testimonio de los jóvenes sobre ciertos actos violentos (conocimiento de las víctimas o actos violentos). Se trabajó con 167 adolescentes menores de 18 años de edad, de los cuales el 20% eran hombres y el 80% eran mujeres (55% de estas eran afro-americanas). Participaron en la investigación entre los meses de junio y agosto de 1993, en la clínica de salud en Columbus, Ohio. El cuestionario de conductas violentas adaptado por Gladstein, valoró los testimonios de los jóvenes de ciertos actos violentos o del conocimiento de las víctimas de actos violentos.

Entre los actos violentos que se incluyeron en las mediciones estaban : robar con o sin arma; atacar con o sin arma; violar con o sin arma; disparar un revólver, ser acuchillado o ser un asesino. Bain y Brown encontraron que por lo menos una víctima era lesionada (67%), y que se daba un asalto sin arma (37%); además, la mayor parte de la población total sabía más sobre la víctima en cada acto violento donde ellos mismos eran testigos. Así mismo el 76% de las jóvenes afro-americanas reportaron conocer a quién estaban disparando, siendo esta la respuesta más frecuente en el grupo. También, existieron diferencias significativas entre los géneros, indicando que los chicos iban armados con revólveres y las chicas no. Bain y Brown concluyeron que la exposición a la violencia no tenía límites y que existían altos niveles de exposición en los jóvenes.

En el caso de Kipke, Simon, Montgomery, Unger e Iversen (1997) su intención fue explorar las historias de los jóvenes en cuanto a la exposición directa e indirecta de la violencia, la perpetración de la violencia y el miedo a la victimización violenta; así como, ver cual de estos constructos está asociado a las variables demográficas. Participaron 342 jóvenes entre 13 y 23 años de edad, quienes eran desamparados o estaban en inminente riesgo por el desamparo. Los jóvenes fueron reclutados en los sitios de servicio y en las calles del área de Hollywood en los Ángeles. Mediante el análisis de regresión múltiple se examinaron las diferencias en el riesgo de exposición a la violencia a través del género, la étnia, la edad y el largo tiempo de desamparo.

Los resultados indicaron una alta exposición a la violencia; y también, informaron que los niveles de exposición a la violencia de las mujeres eran altos en comparación a los reportados por los hombres. Fue más probable que las mujeres reportaran la violación y el miedo a la victimización, que la perpetración de la violencia. La identidad étnica no fue un predictor significativo de la exposición a la violencia o del miedo a la victimización. La edad fue asociada con los riesgos de exposición a la violencia; sin embargo, el largo tiempo de desamparo no fue asociado con el miedo a la victimización.

A partir de los resultados, estos autores concluyeron que los jóvenes desamparados se encuentran en gran riesgo por exponerse a varias formas de violencia, ya que, a la vez pueden ser testigos y víctimas. La frecuencia de exposición a la violencia fue asociada con las variables demográficas y es significativamente alto.

Por otro lado, en su investigación Cox (1996) tuvo como objetivo explorar las características demográficas y sociales de los adolescentes detenidos por conductas delictivas; además, determinó cuál o cuáles de esas características se relacionaban con crímenes serios. Trabajó con 201 hombres adolescentes entre los 15 y 18 años de edad de un Centro de Detención Juvenil en Alabama. Se utilizó un cuestionario que constaba de dos partes: la primera parte abarcó las preguntas demográficas y sociales; la segunda parte, consistió en la descripción de los instrumentos. Se crearon subgrupos, basándose en la severidad del crimen cometido (el tipo 1 eran los crímenes más serios y el tipo 2 eran los crímenes menos serios) y se tomó en cuenta si los adolescentes eran o no eran miembros de una pandilla. Las características demográficas y sociales fueron comparadas entre los subgrupos mediante la T de Student. Entre los resultados Cox encontró que la edad no fue un factor determinante para cometer crímenes de tipo uno o dos. El 69% de los adolescentes reportaron haber sido detenidos por crímenes serios, el 85% manifestaron utilizar una o más drogas, siendo la marihuana (72%) y el alcohol (66%) las de mayor consumo. La edad promedio de los jóvenes fue de 11 años en su primer encuentro sexual; el 40% reportaron ser padres, el 80% reportaron estar casados y el 69% eran miembros de una pandilla. Otro resultado

fue que los adolescentes que cometieron crímenes serios, también, reportaron más problemas de conducta. Los adolescentes que reportaron un alto número de arrestos, también, reportaron problemas personales, sociales, familiares y escolares. Los que eran miembros de pandillas reportaron problemas en la escuela, arrestos con más frecuencia, y cometieron crímenes serios. Cox concluyó que la exploración de los miembros de una pandilla puede ayudar a realizar diversas propuestas y a la aplicación de programas de intervención dirigidos a los factores de riesgo demográficos y sociológicos.

En el caso de Pastore, Fisher y Friedman (1996), investigaron el grado de exposición a la violencia y la relación con la salud mental en una población de adolescentes. De los 630 estudiantes que complementaron la evaluación, el 55% fueron mujeres, el 45% hombres; el 61% negros, el 30% hispanos, el 6% blancos y el 3% asiáticos; el 54% de noveno y décimo grado y el 46% del onceavo y doceavo grado; además, todos provenían de una escuela urbana de la ciudad de Nueva York. Se utilizaron dos escalas, la primera para determinar la violencia, y la otra para observar los síntomas de la depresión. La mitad de los estudiantes reportaron conocer a alguien que ha sido asesinado; 61% de ellos indicaron haber presenciado un robo; el 59% fueron testigos de golpizas; 37% fueron testigos de heridas con armas de fuego, y 31% de ellos fueron testigos de tentativa de puñalada. Los problemas de salud mental reportados con más frecuencia por los adolescentes fueron : depresión (DSRS calificación 13) en un 31%, ideación del suicidio en un 16%, intento de suicidio en un 10%, beber más de una vez por cada mes en un 21%, y beber diariamente en un 5%.

El análisis univariado reveló que los estudiantes de raza negra con mas frecuencia presenciaron una herida con arma de fuego o de apuñalamiento. En el análisis multivariado, los estudiantes reportaron que es dos veces más probable conocer a alguien que fue un asesino, que reportar una planeación de suicidio. El ser testigo de una puñalada fue asociado con la probabilidad de reportar la ideación de un suicidio y tres veces mas con el intento de suicidio. El ser testigo de una herida de fuego fue asociado con la doble probabilidad de consumir alcohol. El ser testigo de un golpe o de un robo no tuvo relación significativa con

las variables medidas. Pastore, Fisher y Friedman concluyeron que entre las poblaciones de jóvenes urbanos, se encontraban quienes eran testigos de violencia y observaron que estas características provocaban un incremento en los problemas de salud mental. También, concluyeron que una historia médica y psicosocial a la valoración de la violencia en cada adolescente podía ayudar para la aplicación de programas preventivos.

Por su parte, Grunbaum, Basen-Engquist y Pandey (1998) en su investigación determinaron la frecuencia de las conductas violentas entre estudiantes; además, exploraron las asociaciones entre las conductas violentas, y el uso ilícito de alcohol y drogas. Se trabajó con 1786 estudiantes de 3 escuelas secundarias, en una comunidad conformada por dos grupos étnicos en el sureste de Texas: de los cuales el 65% eran México-americanos, el 26% eran no hispanos y el 9% eran de otras etnias. La prueba de conductas de riesgo para jóvenes dio datos interesantes. Se encontró que no fueron significativas las diferencias étnicas en el frecuente consumo de alcohol y del uso ilícito de drogas, en las peleas, portación de armas y planeación o intento de suicidio. En los hombres y las mujeres México-americanos beber alcohol, fumar marihuana, usar cocaína y esteroides fue asociado con el incremento en el riesgo de llevar un arma. El beber fue asociado con el triple incremento de pelear entre los jóvenes México-americanos. El tomar alcohol y el uso de esteroides fue asociado con el riesgo de pelear entre los hombres México-americanos y no hispanos. El uso de cocaína no fue asociado con el intento de suicidio entre los hombres no hispanos, mientras que, el uso de esteroides fue asociado con el intento de suicidio entre los jóvenes México-americanos. Las mujeres no hispanas no usaron esteroides ni intentaron suicidarse. En conclusión, los autores explicaron que un considerable porcentaje de adolescentes que emplearon conductas violentas, pelearon y portaron un arma fueron asociados con el uso de sustancias entre los dos grupos de géneros y de étnia. Los autores sugirieron que una aproximación sistemática e integrada sobre el cambio de ambiente y las normas en las comunidades es necesaria para reducir la morbilidad y mortandad asociadas con las conductas violentas.

Hausman, Pierce y Briggs (1996) realizaron una investigación en la cual se vio el impacto multidimensional de los programas de educación preventiva en la conducta violenta de los estudiantes. Trabajaron con 1523 estudiantes de 3 escuelas urbanas pertenecientes al área de Boston; los registros de los estudiantes se obtuvieron de los archivos de las escuelas de tres períodos distintos: 1985-1988. Las condiciones fueron las siguientes: 1) en una clase específica estuvo la comprensión educativa de la intervención; 2) en la escuela hubo una extensa iniciativa de la prevención de la violencia, y 3) no exposición de programa preventivo. Se cambiaron las condiciones de suspensión para los estudiantes, y estos fueron incluidos en los grupos de exposición. El riesgo de suspensión del menor fue comparado en los grupos; tomando en cuenta la edad, el género, la raza, el ausentismo, y el año de suspensión previa. Los autores encontraron que un 71% de los estudiantes de la condición 1 mostraron reducción en la medida de suspensión, mientras tanto los jóvenes que no estuvieron expuestos a una medida preventiva siguieron mostrando constantes suspensiones. En la condición 2 también se mostraron reducciones en varias medidas de suspensión de los menores, en cada grupo de cada año, aunque, no hubo diferencias estadísticas con los grupos no expuestos.

A partir de los resultados que se encontraron, Hausman, Pierce y Briggs concluyeron que la educación preventiva de la violencia puede reducir las conductas violentas en la escuela, particularmente, cuando se agrega un plan de trabajo y actividades adicionales.

La intención de Avery-Leaf, Cascardi, O'Leary y Cano (1997) fue evaluar los datos de 5 sesiones de un programa de prevención de la violencia, en términos del efecto sobre las actitudes que justifican el uso de los datos de la violencia y la agresión. Se trabajó con 193 estudiantes, de los cuales 106 eran hombres y 87 eran mujeres, de una secundaria de Long Island en Nueva York.

Se utilizó un diseño cuasiexperimental para evaluar los cambios en las actitudes de los adolescentes que justificaban la agresión y la violencia. Se eligieron al azar 102 estudiantes para la clase de salud y el tratamiento, y 91 jóvenes no recibieron tratamiento. Sus resultados indicaron que los programas si

disminuyeron las actitudes de violencia, y que al usar los datos de violencia se resolvieron algunos conflictos entre los estudiantes que fueron expuestos al programa mientras tanto los que no fueron expuestos al programa no mostraron actitudes de cambio. También, encontraron que la tasa de agresión, victimización y lesión no difirieron entre los grupos control y de tratamiento, sin embargo, las chicas (53%) reportaron ser más agresivas en sus relaciones que lo chicos (21%). En la victimización no hubo diferencias entre los géneros. Las formas de agresión empleadas por los chicos hacia su pareja fueron: el 17% lanzaba a su pareja, el 13% restringía físicamente; por su parte las chicas empujaban y agarraban a su pareja en un 34.1% y los golpeaban en un 26.7%. Otros datos indicaron que un 16.5% de las chicas y un 11.8% de los chicos reportaron haber soportado algún daño físico (heridas y golpes serios).

En conclusión los autores mencionaron que en el grupo de tratamiento se vieron cambios significativos. Independientemente de las muestras las pruebas indicaron diferencias en las actitudes de los hombres y las mujeres que justificaban la agresión.

En su estudio Stouthamer- Loeber y Wei (1998) vieron la relación de la paternidad juvenil con la delincuencia. La muestra consistió de 506 hombres adolescentes de entre 13 y 18 años de edad, de escuelas públicas que fueron parte de un estudio longitudinal en Pittsburgh. Las variables independientes fueron: las demográficas, las conductas, las actitudes participantes, las familiares, los compañeros y el desempeño escolar. Se utilizaron tres medidas para la investigación; una para la paternidad juvenil, en la cual sólo se trabajó con jóvenes que hayan sido padres antes de los 19 años de edad; la segunda para la delincuencia donde se utilizaron dos: los radios de diferencia y las regresiones logísticas. También, se compararon dos grupos (los que eran padres y los que no lo eran) tomando en cuenta la edad, la raza y el vecindario por donde vivían.

Entre sus resultados encontraron que la paternidad juvenil prevaleció en un 12.3% y entre las variables que fueron relatadas por los delincuentes se identificaron el usar droga, la oposición, la agresión física y no física, y la manipulación, y que éstos influían para que los jóvenes delinquieran. Otro

resultado fue que era dos veces más probable que los que eran padres delinquieran con más frecuencia que los que no lo eran y además la delincuencia no disminuía en aquellos que se convertían en padres. Stouthamer-Loeber y Wei concluyeron que la teoría de la conducta problema no podía explicar de manera exacta la asociación entre la paternidad juvenil y la delincuencia, por lo que exhortaban que se investigara con detalle esta problemática.

Por su parte, Durant, Knight y Goodman (1997) investigaron la relación entre delincuencia, agresión, conductas de riesgo sexual, uso de alcohol o droga y otras escalas. Se estudió a 173 pacientes entre 15 y 18 años de edad; de los cuales el 31% eran hombres y el 69% eran mujeres; el 16% blancas, el 43% afro-americanas, el 2% indios -americanos, el 1% asiáticos, y el 38% de otras nacionalidades; recibieron cuidado en una clínica médica del noreste. Se les aplicó un cuestionario de 183 ítems, el cual contenía algunas preguntas sobre el uso y abuso de sustancias, salud física, salud mental, relaciones familiares, relaciones entre compañeros, educación, vocación, habilidades sociales, tiempo libre y recreación, conductas agresivas y delincuencia.

Entre los resultados se encontró que no hubo diferencias entre razas ni de género, y en general la agresión y la delincuencia estuvieron significativamente relacionadas con el uso y abuso de alcohol y drogas. La agresión y la delincuencia, también, fueron relacionadas moderadamente con : la salud física y mental, relaciones familiares, relaciones con compañeros, educación, habilidades sociales y conducta de riesgo sexual. La agresión y la delincuencia estuvieron débilmente correlacionadas con el tiempo libre y la recreación; y no tuvieron correlación con la vocación y la edad.

En conclusión, estos autores mencionaron que cuando los adolescentes se involucraban en conductas agresivas y de delincuencia, era más probable el uso de alcohol y de otras drogas, y por tanto se presentaban conductas sexuales de riesgo. También reportaron problemas en las relaciones con los compañeros y con la familia; además, problemas de salud mental.

Fitzpatrick (1997), en su estudio observó el ámbito individual y familiar y los factores ambientales que determinan la agresión y la no agresión de los jóvenes

afro-americanos. Se trabajó con una muestra de 150 chicos y chicas afro-americanos de 8 comunidades del centro de Alabama. La información fue reunida con respecto: a las respuestas demográficas, a las características familiares, a la exposición violenta, a la posesión de armas y a la agresión; además, fue empleado un análisis multivariado para diferenciar a los jóvenes agresivos de los jóvenes no agresivos.

Los resultados reportaron que el género y la edad son discriminadores importantes para saber si hay o no agresión en los jóvenes. En cuanto al grado de exposición a la violencia, esta se relacionó con ser testigo de violencia, víctima de violencia o con la posesión de arma.

A partir de lo que Fitzpatrick encontró, concluye que los resultados proveen evidencia importante sobre la victimización y el testimonio de la violencia, ya que pueden ser relacionados con la conducta agresiva entre los jóvenes afro-americanos. También, explicó que el papel y la importancia potencial del ambiente en la predicción de la salud física, de la salud mental, y social.

Por su parte, Pope y Bierman (1999) examinaron el papel de la agresión y de otras conductas mal reguladas en la predicción de los problemas y conductas antisociales en la adolescencia. Se vio el ajuste social de 145 chicos de Nueva York en dos etapas: la primera etapa se realizó cuando los chicos cursaban el tercer y el sexto grado; la segunda etapa se realizó cuatro años después, cuando los chicos cursaban el séptimo y décimo grado. En cada etapa se observó el grado de agresión, de hiperactividad, de desorganización, de alejamiento; además, se identificaron las conductas de irritación e inadecuación.

Los resultados indicaron que las conductas de alejamiento y de agresión eran estables, cuando éstas eran correlacionadas con las dificultades entre los compañeros de la escuela y en la adolescencia, sin embargo, tenían una alteración cuando se correlacionaban con la irritabilidad e inadecuación.

En conclusión Pope y Bierman, explicaron que los resultados fueron discutidos en base al papel potencial de esas dificultades para regular el efecto negativo de esas actitudes y poder comportarse, Sin embargo, explicaron que

cuando se presentaban las conductas de irritabilidad e inadecuación, también, se originaba el desarrollo de la conducta agresiva.

Pero así como los adolescentes de ambos sexos llegan a presentar ciertas conductas de violencia, delincuencia y agresión durante la adolescencia, también, es evidente que cuentan con intereses y con habilidades que les van a permitir la expresión de sus ideas y la interacción con otras personas. Sánchez y Fernández (1996) afirman que las habilidades cognitivas están presentes y varían de persona a persona. Mientras tanto Ríos Frías y Rodríguez (1998) mencionan que las mujeres se preocupan más por las relaciones sociales y por el comportamiento heterosexual, mientras que los hombres se relacionan menos con la gente y se meten en su rol masculino para que sean considerados por los demás como personas fuertes y eficientes.

Las afirmaciones antes mencionadas son corroboradas a través de diversos estudios. Ríos y Frías (1998) realizaron un estudio en donde el objetivo fue evaluar las habilidades sociales, en jóvenes de ambos sexos de nivel secundaria. Participaron 544 mujeres y 665 hombres cuyas edades se encontraban entre los 16 y 18 años de edad que provenían de 11 secundarias del área metropolitana; mediante la Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes, se midieron 50 habilidades, las cuales fueron integradas en seis categorías: habilidades iniciales, habilidades avanzadas, habilidades de manejo de sentimientos, asertivas, de afrontamiento al estrés y de planeación .

La evaluación se realizó en las instalaciones de cada uno de los planteles educativos. La investigación se dividió en dos partes: en la primera se eligió de manera azarosa la muestra de estudiantes de cada grado escolar, correspondientes al primero, segundo y tercer grado. En la segunda parte se aplicaron los inventarios de manera grupal y fueron contestados en una hora por cada grupo. Las variables consideradas fueron definidas de acuerdo a: 1.- el grado académico, considerando los tres grados de nivel medio básico; 2.- el género, y 3.- la ocupación fue considerada como: estudiar y trabajar o estar dedicado solamente al estudio.

A través de los resultados se encontró que de las 50 habilidades sociales evaluadas, 335 adolescentes presentaron 27 habilidades, 426 presentaron 30, 267 presentaron 34 y 90 presentaron 40. En cuanto a la edad, los adolescentes de 14 años reportaron ser hábiles en todas las categorías con un 17%, los de 13 años reportaron ser hábiles con 15%, los de 16 con 13%, los de 15 y 12 años con 9% y un 7% respectivamente. Con respecto al género los varones reportaron ser más hábiles que las mujeres, no obstante, el 33% de los hombres reportaron ser menos hábiles para la expresión de sentimientos en comparación a las mujeres que solo fueron el 25%.

En todas las categorías de habilidades sociales el mayor porcentaje de alumnos se reportaron inhábiles, y se ubicaron entre el primer y el tercer grado, y fue menor en el segundo grado. El porcentaje de inhábiles es considerable sobre todo en habilidades alternativas a la agresión tanto para aquellos adolescentes que estudiaban y trabajaban, como para los que estaban solo dedicados al estudio.

Ríos y Frías concluyeron que las habilidades sociales no están distribuidas en forma homogénea en los jóvenes, quienes en su mayoría reportaron sentirse inhábiles; pocos fueron los que se consideraron hábiles. Así mismo, determinaron que la edad entre los 13 y los 14 años puede considerarse como crítica puesto que hubo un alto porcentaje de jóvenes que se consideraron como inhábiles, ya que es la etapa donde se presentan cambios biológicos, psicológicos y sociales.

De esta manera, esta investigación refleja la presencia de las habilidades en los adolescentes en menor o mayor grado. La importancia de esto se puede ver en que la edad es considerada como un factor de riesgo que en algunos casos no va a permitir la ejecución de ciertas habilidades. Sin embargo, no es el único factor que puede influir en la baja ejecución de las habilidades, existen otros como el consumo de drogas, el ambiente familiar y la agresión (Powell, 1971; Arboli, 1986 y Mussen y Conger, 1990).

En lo que se refiere al consumo de drogas se puede hacer referencia a un estudio realizado por Ríos y Frías (op. cit) donde su propósito fue analizar si la carencia de habilidades sociales podía ser un factor de riesgo para la generación

del comportamiento adictivo. Los ejes de análisis fueron tres: en el primero se consideraron los factores de riesgo, en el segundo, las alternativas de solución y en el tercero las conclusiones en donde se destacaron las estrategias de intervención considerando el entrenamiento de una amplia gama de habilidades alternativas al comportamiento adictivo.

A través de dicho análisis, se observó que entre los factores de riesgo se podían encontrar: los de tipo familiar, en donde por lo general estaban conductas antisociales como el alcoholismo, el consumo de drogas, entre otras. También, se consideró la influencia de hermanos y amigos, puesto que estos fungen como modelo de aprendizaje y aprueban el uso de drogas.

Así mismo, se consideraron algunos factores intrínsecos como la autosatisfacción y la autoestima, la necesidad de aprobación social, la rebeldía y la baja tolerancia a la frustración. También, se encontró una relación entre la conducta adictiva y la carencia de habilidades sociales entre las cuales se encontraban: la comunicación, la solución de problemas de autocontrol y la negación, las habilidades para enfrentar el estrés y las habilidades para tomar decisiones.

Este análisis llevo a determinar que el entrenamiento en habilidades sociales puede ser una alternativa de solución para el decremento en el consumo de drogas.

De igual forma, Ayala, Cárdenas, Echeverría y Gutiérrez (1995) en su estudio concluyeron que existía una fuerte relación entre las habilidades sociales y el consumo de drogas y estas ultimas actuaban como inhibidores de conductas asertivas, y podían llevar a otras conductas , las cuales no eran propias del ambiente social donde el individuo se desenvolvía.

Por otro lado, el ámbito familiar se ha considerado como uno de los principales factores de riesgo. Harralson y Lawler (1992) examinaron los estilos parentales en padres con conducta tipo A y la competencia social en los niños. En este estudio participaron 50 niños entre los 12 y 14 años de edad, sus padres y sus maestros. La conducta tipo A en los padres fue asociado con un estilo parental, pero no con un logro realizado por parte del adolescente. Los resultados

indicaron que los estilos parentales como la ejecución apresurada y un auto control fueron relacionados con la conducta de impaciencia y agresión en los niños, de manera adicional, la impaciencia y la agresividad fueron relacionadas con la baja competencia y las habilidades sociales en función de la escuela.

En otro estudio realizado por Aronen (1998) se observaron los efectos de los factores familiares sobre la competencia en adolescentes de 14 y 15 años de edad. Las competencias fueron definidas a través de la prueba de Achenback, donde se describe la conducta social y la ejecución académica. En este estudio participaron 160 familias, las cuales se clasificaron en familias de bajo y alto riesgo. Aquí se demostró que en las familias de alto riesgo las competencias sociales habían sido afectadas desde una edad temprana.

Las dos investigaciones anteriores hacen ver que los ámbitos familiares suelen ser hostiles y los estilos parentales agresivos, y esto provoca un bajo rendimiento en las competencias sociales llevando al adolescente a presentar conductas de impaciencia y agresividad.

Por su parte, Peloché y García (1990) realizaron un estudio donde analizaron la influencia de la edad y sexo en la fluidez verbal lingüística, semántica e ideativa. La muestra estuvo integrada por jóvenes de 13 y 14 años (n=76), de 15 y 16 años (n=173) y de 17 a 21 años de edad (n=100) con un nivel socioeconómico medio bajo, de secundaria y preparatoria. Se aplicaron 3 pruebas de manera colectiva en los salones correspondientes a cada grupo; la duración de la prueba fue de una hora. Los resultados indicaron que los hombres y las mujeres de 17-21 años obtuvieron un alto porcentaje en la fluidez verbal semántica. Con relación a la fluidez verbal ideativa los hombres superaron a las mujeres. Mientras tanto en el número de palabras y la fluidez lingüística y semántica las mujeres fueron superiores a los hombres. Los autores concluyeron que la edad-sexo influían sobre la fluidez verbal y se comprobó que conforme aumenta la edad acrecienta la fluidez, aunque la variable sexo no ejercía un efecto modulador sobre la fluidez verbal. En general, la tendencia fue que las mujeres eran más fluidas que los hombres.

Stern, Lara, Santa Maria, Obregón , Soza y Figueroa (1990) realizaron un estudio en el cual el objetivo fue profundizar en el análisis de datos cualitativos, para entender el contexto donde ocurren los comportamientos presentados por un banda; así como, el complementar la información con datos cuantitativos acerca de diferentes tipos de comportamientos de la banda. Los sujetos participantes en este estudio fueron de 30 a 35 hombres , de los cuales de 15 a 20 eran miembros centrales y de 10 a 15 eran miembros periféricos. Las edades oscilaban entre los 11 y 29 años de edad, aunque la gran mayoría tenía entre los 14 y 17. La comunidad en donde vivían estos jóvenes se encontraba al oriente de la ciudad de México. En cuanto a los instrumentos se utilizaron registros conductuales para asignar comportamientos observables, a categorías previamente establecidas por los investigadores, para así determinar con que frecuencia ocurrían estas conductas. Así mismo, se trabajó con diarios de campo para obtener información cualitativa en relación con la forma de ser de la banda. En cada sesión , dos de los investigadores interactuaban con la banda, mientras que otro registraba las conductas. Después de las visitas que los investigadores realizaban escribían un relato de lo vivido ese día, así como, un pequeño comentario de sus impresiones.

A través de los resultados se pudo considerar que los jóvenes consumieron drogas un 80% de las ocasiones, siendo uno de los factores que le daban sentido a la cohesión grupal. También se dejó ver las conductas violentas y de delincuencia en un 28.6%, esto a través de los robos que cometían y las peleas que tenían con la policía.

Con respecto a las interacciones sociales se pudo ver que la conducta que se presentaba con más frecuencia fue la conducta verbal (39.5%), seguida por la conducta pasiva (19.8%), y la interacción perceptiva (17.4%). A pesar de que la conducta verbal fue la más frecuente, en el total de los jóvenes se pudo ver que el porcentaje fue muy bajo. Así mismo, se logró ver que realizaban un juego cooperativo (jugar fútbol y también hubo contacto físico positivo, y retraimiento cuando los jóvenes se encontraban consumiendo drogas).

Finalmente, se observó la agresión física y verbal en un porcentaje muy bajo (1.2%). Los autores concluyeron que los datos cualitativos tienen mucho que aportar aunque no sean confiables totalmente.

Por último, Hidalgo y Nureya (1990) realizaron un programa dirigido al desarrollo de las habilidades sociales en un grupo de universitarios chilenos con déficits en asertividad. Fueron asignados al azar a 3 grupos: el grupo experimental con mediciones en línea base y tratamiento (EG), el grupo control 1 con mediciones en línea base (CG1) y sin tratamiento y el grupo control 2 con pruebas de auto reporte y sin tratamiento (CG2). El tratamiento fue de 14 sesiones de dos horas por semana orientadas a desarrollar estrategias cognitivas conductuales y a disminuir la ansiedad social. En el grupo experimental los resultados obtenidos después del tratamiento mostraron diferencias significativas entre las mediciones pre y post, se observó una disminución de ideas negativas y de ansiedad. En los grupos control no se observaron diferencias significativas. La evaluación conductual y fisiológica no ayudaron a discriminar las mediciones de cada grupo. Se discutieron los resultados y se postuló la dificultad de desarrollar mediciones conductuales. Los resultados cuantitativos de auto reporte y los análisis cualitativos demostraron la efectividad del tratamiento.

ANÁLISIS.

A partir de la revisión que se realizó sobre las investigaciones pudimos descubrir que los autores se enfocaron a tres aspectos importantes de la agresión los cuales fueron: 1) los factores de riesgo; 2) los testimonios y las características de los actos violentos y agresivos, y 3) los programas de prevención.

En el primer aspecto autores como Beck, White y Gage (1991), Saner y Ellickson (1996), Malik, Sorenson y Anashensel (1997) explican que la edad, el género, la historia de violencia, el uso y la venta de drogas, la escasa orientación académica, la carencia de afecto, el débil vínculo con la escuela y la familia así como la exposición a las armas, son los principales factores que influyen en

algunos adolescentes para que cometan actos violentos en cualquier contexto (por ejemplo, la casa, la escuela y la comunidad) y con las personas con quienes se encuentren en ese momento (familia, amigos y compañeros). Enfatizaron que el género es el que tiene mayor correlación con la violencia, ya que, esta se presenta más en los hombres que en las mujeres.

Por otro lado, en lo que se refiere a los testimonios y a las características de la agresión autores como Bain y Brown (1996); Kipke, Simon, Montgomery, Urger e Iversen (1997); Pastore, Fisher y Friedman (1996); Cox (1996), Grunbaum, Engquist y Pandey (1998) explicaron que entre los principales problemas que presentaban los adolescentes cuando se exponían a la agresión estuvieron : los familiares, personales, sociales y escolares. Por otro lado, se detecto que los adolescentes conocen a las personas que han cometido crímenes o que han sido víctimas (de asaltos, violaciones, robos o asesinatos) o en el peor de los casos ellos mismos víctimas de esos actos. Otros aspectos importantes que influyen para que se cometan actos de agresión son el frecuente consumo de alcohol y drogas ilícitas, el pelearse constantemente y portar un arma. En estas investigaciones, también, se observo que los hombres son los que cometen más actos agresivos que las mujeres.

En cuanto, a las investigaciones que realizaron Husman, Pierce y Briggs (1996) Avery-Leaf, Cascardi, O'Leary y Cano (1997) sobre los programas de intervención, se observo que hubo una disminución de las actitudes de agresión de los adolescentes en la escuela y se resolvieron algunos conflictos entre ellos. Sin embargo, los autores concluyeron que era importante investigar más sobre la influencia que ejercían estos programas, ya que solo se habían considerado algunos actos agresivos y no podía hacerse una generalización sobre estos.

En los estudios que realizaron autores como Stouthamer-Loeber y Wei (1998); Durant, Knight y Goodman (1997); Fitzpatrick (1997) , Pope y Bierman (1999) se observo la relación entre la delincuencia, la agresión, el alcoholismo y la drogadicción con las variables demográficas, familiares, escolares, la edad, la raza y el género, se concluyo que son éstas dos últimas las que mayor relación tienen con el uso y el consumo de drogas y alcohol; a demás de que son

importantes para diferenciar a los adolescentes que son delincuentes y agresivos y los que no lo son. Estos autores, también, explican que la falta de cariño, de comprensión, de educación y sobre todo de habilidades sociales es lo que influye para que los adolescentes se conviertan en delincuentes o en personas agresivas. Otro aspecto importante es que los hombres son mucho más agresivos y lo hacen de forma más directa que las mujeres.

En cuanto los comportamientos y las concepciones que se presentaron con más frecuencia fueron: la exposición a la violencia, la agresión, el robo, las peleas y el usar armas. Además, de que el impacto de la violencia y la exposición temprana a la misma son realmente precursores de la delincuencia juvenil (Feldman, 1997 y la Academia Americana de Psiquiatría de la Niñez y la Adolescencia, 1998).

Por otro lado, en los estudios que realizaron, Ríos y Frías (1998); Ríos , Frías y Rodríguez (1998); Powell (1971); Arbolí (1986) ; Mussen y Conger (1990); Ayala (1995); Aronen (1998); Harralson y Lawler (1992), Stern, Lara, Santamaría, Obregón, Soza y Figueroa (1990) se reflejó la presencia de las habilidades sociales durante la etapa de la adolescencia, las cuales debido al momento que los chicos vivían no podían ser ejecutadas en su totalidad, ya que como se vio los adolescentes pasaban por una edad donde había cambios biológicos, psicológicos y sociales, además, se veían influenciados por situaciones o personas que los rodeaban como la familia o el grupo de amigos. Así mismo, los factores de riesgo que más se presentaron fueron el consumo de drogas, la frustración, la hostilidad y la agresión en el ámbito familiar siendo esta última un inhibidor desde etapas tempranas en las competencias sociales.

ANÁLISIS GENERAL.

Tanto en la violencia, la delincuencia y la agresión, como en las habilidades sociales, existen factores de riesgo que influyen en el comportamiento de los jóvenes durante el período de la adolescencia, provocando serios problemas. Podemos afirmar que en general las variables más frecuentes en este tipo de

investigaciones fueron: el género, la edad, la raza o la étnia y el consumo de drogas o de alcohol, las cuales juegan un papel importante en la etapa adolescente, puesto que los jóvenes muestran una diversidad de comportamientos (violencia, delincuencia, agresión y la falta de habilidades sociales) que no son aceptados por la sociedad en general, ya que causan deterioro en esta y por supuesto un daño en los individuos.

Entre las metodologías empleadas se encontraron los trabajos longitudinales, puesto que en las investigaciones se observó a la misma población durante un tiempo determinado. Los instrumentos más utilizados para estas investigaciones fueron las escalas, estas tuvieron un papel muy importante, ya que a partir del tipo de escala se determinó la frecuencia o la incidencia del problema en que se estaba trabajando y analizando; también, los cuestionarios de autoinforme determinaban de forma muy importante los comportamientos y pensamientos que quizá no se habían contemplado en las escalas o en otros instrumentos y que finalmente ayudaban a conocer el punto de vista de los jóvenes. Finalmente también se empleó la observación directa que nos permitió tener el punto de vista del investigador.

En general, consideramos que la agresión y las habilidades sociales tienen mucha relación, ya que sin el apoyo y el cariño de los padres, una educación inadecuada y la falta de ciertas habilidades sociales (de comunicación y de la autoestima principalmente) durante la niñez y la adolescencia provocan que el joven se involucre de manera directa en actos y conductas agresivas.

CAPITULO 4

INVESTIGACIÓN.

Objetivo General: Evaluar la agresión y las habilidades sociales en menores infractores y determinar la relación entre ambas conductas, así como, observar si existen diferencias entre hombres y mujeres.

Objetivos Específicos:

- 1.1 Conocer la frecuencia de la agresión y las habilidades sociales en los menores infractores.
- 1.2 Observar si existen diferencias entre hombres y mujeres.
- 1.3 Conocer la relación de las habilidades sociales y la agresión.

METODOLOGÍA

La Investigación fue de tipo longitudinal puesto que se realizó durante un periodo continuo de 5 meses con los mismos sujetos.

Sujetos

De la población total (600 individuos), se trabajó con 250 adolescentes, de los cuales solo 120 concluyeron la batería de pruebas (112 hombres y 18 mujeres). Los menores tenían entre 12 y 18 años de edad, de nacionalidad mexicana y de escolaridad secundaria, sin importar su condición social y su lugar de procedencia.

Escenario

Se trabajo en las aulas con los menores, y estas contaban con un escritorio, una silla, bancas con paletas, un pizarrón y dos lámparas.

Material

Sé utilizaron hojas de registro en las cuales sé anotaba la asistencia de los jóvenes, así como, las pruebas que sé les iban aplicando (ver anexo 1), también sé emplearon copias de las pruebas, lápices, hojas blancas, sacapuntas y gomas.

Variables

Edad

Género (masculino y femenino)

Instrumentos

Se empleo una batería integrada por 5 pruebas, las cuales sé describen a continuación:

CMAS-R (“Revesed Childrens Manifest Anxiety Scale”, Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños “revisada”). Esta prueba fue diseñada por Cecil R. Reynolds y Bert O. Richmond y traducida al español por Fayne Tinajero Esquivel (ver anexo 2).

La prueba tiene como subtítulo “Lo que pienso y siento”, y esta compuesta de 37 reactivos mediante los cuales se evalúa y valora el nivel y la naturaleza de la ansiedad en niños y adolescentes entre 6 y 19 años de edad; además no tiene límite de tiempo y puede ser aplicada de manera individual o grupal. Esta prueba fue aplicada de manera individual y no tuvo limite de tiempo. Los menores recibieron las siguientes instrucciones: “ lean con cuidado cada oración, encierren

en un círculo la palabra Sí si piensan que así son ". "Si piensan que no existe alguna relación con ustedes encierren en un círculo la palabra No". "Contesten todas las preguntas aunque en algunas sea difícil tomar una decisión, no pueden marcar Si y No en la misma pregunta". "En esta prueba no hay respuestas buenas o malas, solo queremos saber como piensas y sientes respecto a ti mismo". Después de las instrucciones se aclararon las dudas y posteriormente se realizó la aplicación de la prueba.

La prueba brinda la puntuación de Ansiedad Total, además de las cuatro puntuaciones de las subescalas, las cuales son:

- a) **Ansiedad Fisiológica.** Se compone de 10 reactivos y es asociada a manifestaciones de tipo fisiológico tales como, las náuseas, dificultades para dormir y la fatiga.
- b) **Inquietud/ hipersensibilidad.** Esta compuesta de 11 reactivos, y es asociada a la preocupación obsesiva por una gran variedad de cosas, las cuales son vagas en las mentes de los niños, además también se manifiestan los miedos que tienen los niños de ser lastimados o aislados de manera emocional.
- c) **Preocupaciones sociales / concentración.** Esta subescala consta de 7 reactivos mediante los cuales se pueden detectar problemas escolares, estando implicados en este caso pensamientos distractores y miedos , que conducen a problemas de atención y de concentración.
- d) **Mentira.** Esta subescala se compone de 9 reactivos mediante los cuales se detecta la conformidad, conveniencia social, o la falsificación deliberada de respuestas.

HSPQ (J.r.-S.r. High School Personality Questionary, Cuestionario De Personalidad para Adolescentes). Esta prueba fue diseñada y construida por R.B. Cattell y M.D. Cattell, y traducida al español por Ignacio Dendaluze Segura, Agustín Cordero Pando y Nicolás Seisdedos Cubero (ver anexo 3). Este instrumento tiene dos finalidades: en el área clínica es detectar los conflictos de la personalidad para el tratamiento de los problemas emocionales y de conducta, y

en el área educativa es facilitar la comprensión de las necesidades y predisposiciones de alumnos o adolescentes para la promoción de una instrucción docente más efectiva.

Puede ser aplicado a adolescentes entre los 12 y 18 años de edad, de manera individual o colectiva, con duración de 40 a 50 minutos. En nuestro caso el cuestionario se aplicó de manera grupal procurando que los sujetos estuvieran separados para evitar distracciones. Una vez repartidas las hojas de respuesta, el examinador resolvió junto con los menores los dos ejemplos contenidos en la hoja de respuesta pidiéndoles que seleccionaran solo una opción de las tres posibles. Posteriormente se les explicó la ordenación de las columnas para evitar errores al momento de contestar. Una vez aclaradas las dudas se procedió con la aplicación de la prueba, donde el examinador leía la pregunta y las tres opciones, para que los jóvenes respondieran y poder pasar a la siguiente, no sin antes pedirles que no pensarán tanto su respuesta.

Consta de 140 preguntas y se divide en catorce escalas o dimensiones (teniendo cada una dos polos), estas son las siguientes:

Factor A

Reservado, alejado, crítico / abierto, afectuoso, reposado, participativo.

Factor B

Inteligencia baja, pensamiento concreto / inteligencia alta, pensamiento abstracto.

Factor C

Afectado por los sentimientos, emocionalmente poco estable, turbable/emocionalmente estable, tranquilo, maduro, afronta la realidad.

Factor D

Calmoso, poco expresivo, poco activo, algo soso, cauto / excitable, impaciente, exigente, hiperactivo, no inhibido.

Factor E

Sumiso, obediente, dócil, acomodaticio, cede fácilmente / dominante, dogmático, agresivo, obstinado.

Factor F

Sobrio, prudente, serio, taciturno / entusiasta, confiado a la buena ventura, incauto.

Factor G

Despreocupado o desatento con las reglas, actúa por conveniencia propia, con poca fuerza del Super ego / consciente, perseverante, moralista, sensato, sujeto a las normas con mucha fuerza del super ego.

Factor H

Cohibido, tímido, sensible a la amenaza / emprendedor, socialmente atrevido, no inhibido, espontáneo.

Factor I

Sensibilidad dura, rechazo a las ilusiones, realista, confianza sólo en sí mismo / sensibilidad blanda, impresionable, dependiente, super protegido.

Factor J

Seguro, le gusta la actividad en grupo, activo, vigoroso / dubitativo, irresoluto, reservado, individualista, no le gusta actuar en grupo.

Factor O

Sereno, apacible, confiado, seguro de sí mismo / aprensivo con sensación de culpabilidad, inseguro, preocupado, turbable con auto reproches.

Factor Q2

Sociable, Buen compañero y de fácil unión al grupo / autosuficiente, prefiere sus propias decisiones y esta lleno de recursos.

Factor Q3

Menos integrado, relajado, sigue sus propias necesidades, descuidado de las reglas sociales / más integrado, socialmente escrupuloso, auto disciplinado, compulsivo, control de su auto imagen.

Factor Q4

Relajado, tranquilo, Pesado no frustrado / tenso, frustrado, presionado, sobre excitado, inquieto.

CDS (Childrens Depression Scale, Cuestionario de Depresión para niños).

Esta prueba fue diseñada por M. Lang y M. Tisher, y la adaptación y redacción del manual al español fue realizada por Nicolás Seisdedos Cubero (ver anexo 4).

Este instrumento tiene como objetivo evaluar de manera global y específica la depresión en niños y adolescentes, con edades entre los 8 y 18 años, y la duración aproximada de esta prueba es de 30 a 40 minutos. Esta prueba se aplico en grupo y tuvo una duración aproximada entre los 30 y 40 minutos. A los participantes se les enfatizo que a través del cuestionario se quería saber acerca de sus sentimientos, pensamientos y conductas por lo que tenían que contestar sinceramente. Se explico que cada pregunta tenía 5 opciones de respuesta de las cuales tenían que seleccionar una rellenando el círculo, estas eran: ++ muy de acuerdo, + de acuerdo, +/- no estoy seguro, - en desacuerdo, y - - muy en desacuerdo. Para entender mejor la instrucción se les anotó un ejemplo en el pizarron este fue:

“75. Me gustan las visitas a los museos 75. $\frac{++}{o}$ $\frac{+}{o}$ $\frac{+/-}{o}$ $\frac{-}{o}$ $\frac{- -}{o}$

Una vez que se aclararon las dudas se procedió a la aplicación del examen, donde el examinador leyó detenidamente el numero y la frase de cada pregunta dando la facilidad de que todos respondieran con calma.

La escala cuenta con 66 preguntas o elementos, de los cuales 48 son de tipo depresivo y 18 son de tipo positivo, estos dos conjuntos permiten dos subescalas que son: Total Depresivo (TD) y Total Positivo (TP), dentro de estas se agrupan sus elementos los cuales se describen a continuación:

TOTAL DEPRESIVO (SEIS SUBESCALAS)

***RA (Respuesta afectiva)**, hace referencia al estado de humor de los sentimientos del sujeto.

***PS (Problemas sociales)**, sé refiere a las dificultades en la interacción social, aislamiento y soledad del niño.

***AE (Autoestima)**, sé relaciona con los sentimientos, conceptos y actitudes del niño en relación con su propia estima y valor.

***PM (Preocupación por la muerte / salud)**, sé refiere a los sueños y fantasías del niño en relación con su enfermedad y muerte.

***SC (Sentimiento de culpabilidad)**, es con relación a la autopunición del niño.

***DV (Depresivos varios)**, incluye aquellas cuestiones de tipo depresivo que no pudieron agruparse para formar una entidad.

TOTAL POSITIVO (DOS SUBESCALAS)

***AA (Animo-alegría)**, sé refiere a la ausencia de alegría, diversión y felicidad en la vida del niño, o a su incapacidad para experimentarlas.

***PV (Positivos varios)**, incluye las cuestiones de tipo positivo que no pudieron agruparse para formar una entidad.

TAMAI (Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil). Esta prueba fue diseñada por Pedro Hernández y Hernández, y puede ser aplicada de manera individual o colectiva, teniendo una duración variable que va de los 30 a los 40 minutos (ver anexo 5). El objetivo de esta prueba es valorar e identificar la inadaptación de los niños y los adolescentes (entre los 8 y los 18 años de edad) en cinco áreas, las cuales son: la personal, social, escolar, familiar y actitudes educadoras de los padres.

El evaluador leyó la hoja de instrucciones junto con los examinados, aclarándoles que solo podían contestar Si o No a cada una de las preguntas, que no podían dejar ninguna en blanco, que no podían responder Si y No en una misma pregunta, y en caso de equivocación tenían que borrar o tachar la respuesta

incorrecta. Se resolvieron dos ejemplos para aclarar dudas. Se aplicó el cuestionario de manera individual.

La prueba tiene tres modalidades factoriales, las cuales están en función de tres niveles, y cada nivel cuenta con sus escalas las cuales se mencionan a continuación:

Primer nivel. De 8 a 11 años con 5 meses.

Segundo nivel. De 11 años con 6 meses a 14 años con 5 meses

Tercer nivel. De 14 años y 6 meses a 18 años,

Las escalas manejadas en los tres niveles son: Inadaptación Personal, Inadaptación Escolar, Inadaptación Social, Insatisfacción con el ambiente familiar, Insatisfacción con los hermanos, Educación adecuada padre, Educación adecuada madre, Discrepancia Educativa, Pro-imagen y Contradicciones; cabe aclarar que cada una de estas escalas cuentan con una serie de elementos los cuales varían de acuerdo al nivel.

ACHENBACK (Cuestionario de Conducta Infantil y Juvenil de Achenback). Este test fue elaborado por Achenback y traducido por Luis Fernando González Beltrán, consta de cuatro páginas y la aplicación va de 10 a 20 minutos (ver anexo 6). Esta prueba tiene como objetivo realizar una evaluación multiaxial de niños y adolescentes entre los 4 y los 18 años de edad, comprendiendo cinco ejes:

- 1) **La evaluación conductual directa**
- 2) **La evaluación cognitiva**
- 3) **La evaluación medica**
- 4) **Los reportes de los padres**
- 5) **Los reportes de los maestros**

El cuestionario esta dividido en dos partes: en la primera se ven datos personales, familiares, de amistades, gustos y actividades escolares, son 7 preguntas a la vez desglosadas en tres subpreguntas; la segunda parte consta de 112 preguntas

concretas, sobre su estado de salud, su estado de ánimo, su situación escolar, su conducta, etc. Estas preguntas se clasifican en tres escalas las cuales cuentan con las subescalas, estas son: Escala de problemas de internalización (Retraimiento, ansiedad / depresión), Escala de otros problemas (Sociales, Pensamiento y atención), y la Escala de problemas de delincuencia y agresión (Conducta delincuente, conducta agresiva).

La primera parte del cuestionario debió haber sido contestada por los padres dada la situación de los menores ellos tuvieron que contestarlo en su totalidad.

Las instrucciones fueron en grupo, se les enfatizo que en primer lugar iban a encontrar preguntas donde tenían que enlistar diversas actividades y deportes, además de responder a preguntas abiertas. Posteriormente se les señalo que iban a encontrar un cuestionario en el cual tenían que marcar una opción de tres, estas eran: 2 (si es muy cierto o frecuente), 1 (si es aproximado o casual) y 0 (si el reactivo no era aplicable). La aplicación fue individual y tuvo una duración aproximada de 35 minutos.

Cabe mencionar que en cada aplicación se repartió el material necesario para los jóvenes como fueron los lápices y las hojas de respuestas , fue muy importante pedirles que en estas ultimas anotaran sus datos generales como: el nombre, la edad, fecha de nacimiento, grado escolar, sexo y la fecha de aplicación.

PROCEDIMIENTO

1.- La Investigación sé realizó en la Escuela de Readaptación Social “Quinta del Bosque”, ubicada en Zinacantepec Toluca, Estado de México.

2.- Se solicito el permiso a las autoridades correspondientes del centro para la aplicación de las pruebas.

3.- Sé trabajo durante un periodo de 5 meses, asistiendo tres días a la semana

(Lunes, Martes y Viernes), en un horario de 11:00 a.m. a las 14:00 p.m.; participando seis investigadores (5 mujeres y 1 hombre).

4.- Por día nos presentamos de dos a tres investigadores, cuando iban solo dos nada más se dedicaban a un solo grupo, pero cuando eran tres se trabajaba con dos grupos.

5.- Los grupos con los que se trabajó fueron asignados por la Psicóloga y el Subdirector del Centro de Readaptación, programándolos de acuerdo a los tiempos libres, tratando de no interferir con sus clases o talleres.

6.- Cada grupo estuvo integrado por 15 personas en promedio.

7.- Durante la primera sesión se realizó la presentación de los investigadores con los maestros y menores, y se les enfatizó a estos últimos que se les iban a aplicar pruebas que nos permitieran determinar los aspectos de su personalidad.

8.- Durante la segunda sesión se aplicaron dos evaluaciones el CMAS-R y el CDS, cabe aclarar que antes de cada prueba el investigador leía junto con los menores las instrucciones y si había alguna duda se resolvía.

9.- En la tercera sesión se aplicó la prueba HSPQ.

10.- En la cuarta sesión se aplicó la prueba de TAMAI.

11.- En la quinta sesión se aplicó el cuestionario de ACHENBACK.

12.- No con todos los menores se concretó la aplicación de la batería debido a que algunos salieron en libertad, otros no asistían a las sesiones, o bien dejaban la prueba incompleta por que les llamaban a terapia o recibían visitas.

13.- En el caso de los jóvenes que dejaron inconclusas las pruebas, se tuvieron que programar sesiones adicionales con el fin de concretar la batería.

14.- Se elaboró una base de datos en el programa SPSS la cual contenía las respuestas codificadas de las 5 pruebas aplicadas. Posteriormente se seleccionaron las preguntas que medían la agresión y las habilidades sociales.

15.- Se realizaron tablas de indicadores de las preguntas de agresión y habilidades sociales, con la finalidad de hacer saber los valores numéricos que marcaban la presencia de la conducta .

16.- Mediante un análisis estadístico con la ayuda del SPSS y la T de Student se pudo observar la presencia de la agresión y las habilidades sociales,

así como, las diferencias entre las distribuciones teóricas y empíricas de la muestra en general y de manera específica entre hombres y mujeres.

RESULTADOS

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

PRUEBAS	MEDIA DE AGRESIÓN	MEDIA DE HABILIDADES SOCIALES
CDS	2.14	5.41
HSPQ	3.24	12.7
CMAS-R	1.99	1.88
TAMAI	4	18.2
ACHENBACK	3.6	13.4

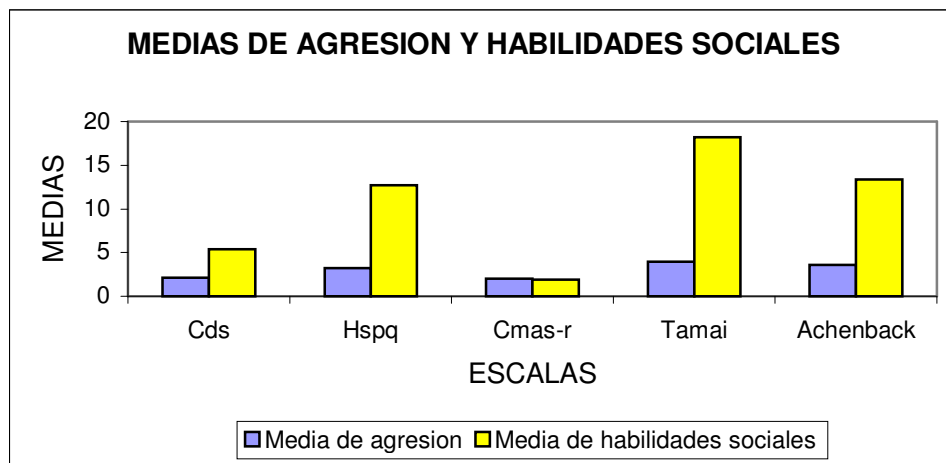


Fig.1 En esta figura se muestran las medias de las conductas de agresión y habilidades sociales, que fueron evaluadas a través de una batería de cinco pruebas (Cds, Hspq, Cmas-r, Tamai y Achenback).

En la figura 1 se observa que las medias de las habilidades sociales son mayores a las de agresión, en Tamai la media es de 18.25, en Achenback de 13.14, siguiendo Hspq con 12.70, Cds de 5.41 y por ultimo Cmas-r con una media de 1.88. En lo que se refiere a la conducta de agresión la media más alta se obtuvo en Tamai con un promedio de 4 conductas, seguida de Achenback y Hspq

con 3.61 y 3.24 respectivamente, posteriormente Cds con 2.14 y finalmente Cmas-r con 1.99.

PRUEBAS	AGRESION HOMBRES	AGRESION MUJERES	HABILIDADES SOCIALES HOMBRES	HABILIDADES SOCIALES MUJERES
CDS	1.92	3.38	5.6	4
HSPQ	3.21	3.38	12.4	13.44
CMAS-R	1.98	2.05	1.95	1.5
TAMAI	3.77	5.3	18.42	17.2
ACHENBACK	3.51	4.16	13.3	13.6

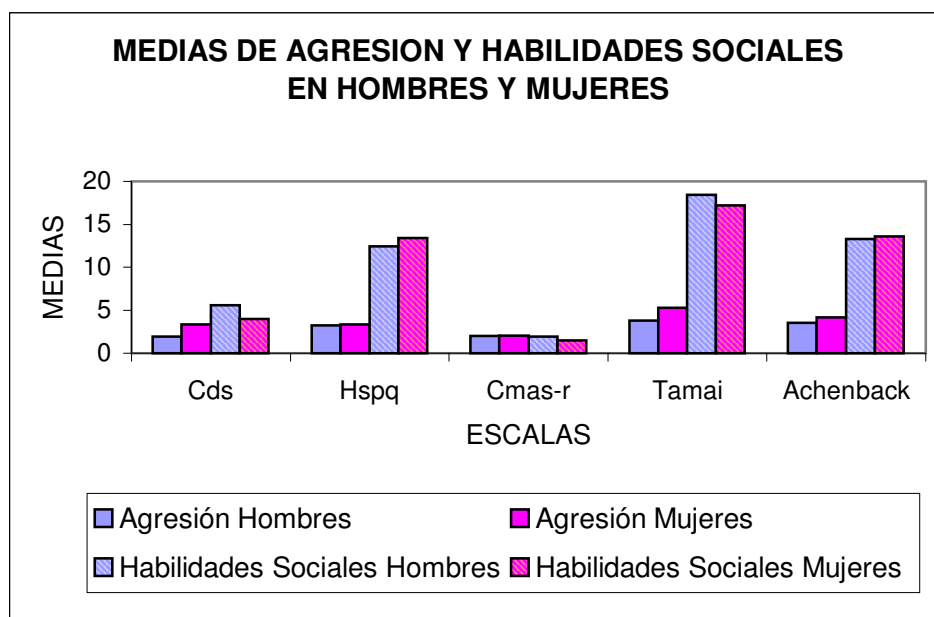


Fig. 2 En esta figura se muestran las medias de las conductas de agresión y habilidades sociales de hombres y mujeres.

En la figura 2 se hace una comparación entre hombres y mujeres a partir de las medias de las conductas de agresión y habilidades sociales medidas en las cinco pruebas. En la agresión el promedio de las mujeres oscilo de 3.3 a 5.3, mientras que en los hombres fue de 1.9 a 3.7 conductas.

En cuanto a las habilidades sociales podemos decir que no se presentaron diferencias entre los hombres y las mujeres ya que la media mas grande fue de 18.4 y 17.2 respectivamente y la más baja fue de 5.6 y 4.

ANÁLISIS DE DISTRIBUCIONES

A continuación se presentan las distribuciones teóricas y empíricas de la agresión y las habilidades sociales, así como los valores numéricos (frecuencia observada, resultados posibles, probabilidad asociada, frecuencia esperada, porcentaje y porcentaje acumulado) y medidas (media y desviación estándar) reflejadas en las tablas.

ESTADÍSTICAS		
AGRESION EN LA ESCALA DE CDS		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	2.14	3
Desviación Estándar	2.15	1.5

AGRESION EN LA ESCALA DE CDS						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	17	1	0.153	1.836	14.2	14.2
1	24	6	0.092	11.076	20	34.2
2	36	15	0.23	27.69	30	64.2
3	23	20	0.307	36.923	19.2	83.3
4	11	15	0.23	27.69	9.2	92.5
5	6	6	0.092	11.076	5	97.5
6	3	1	0.153	1.836	2.5	100
Total	120				100	

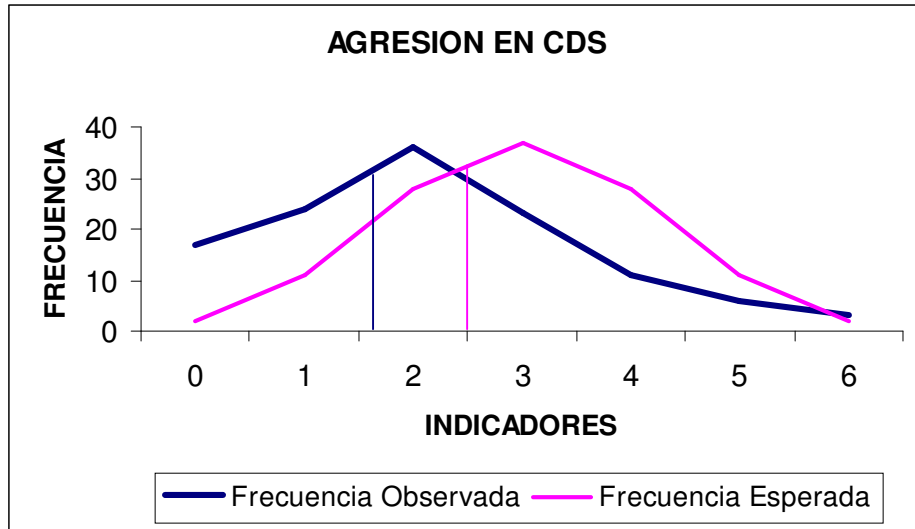


Fig. 3 La figura representa la frecuencia de los indicadores de agresión que se midió en la prueba de CDS.

En la figura 3 se muestra la distribución teórica y empírica de la agresión, se observa que la distribución empírica se inclina hacia el lado izquierdo de la distribución teórica por lo que podemos afirmar que es mínima la conducta de agresión entre los adolescentes.

ESTADÍSTICAS		
HAB. SOC. EN LA ESCALA DE CDS		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	5.41	6
Desviación Estándar	10.07	3

HABILIDADES SOCIALES EN LA ESCALA DE CDS						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	3	1	0.0002	0.024	2.5	2.5
1	12	12	0.0029	0.348	10	12.5
2	14	66	0.0161	1.932	11.7	24.2
3	11	220	0.0536	6.432	9.2	33.3
4	13	495	0.1208	14.496	10.8	44.2
5	9	792	0.1933	23.196	7.5	51.7
6	10	924	0.2255	27.06	8.3	60
7	12	792	0.1933	23.196	10	70
8	9	495	0.1208	14.496	7.5	77.5
9	14	220	0.0536	6.432	11.7	89.2
10	7	66	0.0161	1.932	5.8	95
11	4	12	0.0029	0.348	3.3	98.3
12	2	1	0.0002	0.024	1.7	100
Total	120				100	

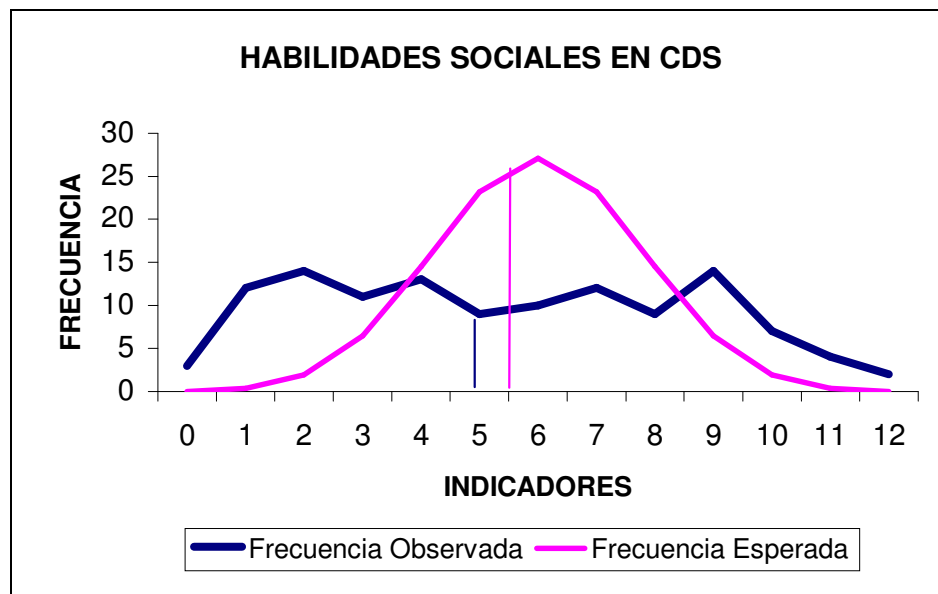


Fig. 4 La figura representa la frecuencia de los indicadores de habilidades sociales que se midió en la prueba de CDS.

En la figura 4 se muestra el área de las habilidades sociales, se puede observar que la distribución empírica es proporcional a la distribución teórica, lo cual nos indica que la mitad de la muestra no tiene un alto número de habilidades sociales mientras que el resto si cuenta con un promedio alto.

ESTADÍSTICAS		
AGRESION EN LA ESCALA DE HSPQ		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	3.24	5.5
Desviación Estándar	5.3	2.75

AGRESION EN LA ESCALA DE HSPQ						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	8	1	4.880	0.0546	6.7	6.7
1	20	11	0.0053	0.6012	16.7	23.3
2	29	55	0.0268	3.0063	24.2	47.5
3	16	165	0.0805	9.019	13.3	60.8
4	17	330	0.1610	18.038	14.2	75
5	10	462	0.2254	25.2532	8.3	83.3
6	9	462	0.2254	25.2532	7.5	90.8
7	4	330	0.1610	18.038	3.3	94.2
8	3	165	0.0805	9.019	2.5	96.7
9	2	55	0.0268	3.0063	1.7	98.3
10	1	11	0.0053	0.6012	0.8	99.2
11	1	1	4.880	0.0546	0.8	100
Total	120				100	

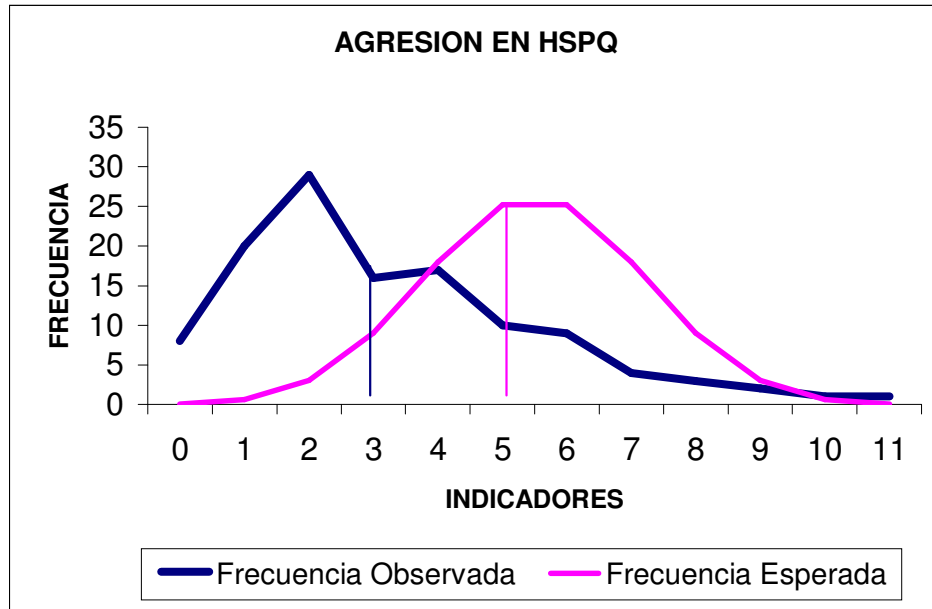


Fig. 5 La figura representa la frecuencia de los indicadores de agresión que se midió en la prueba HSPQ.

La distribución empírica de la agresión se observa en la figura 5, la cual tiene una tendencia hacia el lado izquierdo de la gráfica, esto nos dice que el mayor número de los casos cuentan con pocas conductas de agresión.

ESTADISTICAS		
HAB. SOC. EN LA ESCALA DE HSPQ		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	12.70	13.5
Desviación Estándar	18.14	6.75

HABILIDADES SOCIALES EN LA ESCALA DE HSPQ						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
1	1	27	2.01116	2.413986	0.8	0.8
2	0	351	2.61515	3.138184	0	0
3	0	2925	2.17929	0.002615	0	0
4	1	17550	1.30757	0.01569	0.8	1.7
5	4	80730	6.01485	0.072178	3.3	5
6	1	296010	0.002205	0.264653	0.8	5.8
7	5	888030	0.00661	0.722435	4.2	10
8	10	2220075	0.01654	1.984901	8.3	18.3
9	7	4686825	0.034919	4.19034	5.8	24.2
10	9	8436285	0.062855	7.54262	7.5	31.7
11	7	13037895	0.097139	11.55678	5.8	37.5
12	13	17383860	0.129519	15.54238	10.8	48.3
13	12	20058300	0.149445	17.93351	10	58.3
14	6	20058300	0.149445	17.93351	5	63.3
15	14	17383860	0.129519	15.54238	11.7	75
16	9	13037895	0.097139	11.55678	7.5	82.5
17	4	8436285	0.062855	7.54262	3.3	85.8
18	6	4686825	0.034919	4.19034	5	90.8
19	5	2220075	0.01654	1.984901	4.2	95
20	4	888030	0.00602	0.722435	3.3	98.3
21	1	296010	0.002205	0.264653	0.8	99.2
22	0	80730	6.01485	0.072178	0	0
23	0	17550	1.30757	0.01569	0	0
24	0	2925	2.17929	0.002615	0	0
25	0	351	2.61515	3.138184	0	0
26	0	27	2.01116	2.413986	0	0
27	1	1	7.4505	8.940696	0.8	100
Total	120				100	

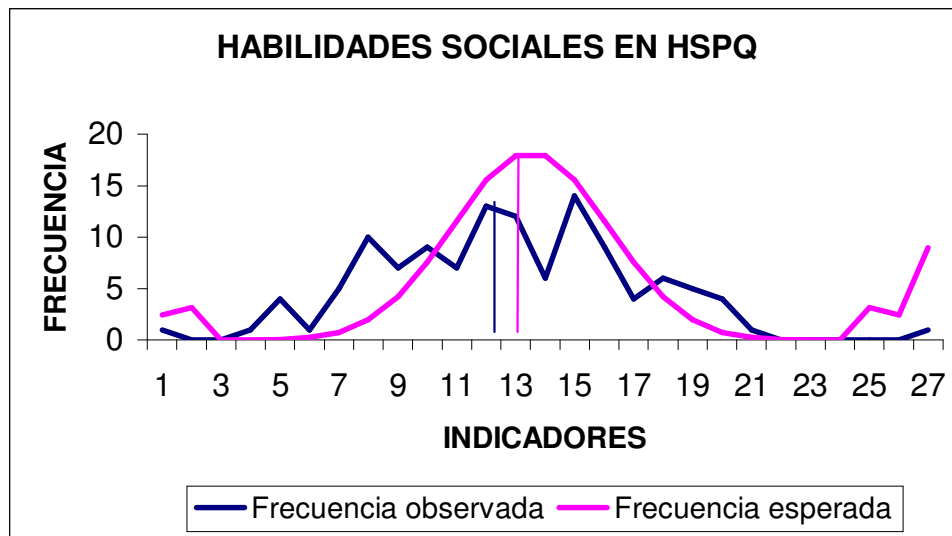


Fig. 6 La figura representa la frecuencia de los indicadores de habilidades sociales que se midió en la prueba HSPQ.

En esta grafica se presentan la las habilidades sociales, la distribución empírica nos indica que existe una tendencia hacia el lado derecho, esto nos hace saber que la mayor frecuencia de menores se ubica en los valores más altos y que el mayor número de casos se dio en trece indicadores.

ESTADÍSTICAS		
AGRESION EN LA ESCALA DE CMAS-R		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	1.99	3
Desviación Estándar	2.37	1.5

AGRESION EN LA ESCALA DE CMAS-R						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	16	1	0.153	1.836	13.3	13.3
1	41	6	0.0923	11.076	34.2	47.5
2	27	15	0.23	27.69	22.5	70
3	14	20	0.307	36.923	11.7	81.7
4	12	15	0.23	27.69	10	91.7
5	6	6	0.0923	11.076	5	96.7
6	4	1	0.0153	1.836	3.3	100
Total	120				100	

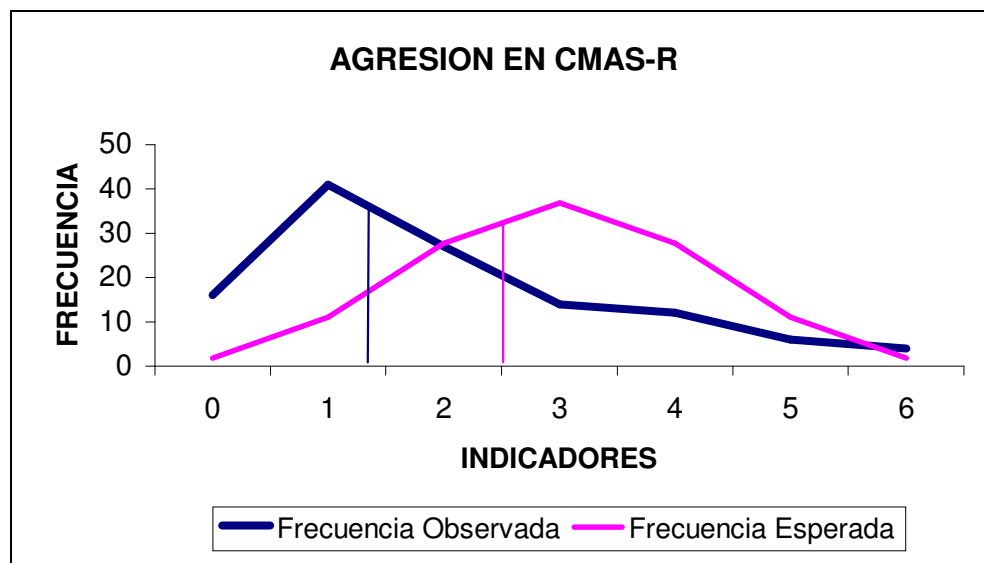


Fig. 7 La figura representa la frecuencia de los indicadores de agresión que se midió en la prueba CMAS-R.

En la figura 7 la tendencia de la distribución empírica de la agresión es hacia la izquierda, por lo que las frecuencias más altas cayeron en los indicadores más bajos. Esto nos dice que la mayor parte de la muestra tiene pocas conductas agresivas (0 a 2 conductas).

ESTADÍSTICAS		
HABILIDADES SOCIALES EN LA ESCALA DE CMAS-R		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	1.88	1.5
Desviación Estándar	0.82	0.75

HABILIDADES SOCIALES EN LA ESCALA DE CMAS-R						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	10	1	0.111	13.32	8.3	8.3
1	27	3	0.333	39.96	22.5	30.8
2	50	3	0.111	13.32	41.7	72.5
3	33	1	0.333	39.96	27.5	100
Total	120				100	

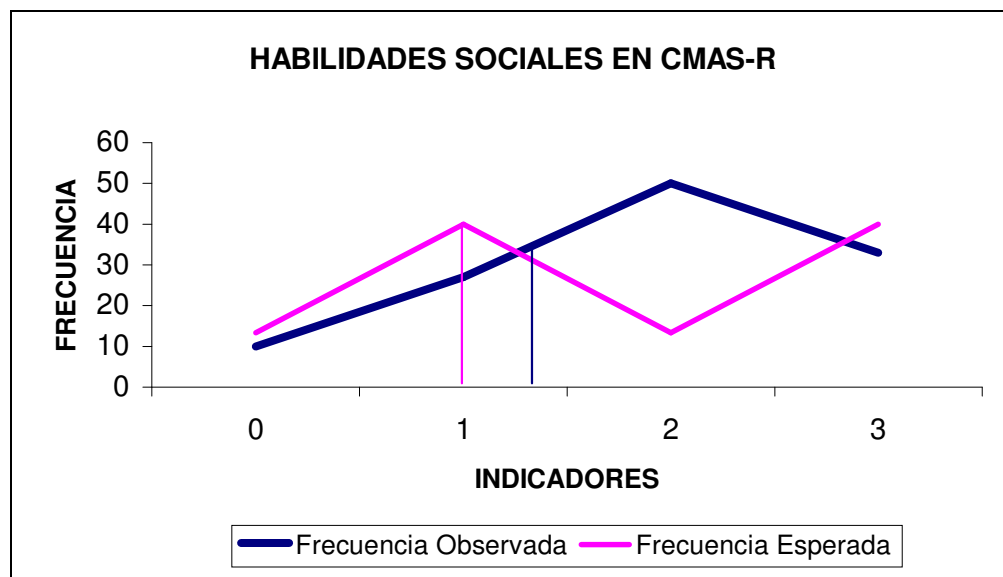


Fig. 8 La figura representa la frecuencia de los indicadores de habilidades sociales que se midió en la escala de CMAS-R.

En la figura 8 se observa que la distribución empírica en relación con la distribución teórica esta sesgada hacia la derecha, ya que existe un mayor número de sujetos en los valores altos de la escala. Cabe observar que en los valores 2 y 3 son mayores en relación al valor 0 y 1.

ESTADÍSTICAS		
AGRESION EN LA ESCALA DE TAMAI		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	4.00	7.5
Desviación Estándar	13.65	3.75

AGRESION EN LA ESCALA DE TAMAI						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	20	1	0.000305	0.0036	16.7	16.7
1	14	15	0.0004577	0.0549	11.7	28.3
2	15	105	0.0032042	0.3845	12.5	40.8
3	16	455	0.013885	1.6656	13.3	54.2
4	17	1365	0.0416552	4.9986	14.2	68.3
5	8	3003	0.0916414	10.9968	6.7	75
6	7	5005	0.1527358	18.3276	5.8	80.8
7	1	6435	0.1963746	23.5644	0.8	81.7
8	3	6435	0.1963746	23.5644	2.5	84.2
9	7	5005	0.1527358	18.3276	5.8	90
10	2	3003	0.0916414	10.9968	1.7	91.7
11	4	1365	0.0416552	4.998	3.3	95
12	1	455	0.013885	1.6656	0.8	95.8
13	3	105	0.0032042	0.3845	2.5	98.3
14	0	15	0.0004577	0.0549	0	0
15	2	1	0.000305	0.0036	1.7	100
Total	120				100	

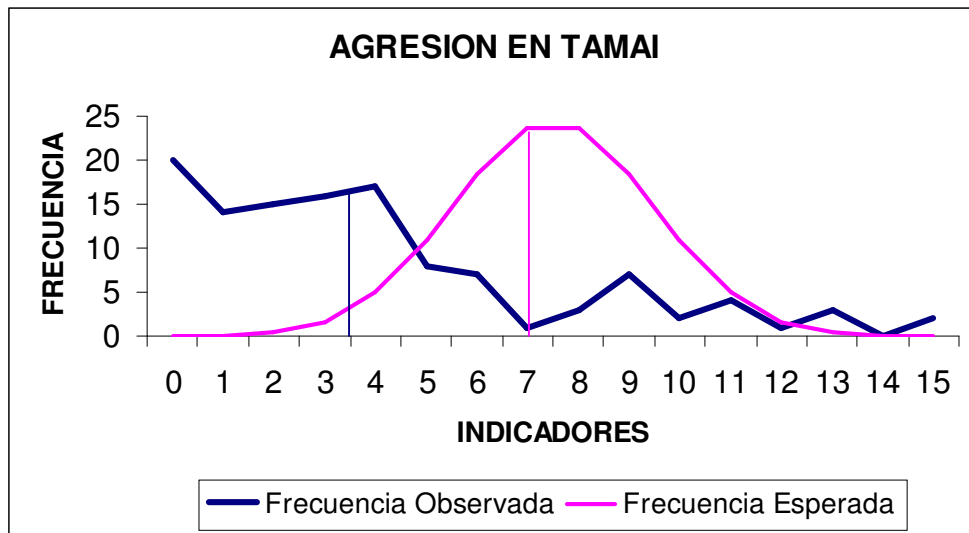


Fig. 9 La figura representa la frecuencia de los indicadores de agresión que se midió en la escala de TAMAI.

La figura 9 representa la conducta de agresión, la tendencia de la distribución empírica es hacia la izquierda por lo tanto los adolescentes no presentan más de 4 conductas agresivas. Del valor 0 al 4 las frecuencias son altas, pero a partir del valor 5 hasta el 15 estas decrecientan.

ESTADÍSTICAS		
HABILIDADES SOCIALES EN LA ESCALA DE TAMAI		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	18.25	13.5
Desviación Estándar	16.33	6.75

HABILIDADES SOCIALES EN LA ESCALA DE TAMAI						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
1	0	27	2.011165	2.413986	0	0
2	0	351	2.615153	3.138184	0	0
3	0	2925	2.179294	0.002615	0	0
4	0	17550	1.307576	0.01569	0	0
5	0	80730	6.014853	0.072178	0	0
6	0	296010	0.002205	0.264653	0	0
7	1	888030	0.00661	0.722435	0.8	0.8
8	2	2220075	0.01654	1.984901	1.7	2.5
9	0	4686825	0.034919	4.19034	0	0
10	1	8436285	0.062855	7.54262	0.8	3.3
11	3	13037895	0.097139	11.55678	2.5	5.8
12	6	17383860	0.129519	15.54238	5	10.8
13	3	20058300	0.149445	17.93351	2.5	13.3
14	4	20058300	0.149445	17.93351	3.3	16.7
15	6	17383860	0.129519	15.54238	5	21.7
16	13	13037895	0.097139	11.55678	10.8	32.5
17	8	8436285	0.062855	7.54262	6.7	39.2
18	12	4686825	0.034919	4.19034	10	49.2
19	18	2220075	0.01654	1.984901	15	64.2
20	8	888030	0.00661	0.722435	6.7	70.8
21	8	296010	0.002205	0.264653	6.7	77.5
22	6	80730	6.014853	0.072178	5	82.5
23	10	17550	1.307576	0.01569	8.3	90.8
24	4	2925	2.179294	0.002615	3.3	94.2
25	4	351	2.615153	3.138184	3.3	97.5
26	2	27	2.011165	2.413986	1.7	99.2
27	1	1	7.45058	8.940696	0.8	100
Total	120				100	

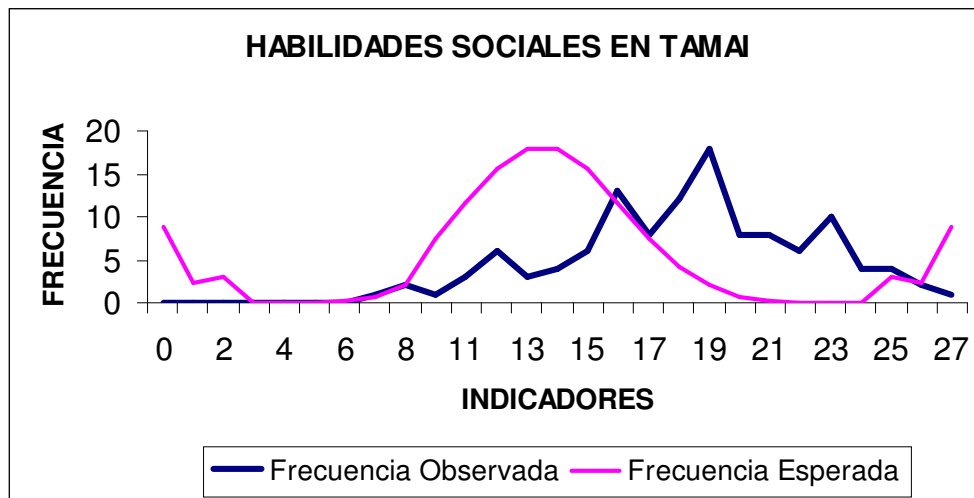


Fig. 10 La figura representa la frecuencia de los indicadores de habilidades sociales que se midió en TAMAI.

La figura 10 muestra que la mayor parte de los menores cuentan con habilidades sociales y es que la tendencia de la distribución empírica es hacia el lado derecho de la escala. Como se observa en el gráfico las frecuencias más altas se presentan desde el valor 16 hasta el 27, los cuales son el número de indicadores en cada sujeto.

ESTADÍSTICAS		
AGRESION EN LA ESCALA DE ACHENBACK		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	3.61	11
Desviación Estándar	13.1	5.5

AGRESION EN LA ESCALA DE ACHENBACK						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	9	1	2.384185	2.861022	7.5	7.5
1	24	22	5.245207	6.294248	20	27.5
2	25	231	5.507467	0.0066089	20.8	48.3
3	20	1540	5.684339	6.821201	16.7	65
4	10	7315	0.001744	0.209283	8.3	73.3
5	12	26334	0.006278	0.753421	10	83.3
6	6	74613	0.017789	2.134694	5	88.3
7	2	170544	0.04066	4.879301	1.7	90
8	1	319770	0.76239	9.14869	0.8	90.8
9	2	497420	0.118594	14.231296	1.7	92.5
10	3	646646	0.154172	18.500686	2.5	95
11	0	705432	0.168188	20.182566	0	0
12	0	646646	0.154172	18.500686	0	0
13	2	497420	0.118594	14.2311296	1.7	96.7
14	2	319770	0.76239	9.14869	1.7	98.3
15	0	170544	0.04066	4.879301	0	0
16	0	74613	0.017789	2.134694	0	0
17	0	26334	0.006278	0.753421	0	0
18	1	7315	0.001744	0.209283	0.8	99.2
19	0	1540	5.684339	6.821201	0	0
20	0	231	5.507467	0.0066089	0	0
21	0	22	5.245207	6.294248	0	0
22	1	1	2.384185	2.861022	0.8	100
Total	120				100	

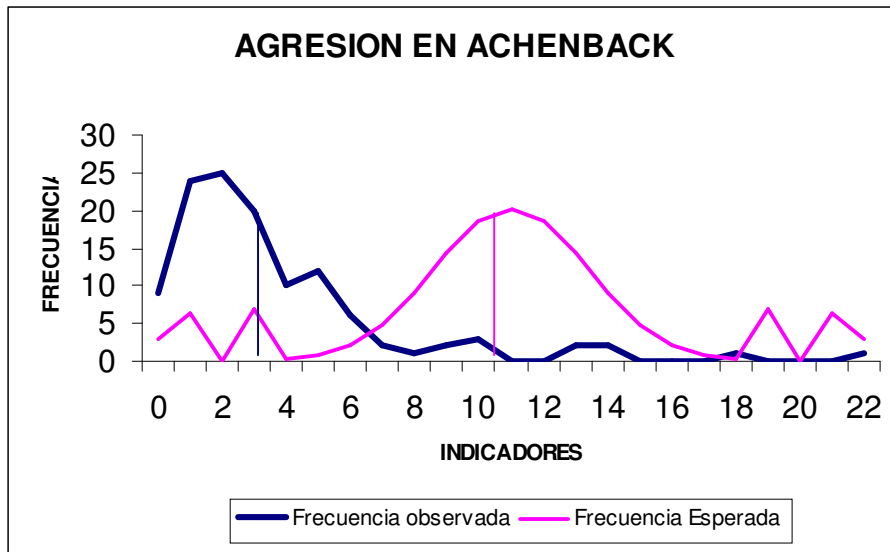


Fig.11 La figura representa la frecuencia de los indicadores de agresión que se midió en la escala TAMAI.

La figura 11 representa la distribución empírica sesgada hacia la izquierda en relación a la distribución teórica, por tanto el numero de conductas agresivas en los adolescentes es muy bajo y es que la mayor parte de la muestra tienen de 5 a 0 indicadores de agresión.

ESTADÍSTICAS		
HABILIDADES SOCIALES		
EN LA ESCALA DE ACHENBACK		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	13.4	11.5
Desviación Estándar	20.7	5.75

HABILIDADES SOCIALES EN LA ESCALA DE ACHENBACK						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
1	0	1	2.741813	3.290175	0	0
2	0	253	3.015994	0.003619	0	0
3	1	1771	2.111196	0.025334	0.8	0.8
4	0	8855	0.001055	0.126671	0	0
5	3	33649	0.004011	0.481352	2.5	3.3
6	5	100947	0.012033	1.444058	4.2	7.5
7	5	245157	0.029224	3.50699	4.2	11.7
8	5	490314	0.058449	7.01399	4.2	15.8
9	4	817190	0.97416	11.68999	3.3	19.2
10	5	1144066	0.136383	16.36599	4.2	23.3
11	10	1352078	0.16118	19.34162	8.3	31.7
12	16	1352078	0.16118	19.34162	13.3	45
13	11	1144066	0.136383	16.36599	9.2	54.2
14	12	817190	0.097416	11.68999	10	64.2
15	9	490314	0.058449	7.01399	7.5	71.7
16	5	245157	0.029224	3.506998	4.2	75.8
17	5	100947	0.012033	1.444058	4.2	80
18	6	33649	0.004011	0.481352	5	85
19	3	8855	0.001055	0.126671	2.5	87.5
20	4	1771	2.111196	0.025334	3.3	90.8
21	2	253	3.015994	0.003619	1.7	92.5
22	8	23	2.741813	3.290175	6.7	99.2
23	1	1	1.192092	1.430511	0.8	100
Total	120				100	

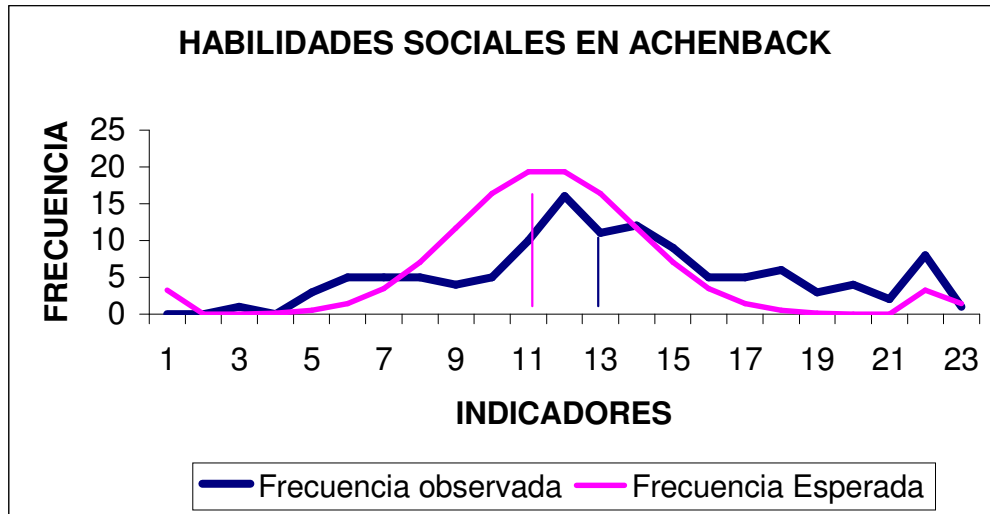


Fig. 12 La figura representa la frecuencia los indicadores de habilidades sociales que se midió en ACHENBACK.

En la figura 12 se observa la distribución teórica y empírica de las habilidades sociales, la distribución empírica esta sesgada hacia la derecha y esto indica que el mayor numero de jóvenes presentan habilidades en su repertorio conductual. Véase que en el valor 12 aparece la mayor frecuencia y en adelante se mantiene.

DISTRIBUCIÓN POR SEXO

En este apartado se realizará un análisis comparativo sobre las conductas de agresión y habilidades sociales en hombres y mujeres. Cabe mencionar que las distribuciones de las mujeres tienen menor frecuencia debido a que la muestra es de 18, cuando los hombres son 102.

ESTADÍSTICAS		
AGRESION DE HOMBRES EN LA ESCALA CDS		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	1.92	3
Desviación Estándar	1.77	1.5

ESTADÍSTICAS		
AGRESION DE MUJERES EN LA ESC. CDS		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	3.38	3
Desviación Estándar	2.46	1.5

AGRESION DE HOMBRES EN LA ESCALA CDS						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	16	1	0.0156	1.59	15.7	15.7
1	23	6	0.0937	9.55	22.5	38.2
2	33	15	0.23	23.46	32.4	70.6
3	19	20	0.312	31.82	18.6	89.2
4	6	15	0.23	23.46	5.9	95.1
5	4	6	0.0937	9.55	3.9	99
6	1	1	0.0156	1.59	1	100
Total	102				100	

AGRESION DE MUJERES EN LA ESCALA CDS						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	1	1	0.0156	0.2808	5.6	5.6
1	1	6	0.0937	1.686	5.6	11.1
2	3	15	0.23	4.14	16.7	27.8
3	4	20	0.312	5.616	22.2	50
4	5	15	0.23	4.14	27.8	77.8
5	2	6	0.0937	1.686	11.1	88.9
6	2	1	0.0156	0.2808	11.1	100
TOTAL	18				100	

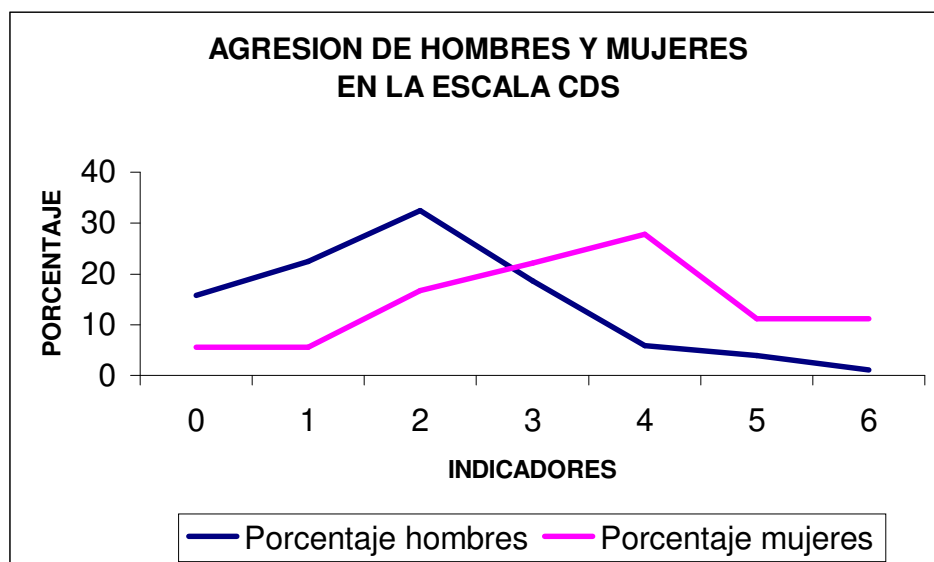


Fig. 13 La figura representa la conducta de agresión de hombres y mujeres en la escala de CDS.

En la figura 13 se observa que existe diferencia entre los sexos, en lo que respecta a los hombres el 70.6% presentan de 0 a 2 conductas, queriendo decir que es mínima la conducta de agresión. Por el contrario las mujeres si presentan un alto numero de conductas agresivas y es que el 72.2% tiene de 3 a 6 conductas.

ESTADÍSTICAS		
HABILIDADES SOCIALES DE HOMBRES		
EN LA ESCALA CDS		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	5.66	6
Desviación Estándar	10.16	3

ESTADÍSTICAS		
HABILIDADES SOCIALES DE MUJERES		
EN LA ESCALA CDS		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	4	4.5
Desviación Estándar	7.2	2.25

HABILIDADES SOCIALES DE HOMBRES EN LA ESCALA CDS						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	3	1	0.0002	0.0204	2.9	2.9
1	8	12	0.0029	0.2958	7.8	10.8
2	12	66	0.0161	1.6422	11.8	22.5
3	7	220	0.0536	5.4672	6.9	29.4
4	12	495	0.1208	12.3216	11.8	41.2
5	6	792	0.1933	19.7166	5.9	47.1
6	9	924	0.2255	23.001	8.8	55.9
7	12	792	0.1933	19.7166	11.8	67.6
8	9	495	0.1208	12.3216	8.8	76.5
9	11	220	0.0536	5.4672	10.8	87.3
10	7	66	0.0161	1.6422	6.9	94.1
11	4	12	0.0029	0.2958	3.9	98
12	2	1	0.0002	0.0204	2	100

TOTAL	102				100	
-------	-----	--	--	--	-----	--

HABILIDADES SOCIALES DE MUJERES EN LA ESCALA CDS						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	0	1	0.0019	0.034	0	0
1	4	9	0.0175	0.315	22.2	22.2
2	2	36	0.0701	1.261	11.1	33.3
3	4	84	0.1640	2.952	22.2	55.6
4	1	126	0.246	4.428	5.6	61.1
5	3	126	0.246	4.428	16.7	77.8
6	1	84	0.1640	2.952	5.6	83.3
7	0	36	0.0701	1.261	0	0
8	0	9	0.0175	0.315	0	0
9	3	1	0.0019	0.034	16.7	100
TOTAL	18				100	

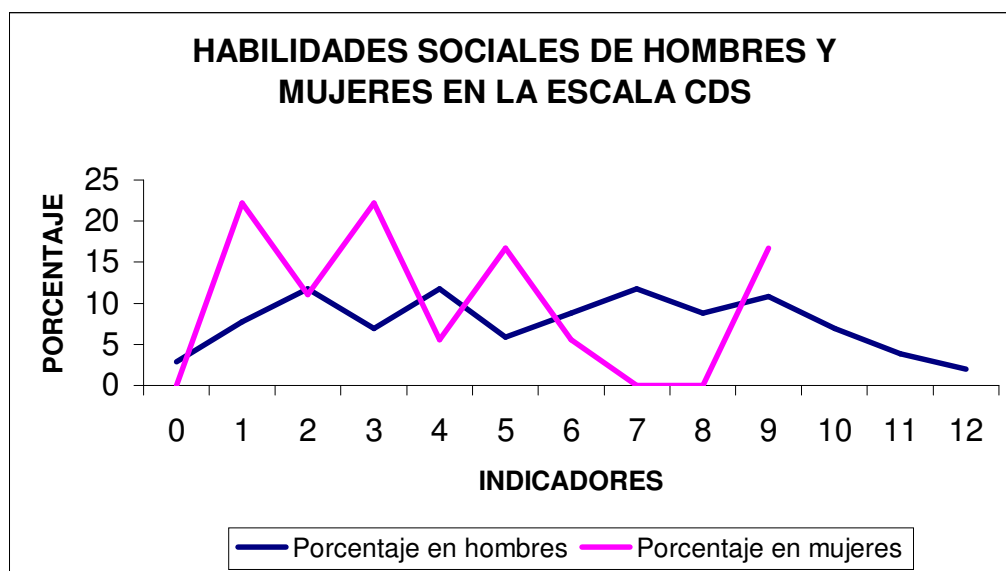


Fig. 14 La figura representa las habilidades sociales de hombres y mujeres que se midió en la escala de CDS.

La figura 14 muestra la distribución de la habilidades sociales, en los hombres se observa que el 58.9% tienen de 5 a 12 habilidades y el 42.1% de 4 a 0 habilidades por lo que se considera que la mayoría si tienen habilidades sociales. Mientras tanto en la distribución de las mujeres se puede observar que el 55.3% tienen pocas habilidades (0-4), y es que la tendencia de la distribución esta sesgada hacia la izquierda.

ESTADÍSTICAS		
AGRESION DE HOMBRES EN LA ESCALA HSPQ		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	3.21	5.5
Desviación Estándar	5.26	2.75

ESTADÍSTICAS		
AGRESION DE MUJERES EN LA ESCALA HSPQ		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	3.38	4.5
Desviación Estándar	5.46	2.25

AGRESIÓN DE HOMBRES EN LA ESCALA HSPQ						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	7	1	0.00048	0.0489	6.9	6.9
1	17	11	0.0053	0.5406	16.7	23.5
2	26	55	0.0268	2.733	25.5	49
3	12	165	0.0805	8.211	11.8	60.8
4	14	330	0.161	16.422	13.7	74.5
5	9	462	0.2254	22.9908	8.8	83.3
6	8	462	0.2254	22.9908	7.8	91.2
7	4	330	0.161	16.422	3.9	95.1
8	2	165	0.0805	8.211	2	97.1
9	1	55	0.0268	2.733	1	98
10	1	11	0.0053	0.5406	1	99
11	1	1	0.00048	0.0489	1	100
TOTAL	102				100	

AGRESION DE MUJERES EN LA ESCALA HSPQ						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	1	1	0.0019	0.034	5.6	5.6
1	3	9	0.0175	0.315	16.7	22.2
2	3	36	0.0701	1.26	16.7	38.9
3	4	84	0.1640	2.95	22.2	61.1
4	3	126	0.246	4.42	16.7	77.8
5	1	126	0.246	4.42	5.6	83.3
6	1	84	0.1640	2.95	5.6	88.9
7	0	36	0.0701	1.26	0	0
8	1	9	0.0175	0.315	5.6	94.4
9	1	1	0.0019	0.034	5.6	100
TOTAL	18				100	

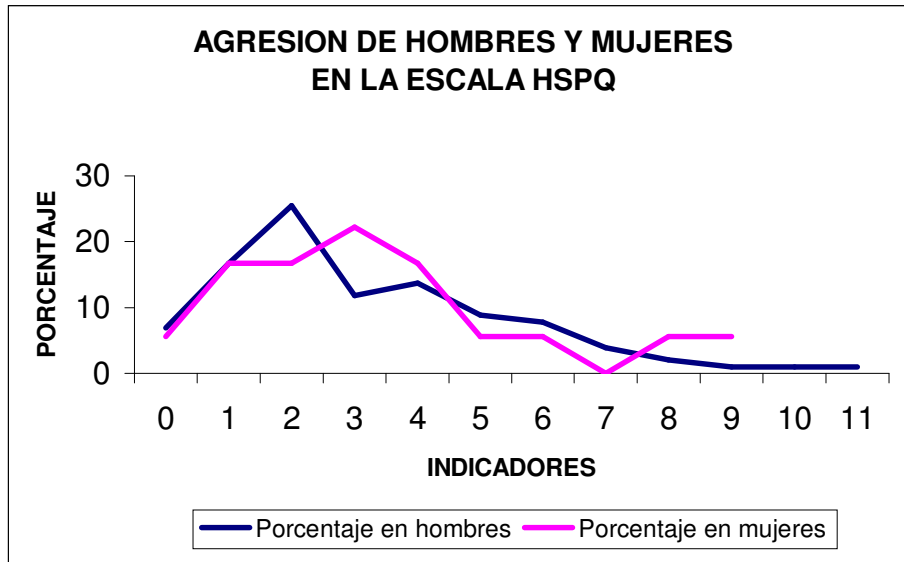


Fig. 15 La figura representa la agresión de hombres y mujeres que se midió en la escala de HSPQ.

En la figura 15 se observa que las distribuciones de hombres y mujeres son semejantes puesto que ambas están sesgadas hacia las izquierda lo cual nos indica que tienen pocas conductas agresivas (hombres de 0 a 2 conductas con un porcentaje del 60.8% y el 77.8% de las mujeres obtuvieron 0 a3 conductas).

ESTADÍSTICAS		
HABILIDADES SOCIALES DE HOMBRES EN LA ESCALA HSPQ		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	12.48	13.5
Desviación Estándar	18.4	6.75

ESTADÍSTICAS		
HABILIDADES SOCIALES DE MUJERES EN LA ESCALA HSPQ		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Media		
Perdidos	0	
Media	13.44	10.5

Desviación Estándar	29.6	5.25
---------------------	------	------

HABILIDADES SOCIALES DE HOMBRES EN LA ESCALA HSPQ						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
1	1	27	2.01116	2.413986	1	1
2	0	351	2.61515	3.138184	0	0
3	0	2925	2.17929	0.002615	0	0
4	1	17550	1.30757	0.0133	1	2
5	3	80730	6.01485	0.0613	2.9	4.9
6	1	296010	0.002205	0.224	1	5.9
7	5	888030	0.00661	0.674	4.9	10.8
8	9	2220075	0.01654	1.68	8.8	19.6
9	7	4686825	0.034919	3.56	6.9	26.5
10	8	8436285	0.062855	6.41	7.8	34.3
11	6	13037895	0.097139	9.9	5.9	40.2
12	12	17383860	0.129519	13.21	11.8	52
13	9	20058300	0.149445	15.24	8.8	60.8
14	6	20058300	0.149445	15.24	5.9	66.7
15	10	17383860	0.129519	13.21	9.8	76.5
16	7	13037895	0.097139	9.9	6.9	83.3
17	3	8436285	0.062855	6.41	2.9	86.3
18	5	4686825	0.034919	3.56	4.9	91.2
19	4	2220075	0.01654	1.68	3.9	95.1
20	4	888030	0.00602	0.674	3.9	99
21	0	296010	0.002205	0.224	0	0
22	0	80730	6.01485	0.072178	0	0
23	0	17550	1.30757	0.01569	0	0
24	0	2925	2.17929	0.002615	0	0
25	0	351	2.61515	3.138184	0	0
26	0	27	2.01116	2.413986	0	0
27	1	1	7.4505	8.940696	1	100

TOTAL	102				100
-------	-----	--	--	--	-----

HABILIDADES SOCIALES DE MUJERES EN LA ESCALA HSPQ						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
1	0	21	1.0013	18.02	0	0
2	0	210	0.000100	0.0018	0	0
3	0	1330	0.00063	0.011	0	0
4	0	5985	0.0028	0.050	0	0
5	1	20349	0.009	0.162	5.6	5.6
6	0	54264	0.025	0.45	0	0
7	0	116280	0.055	0.99	0	0
8	1	203490	0.097	1.74	5.6	11.1
9	0	293929	0.140	2.52	0	0
10	1	352715	0.168	3.02	5.6	16.7
11	1	352715	0.168	3.02	5.6	22.2
12	1	293929	0.140	2.52	5.6	27.8
13	3	203490	0.097	1.74	16.7	44.4
14	0	116280	0.055	0.99	0	0
15	4	54264	0.025	0.45	22.2	66.7
16	2	20349	0.009	0.162	11.1	77.8
17	1	5985	0.0028	0.050	5.6	83.3
18	1	1330	0.00063	0.011	5.6	88.9
19	1	210	0.000100	0.0018	5.6	94.4
20	0	21	1.0013	18.02	0	0
21	1	1	0.000005	0.000084	5.6	100
TOTAL	18				100	

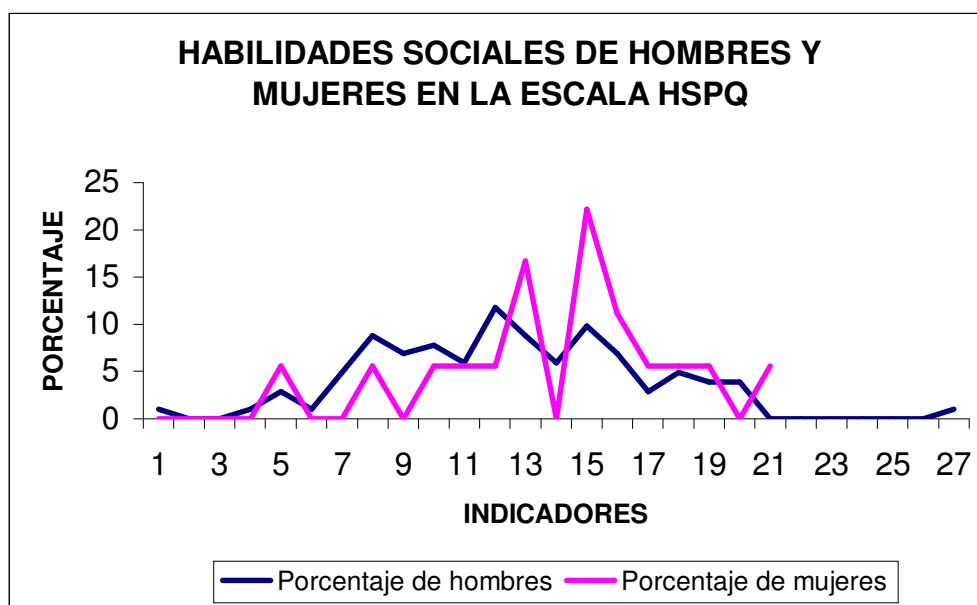


Fig. 16 La figura representa las habilidades sociales de hombres y mujeres que se midió en la escala de HSPQ.

En la figura 16 se observa que las distribuciones de porcentajes de hombres y mujeres tienen una tendencia hacia la derecha. El 58.8% de los hombres tiene de 13 a 27 conductas y el 72.4% de las mujeres cuentan con 13 a 21 conductas, esto nos dice que el mayor número de la muestra sí tiene habilidades sociales.

ESTADÍSTICAS		
AGRESION DE HOMBRES EN LA ESCALA CMAS-R		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	1.98	3
Desviación Estándar	2.45	1.5

ESTADÍSTICAS		
AGRESION DE MUJERES EN LA ESCALA CMAS-R		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	2.05	2.5
Desviación Estándar	1.9	1.25

AGRESION DE HOMBRES EN LA ESCALA CMAS-R						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	14	1	0.0156	1.59	13.7	13.7
1	35	6	0.0937	9.55	34.3	48
2	24	15	0.23	23.46	23.5	71.6
3	10	20	0.312	31.82	9.8	81.4
4	10	15	0.23	23.46	9.8	91.2
5	5	6	0.0937	9.55	4.9	96.1
6	4	1	0.0156	1.59	3.9	100
Total	102				100	

AGRESION DE MUJERES EN LA ESCALA CMAS-R						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	2	1	0.03	0.54	11.1	11.1
1	6	5	0.1515	2.727	33.3	44.4
2	3	10	0.303	5.454	16.7	61.1
3	4	10	0.303	5.454	22.2	83.3
4	2	5	0.1515	2.727	11.1	94.4
5	1	1	0.03	0.54	5.6	100
TOTAL	18				100	

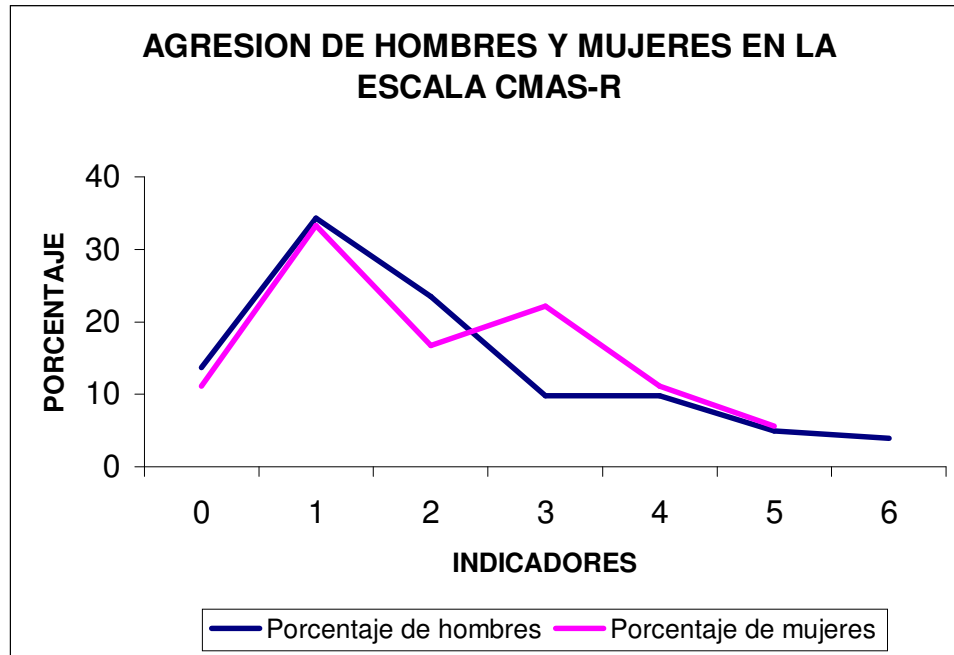


Fig. 17 La figura representa la agresión de hombres y mujeres que se midió en la escala de CMAS-R.

En la figura 17 se puede ver que la tendencia de la distribución de porcentajes de hombres y mujeres es hacia la izquierda, esto nos indica que cuentan con pocas conductas agresivas (de 0 a 2), en este caso el 71.6% de los hombres y el 61.1% de las mujeres se encuentran en este rango.

ESTADÍSTICAS		
HABILIDADES SOCIALES DE HOMBRES EN LA ESCALA CMAS-R		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	1.95	1.5
Desviación Estándar	0.73	0.75

ESTADÍSTICAS	
HABILIDADES SOCIALES DE MUJERES	

EN LA ESCALA CMAS-R		
N	FRECUENCIA	FRECUENCIA
	OBSERVADA	ESPERADA
Perdidos	0	
Media	1.5	1.5
Desviación Estándar	1.13	0.75

HABILIDADES SOCIALES DE HOMBRES EN LA ESCALA CMAS-R						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	6	1	0.111	11.322	5.9	5.9
1	22	3	0.333	33.966	21.6	27.5
2	45	3	0.333	33.966	44.1	71.6
3	29	1	0.111	11.322	28.4	71.6
TOTAL	102				100	100

HABILIDADES SOCIALES DE MUJERES EN LA ESCALA CMAS-R						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	4	1	0.111	1.99	22.2	22.2
1	5	3	0.333	5.99	27.8	50
2	5	3	0.333	5.99	27.8	77.8
3	4	1	0.111	1.99	22.2	100
TOTAL	18				100	

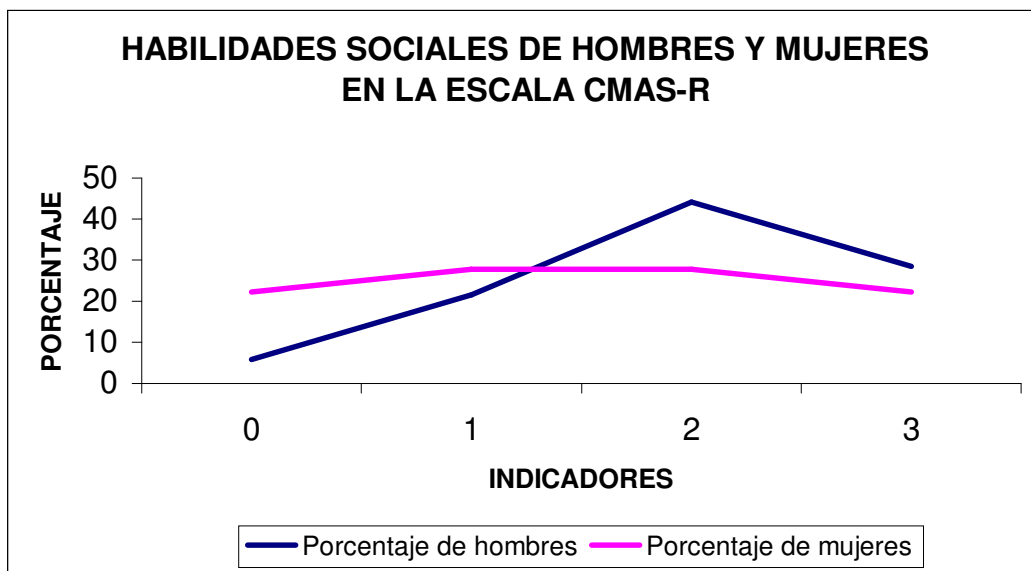


Fig. 18 La figura representa las habilidades sociales de hombres y mujeres que se midió en la escala de CMAS-R.

Tanto hombres como mujeres cuentan con habilidades sociales, y es que el 75% de las mujeres y el 73.2% de los hombres tienen de 1 a 3 conductas en su repertorio.

ESTADÍSTICAS		
AGRESION DE HOMBRES EN LA ESCALA TAMAI		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	3.77	7.5
Desviación Estándar	13.45	3.75

ESTADÍSTICAS

AGRESION DE MUJERES EN LA ESCALA TAMAI		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	5.33	6.5
Desviación Estándar	11	3.25

AGRESION DE HOMBRES EN LA ESCALA TAMAI						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	19	1	0.00003	0.003	18.6	18.6
1	12	15	0.0004	0.04	11.8	30.4
2	15	105	0.003	0.3	14.7	45.1
3	14	455	0.013	1.32	13.7	58.8
4	14	1365	0.041	4.18	13.7	72.5
5	5	3003	0.091	9.28	4.9	77.5
6	5	5005	0.152	15.5	4.9	82.4
7	1	6435	0.196	19.9	1	83.3
8	2	6435	0.196	19.9	2	85.3
9	5	5005	0.152	15.5	4.9	90.2
10	1	3003	0.091	9.28	1	91.2
11	4	1365	0.041	4.18	3.9	95.1
12	1	455	0.013	1.32	1	96.1
13	2	105	0.003	0.3	2	98
14	0	15	0.0004	0.04	0	0
15	2	1	0.00003	0.003	2	100
TOTAL	102				100	

AGRESION DE MUJERES EN LA ESCALA TAMAI						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado

	observada	Posibles	Asociada	Esperada		Acumulado
0	1	1	0.001	0.018	5.6	5.6
1	2	13	0.0015	0.027	11.1	16.7
2	0	78	0.009	0.162	0	0
3	2	286	0.034	0.61	11.1	27.8
4	3	715	0.087	1.56	16.7	44.4
5	3	1287	0.157	2.82	16.7	61.1
6	2	1716	0.209	3.76	11.1	72.2
7	0	1716	0.209	3.76	0	0
8	1	1287	0.157	2.82	5.6	77.8
9	2	715	0.087	1.56	11.1	88.9
10	1	286	0.034	0.61	5.6	94.4
11	0	78	0.009	0.162	0	0
12	0	13	0.0015	0.027	0	0
13	1	1	0.001	0.018	5.6	100
TOTAL	18				100	

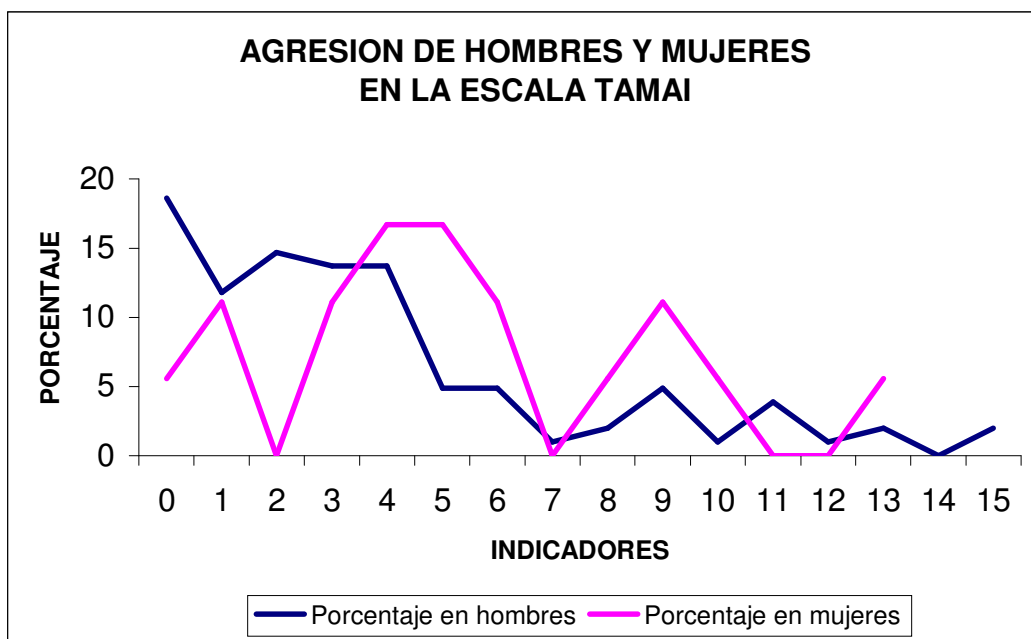


Fig. 19 La figura representa la agresión de hombres y mujeres que se midió en la escala de TAMAI.

En la figura 19 están representadas las distribuciones de porcentajes de hombres y mujeres, ambas están inclinadas hacia la izquierda donde se encuentran los valores bajos de la escala de indicadores, esto indica que cuentan con pocas conductas agresivas (H = 72.5%, M = 61.1%).

ESTADÍSTICAS		
HABILIDADES SOCIALES DE HOMBRES EN LA ESCALA TAMAI		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	18.42	13.5
Desviación Estándar	16.2	6.75

ESTADÍSTICAS		
HABILIDADES SOCIALES DE MUJERES EN LA ESCALA TAMAI		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	17.27	13
Desviación Estándar	18.65	6.5

HABILIDADES SOCIALES DE HOMBRES EN LA ESCALA TAMAI						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
1	0	27	2.01116	2.413986	0	0
2	0	351	2.61515	3.138184	0	0
3	0	2925	2.17929	0.002615	0	0
4	0	17550	1.30757	0.0133	0	0
5	0	80730	6.01485	0.0613	0	0
6	0	296010	0.002205	0.224	0	0
7	1	888030	0.00661	0.674	1	1
8	1	2220075	0.01654	1.68	1	2
9	0	4686825	0.034919	3.56	0	0
10	1	8436285	0.062855	6.41	1	2.9
11	3	13037895	0.097139	9.9	2.9	5.9
12	4	17383860	0.129519	13.21	3.9	9.8
13	2	20058300	0.149445	15.24	2	11.8
14	4	20058300	0.149445	15.24	3.9	15.7
15	5	17383860	0.129519	13.21	4.9	20.6
16	11	13037895	0.097139	9.9	10.8	31.4
17	6	8436285	0.062855	6.41	5.9	37.3
18	10	4686825	0.034919	3.56	9.8	47.1
19	14	2220075	0.01654	1.68	13.7	60.8
20	8	888030	0.00602	0.674	7.8	68.6
21	8	296010	0.002205	0.224	7.8	76.5
22	6	80730	6.01485	0.072178	5.9	82.4
23	9	17550	1.30757	0.01569	8.8	91.2
24	3	2925	2.17929	0.002615	2.9	94.1
25	4	351	2.61515	3.138184	3.9	98
26	1	27	2.01116	2.413986	1	99
27	1	1	7.4505	8.940696	1	100
TOTAL	102				100	

HABILIDADES SOCIALES DE MUJERES EN LA ESCALA TAMAI						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
1	0	26	0.38	0.68	0	0
2	0	325	4.84	8.71	0	0
3	0	2600	3.87	6.96	0	0
4	0	14950	0.00022	0.0039	0	0
5	0	65780	0.00098	0.0176	0	0
6	0	230230	0.0034	0.0612	0	0
7	0	657800	0.0098	0.17	0	0
8	1	1562275	0.023	0.41	5.6	5.6
9	0	3124550	0.046	0.82	0	0
10	0	5311735	0.079	1.42	0	0
11	0	7726160	0.115	2.07	0	0
12	2	9657700	0.143	2.59	11.1	16.7
13	1	10400600	0.154	2.78	5.6	22.2
14	0	9657700	0.143	2.59	0	0
15	1	7726160	0.115	2.07	5.6	27.8
16	2	5311735	0.079	1.42	11.1	38.9
17	2	3124550	0.046	0.82	11.1	50
18	2	1562275	0.023	0.41	11.1	61.1
19	4	657800	0.0098	0.17	22.2	83.3
20	0	230230	0.0034	0.0612	0	0
21	0	65780	0.00098	0.0176	0	0
22	0	14950	0.00022	0.0039	0	0
23	1	2600	3.87	6.96	5.6	88.9
24	1	325	4.84	8.71	5.6	94.4
25	0	26	0.38	0.68	0	0
26	1	1	1.4901	26.82	5.6	100
TOTAL	18				100	

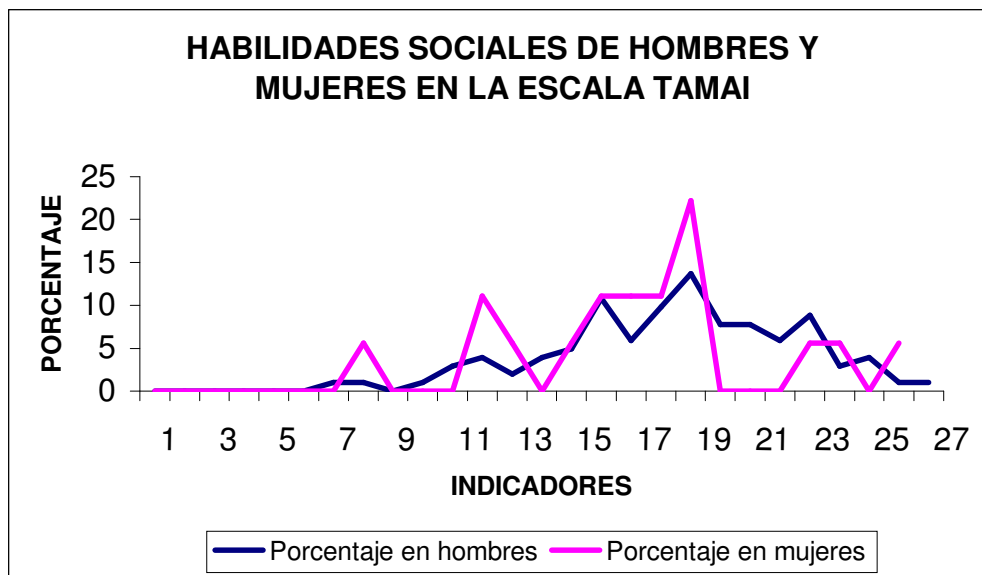


Fig. 20 La figura representa las habilidades sociales de hombres y mujeres en la escala de TAMAI.

Las figuras 20 representa las habilidades sociales de hombres y mujeres, en ambos casos la distribución esta sesgada hacia la derecha donde se encuentran los valores más altos, es decir los adolescentes tienen un amplio repertorio de habilidades sociales, el 62.1% de los hombres y el 61.2% de las mujeres.

ESTADÍSTICAS		
AGRESION DE HOMBRES EN LA ESCALA ACHENBACK		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	3.51	11
Desviación Estándar	14.6	5.5

ESTADÍSTICAS		
AGRESION DE MUJERES EN LA ESCALA ACHENBACK		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	4.16	4
Desviación Estándar	4.25	2

AGRESION DE HOMBRES EN LA ESCALA ACHENBACK						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	9	1	0.0000023	0.000024	8.8	8.8
1	21	22	0.0000052	0.00053	20.6	29.4
2	24	231	0.000055	0.0056	23.5	52.9
3	18	1540	0.00036	0.0367	17.6	70.6
4	5	7315	0.00174	0.177	4.9	75.5
5	10	26334	0.0062	0.64	9.8	85.3
6	4	74613	0.0177	1.8	3.9	89.2
7	0	170544	0.0406	4.14	0	0
8	0	319770	0.076	7.77	0	0
9	2	497420	0.118	12.09	2	91.2
10	3	646646	0.154	15.72	2.9	94.1
11	0	705432	0.168	17.13	0	0
12	0	646646	0.154	15.72	0	0
13	2	497420	0.118	12.09	2	96.1
14	2	319770	0.076	7.77	2	98
15	0	170544	0.0406	4.14	0	0
16	0	74613	0.0177	1.8	0	0
17	0	26334	0.0062	0.64	0	0
18	1	7315	0.00174	0.177	1	99
19	0	1540	0.00036	0.0367	0	0
20	0	231	0.000055	0.0056	0	0
21	0	22	0.0000052	0.00053	0	0
22	1	1	0.0000023	0.000024	1	100
TOTAL	102				100	

AGRESION DE MUJERES EN LA ESCALA ACHENBACK						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	0	1	0.003	0.054	0	0
1	3	8	0.031	0.55	16.7	16.7
2	1	28	0.108	1.94	5.6	22.2
3	2	56	0.217	3.90	11.1	33.3
4	5	70	0.272	4.89	27.8	61.1
5	2	56	0.217	3.90	11.1	72.2
6	2	28	0.108	1.94	11.1	83.3
7	2	8	0.031	0.55	11.1	94.4
8	1	1	0.003	0.054	5.6	100
TOTAL	18				100	

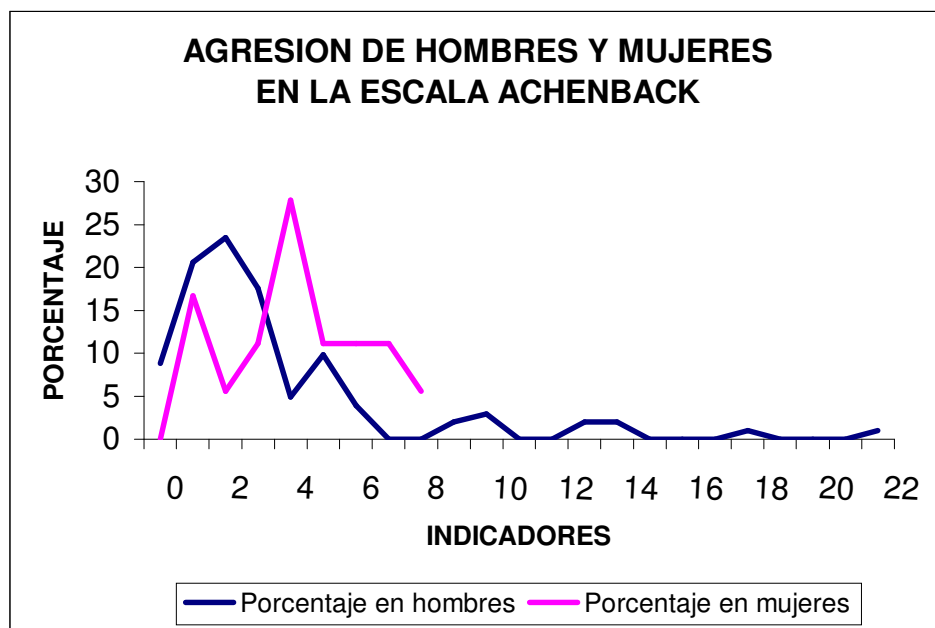


Fig. 21 La figura representa la agresión de hombres y mujeres que se midió en la escala de ACHENBACK.

La figura 21 muestra que los hombres tienen pocas conductas agresivas debido a que el 70.6% tiene de 0 a 3 conductas; en el caso de las mujeres se muestra que el 61.1% tiene de 0 a 4 conductas.

ESTADÍSTICAS		
HABILIDADES SOCIALES DE HOMBRES EN LA ESCALA ACHENBACK		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Media	13.35	11
Desviación Estándar	19.09	5.5

ESTADÍSTICAS		
HABILIDADES SOCIALES DE MUJERES EN LA ESCALA ACHENBACK		
N	FRECUENCIA OBSERVADA	FRECUENCIA ESPERADA
Perdidos	0	
Moda	12	
Desviación Estándar	30.1	5.75

HABILIDADES SOCIALES DE HOMBRES EN LA ESCALA ACHENBACK						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
1	0	22	0.0000052	0.00053	0	0
2	0	231	0.000055	0.0056	0	0
3	1	1540	0.00036	0.0367	1	1
4	0	7315	0.00174	0.177	0	0
5	2	26334	0.0062	0.64	2	2.9
6	4	74613	0.0177	1.8	3.9	6.9
7	4	170544	0.04	4.14	3.9	10.8
8	4	319770	0.076	7.77	3.9	14.7
9	4	497420	0.118	12.09	3.9	18.6
10	5	646646	0.154	15.72	4.9	23.5
11	8	705432	0.168	17.15	7.8	31.4
12	13	646646	0.154	15.72	12.7	44.1
13	10	497420	0.118	12.09	9.8	53.9
14	9	319770	0.076	7.77	8.8	62.7
15	9	170544	0.04	4.14	8.8	71.6
16	5	74613	0.0177	1.8	4.9	76.5
17	5	26334	0.0062	0.64	4.9	81.4
18	6	7315	0.0017	0.177	5.9	87.3
19	2	1540	0.00036	0.0367	2	89.2
20	4	231	0.000055	0.0056	3.9	93.1
21	1	22	0.0000052	0.00053	1	94.1
22	6	1	0.0000023	0.000024	5.9	100
TOTAL	102				100	

HABILIDADES SOCIALES DE MUJERES EN LA ESCALA ACHENBACK						
Indicadores	Frecuencia observada	Resultados Posibles	Probabilidad Asociada	Frecuencia Esperada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
1	0	23	0.0000027	0.000049	0	0
2	0	253	0.00003	0.00054	0	0
3	0	1771	2.111	37.9	0	0
4	0	8855	0.001	0.019	0	0
5	1	33649	0.004	0.072	5.6	5.6
6	1	100947	0.012	0.216	5.6	5.6
7	1	245157	0.029	0.522	5.6	5.6
8	1	490314	0.058	1.052	5.6	5.6
9	0	817189	0.097	1.75	0	0
10	0	1144066	0.136	2.45	0	0
11	2	1352077	0.161	2.9	11.1	11.1
12	3	1352077	0.161	2.9	16.7	16.7
13	1	1144066	0.136	2.45	5.6	5.6
14	3	817189	0.097	1.75	16.7	16.7
15	0	490314	0.058	1.052	0	0
16	0	245157	0.029	0.522	0	0
17	0	100947	0.012	0.216	0	0
18	0	33649	0.004	0.072	0	0
19	1	8855	0.001	0.019	5.6	5.6
20	0	1771	2.111	37.9	0	0
21	1	253	0.00003	0.00054	5.6	5.6
22	2	23	0.0000027	0.000049	11.1	11.1
23	1	1	0.0000001	0.000002	5.6	5.6
TOTAL	18				100	100

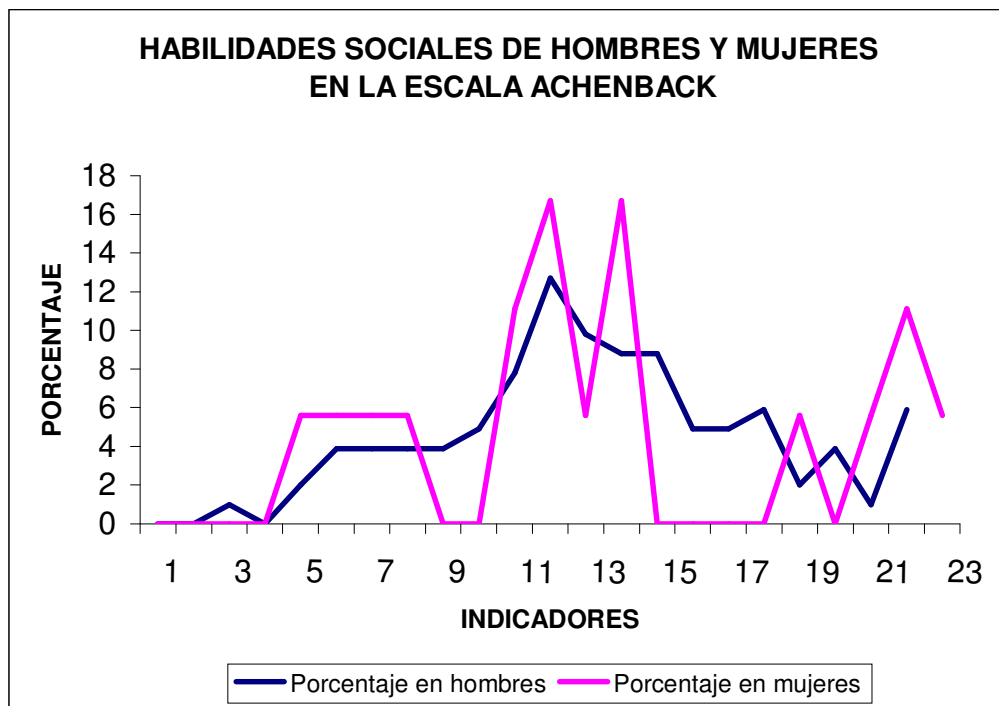


Fig. 22 La figura representa las habilidades sociales de hombres y mujeres que se midió en la escala de ACHENBACK.

En la figura 22 se observa que el 55.9% de los hombres presentan de 11 a 22 habilidades sociales, mientras que el 66.9% de las mujeres presentan de 12 a 23, esto nos indica que las mujeres tienen un número mayor de indicadores en comparación con los hombres.

DISCUSION Y CONCLUSION

Se realizó un análisis binomial el cual nos permitió obtener distribuciones teóricas y empíricas las cuales fueron comparadas y nos llevaron a determinar la ausencia o presencia de habilidades sociales y de agresión. En general la investigación realizada nos permitió observar que los menores infractores tienen un amplio repertorio de habilidades sociales, en comparación a la conducta agresiva que fue menor. Por otro lado, en el género hubo diferencias ya que las mujeres tuvieron más habilidades sociales que los hombres, y en lo que respecta a la agresión las mujeres también tuvieron mayor número de conductas aunque la diferencia con los hombres no fue significativa.

Por otra parte, un análisis cualitativo de la escala Tamai y el Auto reporte de Achenback nos permitió obtener una información mas amplia sobre aspectos que influyen en la agresión y las habilidades sociales, que deben tomarse en cuenta para comprender mas acerca de estas.

En el ámbito familiar de los menores infractores conocimos su constelación familiar y se encontró que 40 adolescentes vivían con ambos padres, 45 con su mamá, 5 con su papá, 6 con su pareja, 7 solos, 10 con otras personas (entre ellos amigos, abuelos y tíos) y el resto no escribieron con quien vivían.

Otro aspecto importante relacionado con la familia fue saber el tipo de educación proporcionado por los padres para lo cual se tomo en cuenta que tan adecuada era y como se manifestaba, se encontró que cuando los padres vivían juntos era una educación adecuada por parte de las madres ya que ellas demostraban cariño, respeto, preocupación, comunicación y cuidado, sin embargo eran estrictas cuando lo ameritaba o se requería. Por su parte la educación que los padres mostraban era inadecuada ya que ellos manifestaban rechazo, poco cariño, seriedad, alejamiento, poca comunicación pero sobre todo restricciones y

poco respeto hacia los adolescentes, en algunos casos los padres manifestaron sobreprotección y elevadas concesiones de deseos lo cual también indica que era inadecuada esta educación. En cuanto a los adolescentes que vivían con uno de sus padres (papá o mamá) comúnmente recibieron una educación adecuada la cual consistió en cariño, respeto, preocupación, comunicación y cuidados, pero también reglas estrictas cuando eran necesarias.

Otro aspecto sobre los padres fue saber si los muchachos tenían conocimiento de sus trabajos u oficios, encontramos que la mayoría (86) sí sabía sobre el oficio de sus padres, 22 sólo sabían de uno de ellos y 12 no sabían. Entre los oficios o trabajos que desempeñaban los padres estaban comerciantes, chóferes, obreros, empleados, campesinos, albañiles, mecánicos, policías y carpinteros. En lo que se refiere a las madres estas se dedicaban al hogar, al comercio, la limpieza, ser obreras y empleadas.

Otro dato sobre los adolescentes fue saber cuantos hermanos tenían, que relación tenían con ellos y que lugar ocupaban. Se encontró que sólo 5 de los menores eran hijos únicos, 6 tenían dos hermanos, 3 tenían doce, 26 con 5 hermanos siguiéndole 18 con 4, 15 con 3, 13 con 7 y 6, 6 con 8, 7 con 9, 5 con 10, 1 con 11. En cuanto a la relación que tenían con sus hermanos en general reportaron que era buena; en cuanto al lugar que ocupaban entre los hermanos se vio que 30 eran los mayores, 24 eran los terceros, 23 los segundos, 14 los cuartos, 10 los quintos, 7 los sextos, 2 los séptimos, 3 los novenos, 3 los décimos, 2 los onceavos, y uno no respondió.

Estos resultados sobre la familia nos hacen ver la influencia que tiene esta sobre el comportamiento, ya sea para inhibir o estimular las conductas. Consideramos que mientras mas restrictivos y menos afectivos eran los padres (papá y mamá), los adolescentes mostraban rebeldía y poca satisfacción de su persona. Esto corrobora los resultados obtenidos por Cox (1996), Saner y Ellickson (1996) y Feldman (1997) donde concluían que la mala influencia de la

familia era un factor de riesgo para conductas posteriores como la agresión, los crímenes, la violencia y la falta de habilidades.

En lo que respecta a la situación social (trabajo, amigos y escuela), se observó que de los 120 jóvenes 85 trabajaban y 26 de estos también se dedicaban a realizar quehaceres en sus casas y en el centro, 24 solo se dedicaban a hacer quehaceres y 10 no realizaban ninguna actividad. Entre los trabajos que desempeñaban se encontraron, repartidor, carpintero, obrero, mecánico, mesero, vendedor y comerciante; y entre los quehaceres tender camas, lavar, limpieza y cuidar bebés. La gran mayoría de la muestra participaba en los talleres que se impartían en el centro los cuales eran: carpintería, electricidad (hombres), y las mujeres tomaban talleres de manualidades (elaboración de muñecos de felpa).

Por otra parte, podemos mencionar que de los 120 adolescentes 65 tenían 4 o más amigos, 31 tenían de 2 o 3 amigos, 16 tenían solamente un amigo, 6 no tenían amigos y uno no respondió. En cuanto al tiempo que pasaban con ellos podemos decir que 69 los veían 3 veces o más por semana, 30 los veían de una a dos veces por semana, 14 los veían solo una vez por semana, y el resto no tenían amigos. En cuanto a la escuela la mayoría (89) expresó que si les agradaba asistir y al resto no les gustaba.

A través de los datos podemos mencionar que los menores infractores desempeñaban múltiples actividades dentro del centro de readaptación social, así también podemos decir que contaban con un amplio número de amigos y tiempo de convivencia. De esta manera podemos determinar que el plan de trabajo aplicado en el centro de readaptación influía para que los jóvenes ocuparan su tiempo en actividades positivas y se alejaran de los problemas (agresión, peleas, etc.). Esto lo podemos corroborar en los programas preventivos aplicados por Husman, Pierce y Briggs (1996) y Avery-Leaf, Cascardi, O'leary y Cano (1997) puesto que encontraron una disminución de la agresión, violencia y

delincuencia en los menores infractores, sin dejar de resaltar que pueden existir fallas en dichos programas.

En lo que respecta a los deportes podemos mencionar que entre los mas practicados por los menores estuvieron: en primer lugar el fútbol, en segundo lugar el básquetbol, en tercer lugar el béisbol y en último lugar el frontón a los cuales dedican un tiempo promedio, solo 5 jóvenes de los 120 no practicaban un deporte. En los pasatiempos que más interés mostraban se encontraron leer libros, juegos de mesa, televisión, los autos, escuchar música, tejer pulseras, bailar, jugar y tocar un instrumento.

Por otro lado, podemos decir que de los 120 jóvenes 94 mencionaron no tener enfermedades y los restantes decían padecer enfermedades como viruela, sarampión o varicela, gripa o tos y anemia Otro dato importante fue ver que 82 jóvenes expresaron padecer dolores de cabeza, problemas de vista, dolores y malestares, náuseas, fatiga, alergias o irritaciones, vomito y sobre peso.

. De los 120 adolescentes 64 manifestaron tener miedos los cuales estaban relacionados con animales, lugares, personas extrañas, la oscuridad, a no salir pronto y a la muerte.

En cuanto a la pregunta de si tenían algún problema 61 de los 120 mencionaron no tener problemas y 59 sí entre los problemas con mayor frecuencia se encontraron: las riñas o peleas, el vandalismo, el alcoholismo, el lenguaje obsceno, consumir drogas, fumar cigarros y las faltas de respeto. El consumo de las drogas en los adolescentes no fue relevante solo 36 de los 120 muchachos las consumían entre estas el alcohol, la cocaína, la heroína y la marihuana, los fármacos, solventes y chochos.

Finalmente, en esta investigación 90 delincuentes expresaron tener algunas cualidades e intereses entre los cuales se encontraron: el ser alegres,

pacíficos o tranquilos, ser bueno, amistoso, sincero, cariñoso, honesto, amable, sentimental, respetuoso, responsable, trabajador y buen estudiante; entre los intereses que más resaltaron estuvieron: salir del centro, cambiar, estudiar, trabajar, ayudar a su familia, ser mejor y triunfar. Sin embargo, 90 de los adolescentes no tienen una buena imagen de si mismos ya que no se aceptan tal como son y por lo tanto tienen actitudes y comportamientos de impulsividad, inquietud o ansiedad, miedo, hiperactividad, nerviosismo, culpabilidad, agresión, mentira o engaño, introversión, timidez, pensamientos o intentos suicidas, tristeza, entre otros. Estos datos coinciden con los obtenidos por Ríos y Frías (1998) las cuales concluyeron que los jóvenes si tenían habilidades sociales y sin embargo, muchos se consideraban inhábiles sobre todo en la habilidad de expresión de sentimientos. Lo mismo consideramos en nuestra investigación puesto que los adolescentes si cuentan con habilidades sociales pero hay determinadas situaciones y lugares que los hacen sentir inhábiles o no aptos en esos momentos.

En conclusión podemos decir que el nivel de agresión en los menores infractores fue menor al nivel de las habilidades sociales, encontrando un mayor número de estas en las mujeres. Esto nos lleva a pensar en un seguimiento del adolescente y un entrenamiento de las habilidades sociales posterior a la salida del centro para la disminución de la reincidencia, considerando la intervención de la familia, la escuela, el tutor legal, y el servicio psicológico.

BIBLIOGRAFIA.

- 1.- Academia Americana de Psiquiatría de la Niñez y la Adolescencia (1998). El desarrollo normal de la adolescencia. México, 58 (4), 1-2.
- 2.- Academia Americana de Psiquiatría de la Niñez y la Adolescencia (1998). Desordenes del comportamiento. México, 2 (33), 1-2.
- 3.- Aguirre, B. A. (1994). Psicología de la adolescencia. Barcelona, España. Boixoreau Universitaria, 5-42.
- 4.- Arbolí, C. (1986). Cambio físico, sexo y desarrollo social. Adolescencia. México, Trillas, 447-469.
- 5.- Aronen, E.T. (1998). "The predictors of competence an adolescents sample-a year- follow of study". Journal of Psichiatry, 52 (3), 203-202.
- 6.- Avery-Leaf, S., Cascardi , M., O'Leary, K. y Cano, A. (1997). "Efficacy of a dating violence prevention program on attitudes justifying aggression". Journal of Adolescent Health. 21 (11) , 17.
- 7.- Ayala, H., Cárdenas, G., Echeverría, L. y Gutiérrez, M. (1995). "Los resultados iniciales de un programa de autocontrol para bebedores problema en México". Revista Salud Mental. 18 (4), 18-24.
- 8.- Badillo, C., García, E. y González, R. (1998). "Hacia una adolescencia menos marginada: Valle de Chalco (Un caso de estudio: centro de desarrollo comunitario Juan Diego I. A. P.)". Universidad Iberoamericana, 353-358.
- 9.- Bain, J. y Brown, R. (1996). "Adolescents as witnesses to violence". Journal of Adolescent Health. 19 (2), 83-85.
- 10.- Barruecos, D., Uribe, P. (1994). "Características de la estructura familiar del menor infractor en México: Una propuesta de intervención". Tesis ENEP IZTACALA/UNAM, 55-75.
- 11.- Batiz, V. (1996). "Relaciones familiares de adolescentes y el desempeño académico ". Tesis ENEP Iztacala/UNAM, 48-57.
- 12.- Bautista, S. M. (1995). "Una propuesta de servicio telefónico de ayuda para adolescentes de la Ciudad de México con un enfoque centrado en la persona." Tesis Universidad Iberoamericana, 105-107.

- 13.- Beck, J., White, K. y Gage, B. (1991). "Emergency psychiatric assessment of violence". Am Journal Psychiatry. 148 (11),1542-1545.
- 14.- Bellack, A. y Morrison, R. (1982). Interpersonal dysfunction. Nueva York, Plenum Press
- 15.- Bloss, P. (1971). Psicoanálisis de la adolescencia. México, Joaquín Mortiz.
- 16.- Caballo, V. (1991). Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. México, Siglo XXI. 16-22, 75-116.
- 17.- Castillo, G. (1978). Los adolescentes y sus problemas. Madrid, Eunsa.
- 18.- Conger, J. (1980). Adolescencia. Generación presionada. México, Harla S.A. de C. V., 77-109.
- 19.- Cox, R. (1996). "An exploration of the demographic and social correlates of criminal behavior among adolescent males". Journal of Adolescent Health. 19 (1), 17-24.
- 20.- Da Gloria, J. y Duda, D. (1979). « Le comportement agressif: Conduite antinormative ou usage de coercition ». Recherche de Psychologie Sociale. 1, 65-81.
- 21.- Davis, A. (1944). Socialization and adolescent personality.
- 22.- Delay, J. (1979). Enciclopedia de la Psicología. Barcelona, Plaza y Janes, 342-347.
- 23.- Dunphy, D.D. (1963). « The social structure of urban adolescent peer groups ». On Sociometry. 26, 230-246.
- 24.- Durant, R., Knight, J. y Goodman, E. (1997). "Factors associated with aggressive and delinquent behaviors among patients attending an adolescent medicine clinic". Journal of Adolescent Health. 21 (5), 303-308.
- 25.- Feldman, C. M. (1997). "Childhood precursors of adult interpartner violence". Clinical Psychology Science and Practice. 4 (4), 307-334.
- 26.- Fernández, B. R. y Carrobes, J. A. (1989). Evaluación conductual: metodología y aplicaciones. Madrid, Pirámide.
- 27.- Fitzpatrick, K. (1997). "Aggression and environmental risk among low-income African-American youth". Journal of Adolescent Health. 21 (3), 172-178.

- 28.- Fonseca, V. A. (1998). La Conducta agresiva en el niño escolar de 6 a 12 años. México, D. F., 6-29.
- 29.- Fromm, E. (1987). Anatomía de la destructividad humana México, Siglo XXI.
- 30.- Goldstein, A.P. (1998). Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. México, Martínez Roca.
- 31.- Grunbaum, J., Basen-Engquist, K. y Pandey, D. (1998). "Association between violent behaviors and substance use among Mexican American and non-hispanic white high school students". Journal of Adolescent Health. 23 (2), 153-159.
- 32.- Harralson, T. y Lawler, K. (1992). "The relationship of parenting styles and social competence to tyt a behavior in children". Psychosoom. 3 (7), 625-634.
- 33.- Hargie, O. (1986). A hand book of communication skills. New York University Press, 7-20, 407-429.
- 34.- Harre, S. y Scord, O. (1977). Our developing knowledge of infant perception and cognition. American psychologist, 34, 894-899
- 35.- Hausman, A., Pierce, G. y Briggs, L. (1996). "Evaluation of comprehensive violence prevention education : Effects on student behavior". Journal of Adolescent Health. 19 (2), 104-110.
- 36.- Hernández, R. y Rodríguez, M. (1995). "La conducta agresiva en adolescentes tratada mediante la solución de problemas". Tesis ENEP Iztacala/UNAM.
- 37.- Hidalgo, C. y Abarca, N. (1990). "Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios". Revista Latinoamericana de Psicología. 22, (2), 265-282.
- 38.- Hurlock, E. B. (1961). "La adolescencia edad de transición". Psicología de la Adolescencia. Argentina Buenos Aires, Paidos, 13-19.
- 39.- Kaplan, L. J. (1986). Adolescencia. El adiós a la Infancia. Barcelona, Paidos.
- 40.- Kelly, J.A. (1987). Entrenamiento de las Habilidades Sociales. Bilbao, Desclee de Broker, 9-39.

- 41.- Kipke, M., Simon, T., Montgomery, S., Unger, J., y Iversen, E. (1997). "Homeless youth and their exposure to and involvement in violence while living on the streets". Journal of Adolescent Health. 20 (5), 360-367.
- 42.- López, C. M. (1995). "Una alternativa para promover el desarrollo de la dimensión trascendente en los adolescentes". Tesis Universidad Iberoamericana, 56-73.
- 43.- Lorenz, K.(1966). On Aggression. New York: harcourt brace jonanovich. Trad., Esp. Sobre la agresión: el pretendido mal. México, Siglo XXI.
- 44.- Malik, S., Sorenson, S. y Aneshensel, C. (1997). "Community and dating violence among adolescent: perpetration and victimitation". Journal of Adolescent Health. 21 (5), 291-302.
- 45.- Melero, J. (1993). Conflictividad y violencia en los centros escolares. México, Siglo XXI.
- 46.- Montalvo, V. J.; Ríos, F. y Vázquez, G. (1995). "Habilidades sociales y elección de carrera en estudiantes del Conalep". Tesis ENEP IZTACALA/UNAM.
- 47.- Moore, D. y Arthur, J. (1982). Delincuencia juvenil , New Orleans, Associated Cathohe Charties, 232-253.
- 48.- Muser, G. (1992). ¿Qué sé? La agresión. México, D.F. Publicaciones Cruz O. S.A. Traduc., 9-23, 61-97.
- 49.- Mussen, P. (1981). Introducción a la psicología. México, Compañía Editorial Continental.
- 50.- Mussen y Conger (1990). Desarrollo de la personalidad del niño. Desarrollo adolescente. México, Trillas, 365-371.
- 51.- Mussen, P., Conger, J., y Kagan, J. (1972). "Adolescencia: identidad, valores y alineación".Desarrollo de la personalidad en el niño y el adolescente. México, Trillas, 481-539.
- 52.- Pastore, D., Fisher, M. y Friedman, S. (1996). "Violence and mental health problems among urban high school students". Journal of Adolescent Health. 18 (5) , 320-324.

- 53.- Peloche, D. J. y García-Alcañiz, C. (1990). "La influencia de las variables edad y sexo en la fluidez verbal en una muestra de adolescentes". Revista de Psicología General y Aplicada. 43 (1) , 77-84.
- 54.- Piaget, J. (1981). Seis estudios de Psicología. México, Compañía Editorial Continental.
- 55.- Pope, A. y Bierman, K. (1999). "Predicting adolescent peer problems and antisocial activities: The relative roles of aggression and dysregulation". Journal Develop Psychology. 35 (2), 335-346.
- 56.- Powell, M. (1971). Psicología de la Adolescencia. México, Fondo de Cultura Económica, 207-239.
- 57.- Rapoport, R. y Rapoport, R. (1980). Enriquezca su vida. México, Harla, 29-46.
- 58.- Ríos, S. y Frías, A. (1998). "Déficit de habilidades sociales como factor de riesgo en la generación de conductas adictivas en adolescentes". Revista Psicológica y Ciencia Social. 2 (2), 37-42.
- 59.- Ríos, S., Frías, A. y Rodríguez, V. (1998). Habilidades sociales en adolescentes de secundaria. Revista Psicológica y Ciencia Social. 2 (2), 28-36.
- 60.- Robert y Lascoumes (1974). Structure adolescent groups. En : Aguirre B.A. (1994) Psicología de la Adolescencia. Barcelona, España. Boixerau Universitaria.
- 61.- Roth, E. (1986). "El cambio de comportamiento individual en la comunidad". Competencia Social. México, Trillas, 173.
- 62.- Sánchez, A. y Fernández, J. (1996). Familia y Sociedad. México, J. M, 11-52.
- 63.- Saner, H. y Ellickson, P. (1996). « Concurrent risk factors for adolescent violence ». Journal of Adolescent Health. 19 (2), 94-103.
- 64.- Silva, R. A. (1989). « Un estudio epidemiológico comparativo con los problemas psicológicos con una población de adolescentes ». Tesis ENEP Iztacala/UNAM. México.
- 65.- Smith, R. E., Sarasan, I.G. y Sarason, R. B. (1985). Psicología: Fronteras de la conducta. México, Segunda edición.
- 66.- Sternberg, R. (1988). Inteligencia humana. Barcelona-México, Paidós.

- 67.- Stern, S., Lara, M., Santamaría, C., Obregón, S., Soza, R. y Figueroa, L. (1990) "Interacciones sociales conductas delictivas, violencia y consumo de drogas en una banda juvenil. Reporte de registros conductuales y diarios de campo". Revista Latinoamericana de Psicología. 22 (2), 223-238.
- 68.- Stouthamer-Loeber, M. y Wei, E. (1998). "The precursors of young fatherhood and its effects on delinquency of teenage males". Journal of Adolescent Health. 22 (1), 56-65.
- 69.- Tedeschi, J.T., Brown, R.C. y Smith (1974). "A reinterpretation of research on aggression". Psychological Bulletin. 91,540-562.
- 70.- Wolpe, J. (1977). La práctica de la terapia de la conducta. México, Trillas.
- 71.- Zillmann, D. (1978) Hostility and aggression. Hillsdale, N.J, Lawrence Erlbaum Associates.

A N E X O S

ANEXO 2

**LO QUE PIENSO Y SIENTO
(CMAS – R)**

Cecil R. Reynolds, PhD y Bert O. Richmond, EdD

Editorial
El Manual Moderno, S.A. de C.V.
México, D.F. – Santafé de Bogotá

Nombre: _____ Fecha: _____

Edad: _____ Sexo (encierra dentro de un círculo) : Femenino (niña) Masculino (niño) Grado: _____

Escuela: _____ Nombre de la maestra (opcional): _____

INSTRUCCIONES

Aquí hay varias oraciones que dicen cómo piensan y sienten algunas personas acerca de ellas mismas. Lee con cuidado cada oración. Encierra en un círculo la palabra “**Si**” si piensas que así eres. Si piensas que no tiene ninguna relación contigo encierra en un círculo la palabra “**No**”. Contesta todas las preguntas aunque en algunas sea difícil tomar una decisión. No marques “**Si**” y “**No**” en la misma pregunta.

No hay respuestas correctas ni incorrectas. Sólo tú puedes decirnos cómo piensas y sientes Respecto a ti mismo. Recuerda, después de que leas cada oración, pregúntate “¿Así soy yo?”. Si es así, encierra en un círculo “**Si**”, Si no es así, marca “**No**”.

	Puntuación natural	Percentil	Puntuación T o puntuación escalar
Total:	_____	_____	_____
I:	_____	_____	_____
II:	_____	_____	_____
III:	_____	_____	_____
M:	_____	_____	_____

Copyright © 1985 por WESTERN PSYCHOLOGICAL SERVICES

Traducido y reimpresso con autorización © 1997 por EDITORIAL EL MANUAL MODERNO, S.A. DE C.V.
Av. Sonora 206, Col. Hipódromo 06100, México, D.F. Prohibida su reproducción parcial o total.

Nota: Este material está impreso en ROJO Y NEGRO.

No lo acepte si está en un solo color.

1. Me cuesta trabajo tomar decisiones.....	Si	No
2. Me pongo nervioso (a) cuando las cosas no me salen como quiero	Si	No
3. Parece que las cosas son más fáciles para los demás que para mí	Si	No
4. Todas las personas que conozco me caen bien	Si	No
5. Muchas veces siento que me falta el aire	Si	No
6. Casi todo el tiempo estoy preocupado (a)	Si	No
7. Muchas cosas me dan miedo	Si	No
8. Siempre soy amable	Si	No
9. Me enojo con mucha facilidad	Si	No
10. Me preocupa lo que mis papás me vayan a decir	Si	No
11. Siento que a los demás no les gusta cómo hago las cosas	Si	No
12. Siempre me porto bien	Si	No
13. En las noches, me cuesta trabajo quedarme dormido (a)	Si	No
14. Me preocupa lo que la gente diga de mí	Si	No
15. Me siento solo (a) aunque esté acompañado (a)	Si	No
16. Siempre soy bueno (a)	Si	No
17. Muchas veces siento asco o náuseas	Si	No
18. Soy muy sentimental	Si	No
19. Me sudan las manos	Si	No
20. Siempre soy agradable con todos	Si	No
21. Me canso mucho	Si	No
22. Me preocupa el futuro	Si	No
23. Los demás son más felices que yo	Si	No
24. Siempre digo la verdad	Si	No
25. Tengo pesadillas	Si	No
26. Me siento muy mal cuando se enojan conmigo	Si	No
27. Siento que alguien me va a decir que hago las cosas mal	Si	No
28. Nunca me enojo	Si	No
29. Algunas veces me despierto asustado (a)	Si	No
30. Me siento preocupado (a) cuando me voy a dormir	Si	No
31. Me cuesta trabajo concentrarme en mis tareas escolares	Si	No
32. Nunca digo cosas que no debo decir	Si	No
33. Me muevo mucho en mi asiento	Si	No
34. Soy muy nervioso (a)	Si	No
35. Muchas personas están contra mí	Si	No
36. Nunca digo mentiras	Si	No
37. Muchas veces me preocupa que algo malo me pase	Si	No

ANEXO 3

HSPQ
Hoja de respuestas

Apellidos y nombre: Edad: Sexo:
 Centro: Curso-Paralelo:

Para dar las contestaciones, girar la hoja a la izquierda.

A N E X O 3

EJEMPLOS:

¿Qué preferencias hacen?
 ¿Cuál de las palabras tiene menos relación con las demás?

1	A	B	C	2	A	B	C	3	A	B	C	4	A	B	C	5	A	B	C	6	A	B	C	7	A	B	C	8	A	B	C	9	A	B	C	10	A	B	C	11	A	B	C	12	A	B	C	13	A	B	C	14	A	B	C	15	A	B	C	16	A	B	C	17	A	B	C	18	A	B	C	19	A	B	C	20	A	B	C	21	A	B	C	22	A	B	C	23	A	B	C	24	A	B	C	25	A	B	C	26	A	B	C	27	A	B	C	28	A	B	C	29	A	B	C	30	A	B	C	31	A	B	C	32	A	B	C	33	A	B	C	34	A	B	C	35	A	B	C	36	A	B	C	37	A	B	C	38	A	B	C	39	A	B	C	40	A	B	C	41	A	B	C	42	A	B	C	43	A	B	C	44	A	B	C	45	A	B	C	46	A	B	C	47	A	B	C	48	A	B	C	49	A	B	C	50	A	B	C	51	A	B	C	52	A	B	C	53	A	B	C	54	A	B	C	55	A	B	C	56	A	B	C	57	A	B	C	58	A	B	C	59	A	B	C	60	A	B	C	61	A	B	C	62	A	B	C	63	A	B	C	64	A	B	C	65	A	B	C	66	A	B	C	67	A	B	C	68	A	B	C	69	A	B	C	70	A	B	C	71	A	B	C	72	A	B	C	73	A	B	C	74	A	B	C	75	A	B	C	76	A	B	C	77	A	B	C	78	A	B	C	79	A	B	C	80	A	B	C	81	A	B	C	82	A	B	C	83	A	B	C	84	A	B	C	85	A	B	C	86	A	B	C	87	A	B	C	88	A	B	C	89	A	B	C	90	A	B	C	91	A	B	C	92	A	B	C	93	A	B	C	94	A	B	C	95	A	B	C	96	A	B	C	97	A	B	C	98	A	B	C	99	A	B	C	100	A	B	C	101	A	B	C	102	A	B	C	103	A	B	C	104	A	B	C	105	A	B	C	106	A	B	C	107	A	B	C	108	A	B	C	109	A	B	C	110	A	B	C	111	A	B	C	112	A	B	C	113	A	B	C	114	A	B	C	115	A	B	C	116	A	B	C	117	A	B	C	118	A	B	C	119	A	B	C	120	A	B	C	121	A	B	C	122	A	B	C	123	A	B	C	124	A	B	C	125	A	B	C	126	A	B	C	127	A	B	C	128	A	B	C	129	A	B	C	130	A	B	C	131	A	B	C	132	A	B	C	133	A	B	C	134	A	B	C	135	A	B	C	136	A	B	C	137	A	B	C	138	A	B	C	139	A	B	C	140	A	B	C
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	---	---

P D
 A
 B
 C
 D
 E
 F
 G
 H
 I
 J
 K
 L
 M
 N
 O
 P
 Q
 R
 S
 T
 U
 V
 W
 X
 Y
 Z

ANEXO 4
CDS
Cuestionario de Depresión para Niños.
M. Lang y M. Tisher

1. *Me siento alegre la mayor parte del tiempo.*
2. *Muchas veces me siento desgraciado en el colegio.*
3. *A menudo pienso que nadie se preocupa por mi.*
4. *A menudo creo que valgo poco.*
5. *Me despierto a menudo durante la noche.*
6. *Pienso muchas veces que dejo en mal lugar a mi madre / padre.*
7. *Creo que se sufre mucho en la vida.*
8. *Me siento orgulloso de la mayoría de las cosas que hago.*

⇒

9. *Siempre creo que el día siguiente será mejor.*
10. *A veces me gustaría estar ya muerto.*
11. *Me siento solo muchas veces.*
12. *Frecuentemente estoy descontento conmigo mismo.*
13. *Me siento más cansado que la mayoría de los niños que conozco.*
14. *A veces creo que mi madre / padre hace o dice cosas que me hacen pensar que he hecho algo terrible.*
15. *Me pongo triste cuando alguien se enfada conmigo.*
16. *Muchas veces mi madre / padre me hace sentir que las cosas que hago son muy buenas.*

⇒

17. *Siempre estoy deseando hacer muchas cosas cuando estoy en el colegio.*
18. *Estando en el colegio, muchas veces me dan ganas de llorar.*
19. *A menudo soy incapaz de mostrar lo desgraciado que me siento por dentro.*
20. *Odio la forma de mi aspecto o de mi comportamiento.*
21. *La mayoría del tiempo no tengo ganas de hacer nada.*
22. *A veces temo que lo que hago pueda molestar o enfadar a mi madre / padre.*
23. *Cuando me enfado mucho casi siempre termino llorando.*
24. *En mi familia todos nos divertimos mucho juntos.*

⇒

25. *Me divierto con las cosas que hago.*
26. *Frecuentemente me siento desgraciado / triste / desdichado.*
27. *Muchas veces me siento solo y como perdido en el colegio.*
28. *A menudo me odio a mí mismo.*
29. *Muchas veces me dan ganas de no levantarme por las mañanas.*
30. *Frecuentemente pienso que debo ser castigado.*
31. *A menudo me siento desgraciado por causa de mis tareas escolares.*
32. *Cuando alguien se enfada conmigo, yo me enfado con él.*

⇒

33. *Casi siempre lo paso bien en el colegio.*
34. *A veces pienso que no vale la pena vivir esta vida.*
35. *La mayoría del tiempo creo que nadie me comprende.*
36. *A menudo me avergüenzo de mí mismo.*
37. *Muchas veces me siento muerto por dentro.*
38. *A veces estoy preocupado porque no amo a mi madre / padre como debiera.*
39. *A menudo la salud de mi madre me preocupa / inquieta.*
40. *Creo que mi madre / padre está muy orgulloso de mi*

⇒

41. Soy una persona muy feliz.
42. Cuando estoy fuera de casa me siento muy desdichado.
43. Nadie sabe lo desgraciado que me siento por dentro.
44. A veces me pregunto si en el fondo soy una persona muy mala.
45. Estando en el colegio me siento cansado casi todo el tiempo.
46. Creo que los demás me quieren, aunque no lo merezco.
47. A veces sueño que tengo un accidente o me muero.
48. Pienso que no es nada malo enfadarse.

⇒

49. Creo que tengo buena presencia y soy atractivo.
50. Algunas veces no sé por qué me dan ganas de llorar.
51. A veces pienso que no soy de utilidad para nadie.
52. Cuando fallo en el colegio pienso que no valgo para nada.
53. A menudo me imagino que me hago heridas o que me muero.
54. A veces creo que hago cosas que ponen enfermo a mi madre / padre.
55. Muchas veces me siento mal porque no consigo hacer las cosas que quiero.
56. Duermo como un tronco y nunca me despierto durante la noche.

⇒

57. Me salen bien casi todas las cosas que intento hacer.
58. Creo que mi vida es desgraciada.
59. Cuando estoy fuera de casa me siento como vacío.
60. La mayor parte del tiempo creo que no soy tan bueno como quiero ser.
61. A veces me siento mal porque no amo y escucho a mi madre / padre como se merece.
62. Pienso a menudo que no voy a llegar a ninguna parte.
63. Tengo muchos amigos.
64. Utilizo mi tiempo haciendo con mi padre cosas muy interesantes.
65. Hay mucha gente que se preocupa bastante por mí.
66. A veces creo que dentro de mí hay dos personas que me empujan en distintas direcciones.

C D S Hoja de respuestas

Apellidos y nombre
 Curso Edad Sexo (V. o M.) Fecha
 Centro

+ +	Muy de acuerdo
+	De acuerdo
+/-	No estoy seguro
-	En desacuerdo
- -	Muy en desacuerdo

SEÑALA SÓLO UNA RESPUESTA

	+ +	+	+/-	-	- -
1...	0	0	0	0	0
2...	0	0	0	0	0
3...	0	0	0	0	0
4...	0	0	0	0	0
5...	0	0	0	0	0
6...	0	0	0	0	0
7...	0	0	0	0	0
8...	0	0	0	0	0

	+ +	+	+/-	-	- -
9...	0	0	0	0	0
10...	0	0	0	0	0
11...	0	0	0	0	0
12...	0	0	0	0	0
13...	0	0	0	0	0
14...	0	0	0	0	0
15...	0	0	0	0	0
16...	0	0	0	0	0

	+ +	+	+/-	-	- -
17...	0	0	0	0	0
18...	0	0	0	0	0
19...	0	0	0	0	0
20...	0	0	0	0	0
21...	0	0	0	0	0
22...	0	0	0	0	0
23...	0	0	0	0	0
24...	0	0	0	0	0

	+ +	+	+/-	-	- -
25...	0	0	0	0	0
26...	0	0	0	0	0
27...	0	0	0	0	0
28...	0	0	0	0	0
29...	0	0	0	0	0
30...	0	0	0	0	0
31...	0	0	0	0	0
32...	0	0	0	0	0

33...	0	0	0	0	0
34...	0	0	0	0	0
35...	0	0	0	0	0
36...	0	0	0	0	0
37...	0	0	0	0	0
38...	0	0	0	0	0
39...	0	0	0	0	0
40...	0	0	0	0	0

	+ +	+	+/-	-	- -
41...	0	0	0	0	0
42...	0	0	0	0	0
43...	0	0	0	0	0
44...	0	0	0	0	0
45...	0	0	0	0	0
46...	0	0	0	0	0
47...	0	0	0	0	0
48...	0	0	0	0	0

	+ +	+	+/-	-	- -
49...	0	0	0	0	0
50...	0	0	0	0	0
51...	0	0	0	0	0
52...	0	0	0	0	0
53...	0	0	0	0	0
54...	0	0	0	0	0
55...	0	0	0	0	0
56...	0	0	0	0	0

	+ +	+	+/-	-	- -
57...	0	0	0	0	0
58...	0	0	0	0	0
59...	0	0	0	0	0
60...	0	0	0	0	0
61...	0	0	0	0	0
62...	0	0	0	0	0
63...	0	0	0	0	0
64...	0	0	0	0	0
65...	0	0	0	0	0
66...	0	0	0	0	0

PD	
AA	
RA	
PS	
AE	
PM	
SC	
DV	
PUV	
TP	

Copyright © 1978 by A.C.E.R., Victoria (Australia).
 Copyright © 1982 by TEA Ediciones, S.A. – Adaptación con permiso – Edita: TEA Ediciones, S.A., Fray Bernardino de Sahún, 24, 28036 MADRID - Prohibida su reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados – Este ejemplar está impreso en tinta azul. Si le presentan otro en tinta negra, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE – Printed in Spain. Impreso en España por Aguirre Campano; Dagazno, 15 dpdo.; 28002 MADRID – Depósito

Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil

Apellidos Nombre Edad
 Curso Núm. Colegio Fecha

INSTRUCCIONES

❶ ¿De qué se trata?

- De un cuestionario que tiene varias preguntas, a las que hay que contestar, solamente, SI o NO.

Por ejemplo:

1.1. – Me gusta nadar SI NO

❷ ¿Para qué sirve?

- Para comprender y ayudar mejor a los alumnos. Por eso conviene ser lo más sincero posible. Aún en aquellas preguntas relacionadas con los profesores, hay que ser sincero. Es una cosa muy personal. Cada uno contesta lo que él cree. Y no debe estar pendiente de lo que escribe otro.

❸ ¿Cómo hay que contestar?

1. Se marca con un redondel o pequeño círculo el SI o el NO. Por ejemplo:

3.1. – Últimamente estoy más delgado SI NO

- Hay que contestar a todas las preguntas. No se puede dejar ninguna en blanco.
- **Hay que contestar SI o NO, pero no, Si y NO, a la vez, a una misma pregunta.**

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII

- Si hay preguntas que pueden ser contestadas en forma intermedia, como SI y como NO, uno se decide por lo que más pesa o por lo que es más frecuente. Por ejemplo, contesta a esta pregunta:

3.2. – Creo que soy amable con los demás SI NO

(Unas veces soy amable y otras no. Pero señalo lo que es más frecuente).

- En caso de equivocación, se borra o se tacha, indicando lo que es válido. Por ejemplo:

3.3. - Me duermo en clase SI NO

- Hay que ir contestando pregunta por pregunta, todos a la vez, al ritmo del instructor que va leyendo en voz alta. Si se termina antes se espera. **No hay que correr. ¡Cuidado con contestar en otra línea que no corresponda!**

No tengas en cuenta el rayado que aparece en los márgenes de cuestionario.

❹ ¿Existen dudas?

- Antes de empezar conviene aclarar todas las dudas. Pregunta al instructor.

- P +**
- 61.- Creo que soy bueno, guapo, listo, trabajador y alegre SI NO
 - 62.- Casi siempre estoy alegre SI NO
 - 63.- Los demás piensan que soy valiente SI NO
 - 64.- Casi siempre estoy tranquilo, sin temblar ni enrojecer SI NO
 - 65.- Normalmente estoy bien, sin mareos ni ahogosSI NO
 - 66.- Creo que soy una persona tranquila y sin preocupacionesSI NO
 - 67.- La culpa de lo malo que me pasa la suelen tener los demás SI NO
 - 68.- Me gustaría ser de la misma forma que soy ahora SI NO
 - 69.- Cuando me levanto me encuentro bien, sin doloresSI NO
 - 70.- Normalmente estoy bien, sin marearme ni ganas de devolver SI NO
 - 71.- Casi siempre tengo bien el estómago SI NO
 - 72.- Casi siempre tengo bien la cabeza SI NO
 - 73.- Como con mucho apetito y duermo muy bien SI NO
 - 74.- Tengo muy buena saludSI NO
 - 75.- Hablo con las personas mayores, sin vergüenza y tranquilo SI NO
 - 76.- Todo el mundo me quiere SI NO
 - 77.- Soy una persona muy feliz SI NO

- E +**
- 78.- Estudio y trabajo bastanteSI NO
 - 79.- Saco buenas notas..... SI NO
 - 80.- Normalmente estoy atento y aplicado SI NO
 - 81.- Acostumbro a estar en silencio en clase SI NO
 - 82.- Mis profesores están contentos con mi comportamiento SI NO
 - 83.- Me agrada hacer los trabajos de matemáticas SI NO
 - 84.- Me gusta estudiar las ciencias naturales y sociales SI NO
 - 85.- Me gustan los ejercicios de conocimientos de lenguaje SI NO
 - 86.- Mis profesores son buenos y amables SI NO
 - 87.- Mis profesores enseñan bien SI NO
 - 88.- En clase estoy más a gusto que en una fiestaSI NO

- S +**
- 89.- Me gusta estar con mucha genteSI NO
 - 90.- Soy muy chistoso y habladorSI NO
 - 91.- Me aburro cuando estoy soloSI NO
 - 92.- Prefiero salir con los amigos que ver la televisiónSI NO
 - 93.- En seguida me hago amigo de los demás SI NO
 - 94.- Me comporto igual cuando estoy solo que con genteSI NO
 - 95.- Casi todas las personas que conozco son buenasSI NO
 - 96.- Normalmente prefiero callar que ponerme a discutirSI NO
 - 97.- Me quedo muy tranquilo si se burlan de mi o criticanSI NO
 - 98.- Cuando pierdo en el juego me alegro de los que ganan SI NO
 - 99.- Prefiero ser uno más de la cuadrilla que ser el jefeSI NO
 - 100.- Soy muy cuidadoso con las cosasSI NO
 - 101.- Me dicen que soy muy obedienteSI NO
 - 102.- Casi siempre hago las cosas sin rechistarSI NO
 - 103.- Trato con mucho cariño a los animalesSI NO
 - 104.- Me suelen decir que me porto bien y soy buenoSI NO
 - 105.- Siempre, siempre, digo la verdad SI NO

I	II	III	IV	V	VI	
						P +
						P-
						P
						E +
						E-
						E
						S+
						S-
						S
I	II	III	IV	V	VI	

ANEXO 6
AUTORREPORTE DE CONDUCTA JUVENIL DE 11 A 18 AÑOS
USO PARA EVALUACIÓN DE MENOES INVOLUCRADOS EN
CONDUCTAS ANTISOCIALES.
 ADAPTADO DE ACHENBACK (1991)

TU NOMBRE		EMPLEO DE TUS PADRES aún si no trabajan actualmente (Por favor sé específico; por ejemplo, mecánico automotriz, maestro de preparatoria, constructor, obrero, operador de torno, vendedor de zapatos, sargento del ejército.)		
TU SEXO <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer		EMPLEO DEL PADRE: _____ EMPLEO DE LA MADRE: _____		
EDAD		Por favor llena esta forma para reflejar tus puntos de vista , aunque otra gente no estuviera de acuerdo contigo. Siéntete con libertad de hacer comentarios adicionales donde creas conveniente y en los espacios provistos en las páginas 2 y 4.		
FECHA DE HOY Mes ____ Día ____ Año ____	TU FECHA DE NACIMIENTO Mes ____ Día ____ Año ____			
I. Por favor lista los deportes en que más te agrade participar: natación, beisbol, patinaje, ciclismo, futbol, etc. ____ Ninguno a. _____ b. _____ c. _____	En comparación con otros chicos de tu edad, ¿cuánto tiempo le dedicas a cada uno? Menos del promedio Promedio Más del promedio _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	En comparación con otros pequeños de tu edad, ¿qué tan bueno eres en cada uno? Menos del promedio Promedio Más del promedio _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____		
II. Por favor lista tus pasatiempos, actividades y juegos favoritos de tu hijo, que no sean deportes: por ejemplo, cartas, lee libros, piano, artesanías, autos, etc. (No incluyas ver televisión) ____ Ninguno a. _____ b. _____ c. _____	En comparación con otros niños de tu misma edad, ¿cuánto tiempo le dedicas a cada uno? Menos del promedio Promedio Más del promedio _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	En comparación con otros chicos de tu misma edad, ¿qué tan bueno eres en cada uno? Menos del promedio Promedio Más del promedio _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____		
III. Por favor lista cualquier organización, clubs, equipo o grupo al que pertenezcas. ____ Ninguno a. _____ b. _____ c. _____	Comparado con otros de tu edad, ¿qué tan activo eres en cada uno? Menos del promedio Promedio Más del promedio _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____			
IV. Por favor lista cualquier empleo o quehaceres que tengas: repartir periódicos, cuidar bebés, tender la cama, trabajar en la tienda, etc. (Incluye todo tipo, ya sea que te paguen por ello o no.) ____ Ninguno a. _____ b. _____ c. _____	Comparado con otros chicos de tu edad, ¿qué tan bien los realizas? Menos del promedio Promedio Más del promedio _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____			

CUESTIONARIO DE CONDUCTA JUVENIL DE 4 A 18 AÑOS

Segunda hoja

V. 1. ¿Como cuántos amigos cercanos tienes? 2. ¿Como cuántas veces a la semana los ves?	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center;">___ Ninguno</td> <td style="text-align: center;">___ 1</td> <td style="text-align: center;">___ 2 o 3</td> <td style="text-align: center;">___ 4 o más</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">___ menos de 1</td> <td></td> <td style="text-align: center;">___ 1 o 2</td> <td style="text-align: center;">___ 3 o más</td> </tr> </table>	___ Ninguno	___ 1	___ 2 o 3	___ 4 o más	___ menos de 1		___ 1 o 2	___ 3 o más																																										
___ Ninguno	___ 1	___ 2 o 3	___ 4 o más																																																
___ menos de 1		___ 1 o 2	___ 3 o más																																																
VI. En comparación con otros jóvenes de tu edad, ¿qué tan bien: a. Te llevas con tus hermanos y hermanas? b. Te llevas con otros chicos? c. Te comportas con tus padres? d. Juegas y trabajas solo?	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center;">Peor</td> <td style="text-align: center;">Casi igual</td> <td style="text-align: center;">Mejor</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">___</td> <td style="text-align: center;">___</td> <td style="text-align: center;">___</td> <td style="text-align: right;">No tengo Hermanos ___</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">___</td> <td style="text-align: center;">___</td> <td style="text-align: center;">___</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">___</td> <td style="text-align: center;">___</td> <td style="text-align: center;">___</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">___</td> <td style="text-align: center;">___</td> <td style="text-align: center;">___</td> <td></td> </tr> </table>	Peor	Casi igual	Mejor		___	___	___	No tengo Hermanos ___	___	___	___		___	___	___		___	___	___																															
Peor	Casi igual	Mejor																																																	
___	___	___	No tengo Hermanos ___																																																
___	___	___																																																	
___	___	___																																																	
___	___	___																																																	
VII. Aprovechamiento escolar actual: ___ No voy a la escuela porque: _____ <hr style="width: 40%; margin-left: 0;"/> En estas Materias <table style="margin-left: 20px; border: none;"> <tr> <td style="width: 150px;">a. Lectura o Español</td> <td style="width: 100px;">___</td> <td style="width: 100px;">___</td> <td style="width: 100px;">___</td> <td style="width: 100px;">___</td> </tr> <tr> <td>c. Aritmética o Matemáticas</td> <td>___</td> <td>___</td> <td>___</td> <td>___</td> </tr> <tr> <td>d. Ciencias</td> <td>___</td> <td>___</td> <td>___</td> <td>___</td> </tr> <tr> <td>Otras materias escolares: por ejemplo: Historia, Computación, Idioma extranjero, Geografía.</td> <td>e. _____</td> <td>f. _____</td> <td>g. _____</td> <td>___</td> </tr> <tr> <td></td> <td>___</td> <td>___</td> <td>___</td> <td>___</td> </tr> <tr> <td></td> <td>___</td> <td>___</td> <td>___</td> <td>___</td> </tr> </table>	a. Lectura o Español	___	___	___	___	c. Aritmética o Matemáticas	___	___	___	___	d. Ciencias	___	___	___	___	Otras materias escolares: por ejemplo: Historia, Computación, Idioma extranjero, Geografía.	e. _____	f. _____	g. _____	___		___	___	___	___		___	___	___	___	<p style="text-align: center;">En las materias de la izquierda:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center;">Repruebo</td> <td style="text-align: center;">Inferior al promedio</td> <td style="text-align: center;">Promedio</td> <td style="text-align: center;">Superior al promedio</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">___</td> <td style="text-align: center;">___</td> <td style="text-align: center;">___</td> <td style="text-align: center;">___</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">___</td> <td style="text-align: center;">___</td> <td style="text-align: center;">___</td> <td style="text-align: center;">___</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">___</td> <td style="text-align: center;">___</td> <td style="text-align: center;">___</td> <td style="text-align: center;">___</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">___</td> <td style="text-align: center;">___</td> <td style="text-align: center;">___</td> <td style="text-align: center;">___</td> </tr> </table>	Repruebo	Inferior al promedio	Promedio	Superior al promedio	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
a. Lectura o Español	___	___	___	___																																															
c. Aritmética o Matemáticas	___	___	___	___																																															
d. Ciencias	___	___	___	___																																															
Otras materias escolares: por ejemplo: Historia, Computación, Idioma extranjero, Geografía.	e. _____	f. _____	g. _____	___																																															
	___	___	___	___																																															
	___	___	___	___																																															
Repruebo	Inferior al promedio	Promedio	Superior al promedio																																																
___	___	___	___																																																
___	___	___	___																																																
___	___	___	___																																																
___	___	___	___																																																
¿ Has tenido alguna enfermedad, o discapacidad? ___ NO ___SI ¿de qué tipo?																																																			
Por favor describe cualquier problema que hayas tenido en la escuela																																																			
Por favor describe cualquier otro problema que hayas tenido																																																			
Por favor describe las mejores cosas de ti mismo.																																																			

CUESTIONARIO DE CONDUCTA INFANTIL Y JUVENIL DE 4 A 18 AÑOS

Tercera hoja

VIII. A continuación hay una lista de reactivos que describen a los jóvenes. Por cada uno que te describa **ahora o en los pasados 6 meses**, encierra en un círculo el **2** si **es muy cierto o frecuente** en ti. Encierra el **1** si es aproximado o casual de ti. Si el reactivo **no** se te aplica, encierra el **0**.

<p>0 1 2 1. Yo actuo como si tuviese menos edad 0 1 2 2. Tengo Alergias (describela) _____ _____</p> <p>0 1 2 3. Discuto mucho 0 1 2 4. Padezco Asma 0 1 2 5. Me comporto como del sexo opuesto 0 1 2 6. Me gustan los animales 0 1 2 7. Alardeo y presumo 0 1 2 8. No puedo concentrarme ni poner atención por largo tiempo 0 1 2 9. No puedo dejar de tener ciertos pensamientos: (describelos) _____ _____ _____</p>	<p>0 1 2 47. Tengo pesadillas 0 1 2 48. Me rechazan los otros niños 0 1 2 49. Puedo hacer ciertas cosas mejor que otros niños 0 1 2 50. Soy muy temeroso o ansioso 0 1 2 51. Me siento mareado 0 1 2 52. Me siento demasiado culpable 0 1 2 53. Como en exceso 0 1 2 54. Me siento fatigado en exceso 0 1 2 55. Tengo sobrepeso 56. Tengo trastornos físicos sin causa médica visible: 0 1 2 a. Dolores o malestares 0 1 2 b. Dolores de cabeza 0 1 2 c. Náusea, me siento enfermo 0 1 2 d. Problemas en tus ojos (describelos): _____ _____</p>
<p>0 1 2 10. No puedo quedarme sentado, soy inquieto o hiperactivo 0 1 2 11. Soy demasiado dependiente de los adultos 0 1 2 12. Me siento en soledad 0 1 2 13. Me siento confundido o a la deriva 0 1 2 14. Lloro mucho 0 1 2 15. Soy muy honesto 0 1 2 16. Soy inferior a los demás 0 1 2 17. Sueño despierto o me pierdo en mis pensamientos 0 1 2 18. Me lastimo deliberadamente o trato de suicidarme 0 1 2 19. Trato de obtener demasiada atención 0 1 2 20. Destruyo mis propias cosas 0 1 2 21. Destruyo cosas pertenecientes a otros 0 1 2 22. Desobedezco a mis padres 0 1 2 23. Desobedezco en la escuela 0 1 2 24. No como bien 0 1 2 25. No me llevo con otros niños 0 1 2 26. No siento culpa luego de comportarme mal 0 1 2 27. Siento celos con facilidad 0 1 2 28. Me gusta ayudar a otros cuando necesitan ayuda 0 1 2 29. Tengo miedo a ciertos animales, situaciones o lugares, distintos a la escuela (describelos): _____ _____ _____</p> <p>0 1 2 30. Me da miedo asistir a la escuela 0 1 2 31. Me da miedo pensar o hacer algo malo 0 1 2 32. Siento que debo ser perfecto 0 1 2 33. Siento que nadie me quiere 0 1 2 34. Siento que otros quieren aprovecharse de mi 0 1 2 35. Pienso que no valgo, me siento inferior 0 1 2 36. Me lastimo con frecuencia, tengo muchos accidentes 0 1 2 37. Soy peleonero 0 1 2 38. Me molestan mucho 0 1 2 39. Ando con muchachos que se meten en problemas 0 1 2 40. Oigo voces de personas que pienso no están ahí (describe): _____ _____ _____</p> <p>0 1 2 41. Soy impulsivo o actúo sin pensar 0 1 2 42. Me gusta estar solo 0 1 2 43. Miento o engaño 0 1 2 44. Me muerdo las uñas 0 1 2 45. Soy nervioso, o estoy tenso 0 1 2 46. Tengo movimientos nerviosos o me dan punzadas (describelas): _____ _____ _____</p>	<p>0 1 2 e. Alergias u otras alteraciones de la piel 0 1 2 f. Dolores de estómago o calambres 0 1 2 g. Vómito 0 1 2 h. Otro (describelo): _____ _____</p> <p>0 1 2 57. Ataco físicamente a la gente 0 1 2 58. Me rasguño la nariz, piel u otras partes del cuerpo (describe): _____ _____</p> <p>0 1 2 59. Soy muy amistoso 0 1 2 60. Me gusta probar nuevas cosas 0 1 2 61. Rindo poco en la escuela 0 1 2 62. Mi coordinación es mala o torpe 0 1 2 63. Prefiero jugar con niños más grandes que yo 0 1 2 64. Prefiero jugar con niños más pequeños que yo 0 1 2 65. Me niego a hablar con otros 0 1 2 66. Repito ciertos actos una y otra vez: (describelas): _____ _____</p> <p>0 1 2 67. Huyo de mi casa 0 1 2 68. Grito mucho 0 1 2 69. Soy muy reservado, me guardo todo 0 1 2 70. Veo cosas que otra gente no puede ver (describelas): _____ _____</p> <p>0 1 2 71. Soy muy cohibido, me avergüenzo con facilidad 0 1 2 72. Enciendo fuegos 0 1 2 73. Puedo construir cosas con mis manos 0 1 2 74. Fanfarroneo o hago payasadas 0 1 2 75. Soy tímido o introvertido 0 1 2 76. Duermo menos que la mayoría de los de mi edad 0 1 2 77. Duermo más que la mayoría de los de mi edad durante el día o la noche (o a todas horas) (describe): _____ _____</p> <p>0 1 2 78. Tengo muy buena imaginación 0 1 2 79. Tengo problemas al hablar (describelos): _____ _____</p> <p>0 1 2 80. Yo exijo mis derechos 0 1 2 81. Yo robo en mi casa 0 1 2 82. Robo fuera de mi hogar 0 1 2 83. Almaceno cosas que no necesito (describelas): _____ _____ _____</p>

CUESTIONARIO DE CONDUCTA INFANTIL Y JUVENIL DE 4 A 18 AÑOS.

Cuarta hoja

0 1 2 84. Yo hago cosas que otra gente cree son extrañas (describela): _____

0 1 2 85. Yo tengo ideas que otra gente cree son extrañas (describelas): _____

0 1 2 86. Soy obstinado, malhumorado o irritable.

0 1 2 87. Tengo cambios súbitos de ánimo o de sentimientos.

0 1 2 88. Disfruto estar con otra gente.

0 1 2 89. Soy desconfiado.

0 1 2 90. Digo majaderías o empleo lenguaje obsceno.

0 1 2 91. Pienso en quitarme la vida.

0 1 2 92. Me gusta hacer reír a otros.

0 1 2 93. Hablo demasiado.

0 1 2 94. Molesto mucho a los demás.

0 1 2 95. Tengo un mal temperamento.

0 1 2 96. Pienso demasiado en el sexo.

0 1 2 97. Me gusta amenazar a la gente.

0 1 2 98. Me gusta ayudar a otros.

0 1 2 99. Me preocupa demasiado la pulcritud y limpieza.

0 1 2 100. Tengo problemas para dormir (describelas): _____

0 1 2 101. Me voy "de pinta"

0 1 2 102. Soy poco activo, me falta energía.

0 1 2 103. Estoy infeliz, triste o deprimido.

0 1 2 104. Soy ruidoso en exceso.

0 1 2 105. Consumo alcohol o fármacos (describelos): _____

0 1 2 106. Trato de ser justo con los demás.

0 1 2 107. Disfruto una buena broma.

0 1 2 108. Me gusta tomar la vida tranquilamente.

0 1 2 109. Trato de ayudar a la gente cuando puedo.

0 1 2 110. Desearía ser del sexo opuesto.

0 1 2 111. Soy retraído y no alterno con los demás.

0 1 2 112. Me preocupo mucho.

Por favor escribe cualquier otra cosa que describa tus sentimientos, conducta e intereses