

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA



TESIS DE GRADO

**LA INTELIGENCIA Y LAS ESTRATEGIAS DE
AFRONTAMIENTO EN ADOLESCENTES VARONES
INSTITUCIONALIZADOS Y NO
INSTITUCIONALIZADOS**

POR: ESPINOZA ESPINOZA ALEJANDRA

TUTORA: LIC. DORA BEATRIZ PINELO NAVARRO

LA PAZ – BOLIVIA

Diciembre, 2018

ÍNDICE

Resumen.....	5
Introducción	6
Capítulo I	
Problemas y objetivos de la investigación.....	9
I. Área problemática	9
II. Problema de investigación	9
III. Objetivos.....	11
3.1. Objetivo general	11
3.2. Objetivos específicos	11
IV. Hipótesis	11
4.1. Hipótesis de investigación	11
4.2. Hipótesis nula	11
V. Justificación	12
Capítulo II	
Marco teórico.....	14
I. Institucionalización.....	14
1.1 Institucionalización en Bolivia	15
2.1 Centro de Acogida	17
3.1 La problemática de violencia contra la niñez y adolescencia en Bolivia. ...	19
4.1 Consecuencia de la Institucionalización	20
II. Inteligencia	23
2.1. ¿Qué es la inteligencia?	23
2.2. Definiciones de Inteligencia.....	24
2.3. Teorías de la Inteligencia.....	24

2.4. Teorías de la inteligencia como capacidad general (Factor G).	25
2.5. Teorías de la inteligencia como capacidad específica (factor E).	30
2.6. Medición de la Inteligencia.....	35
2.7. Inteligencia y Adolescencia	37
III. Afrontamiento	39
3.1 Teoría del afrontamiento de Frydenberg y Lewis (1997).....	41
3.2 Estilos y estrategias de afrontamiento según Frydenberg y Lewis (1997)..	43
3.3 Afrontamiento y Adolescencia	48
IV. Adolescencia	53
4.1 Definición de Adolescencia	53
4.2 Desarrollo Cognitivo del Adolescentes.....	61
4.2.1 Perspectiva Piagetiana.....	61
4.2.2 Perspectiva Sociocultural de Vygotsky	66
4.3 Diferencias y similitudes entre la teoría de Piaget y Vygotsky.	75
V. Psicología Cognitiva	78
5.1 La psicología cognitiva y la metáfora computacional.	83
5.2 Revolución Cognitiva	84
5.3 Procesamiento de la información.....	85
Capítulo III	
Método	88
I. Tipo de investigación	88
II. Diseño de investigación.....	89
III. Variables	90
3.1. Operacionalización de variables	90
3.1.1. Variable Inteligencia.....	90

3.1.2. Variable Estrategias de Afrontamiento	91
IV. Población	94
V. Muestra.....	95
VI. Técnicas e instrumentos de medición	97
VII. Procedimiento.....	101
Capítulo IV	
Presentación de resultados	102
I. Análisis de resultados de las variables de estudio.....	103
II. Prueba de la hipótesis de las correlaciones	104
III. Comportamiento descriptivo de la relación entre los grados de correlación con las estrategias de afrontamiento.	106
IV. Descripción cualitativa de la respuesta N° 80 de la Escala de afrontamiento para adolescentes A.C.S. de ambos grupos.	118
V. Descripción y comparación de promedios de las estrategias de afrontamiento de mayor empleo en ambos grupos de estudio según los tres diferentes estilos de afrontamiento.....	121
Capítulo V	
Conclusiones y recomendaciones	125
I. Conclusiones	125
II. Recomendaciones	130
Bibliografía	132
Anexos.....	140

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo general, comprobar la relación de la inteligencia y las estrategias de afrontamiento en adolescentes varones institucionalizados y no institucionalizados. El objetivo de estudio responde a una investigación cualitativa descriptiva correlacional causal.

Para medir la variable *inteligencia* se aplicó la prueba psicológica denominada *Factor "g" Escalas 2 y 3 de RB. Cattell y A.K.S. Cattell (1961)*. A su vez, la variable *estrategias de afrontamiento*, fue medida con *la Escala de Afrontamiento para Adolescentes ACS de Frydenberg y Lewis (1993)*.

La población estuvo constituida por 57 adolescentes comprendidos entre las edades de 12 a 17 años divididos en dos grupos, el primer grupo compuesto por 28 adolescentes institucionalizados acogidos por la Fundación Arco Iris – Casa Esperanza, y el segundo grupo conformado por 29 adolescentes no institucionalizados pertenecientes a la Unidad Educativa Copacabana "C".

En los resultados obtenidos, se evidencia alta correlación entre la inteligencia y la estrategia de afrontamiento "*Esforzarse y tener éxito*" ($r=0,317$; $p< 0,05$). Ya que, los porcentajes de esta estrategia son más altos cuanto más elevados son los grados del coeficiente de inteligencia (normal promedio 76,5% y normal alto 75,0%). Las otras estrategias de afrontamiento no correlacionan con el coeficiente de inteligencia. Debido a que no se ha presentado diferencias significativas en los grados de coeficiente de inteligencia, se demuestra que la correlación de las variables no difiere cuando se analiza por grupos de estudio. Pero sí, cuando se analiza en conjunto sin importar que los adolescentes sean institucionalizados o no.

Por lo tanto, se concluye, que si bien la hipótesis de investigación solo se confirma para la estrategia de afrontamiento "*Esforzarse y tener éxito*". Se encuentra asociación entre los grados de coeficiente de inteligencia y el empleo de ciertas estrategias de afrontamiento.

Introducción

La adolescencia es una etapa del ciclo vital, donde hay retos y obstáculos significativos para el adolescente el cual, se va enfrentado: al desarrollo de su identidad, a la necesidad de conseguir la independencia familiar, manteniendo al mismo tiempo la conexión y la pertenencia al mismo. Así también, la transición de la infancia a la edad adulta, donde se manifiestan los cambios fisiológicos, como el desarrollo cognitivo a nivel de operaciones formales, caracterizado por la habilidad para pensar más allá de la realidad concreta, desarrollando y empleando la capacidad de razonamiento lógico abstracto. Por otro lado, el adolescente se ve comprometido a cumplir roles sociales en relación con su grupo de pares y miembros del género opuesto. Al mismo tiempo, se ve obligado a obtener buenos resultados escolares y a tomar decisiones sobre su futuro. Cada una de estas fases del desarrollo requiere de una capacidad para el afrontamiento, es decir, estrategias conductuales y cognitivas para lograr una adaptación y una transición efectiva.

Cabe mencionar que durante esta etapa, el adolescente no solo afronta circunstancias propias de la edad, sino también situaciones externas a la misma, tales como: la negligencia paternal, abandono total o parcial, situaciones de desempleo de los padres, hechos de violencia intrafamiliar, dificultades económicas, etc. Eventos que provocan mayor inestabilidad para el adolescente, ocasionando conductas de evitación y escape ante situaciones de conflicto.

Por lo expuesto, el presente estudio tiene la finalidad de evidenciar la relación de la inteligencia y las estrategias de afrontamiento al momento de hacer frente a situaciones de conflicto propias y ajenas a la etapa de transición, en adolescentes institucionalizados acogidos por la Fundación Arco Iris – Casa Esperanza y no institucionalizados pertenecientes a la Unidad Educativa Copacabana “C”, ambos grupos están conformados por sujetos entre 12 a 17 años de edad.

Para este propósito, se considera a la inteligencia como la capacidad mental general que implica la capacidad de razonar de manera lógica y abstracta, para planear y resolver problemas de manera ágil y eficiente, sin que ésta dependa totalmente de la experiencia recurriendo al uso de habilidades cognitivas tales como: análisis, selección, organización, discriminación de la información, toma de decisiones, etc. al momento de dar solución a situaciones de conflicto.

De la misma manera, se contempla las estrategias de afrontamiento; como procesos concretos que se utilizan en cada contexto y pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las condiciones desencadenantes. Por otro lado, los estilos de afrontamiento se refieren a predisposiciones personales para hacer frente a diferentes situaciones y son los responsables de las preferencias individuales en el uso de unos u otros tipos de estrategia de afrontamiento, así como de su estabilidad temporal y situacional.

El desarrollo del estudio está orientado bajo el tipo de investigación no experimental de carácter descriptivo causal puesto que no hay una manipulación de variables sino más bien una descripción de la relación entre ellas.

Para este fin, se emplea dos pruebas psicológicas, el Test de factor “g”, Escala 2 y 3 de R.B. Cattell y A.K.S Cattell (1997) para evaluar la variable inteligencia. Y la Escala de afrontamiento para adolescentes A.C.S de E. Frydenberg y R. Lewis (1997) para la variable estrategias de afrontamiento.

El esquema de la investigación se encuentra constituida por la introducción del estudio de investigación y cinco capítulos, los cuales se describen a continuación:

El primer capítulo hace referencia al problema y objetivos de investigación, donde se desarrolla el planteamiento del problema, los objetivos, la hipótesis y la justificación del estudio. Los cuales, permiten dar una orientación a todo el proceso de investigación.

En el segundo capítulo se enuncia el marco teórico, donde se contextualiza el sustento teórico que se emplea en relación con el fenómeno investigado.

El tercer capítulo hace referencia a la metodología de investigación, donde se indica el tipo y diseños que adopta esta investigación, las variables, población y muestra, técnicas e instrumentos de investigación y procedimiento.

El cuarto capítulo muestra el análisis y comparación de resultados obtenidos, donde se describe la correlación de la prueba de hipótesis, la relación entre variables, la comparación de resultados y la descripción de promedios en cuanto se refiere al empleo de estrategias de afrontamiento en ambos grupos.

Finalmente, en el quinto capítulo se presenta las conclusiones y recomendaciones emergentes a los resultados obtenidos en la investigación.

Capítulo I

Problemas y objetivos de la investigación

I. Área problemática

La presente investigación, se encuadra dentro de la psicología cognitiva, ya que, al igual que este abordaje, se estudiarán los procesos mentales que contribuyen a construir el conocimiento que las personas poseen del mundo y de sí mismas.

II. Problema de investigación

La adolescencia es una etapa que presenta diversas tareas, obligaciones y responsabilidades que podrían convertirse en fuentes de conflicto tales como; los problemas vinculados al colegio, la incertidumbre respecto al futuro, las dificultades familiares, el abandono de los padres, la violencia intrafamiliar, las presiones sociales, los problemas relacionados al uso del tiempo libre, las relaciones amorosas y los problemas en relación a sí mismos.

Viruela, A., et al. (2010) en su estudio de personalidad y sucesos negativos en la adolescencia demuestra que “los adolescentes ante una situación de estrés, presentan problemas internos y externos, manifestadas en problemas de conducta, malas relaciones sociales, y altos niveles de ansiedad y estrés”. (p.2)

A su vez, Frydenberg, E. (1997) señala, que “muchas conductas de riesgo como el consumo de drogas, promiscuidad sexual, violencia y trastornos de alimentación, responden a la incapacidad de algunos adolescentes para afrontar sus preocupaciones”. (p.50)

En las prácticas psicológicas pre profesionales realizadas, se ha observado que cuando el adolescente hace frente a situaciones adversas su conducta para solucionarlas difiere de los siguientes factores; la educación de los padres, la estabilidad emocional y económica

familiar, la comunicación fluida dentro el ambiente familiar, el acatamiento de normas y reglas, el buen relacionamiento con su grupo de pares, la estabilidad sentimental, el reconocimiento social, la aceptación de los cambios físicos, etc.

A su vez en la actualidad, se escuchan noticias o se leen artículos acerca de algunos escenarios de la vivencia de un adolescente. Por ejemplo: abandono fraternal total o parcial, embarazos no deseados, adicciones a sustancias controladas, dificultades académicas, violencia intrafamiliar, divorcios, situaciones económicas difíciles, violencia entre pares, amenazas de muerte, etc. Mencionadas circunstancias, pareciera que provocarían en los adolescentes conductas de evitación y escape ante situaciones de conflicto; lo que lleva a creer que afrontan los problemas de manera improductiva; ignorando, huyendo, auto inculpándose o inculpando a los demás. Conductas que denotan dificultad en la capacidad de afrontamiento y resolución de problemas.

En base a lo expuesto, es probable que los sujetos seleccionados para realizar el presente estudio utilicen o no las estrategias de afrontamiento ante la resolución de conflictos. Considerando que el empleo de las mismas, puede estar relacionado con la capacidad de la inteligencia general (innata), como ser el análisis, la selección, el razonamiento abstracto, el pensamiento hipotético deductivo, la toma de decisiones, el pensamiento discriminativo, la resolución de conflictos, etc..

En referencia a lo mencionado, se pretende el investigar si existe relación entre las variables mencionadas: la inteligencia y las estrategias de afrontamiento, debido a que los adolescentes institucionalizados como los no institucionalizados, viven situaciones de impacto a causa de las crisis propias de la edad y las experiencias de vida, que muchas veces son ajenos a ellos como ser: la negligencia de los padres, los abusos sexuales de familiares o de terceros, la violencia entre pares, las amenazas de muerte, etc. Situaciones que esta investigación considera que todavía se desconoce si son o no resueltas con el empleo de la capacidad de inteligencia y las estrategias de afrontamiento.

III. Objetivos

3.1.Objetivo general

Evidenciar la relación entre la inteligencia y las estrategias de afrontamiento, en adolescentes varones institucionalizados y no institucionalizados de 12 a 17 años.

3.2.Objetivos específicos

- Describir la relación entre la inteligencia y las estrategias de afrontamiento en adolescentes varones institucionalizados y no institucionalizados de 12 a 17 años.
- Determinar las estrategias de afrontamiento más utilizadas en adolescentes varones institucionalizados de 12 a 17 años.
- Determinar las estrategias de afrontamiento más utilizadas en adolescentes varones no institucionalizados de 12 a 17 años.
- Comparar los resultados de las variables entre los adolescentes varones institucionalizados y no institucionalizados de 12 a 17 años.

IV. Hipótesis

4.1.Hipótesis de investigación

A mayor capacidad de inteligencia (*medido por el Test de Factor “g”, Escalas 2 y 3 de R.B. Cattell y A.K.S. (Cattell & Cattell, 1997)*) mayor capacidad de estrategias de afrontamiento (*medido por Escala de Afrontamiento para adolescentes ACS de E. Frydenberg y R. (Frydenberg & Lewis, 1997)*) y solución de problemas.

4.2.Hipótesis nula

No existe relación.

V. Justificación

En la actualidad, una de las características dentro la sociedad es el alto nivel de exigencia y competitividad. A los cuales, los adolescentes se enfrenta día a día asumiendo diferentes procesos adaptativos dependientes de la demanda de cada situación.

La adolescencia es una etapa en que se experimentan cambios significativos de: la personalidad, la definición de la identidad, elaboración de un proyecto de vida, dificultades en la toma de decisiones en relación con los estudios, y relaciones de pareja o laboral. Estos cambios pueden generar estrés en el adolescente, por lo que este se ve en la necesidad de desarrollar competencias psicosociales importantes para su posterior posicionamiento en el mundo adulto. De no contar con estrategias de afrontamiento positivas para responder a este tipo de situaciones, se pueden generar comportamientos menos adaptativos y mayor vulnerabilidad en el adolescente afectando su desarrollo psicológico (Gonzales et al. (2002)) e incluso su vida (Cuadra et al. (2009)).

El afrontamiento ante situaciones adversas, depende también de la educación de los padres, de la convivencia familiar, de la orientación de los maestros, de las oportunidades dentro la sociedad, del buen relacionamiento entre pares, etc. Probablemente un buen ambiente donde el adolescente haya desarrollado sus capacidades cognitivas (análisis, observación, selección, razonamiento, etc.) favorezca de gran manera al momento de hacer frente a situaciones adversas, donde él mismo, pueda recurrir a sus propias capacidades cognitivas para resolver conflictos y no así, únicamente a la experiencia, o a la improductividad ignorando el problema con actividades de ocio, donde la finalidad es olvidar el efecto, la causa y las consecuencias de la situación a la que no se enfrenta ocasionando mayor vulnerabilidad al estrés y al desequilibrio emocional.

Si bien, lo ideal es que el adolescente se desarrolle en un ambiente adecuado, existe también la posibilidad de que esto no suceda. Siendo este, el otro lado de la moneda,

donde adolescentes que desde su corta edad han sido participes de un entorno de violencia, el cual, probablemente se ha visto desembocado por factores de: la negligencia paterna y/o materna, las separaciones, la falta de estabilidad económica, laboral o familiar, etc. Problemáticas externas a ellos que según se cree afecta de gran manera su desarrollo psicosocial. Aprendiendo y adaptándose a situaciones de conflicto, donde quizá una de las maneras más repetitivas de hacerles frente es; recurriendo a la agresividad, al escape y al desentendimiento del conflicto.

Ahora bien, cabe recalcar que, por más que el adolescente se desarrolle en un ambiente adecuado no garantiza su capacidad de afrontamiento a situaciones adversas ni el empleo y buen uso de sus capacidades cognitivas. De igual manera, ningún factor asevera que un ambiente de conflicto en el cual se desarrolle un adolescente da a suponer que este presentara improductividad al momento de resolver y a hacer frente a situaciones de conflicto. Probablemente el adolescente que crezca dentro este ambiente valore y desarrolle más sus capacidades intelectuales y de afrontamiento, queriendo marcar la diferencia de entre lo que vivió y lo que quiere vivir en un futuro.

Por lo mencionado en este apartado, se considera importante investigar la relación entre la inteligencia y las estrategias de afrontamiento en adolescentes, queriendo comprobar la relación de las variables de estudio, deduciendo que; cuanto mayor sea el grado de capacidad intelectual, mayor es la capacidad de estrategias de afrontamiento y solución de problemas. Haciendo además una comparación entre adolescentes institucionalizados y no institucionalizados. Esto con la finalidad de implementar; métodos, estrategias, programas, etc. que puedan ser de gran utilidad para potencializar sus habilidades cognitivas (observación, análisis, selección, abstracción, razonamiento, etc.) y estrategias de afrontamiento productivas y funcionales. Para que al momento de hacer frente a situaciones adversas recurran a sus propios recursos y conocimientos. No así, a la experiencia ajena, a la ilusión, a la impulsividad e improductividad.

Capítulo II

Marco teórico

I. Institucionalización

Desde comienzos del siglo XX los clínicos se han interesado en el desarrollo psicológico y el bienestar de los niños institucionalizados (Chapin, 1915 en Zeanah, 1996). Durante los primeros cincuenta años, las objeciones hechas al cuidado institucional fueron minimizadas por la comunidad científica. Las observaciones de Skeel en 1966, se subestimaron debido a que los resultados implicaban que el medio tenía un impacto profundo en la inteligencia. Del mismo modo, muchas otras demostraciones acerca de la condición psicológica de los niños institucionalizados tuvieron poco impacto, quizás porque se estimaba que la condición psicológica era la causa y no el resultado de la crianza institucional.

Cáceres (2010) quien menciona, que uno de los aspectos que vulnera los derechos de los niños, niñas y adolescentes es la violencia que viven en sus propias casas y en la mayoría de los casos es causada por los padres de familia, lo que ha sido un problema de todos los tiempos. En consecuencia, las familias de los adolescentes presentan diferentes problemáticas como pobreza, pobreza extrema, adicciones, violencia intrafamiliar, pérdida de uno o ambos padres por muerte o abandono. Estos problemas afectan de forma directa e indirecta a los adolescentes. Es indudable que la influencia de los factores socioeconómicos, culturales y familiares en que se desenvuelve el niño, niña o adolescente es determinante para el desarrollo de éste. Este resultado coincide con lo que plantea Di Lorio (2010) en su artículo “Infancia e institucionalización” donde el contexto actual de ampliación de la pobreza coloca a la infancia en zonas de vulnerabilidad, recurriéndose a la institucionalización como una modalidad de protección.

1.1 Institucionalización en Bolivia

Se considera importante dar un pequeño recorrido por los antecedentes históricos de la institucionalización en Bolivia. Tras revisar varios artículos se dice que: Después de la Guerra del Chaco (1932 - 1935), muchos niños, niñas y adolescentes se quedaron en la orfandad, por lo que se creó el Patronato del Menor y, posteriormente, el Consejo Nacional del Menor (CONAME), ambas instancias encargadas de atender exclusivamente a los niños, niñas y adolescentes sin padres. Tiempo después, en 1971, se crea la Junta Nacional de Desarrollo Social, que en 1982 se constituye en la Junta Nacional de Solidaridad y Desarrollo Social, la cual se encargaba de coordinar el trabajo con las respectivas Direcciones Regionales del Menor (DIRME) de cada departamento. Estas últimas, tenían el objetivo de brindar asistencia social y protección a niños, niñas y adolescentes, aunque su accionar también se extendía a los ancianos.

En el año 1985, se crea la Subsecretaría de Asuntos Generacionales, que en 1997 se reestructura como Viceministerio de Asuntos Generacionales y Familia, en el año 2002, como Viceministerio de los Asuntos del Niño, Niña y Adolescente y, actualmente, como Viceministerio de Género y Asuntos Generacionales, el cual, como cabeza de sector, tiene la misión de definir las políticas y normas nacionales referentes a la equidad de género y al desarrollo integral de niños/niñas, adolescentes, adultos mayores y familia.

En el año 1992, se creó el Organismo Nacional del Menor, Mujer y Familia (ONAMFA), con la misión de regular, normar, fiscalizar y supervisar las políticas dirigidas a esta población, además tenía la potestad de coordinar con organismos estatales y privados, nacionales e internacionales, en estas temáticas. ONAMFA era una institución técnica descentralizada de la Presidencia de la República, que gozaba de autonomía de gestión económica y administrativa, funcionando con fondos asignados por el Tesoro General de la Nación (TGN) y otros. Este Organismo tenía su domicilio en la ciudad de La Paz, pero funcionaba a nivel nacional, departamental y en las provincias de acuerdo con las necesidades de cada región. Es así que estuvo compuesta por: 1.

Directorio Nacional, 2. Presidencia, 3. Dirección Ejecutiva Nacional, 4. Comité Consultivo Departamental, 5. Direcciones Ejecutivas Departamentales y 6. Oficinas a nivel provincial, sectorial y cantonal.

Durante el proceso de descentralización iniciado en el año 1994, el Estado experimentó importantes transformaciones institucionales, confiriendo a las instituciones públicas locales y departamentales mayor poder de decisión, responsabilidades, competencias y recursos. En este marco, se crean los Servicios Departamentales de Gestión Social (SEDEGES) el año 1999, como órganos desconcentrados de las prefecturas, con la misión de aplicar políticas y normas emitidas en el ámbito nacional, en temas de género, generacionales, familia y servicios sociales, además de coordinar programas y proyectos en materia de gestión social. Dentro del Decreto Supremo de creación de los SEDEGES, se establece una unidad de coordinación especial con la función de ejecutar planes, proyectos y programas elaborados por el Despacho de la Primera Dama de la Nación, dirigidos a grupos sociales en riesgo o desventaja.

A partir de las disposiciones antes mencionadas, dejaron de funcionar DIRME y ONAMFA, siendo el SEDEGES la única institución, a nivel departamental, que actualmente aborda la temática de protección y atención a niños, niñas y adolescentes, quedando el Viceministerio de Igualdad de Oportunidades dependiente del Ministerio de Justicia como cabeza de sector a nivel nacional y las Defensorías de la Niñez y Adolescencia como protectoras de los derechos de esta población a nivel local.

En cuanto al trabajo de los SEDEGES en el ámbito de la niñez y adolescencia, el Código Niño, Niña Adolescente, les atribuye como una de sus principales facultades, la administración y/o coordinación de los programas de atención a la niñez y adolescencia, cuya ejecución puede ser delegada a instituciones privadas. Entre estos programas, destaca la administración de centros y hogares de acogida para niños, niñas y adolescentes que se encuentran en situación de riesgo social, entre los cuales se consideran aquellos que han sufrido violencia

En la temática de violencia contra la niñez y adolescencia (VNA), el SEDEGES tiene algunas atribuciones concretas, establecidas en el decreto de creación y que se encuentran inmersas en el Código Niño, Niña Adolescente, entre éstas destacan: i) prestar atención psicológica al niño, niña y adolescente maltratado; ii) prevenir situaciones y actos atentatorios contra la integridad física, moral y psicológica de estos grupos, coordinando la atención de casos concretos con las instituciones públicas y privadas pertinentes; iii) coordinar la defensa socio-jurídica de los niños, niñas y adolescentes en situación de víctimas; y iv) promover y ejecutar programas de protección y defensa de la niñez y juventud.

2.1 Centro de Acogida

Uno de los programas de atención del SEDEGES en relación con la temática de violencia de niños y adolescentes se encuentra a cargo de la Unidad de Administración, control y supervisión de centros de acogida. Quienes están compuestos principalmente por dos tipos de programas: i) aquellos dirigidos a la administración de centros y hogares, que acogen a niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo social, entre los cuales se consideran aquellos que han sido víctimas de violencia; y ii) aquellos destinados a promover la reinserción familiar de los niños, niñas y adolescentes acogidos, ya sea en su familia de origen o en una familia sustituta (adopción).

La administración de centros y hogares tiene como misión fundamental brindar una atención integral a todos los niños, niñas y adolescentes que viven en estas casas de acogida. Dada la magnitud de la población en situación de riesgo social y debido a limitaciones en los recursos físicos y financieros, los SEDEGES pueden suscribir convenios con instituciones privadas para la delegación de la administración de algunos hogares. Por esta razón, existen distintos tipos de administración de los hogares, los cuales responden al grado de involucramiento que tiene el SEDEGES en la administración, dotación de infraestructura, de recursos humanos y financieros.

Para que un niño, niña y adolescente sea acogido en un centro, según el Código niño, niña adolescente en el artículo 174. (Centros de acogimiento), debe cumplir los siguientes requisitos:

- I. Los centros de acogimiento recibirán, previa orden judicial, a niñas, niños y adolescentes, únicamente cuando no exista otro medio para la protección inmediata de los derechos y garantías vulnerados o amenazados.
- II. Los centros de acogimiento recibirán, con carácter excepcional y de emergencia, a niñas, niños y adolescentes a los que no se les haya impuesto una medida de protección. En este caso, el centro de acogimiento tiene la obligación de comunicar el acogimiento a la Jueza o Juez Público en materia de Niñez y Adolescencia más cercano, dentro de las veinticuatro (24) horas siguientes.

La autoridad judicial emite una determinación sobre la situación de la niña, niño o adolescente en el plazo máximo de treinta (30) días, desde el conocimiento del hecho.

Por otro lado, para dar a conocer datos precisos de número de niños, niñas y adolescentes institucionalizados, se envió cartas de solicitud al SEDEGES La Paz y a la Unidad de Atención Integral a la Familia, perteneciente al Gobierno Autónomo Municipal de La Paz. La solicitud no tuvo curso debido a que no se cuentan con datos precisos y actuales. Pese a ello, la Defensoría de la Niñez y Adolescencia de la ciudad de La Paz en la gestión 2015, señaló que en Bolivia hay aproximadamente 30.000 niños, niñas y adolescentes que se encuentran en casas de acogida, tanto públicas como privadas, en todo el país. "Nuestra verificación defensoría, realizada en La Paz a 17 centros en agosto de 2014, indicaba que 26% habían sido internadas e internados por maltrato físico y psicológico, y 35% por abandono e irresponsabilidad paterna y/o materna. Del total, el 56% tenían entre 0-12 años", detalla el documento.

3.1 La problemática de violencia contra la niñez y adolescencia en Bolivia.

El modo de crianza de los niños, niñas y adolescentes está fuertemente influenciado por la cultura y las tradiciones de cada país. En la sociedad boliviana, utilizar el castigo físico o psicológico como método educativo o de disciplina es una práctica común, que se ha transmitido a través de generaciones. El hogar, que debería ser un espacio de protección para la niñez y adolescencia, se ha convertido en el lugar donde ocurren las peores vulneraciones de sus derechos. Según información obtenida de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDSA-2003), el 74% de los padres en el país cree que el castigo físico es necesario algunas veces, por tal motivo, en un 83% de los hogares los hijos e hijas son castigados por alguna persona adulta (INE- UNICEF, 2007).

Los castigos físicos o psicológicos aunque puedan parecer eficaces en el corto plazo, pueden generar graves problemas a largo plazo. El castigo físico severo no sólo daña físicamente al niño, niña o adolescente, sino que lo lleva a un estado de confusión emocional, le infunde miedos e inseguridades y le convierte en una persona sumisa o rebelde (Riak, 2002). El castigo psicológico grave hace que la persona tenga baja autoestima, enfrente problemas emocionales y asuma un comportamiento vengativo (Barber, 2002). La violencia de niños y adolescentes no sólo se expresa a través de golpes o insultos, sino que también se manifiesta a través del abandono, la negligencia o la falta de atención a las necesidades fisiológicas, cognitivas, emocionales, sociales y de autoestima del niño, niña o adolescente, pudiendo esto generar efectos tan graves como los que genera el maltrato físico o psicológico.

Si bien no todos los castigos que se ejercen sobre los niños, niñas y adolescentes en el hogar son violentos, el último informe del Índice de Desarrollo Municipal de la Infancia Niñez y Adolescencia (IDINA), muestra que en 56% de los hogares bolivianos esta

población corre el riesgo de sufrir castigos violentos (UDAPE-UNICEF, 2008c)¹. De acuerdo a información de la ENDSA-2003, el 61% de los niños, niñas y adolescentes en Bolivia ha sido víctima, alguna vez, de castigo físico y un 38% de castigo psicológico², siendo los más frecuentes los golpes con algún objeto como chicote, correa o palo (56%), las palmadas, sopapos o lapos (32%), y dentro de los castigos psicológicos, los gritos e insultos (36%).

Es importante tener presente que el castigo agresivo o violento y la violencia a niños y adolescentes no sólo tienen consecuencias dañinas sobre la población directamente afectada, sino que éstas también afectan el presente y futuro de la sociedad en general. Los niños, niñas y adolescentes víctimas de agresiones físicas y psicológicas, o aquellos que han sufrido abandono, además de los efectos en su salud física, mental y emocional, también tendrán una alta probabilidad de adoptar patrones similares de conducta en su propio hogar y/o en la sociedad, incurriendo en algunos casos en actos delictivos que atenten contra la seguridad pública. De esta forma, es posible afirmar que la violencia y sus efectos se transmiten de generación en generación.

4.1 Consecuencia de la Institucionalización

Luego de la segunda guerra mundial, la Organización Mundial de la Salud (OMS) se interesa en evaluar las repercusiones para la salud mental en el caso de niños que eran huérfanos o habían sido separados de sus familias por otras razones y precisaban de cuidado en familias adoptivas, instituciones u otros tipos de atención colectiva (Bowlby, 1995). En su publicación “El Cuidado Materno y Salud Mental”, el autor, resumió, las observaciones de Spitz (1945, 1946) y de muchos otros acerca de los efectos dañinos de la institucionalización prolongada en el desarrollo de la personalidad. Según Bowlby, los niños que habían sido privados de sus madres, particularmente aquellos niños

¹ La construcción de este indicador considera como requisito la presencia de violencia entre los padres para así determinar que el castigo que reciben los niños, niñas y adolescentes, ya sea de la madre o del padre, pueda ser de carácter agresivo o violento.

² Cabe mencionar que un 68% ha recibido otro tipo de castigo no violento al interior del hogar como ser la supresión de apoyo económico y la prohibición de alguna actividad u objeto que sea de su agrado

institucionalizados, sufrían en su desarrollo emocional, intelectual, verbal, social e incluso físico.

El estudio realizado por Pineda (2014), expone que, el tiempo de permanencia de los adolescentes en un hogar de abrigo, lejos de su familia y en un contexto de maltrato, violencia y/o abusos son factores que dificultan al adolescente encontrar o construir su propia identidad, adoptando de esta forma patrones de otras personas y en la mayoría de los casos de sus padres. Sin embargo el proceso de la búsqueda de identidad se complica cuando el adolescente ha crecido en un ambiente de violencia y malos tratos.

En mencionado estudio, se evidenció que algunos adolescentes no pudieron describirse a sí mismos, mientras que otros lo hicieron basándose en rasgos físicos de su persona, observándose que los adolescentes no logran determinar su propio sentido de sí mismos. Este hallazgo coincide con el estudio realizado sobre la Situación Psicosocial de los niños y adolescentes albergados en la Ciudad del Cusco (2003), el maltrato infantil y la violencia familiar generan serios problemas emocionales en el niño y la estructura familiar y social, los mismos que serán causa a su vez de mayor escala de violencia. Se pudo constatar que la institucionalización de un adolescente afecta su autoestima, crea agresividad hacia él mismo como hacia las personas que lo rodean y flagelación, entre otros.

Elementos como la toma de decisiones, el asertividad, los valores y la autoestima si son integrados en la estructura psicosocial del adolescente contribuirán a definir su nivel de aspiraciones y las posibilidades de cumplirlas, sin embargo en un adolescente que ha estado uno o varios años institucionalizado es un poco más complicado debido a que si se encuentra en un hogar de abrigo es porque el contexto familiar no es adecuado para su desarrollo integral. En el aspecto social la institucionalización del adolescente en un hogar de abrigo genera dependencia, ya que el adolescente presenta dificultad para relacionarse con otras personas fuera del contexto del hogar, así mismo ve como un riesgo social estar fuera de él.

Este resultado coincide también con lo expuesto por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2004) en relación a que el crecimiento y desarrollo del niño o niña antes de nacer puede verse afectado tanto por el estado físico como por el emocional de la madre. El contacto físico y emocional de los padres con el niño o niña recién nacida favorece una buena relación afectiva posterior. El niño o niña necesita establecer y mantener un vínculo afectivo, esto es, una relación de cariño cálida y cercana con las personas que lo cuidan.

Esta relación es necesaria para desarrollar seguridad, confianza y el sentimiento de sentirse querido. Para desarrollarse intelectual, emocional, social y moralmente, el niño o niña necesita, en cada una de estas áreas, gozar regularmente y durante un largo período de su vida de un vínculo afectivo fuerte, cercano, recíproco y estable, el cual desempeña una función muy importante en su bienestar.

Ochaita y Alarcón (2006) quienes mencionan que a pesar de que las instituciones brindan el cuidado necesario, hay factores que obstaculizan el desarrollo normal del adolescente, como la cantidad de atención individual que se le presta, el grado de estimulación que necesita para desarrollarse emocionalmente y la oportunidad de desarrollarse al máximo dentro de una sociedad.

La problemática del niño institucionalizado va cada día en aumento y es alarmante el índice de su porcentaje. Su origen o causa se encuentran en la familia y la sociedad misma, ya que se considera que el mal trato, abuso, abandono, pérdida de uno o ambos progenitores, y/o por extrema pobreza en la que se encuentran son las causas principales que obligan al niño, niña o adolescente a ser institucionalizado, siendo pocas las personas que están concientizadas de ésta situación. Los niños que se encuentran institucionalizados manifiestan conductas inadecuadas que afectan la forma de actuar y reaccionar en su desarrollo socio- emocional.

II. Inteligencia

2.1.¿Qué es la inteligencia?

Definir la inteligencia es siempre objeto de debate. Tal como menciona Armer, “la inteligencia es un concepto engañoso, cuanto más se intenta explicar, más se embrolla.”

González (2011) señala que, la palabra inteligencia fue introducida por Cicerón para significar el concepto de capacidad intelectual. Así también que la inteligencia es el término global mediante el cual se describe una propiedad de la mente en la que se relacionan habilidades tales como las capacidades del pensamiento abstracto, el entendimiento, la comunicación, el raciocinio, el aprendizaje, la planificación y la solución de problemas.

El diccionario de la Real Academia Española de la lengua define la inteligencia, entre otras acepciones, como: “la capacidad para entender o comprender y para resolver problemas”. La inteligencia parece estar ligada a otras funciones mentales como la; percepción la capacidad de recibir información, y la memoria a la capacidad de almacenarla.

La American Psychological Association (APA), una organización científica y profesional de psicólogos de EEUU, lo expuso así: los individuos difieren los unos de los otros en habilidad de comprender ideas complejas, de adaptarse eficazmente al entorno, así como el de aprender de la experiencia, en encontrar varias formas de razonar, de superar obstáculos mediante la reflexión. A pesar de que esas diferencias individuales puedan ser sustanciales, éstas nunca son completamente consistentes: las características intelectuales de una persona variarán en diferentes ocasiones, en diferentes dominios, y juzgarán con diferentes criterios. El concepto de «inteligencia» es una tentativa de aclarar y organizar este conjunto complejo de fenómenos.

Mainstream Science on Intelligence: (Definición que fue suscrita por cincuenta y dos investigadores en 1994). Puntualiza: “la inteligencia es una capacidad mental muy

general que, entre otras cosas, implica la habilidad de razonar, planear, resolver problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender rápidamente y aprender de la experiencia. No es un mero aprendizaje de los libros, ni una habilidad estrictamente académica, ni un talento para superar pruebas. Más bien, el concepto se refiere a la capacidad de comprender nuestro entorno.”

2.2. Definiciones de Inteligencia

Ferguson (1954) citado en Anastasi p.319 (1998): “consideró la inteligencia como las técnicas generalizadas de aprendizaje, comprensión, resolución de problemas, pensamiento y nivel conceptual general, que ha cristalizado debido a las experiencias cognoscitivas, durante la crianza del individuo en el hogar y la escuela”.

Weschler (1958) citado en Costa p.61 (1996): “la inteligencia es la capacidad global del individuo para actuar con un fin, pensar racionalmente y manejar el medio adecuadamente”.

Vernon (1969) citado en Anastasi p.317 (1998): atribuye tres significados al término de Inteligencia: 1. Capacidad innata (el equipo genético) 2. Lo que los individuos hacen (comportamientos que involucran aprendizaje, pensamiento y resolución de problemas); 3. Los resultados que se obtienen de las pruebas (muestreo de habilidades especiales).

Costa (1996): Señala que la mayoría de las definiciones consideran como una característica principal de la inteligencia: “la capacidad de orientarse en situaciones nuevas a base de comprensiones, de resolver tareas con la ayuda del pensamiento, no siendo la experiencia lo decisivo, sino más bien la comprensión de lo planteado y de sus relaciones”.

2.3. Teorías de la Inteligencia

Existen diferentes teorías acerca de la inteligencia, de las cuales durante el transcurso de los años a la fecha no se tiene una definición exacta y certera con la cual la mayoría de los autores, investigadores, profesionales, estudiantes etc. estén de acuerdo. Sin embargo, se considera que a través de distintas investigaciones se puede llegar a un mejor entendimiento de los conceptos teóricos acerca de la inteligencia.

2.4. Teorías de la inteligencia como capacidad general (Factor G).

Broca (1824-1880): comenzó con los primeros estudios sobre inteligencia, quien estuvo interesado en medir el cráneo humano y sus características, descubriendo la localización del área del lenguaje en el cerebro. Como profesor de cirugía clínica y fundador de la Sociedad Antropológica de París obtuvo gran cantidad de datos del tamaño del cerebro de diferentes razas, su peso, circunferencia, capacidad craneal, etc. Mientras Broca (1861, citado en Prieto & Ferrándiz, 2001) seguía con sus investigaciones sobre la medida del cráneo y las funciones del área del lenguaje, el inglés Galton (1822-1911) escribía su obra sobre el “estudio de los genios”. Influida éste por los trabajos de Darwin impulsó el empleo de los métodos cuantitativos para explicar las diferencias individuales.

Galton (1869): muy influido por su primo Darwin, publica “Hereditary Genius”, obra en la que considera a la inteligencia algo similar al resto de las capacidades físicas, y su distribución estadística se ajusta a la curva normal de la campana de Gauss debido a la implicación de los factores hereditarios. Considerando así, a la inteligencia: “Una aptitud general superior que explica un conjunto de aptitudes especiales”

Las pruebas ideadas por Galton, para medir la inteligencia eran medidas fisiológicas de rapidez y precisión frente a los estímulos. Galton estableció también las bases para el análisis cuantitativo, correlacional y estadístico de la inteligencia.

Alfred Binet (1857-1911): quien fue comisionado por el gobierno francés para encontrar una forma de seleccionar a los estudiantes que tenían habilidades para cursar estudios en

las escuelas francesas. Así también, de localizar a los deficientes mentales, para que pudieran recibir instrucción especial. Binet diseñó una serie de situaciones problema que poseían dificultad gradual creciente y clasificó las que podían ser resueltas por niños de diversas edades. En esta forma se propuso una secuencia que dio origen al concepto de “edad mental” a diferencia de la “edad cronológica”. El primer test de inteligencia para niños de Binet-Simón se presentó en 1905 en Francia, donde escribe; “el órgano fundamental de la inteligencia es el juicio. En otras palabras, el sentido común, el sentido práctico, la iniciativa, la facultad de adaptarse. Juzgar bien, comprender bien y razonar bien son los resortes esenciales de la inteligencia”.

Binet se dio cuenta que las tareas utilizadas por Galton tales como el tiempo de respuesta y la agudeza sensorial no estaban relacionadas con el éxito escolar y buscó las bases de la inteligencia en las funciones superiores del hombre, afirmando que: "un individuo muestra su valor personal a través de la totalidad; somos un conjunto de tendencias y la resultante de todas ellas es lo que se expresa en nuestros actos y hace que nuestra existencia sea lo que es".

Lewis Terman (1877-1956) quien trabajó el test de Binet para identificar y estudiar las diferencias individuales de los superdotados, inició los primeros trabajos americanos sobre la medida de la inteligencia y fue uno de los psicólogos que más contribuyó a la difusión de los test de inteligencia en los Estados Unidos. Par el cual la inteligencia es: “la capacidad de pensar de manera abstracta”.

Se preocupó por demostrar la validez del Cociente Intelectual con fines de pronosticar el éxito escolar y profesional. Quien aprobó la sugerencia de William Stern de que se aceptara como Cociente de Inteligencia CI la fórmula $(\text{edad mental} / \text{edad cronológica}) * 100$, aunque la mayoría de los test de inteligencia modernos calculan el cociente de inteligencia por la desviación a la media de la población ($CI = 100$). Terman también puso en marcha en 1921 un programa a largo plazo para el estudio de los niños superdotados, que definió como el 2% superior de la población en inteligencia.

Charles Spearman (1927): La teoría bifactorial de Spearman, propone que toda actividad intelectual incluye tanto un factor general "G" o inteligencia general y un factor específico "e".

El factor "G" es la "energía mental" subyacente y constante a todas las operaciones psíquicas, es innato y no cambia a lo largo de la vida. Este tipo de inteligencia es la encargada de realizar operaciones de abstracción, razonamiento, relaciones, etc.

El factor específico o "e" es independiente de factor "G" y de otros factores específicos y sufre cambios constantes de acuerdo a la experiencia del individuo.

Tiempo después propone que entre el factor general y los factores específicos existe un factor común o factor de grupo que tiene por característica el aparecer en grupos de personas.

Cattell (1963): La teoría de la inteligencia de Cattell se encuentra influida por Spearman, Thurstone y Hebb. De Spearman tomó la idea nuclear de la inteligencia general o factor "g" y la posibilidad de crear tests de inteligencia. De Hebb recogió e incorporó la idea de que la inteligencia podía dividirse en: inteligencia A que es la potencialidad biológica que permite la adquisición de conocimientos e inteligencia B o capacidad intelectual determinada por la adquisición de conocimientos socioculturales. De hecho, parece que existe cierta similitud entre la inteligencia A y la inteligencia fluida y la inteligencia B y la inteligencia cristalizada, pero realmente existe una gran diferencia y es que la inteligencia A de Hebb es un potencial psicológico inmedible de forma comportamental, en cambio, las inteligencias fluida y cristalizada poseen referentes comportamentales definidos. Por último, de la obra de Thurstone adoptó los análisis factoriales de segundo orden de las aptitudes primarias.

El modelo de Cattell parte de analizar factorialmente las matrices de correlaciones que van emergiendo jerárquicamente a través de tres niveles. En el nivel inferior están situadas las aptitudes específicas. En el nivel inmediato superior (nivel secundario) emergen cinco factores que intentan explicar la varianza de la inteligencia humana entre

los que destacan dos esenciales denominados inteligencia general fluida y cristalizada. Y en el tercer nivel aparece un factor único (general y común) que ocupa la cima de la jerarquía y corresponde al factor “g” definido por Spearman.

La aportación principal de Cattell es el establecimiento de dos tipos de inteligencias:

- La inteligencia fluida (gf): que hace referencia a la capacidad de la persona para adaptarse y enfrentar situaciones nuevas de forma ágil, sin que el aprendizaje previo, la experiencia o el conocimiento adquirido supongan una ayuda determinante para su manifestación.

La inteligencia fluida está muy vinculada a las variables neurofisiológicas (por ejemplo, con el desarrollo de conexiones neuronales), y su influencia es más acusada puesto que su desarrollo depende en gran parte de la base genética. No ocurre lo mismo con la inteligencia cristalizada.

En este mismo sentido, podemos establecer una vinculación entre el potencial desarrollo de la inteligencia fluida y el crecimiento del niño en un ambiente enriquecedor. Vivir en un ambiente positivo y enriquecedor correlaciona con el desarrollo de conexiones neuronales en las regiones del cerebro asociadas a la memoria, el aprendizaje y la orientación en el espacio.

La inteligencia fluida está compuesta por; a capacidad de razonar con contenidos abstractos, el razonamiento lógico, la capacidad de establecer relaciones o extraer diferencias.

Esta inteligencia alcanza su punto máximo de desarrollo de forma temprana, en la adolescencia. Esto es una gran diferencia respecto al momento de apogeo de la inteligencia cristalizada. De este modo, durante la vida adulta, esta capacidad acostumbra a verse progresivamente reducida a medida que el cuerpo va envejeciendo, así como se van deteriorando las estructuras neuronales.

El deterioro de la inteligencia fluida puede deberse a varios factores: el envejecimiento normativo, accidentes, patologías, consumo de estupefacientes, etcétera. Estos tres últimos factores pueden ocasionar lesiones o alteraciones en las distintas estructuras del cerebro y en el sistema nervioso central.

- La inteligencia cristalizada (gc): Es el conjunto de capacidades, estrategias y conocimientos que constituyen el grado de desarrollo cognitivo logrado mediante la historia de aprendizaje de una persona.

La inteligencia cristalizada está compuesta por; la comprensión del lenguaje, el grado de comprensión y uso de relaciones semánticas, la valoración de la experiencia, la capacidad para establecer juicios y conclusiones, los conocimientos mecánicos, la orientación en el espacio

Este tipo de inteligencia depende en alto grado del aprendizaje obtenido, de la experiencia de la persona en el contexto cultural en que vive y se relaciona. El desarrollo de la inteligencia cristalizada de cada persona depende en buena medida de que haga una buena inversión de su inteligencia fluida histórica en hábitos que le permitan aprender cosas nuevas. Dicho con otras palabras, el potencial de desarrollo intelectual con el que nacemos (también llamada inteligencia fluida histórica) logrará un mayor o menor nivel dependiendo de las experiencias educativas que se produzcan durante la vida.

De hecho, el desarrollo de las capacidades intelectuales puede ir progresando durante la vida en la medida en que el contexto vivencial y la motivación de la persona por seguir aprendiendo lo permitan.

El modo en que la experiencia vital interviene en la inteligencia de una persona puede conocerse a través de la observación de los efectos del estrés en el deterioro de las estructuras cerebrales. Según un reciente estudio de la Universidad de Toronto, las hormonas que el cuerpo humano segrega cuando estamos preocupados o nerviosos afectan directamente a un área cerebral vinculada a las funciones cognitivas, tales como la memoria o la orientación en el espacio.

2.5. Teorías de la inteligencia como capacidad específica (factor E).

Luis León Thurstone (1887-1955) En 1924, publicó su primer libro *The Nature of Intelligence* en donde consideró la inteligencia como capacidad de abstracción.

Por otro lado, postuló que el método de componentes principales descubierto por Spearman no era la única posibilidad matemática existente, sino sólo una de las muchas posiciones geométricas que se pueden adoptar. De acuerdo con esto, el factor “g” y los factores menores esbozados por Spearman correspondían sólo a una posibilidad de agrupación de los datos y se pueden realizar diferentes agrupaciones con los mismos datos, empleando el mismo método para encontrar factores que expliquen lo que entendemos de inteligencia.

Producto de estas elaboraciones, desarrolló lo que hoy en día se conoce como “modelo de los factores mentales primarios”, en el que plantea siete factores independientes, que son la base del comportamiento inteligente:

Comprensión Verbal: Es la capacidad para comprender material verbal, donde los test más usados son los de vocabulario y comprensión lectora.

Fluidez Verbal: Consiste en la producción de palabras, sentencias y textos, por ejemplo, recordar palabras que comiencen por la letra A en un tiempo determinado.

Habilidad Numérica: Realizar cálculos numéricos y resolver problemas simples, con rapidez y precisión.

Memoria: Aptitud que supone en el recuerdo de series de palabras, letras, números o rostros. Se mide repitiendo palabras, números, etc. Mide la memoria a corto plazo.

Rapidez Perceptiva: Esta aptitud implica el reconocimiento rápido de letras y números y en la capacidad de señalar semejanzas y diferencias entre distintos dibujos.

Visualización Espacial: Consiste en la visualización de formas, rotación de objetos y tareas en las que se necesita encajar las piezas de un rompecabezas.

Razonamiento Inductivo: Esta aptitud implica la capacidad de razonar a partir de lo particular para llegar a lo general. Se mide con test de series de letras, serie de números y clasificación de palabras. Es la capacidad de ir de lo concreto a lo general.

A partir de lo anterior desarrolló una el Test de Factores Mentales Primarios, uno de los instrumentos más populares de evaluación del rendimiento intelectual de adultos. Algunas de sus obras, como *Vectors of Mind* (1935), *Factorial Studies of Intelligence* (1941) y *Multiple Factor Analysis* (1947) recogen los planteamientos del estudio de la inteligencia y el empleo del análisis factorial.

Haward Gardener (1993) va más allá de la concepción monolítica de la inteligencia y expone que la competencia cognitiva queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que denomina “inteligencias”, de ahí la elaboración de su teoría de las “Inteligencias Múltiples”, pues para él la inteligencia, lejos de ser una facultad unitaria de la mente, consiste en un conjunto de habilidades mentales que no sólo se manifiestan de forma independiente, sino que tal vez estén localizadas en diferentes regiones del cerebro. En su libro “Estructura de la Mente” formula la siguiente hipótesis: existen al menos siete categorías amplias de inteligencia; tres pueden ser catalogadas como convencionales: verbal, matemática y espacial, pero las otras cuatro: habilidad musical, aptitudes corporales, competencia en el trato con los otros y autoconocimiento, han suscitado controversias porque se salen por completo del terreno de los que usualmente se llama inteligencia.

- Inteligencia lingüística: habilidades relacionadas con; la expresión oral y escrita, destreza en el uso del lenguaje, facilidad para recordar información.
- Inteligencia Musical: capacidad para escuchar, cantar, tocar instrumentos, comprensión y comunicación de sonidos.

- Inteligencia lógico-matemática: capacidad para identificar modelos, calcular, formular verificar hipótesis, utiliza el método científico y los razonamientos inductivo y deductivo.
- Inteligencia espacial: Habilidad para percibir información visual y espacial. Facilidad para realiza creaciones visuales con precisión.
- Inteligencia corporal – Kinestésica: habilidades psicomotrices.
- Inteligencia intrapersonal: habilidad para manejo de emociones, planificación de metas, meditar, exhibir disciplina personal y conservar la compostura.
- Inteligencia interpersonal: habilidad para reconocer lo emociones propias y de los demás y responder de manera adecuada
- Inteligencia naturista: capacidad de observar y estudiar la naturaleza.

Sternberg (1885) refiere que la inteligencia es toda actividad mental que orienta a la adaptación consciente al entorno y a la selección o transformación de éste con el propósito de predecir resultados y ser capaz de provocar activamente la adecuación de uno al medio o del medio a uno. Se trata del conjunto de capacidades de pensamiento que se utilizan en la resolución de problemas más o menos cotidianos o abstractos.

La teoría triárquica de Sternberg pretende, como objetivo, explicar las diferencias interacciones que se dan entre los distintos componentes y, de esta forma crear un marco amplio que ayude a entender la inteligencia. De otro modo, se puede decir, que la inteligencia se puede explicar en términos de tres “sub teorías” (distintos componentes):

1. Inteligencia analítica o componencial:

Supone la capacidad de captar, almacenar, modificar y trabajar con la información. Es la más cercana a la concepción unitaria de la inteligencia, refiriéndose a la capacidad de establecer planes y gestionar los recursos cognitivos. Gracias a la inteligencia analítica podemos realizar operaciones mentales tales como definir, tomar decisiones y generar soluciones.

El marco meta teórico propuesto por Stenberg (1987) se basa tanto en la noción de “metacomponente” como en la de “componente”. Un componente es un proceso elemental de información que opera sobre una representación interna de objetos o símbolos. Un componente puede traducir una entrada de información sensorial en una representación conceptual, transformar una representación conceptual en otra o, traducir una representación conceptual en una salida de información motriz. Cada componente dado consume una cierta cantidad de tiempo real en su ejecución, tiene cierta probabilidad de ser ejecutado de forma correcta, del mismo modo que tiene la probabilidad de no ser ejecutado. Todo ello hace que podamos afirmar que se dan tres características o propiedades asociadas al componente: duración, dificultad y probabilidad de ejecución.

En cuanto a los metacomponentes Sternberg (1987) señala, que son procesos de orden superior (razonamiento inductivo / analogías) que se usan para planificar una actividad, controlar y evaluar el resultado. Hay una serie de metacomponentes (selección de: la ejecución, la representación, la estrategia para combinar componentes, decisión sobre el mantenimiento de una estrategia, la proporción entre velocidad y precisión y la supervisión de la solución.) Que ayudan a entender las diferencias individuales en inteligencia general. Por otra parte, el uso de estos metacomponentes resulta básico para entender y poner en funcionamiento los componentes de rendimiento y los de conocimiento adquisitivo.

2. Inteligencia creativa o experiencial:

El sujeto a lo largo de su vida se va a ir encontrando con una serie de tareas que le van a exigir la aplicación de los diferentes componentes explicados en la primera sub teoría. Estas tareas que inicialmente son buenas con el paso del tiempo terminan por ser tareas automatizadas. El autor, desde su teoría triárquica de la inteligencia entiende que se dan dos aspectos de la inteligencia humana:

- a) Capacidad para enfrentarse a situaciones nuevas.

- b) Capacidad para interiorizar lo apprehendido y/o automatizar la información.

En este sentido, Sternberg y Spear señalan que los individuos retrasados son menos capaces que los normales para resolver tareas novedosas. Así, se habría comprobado que los deficientes presentan una limitación en su transfer de habilidades y estrategias, de una solución a otra. Debido a que, la estructura cognitiva del deficiente presenta una rigidez cuando ha de usar componentes de conocimiento adquisitivo para resolver un problema novedoso.

3. Inteligencia practica o contextual:

Esta sub teoría pretende analizar cómo se desenvuelve la inteligencia cuando tiene que operar en una situación real: es decir, de qué manera influyen en la ejecución cognitiva las interrupciones, las distracciones, los contratiempos, las tensiones que ineludiblemente coexisten en la vida diaria, tales como:

- a) Limitaciones internas frente a limitaciones externas en la ejecución: las limitaciones internas hacen referencia a la relación establecida entre estrés- rendimiento, ansiedad- rendimiento, emoción- rendimiento. Las cuales. Bloquean en gran medida la capacidad de concentración.

Por otra parte, las limitaciones externas hacen referencia a ruidos, molestias e interrupciones de distintos tipos, con los que nos topamos en el ejercicio diario del uso de nuestra inteligencia.

- b) Circunstancias usuales “versus” inusuales de la ejecución: se dice, que el nivel resolutivo de una tarea es posiblemente más positivo, si esa tarea se realiza en un ambiente familiar. Por ende, es más difícil cuando no es familiar.
- c) Circunstancias favorables “versus” adversas en la ejecución: hace referencia al sujeto que realiza de manera razonable el trabajo que se le da en circunstancias

adversas. Este sujeto tendrá una considerable ventaja sobre aquel otro que siempre necesita circunstancias favorables.

Sternberg y Clinkenbeard (1995) refieren que el pensamiento analítico, creativo y práctico está presente en todas las áreas y situaciones de la vida. Lo que difiere a través de las áreas no son los componentes de procesamiento de la información implicados, sino más bien, los contenidos y las representaciones.

2.6. Medición de la Inteligencia

Según algunos autores, se conoce que la evaluación de la inteligencia nace en las evaluaciones de Cattell, es una característica de suma importancia para la evaluación psicológica actual. Es sabido que las escalas de Weschler son las más utilizadas en este medio, en donde arrojan coeficientes intelectuales más certeros que en algunos otros test de evaluación de inteligencia. El proceso de evaluación de inteligencia parte desde pruebas sencillas de evaluación de inteligencia como el Raven prosiguiendo una línea de evolución de complejidad llegando a las escalas de Weschler antes mencionadas. Existen gran cantidad de pruebas para medir inteligencia que están surgiendo a partir de las necesidades de practicidad y rapidez que hoy en día se necesita, pruebas como el Toni A, RP30, que fusionan ciertas características antiguas con modernas para plantear nuevos enfoques de evaluación de inteligencia.

Ahora es cierto que el desarrollo del concepto de inteligencia, lo mismo que la teoría de la inteligencia ha venido evolucionando a grandes rasgos, del mismo modo el proceso de evaluación de la misma ha tenido grandes avances en la psicología actual.

A comienzos del siglo XX, el foco de atención se centró en lograr instrumentos que midieran las diferencias de inteligencia. El primer autor que destacó en este sentido fue James Mc. Keen Cattell (1860-1944), quien desarrolló una batería de test para evaluar la inteligencia en las personas, y fue pionero en el uso del concepto de prueba mental. Otro autor fue Alfred Binet que argumentaba que no se puede dar una sola definición de

inteligencia, sino que deben sumarse las diferentes aptitudes mentales. Aunque Binet no negaba la influencia de los factores genéticos, consideraba también la influencia social. Así, pensaba, que los sujetos poco inteligentes padecían un retraso en su desarrollo (el conocido como retraso mental). El mayor avance de esos investigadores lo supuso la creación del concepto de edad mental, es decir, la edad cronológica que corresponde a un nivel característico de rendimiento. Asimismo, Stern formuló el concepto de cociente intelectual, que es el resultado de dividir la edad mental, entre la edad real y multiplicar el resultado por 100. Siguiendo los pasos de Binet, Charles Spearman (1863-1945) estaba de acuerdo, en que la inteligencia no podía ser tomada como una cualidad general, sino que debía ser definida en función de dos factores primarios, de los que dependen todos los demás. De esta forma defendió una teoría bifactorial en la que existe un factor “g”, la inteligencia general (capacidad de establecer, crear y aplicar relaciones entre los conocimientos adquiridos a un nivel abstracto), y factores “s”, habilidades y capacidades responsables de las diferencias entre puntuaciones en diferentes tareas. Posteriormente, Thurstone, en 1938, sostuvo también que la inteligencia no puede concebirse como un concepto unitario, restó importancia a un factor general, y valoró, sin embargo, las capacidades más específicas, añadiendo que la inteligencia estaría formada por siete factores o aptitudes mentales primarias

El concepto científico “inteligencia” se deriva de una observación sistemática del comportamiento de la gente. El método óptimo para comprender un concepto científico como la inteligencia consiste en comparar rigurosamente el comportamiento de distintas personas en situaciones que consideremos intelectualmente exigentes. Las personas, como sucede con las cosas, se conocen por sus propiedades. Estas propiedades de la inteligencia se pueden descubrir a través de la observación de distintas personas actuando en distintas situaciones.

Las comparaciones entre personas pueden hacerse, a la larga, entre una persona en concreto y un determinado grupo humano. Un test es un instrumento utilizado para medir la inteligencia y está constituido por una serie de preguntas o tareas que se

administran a individuos para comprobar si poseen una capacidad o un conocimiento determinado.

Los psicólogos han creado diferentes test para medir la inteligencia y otras capacidades, por lo que hay múltiples test con el objetivo de medir el CI (cociente intelectual). Los test no son artículos de fe, son indicadores de inteligencia que debemos saber interpretar mediante el análisis factorial, que es un proceso matemático para simplificar una matriz de correlaciones entre variables en unos pocos factores compartidos por todas ellas. No hay acuerdo en lo que se refiere a la medición de la inteligencia. Algunos psicólogos defienden la validez de los test porque son buenos predictores del aprendizaje académico pero, como es sabido, es necesario todo un proceso riguroso, dependiendo no solo de datos estadísticos, sino dependiendo de la muestra y el contexto real donde se desarrolle la prueba y su estandarización.

2.7.Inteligencia y Adolescencia

Se dice, que el adolescente da un paso más en el campo del pensamiento respecto a etapas anteriores, esto le va a permitir concebir los fenómenos de manera distinta.

Este pensamiento está caracterizado por una mayor autonomía y rigor en su razonamiento, es lo que Piaget denominó como: estadio de las operaciones formales.

Este estadio se asienta sobre la base de las operaciones concretas ya presente en la niñez, se inicia a partir de los 11-12 años, se consolida hacia los 14-15 y se extiende hasta la edad adulta, podríamos decir, basándonos en la teoría de Piaget, que es el estadio final del desarrollo cognitivo o de la inteligencia.

En lo que respecta a la etapa de las operaciones formales, el razonamiento no se produce ya únicamente sobre lo concreto, sino también sobre lo posible o hipotético. Los adolescentes, se abren paso así para la lógica y las matemáticas y la elaboración propia del conocimiento científico. En este período se da el máximo desarrollo de las estructuras cognitivas, el desarrollo cualitativo alcanza su punto más alto.

De acuerdo a lo señalado, el adolescente que llegue a este estadio puede utilizar supuestos en situaciones de resolución de problemas. Distingue entre acontecimientos probables e improbables y puede resolver problemas hipotéticos, así como los que exijan el uso del razonamiento proporcional.

En las operaciones formales la realidad es concebida como un subconjunto de lo posible, siendo ésta una característica que diferencia las estrategias cognitivas utilizadas por el adolescente y adulto respecto al niño del estadio anterior.

El sujeto que se encuentra en el estadio de las operaciones concretas sólo es capaz de pensar sobre los elementos de un problema tal y como se lo presentan.

Por otro lado, el adolescente situado en las operaciones formales, ante el mismo problema, es capaz de prever todas las situaciones y relaciones posibles entre sus elementos. Sin embargo, esto no significa que todos los adolescentes o adultos alcancen obligatoriamente este nivel del desarrollo cognitivo. Dado que; situaciones como la privación de una educación en los años que sigue a la niñez tiene como resultado no llegar nunca a alcanzar este tipo de razonamiento.

III. Afrontamiento

Han sido varios los estudios realizados para poder conceptualizar el afrontamiento los cuales, han podido identificar tipos de estrategias de afrontamiento ante diferentes situaciones adversas de la vida diaria, que traen consigo diferentes consecuencias como ser; estrés, ansiedad, depresión, miedo, etc. Más aún en la etapa de la adolescencia, en la cual, se transita por cambios a nivel físico, social y psicológico producto del desarrollo propio de la edad y de las vivencias diarias. Por lo mencionado, en los siguientes párrafos se hace una revisión a cerca de la teoría del afrontamiento haciendo hincapié en la teoría de E. Frydenberg y R. Lewis.

A lo largo de los últimos años, se ha incrementado el número de investigaciones sobre estrategias de afrontamiento a través de las ciencias del comportamiento, la salud pública y las ciencias sociales. La mayoría de los investigadores, han elaborado estudios con la expectativa de que el concepto de afrontamiento contribuya a la explicación del porque muchas personas pueden afrontar mejor las situaciones estresantes que otras (Folkman y Tedlie 2004). Existen conceptos como la historia, la cultura y la personalidad que pueden explicar estas diferencias individuales. Sin embargo, se dice que el afrontamiento como tal, es el único elemento que permite una intervención cognitiva conductual.

Se presume que el trabajo teórico en afrontamiento y mecanismos de defensa comenzó con Freud (1923), y luego fue desarrollado por su hija Ana en 1936. Desde esta perspectiva, el afrontamiento se subordinaba a la defensa (que se considera un proceso principalmente inconsciente), y los estresores eran principalmente de origen intrapsíquico (Casullo, 1998).

En los años 60 los investigadores voltearon su atención del afrontamiento defensivo hacia el estrés, produciendo una amplia literatura al respecto. Varios estudios señalan la importancia de conocer la forma en que los adolescentes, particularmente, enfrentan los

desafíos del crecimiento, en el cual deben atravesar cambios físicos, transformaciones en la personalidad, nuevos roles frente a las relaciones con sus pares y con sus figuras parentales, el desafío de la inclusión en el ámbito social, académico y laboral, entre otros.

Considerando que las consecuencias negativas del estrés son reguladas por el proceso de afrontamiento. Se toma como referencia la postura de ciertos autores para explicar el proceso de afrontamiento ante situaciones negativa que generan estrés.

Para Halstead, Bennett, Cunninglam (1993), el afrontamiento es un esfuerzo cognitivo y conductual orientado a manejar, reducir, minimizar, dominar o tolerar las demandas externas y/o internas que aparecen y generan estrés. Además de regular el estado emocional, ya que como hacen referencia Casaretto (2003) el afrontamiento actúa como regulador de la perturbación emocional. Si es efectivo, no se presentará dicho malestar; en caso contrario, podría verse afectada la salud de forma negativa aumentando el riesgo de mortalidad y morbilidad. Contribuyendo a esta teoría Lazarous y Folkman (1986), plantean que afrontar no es equivalente a tener éxito y piensan que tanto el afrontamiento como las defensas deben verse como algo que puede funcionar bien o mal en determinadas personas, contextos u ocasiones.

La teoría transaccional de Lazarus y Folkman (1984) menciona, que las personas llevan a cabo un proceso de valoración primaria y automática (primary appraisal) en la que se analiza si las demandas son positivas, estresantes o irrelevantes para el organismo y su salud; y una valoración secundaria (secondary appraisal) en la que se valoran los recursos disponibles para afrontarlas. A partir de aquí, si se percibe que las demandas son más elevadas que los recursos disponibles se produciría la reacción de estrés. En este contexto, el afrontamiento es un conjunto de estrategias que permiten dar respuesta a situaciones estresantes que desbordan la capacidad de respuesta habitual. Según el modelo propuesto por Lazarus y Folkman (1984), el afrontamiento se define como aquellos esfuerzos cognitivos y/o conductuales que realizan las personas para manejar las demandas internas y/o externas que consideran agotadoras o que desbordan sus

recursos personales. Estos autores, propusieron la existencia de dos estilos de afrontamiento, uno dirigido a la solución del problema, que consiste en modificar o alterar la situación problemática, y otro orientado a regular la reacción emocional, la tensión y la activación fisiológica, etc. (Folkman y Lazarus, 1985).

Por su parte para, Stone & Cols (1988) exponen que de modo general, el afrontamiento se refiere a la serie de pensamientos y acciones que capacitan a las personas para manejar situaciones difíciles. Así también, Pearlin y Schooler (1978), argumentan que el afrontamiento es cualquier respuesta ante las tensiones externas que funcionen para evitar o controlar el estrés. Al igual que los dos anteriores, Díaz Martín (2010), hace referencia, a que el afrontamiento forma parte de la gama de recursos psicológicos de cualquier sujeto y es una de las variables personales declaradas como partícipes en los niveles de calidad de vida.

Johnson y Johnson (2002) consideran que para desarrollarse de forma saludable y vivir de modo productivo y feliz, los jóvenes necesitan aprender cómo afrontar constructivamente la adversidad y el estrés.

Los autores precedentemente citados conciben que el afrontamiento constituye un proceso cambiante con fines de adaptación, en el que el sujeto y el contexto interactúan de manera permanente y señalan, además, que los individuos varían sus patrones de estrategias de afrontamiento en función del tipo de problema a resolver.

3.1 Teoría del afrontamiento de Frydenberg y Lewis (1997)

Considerando la teoría transaccional de Lazarus y Folkman (1985) quienes refieren que existen dos amplios estilos diferentes de afrontamiento; el afrontamiento enfatizado en el problema, que hace referencia a los esfuerzos para modificar las demandas externas que causan estrés, intentando solucionar el problema o al menos disminuir su impacto, y el afrontamiento enfatizado en la emoción que implica esfuerzos para aminorar o eliminar los sentimientos negativos causados por las situaciones estresantes.

Teniendo en cuenta la teoría de mencionados autores. E. Frydenberg y R. Lewis (1997), añaden que además de los dos tipos de afrontamiento los cuales, son fáciles y distinguibles y se pueden poner en práctica de forma paralela. Existe, una forma de afrontamiento centrado en la evitación mismo que es empleado cuando la persona no quiere abocarse al problema utilizando la evitación cognitiva.

Por tanto, según los autores define que: “el afrontamiento al estrés implica un conjunto de acciones cognitivas y afectivas que se manifiestan en respuesta a una preocupación particular y constituyen un intento para devolver el equilibrio o suprimir la perturbación. Ellas representan un intento por restaurar el equilibrio o restaurar la turbulencia para el individuo. Esto puede hacerse resolviendo el problema, es decir, cambiando el estímulo, o acomodándose a la preocupación sin encontrar una solución al problema (Frydenberg y Lewis, 1993; Lazarus, 1999).

De manera particular E. Frydenberg (1997), elabora un nuevo modelo basado en el estrés y afrontamiento, en el cual enfatiza la reevaluación del resultado. Esta autora postula que luego de una valoración de la situación, el individuo estima el impacto del estrés, esto es, si las consecuencias llevarán más probablemente a la pérdida, al daño, a la amenaza o al desafío y qué recursos (personales o interpersonales) tiene a su disposición para manejarlo. Luego de la respuesta, el resultado es reevaluado (terciariamente valorado o revalorado), y en base a ello puede darse otra respuesta. De este modo, se da un mecanismo de retroalimentación, el cual determina si las estrategias empleadas serán utilizadas nuevamente generando un desarrollo en el repertorio de afrontamiento o serán descartadas como futuras estrategias, según su empleo sea evaluado como eficaz o no de acuerdo con el juicio del propio individuo.

La idea principal según Frydenberg (1997), expone que el afrontamiento está centrado en la creencia de que nuestras acciones frente al estrés y los recursos que tenemos para manejarlos determinan en gran parte el proceso de aprendizaje y el desarrollo del individuo, y su calidad de vida. Es por esta razón, que el afrontamiento es considerado

como una competencia psicosocial, que incluye una serie de estrategias conductuales y cognitivas para enfrentar las demandas de la vida.

En suma, el afrontamiento puede ser considerado como un proceso multidimensional, una serie de eventos que continúan durante toda la vida como resultado del interjuego de diversos determinantes. Esencialmente, es una interacción dinámica entre las personas y su ambiente (Frydenberg, 2002).

Con la finalidad de brindar una mayor y mejor comprensión de la postura de Frydenberg y Lewis con respecto a las estrategias de afrontamiento se propone el siguiente apartado.

3.2 Estilos y estrategias de afrontamiento según Frydenberg y Lewis (1997).

Ambos autores consideran que hay; tres estilos de afrontamiento considerados como productivos o funcionales e improductivo disfuncional. El primero de ello es denominado *resolver el problema*, que refleja la tendencia a abordar las dificultades de manera directa. El segundo es de *referencia hacia los otros*, que implica compartir las preocupaciones con los demás y buscar soporte en ellos. Y el último hacen referencia al *afrontamiento no productivo* es el estilo disfuncional, ya que las estrategias pertenecientes a este no permiten encontrar una solución a los problemas, orientándose más bien a la evitación.

Dicho de otro modo, el *afrontamiento funcional o adaptativo* es conceptualizado como aquel en el que el problema es definido, las alternativas de solución generadas y las acciones son llevadas a cabo; mientras que el *afrontamiento disfuncional* se refiere al manejo de la expresión y el sentimiento al momento de afrontar eventos estresantes. Ambos tipos dependen de la bondad del ajuste entre la evaluación que la persona hace y sus opciones de afrontamiento dice Frydenberg (1997).

Frydenberg y Lewis (2000) señalan, que cuando los adolescentes son incapaces de afrontar sus problemas eficazmente, su conducta puede tener efectos negativos no solo en sus propias vidas, sino también en sus propias familias y en el funcionamiento

general de la sociedad por ello también la sociedad está interesada en lo que preocupa a los jóvenes y en ayudar a que los jóvenes desarrollen estrategias sanas para afrontar sus dificultades.

Así mismo, refieren, que durante esta etapa es necesario que la persona logre desarrollar la propia identidad y conseguir la independencia de la familia manteniendo, la conexión y pertenencia al grupo. De igual forma, señalan que se producen cambios fisiológicos y cognitivos donde el ser humano se ve impulsado a cumplir ciertos papeles sociales, conseguir buenos resultados escolares y tomar decisiones sobre su carrera profesional. Cada uno de estos pasos del desarrollo requiere una capacidad para el afrontamiento, es decir, dotarse de estrategias que le permita adaptarse a los cambios.

Para medir menciona capacidad de afrontamiento, Frydenberg y Lewis (1993-1997) además de sus aportes teóricos acerca del afrontamiento, realizaron investigaciones durante 5 años, con el objetivo de construir una escala para medir los modos o formas de afrontar que informan preferir los adolescentes cuando se encuentran en dificultades: esta es, la Adolescent Coping Scale (ACS). La cual, fue publicada en 1993 adaptada y baremada al español por Pereña y Seis dedos en 1996 (Frydenberg y Lewis, 1996) y adaptada para Uruguay por García Pérez en 2008.

Este instrumento, se constituyó como una alternativa para el estudio del afrontamiento en el adolescente. Este consta de 79 ítems cerrados más uno abierto, los cuales identifican las estrategias más comunes utilizadas por los adolescentes. Los ítems se distribuyen en 18 escalas, cada una de las cuales refleja una respuesta de afrontamiento diferente y contiene entre 3 y 5 ítems.

Las 18 escalas del ACS han sido rotuladas de tal manera que reflejen el constructo inherente de los ítems. Estas son las siguientes:

1. Búsqueda de apoyo social (As): Consiste en compartir el problema con los demás y conseguir ayuda.

2. Concentrarte en resolver problemas (Rp): Se dirige a abordar el problema sistemáticamente, teniendo en cuenta los distintos puntos de vista para alcanzar la solución.
3. Esforzarse y tener éxito (Es): Son las conductas de trabajo e implicación personal.
4. Preocuparse (Pr): Se refiere al temor por el futuro o a la preocupación por la felicidad posterior.
5. Invertir en amigos íntimos (Ai): Esfuerzo por comprometerse en alguna relación íntima.
6. Buscar pertenencia (Pe): Preocupación o interés en las relaciones con los demás, y específicamente por lo que los otros piensan de uno.
7. Hacerse ilusiones (Hi): Se refiere a las expectativas de que todo tendrá un final feliz.
8. La estrategia de alta de afrontamiento (Na): Es la incapacidad de enfrentar un problema y la tendencia a desarrollar síntomas psicósomáticos.
9. Reducción de la tensión (Rt): Intento de sentirse mejor mediante acciones que reduzcan la tensión.
10. Acción social (So): Consiste en dar a conocer a otros la preocupación que se tiene y buscar apoyo organizando actividades como reuniones, peticiones, etc.
11. Ignorar el problema (Ip): Esfuerzo consciente por negar o desentenderse del problema.
12. Autoinculparse (Cu): El sujeto se ve a sí mismo como el culpable de su dificultad.
13. Reservarlo para sí (Re): El sujeto tiende a aislarse y a impedir que otros conozcan su preocupación.
14. Buscar apoyo espiritual (Ae): Tendencia a rezar y creer en la ayuda de Dios o de un líder espiritual frente a los problemas.
15. Fijarse en lo positivo (Po): Visión optimista de la situación presente y tendencia a ver el lado bueno de las cosas y sentirse afortunado.

16. Buscar ayuda profesional (Ap): Uso de consejeros profesionales como maestros o psicólogos.
17. Buscar diversiones relajantes (Dr): Situaciones de ocio o relajantes como la lectura i la televisión.
18. Distracción física (Fi): Dedicación al deporte, el esfuerzo físico y a mantenerse en forma.

Compas (1988), y Frydenberg y Lewis (1991), consideran que las estrategias pueden ser agrupadas de manera tal que conforman tres estilos de afrontamiento, los que representan aspectos funcionales y disfuncionales.

- **Dirigido a solucionar el problema:** Radica en trabajar para resolver la situación problemática, manteniéndose optimista y relajado durante el proceso.
- **En relación con los demás:** Consiste en acercarse a otros para obtener apoyo
- **Improductivo:** Se trata de una combinación de estrategias improductivas de evitación que muestra una incapacidad empírica para afrontar los problemas.

Las 18 estrategias de afrontamiento están agrupadas de la siguiente manera según los diferentes estilos de afrontamiento. En el siguiente cuadro se detalla lo expuesto.

Tabla 1 Estilos y estrategias de afrontamiento.

Estilos de afrontamiento	Estrategias
Afrontamiento enfocado en resolver el Problema	<ul style="list-style-type: none">✓ (Rp) Concentrarse en resolver el problema (estudiar el problema y analizar diferentes puntos de vista u opciones).✓ (Es) Esforzarse y tener éxito (compromiso, ambición y dedicación).✓ (Ai) Invertir en amigos íntimos (buscar relaciones personales íntimas).✓ (Pe) Buscar pertenencia (preocupación e interés por l

	<p>relaciones con los demás y por lo que otros piensan).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ (Po) Fijarse en lo positivo (ver lo positivo de la situación y sentirse afortunado). ✓ (Dr) Buscar diversiones relajantes (actividades de ocio como leer o pintar). ✓ (Fi) Distracción física (hacer deporte, mantenerse en forma, etc.)
<p>Afrontamiento en Referencia a otros</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ (As) Buscar apoyo social (compartir el problema y buscar apoyo en su resolución). ✓ (So) Acción social (dar a conocer el problema y solicitar ayuda mediante peticiones o actividades). ✓ (Ae) Buscar apoyo espiritual (uso de la oración y creencias de un líder o Dios). ✓ (Ap) Buscar ayuda profesional (opiniones de profesionales como profesores, psicólogos o otros consejeros).
<p>Afrontamiento no productivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ (Pr) Preocuparse (temor por el futuro y preocupación por la felicidad futura). ✓ (Hi) Hacerse ilusiones (esperanza, anticipación de una salida futura). ✓ (Na) Falta de afrontamiento (incapacidad para tratar el problema y desarrollo de síntomas psicossomáticos). ✓ (Rt) Reducción de la tensión (intentar sentirse mejor y relajar la tensión). ✓ (Ip) Ignorar el problema (rechazar consecuentemente el problema). ✓ (Cu) Autoinculparse (sentirse responsable de los problemas o preocupaciones). ✓ (Re) Reservarlo para sí (huir de los demás e impedir que conozcan sus problemas).

El cuadro permite tener mayor claridad con respecto a la categorización que ambos autores hacen para explicar los tres estilos de afrontamiento y sus estrategias.

Considerando la postura teórica de los autores, se concreta que el afrontamiento se activa como una respuesta a una situación estresante o amenaza de aspecto psicosocial que los adolescentes vivencian. De las cuales, las reacciones varían de acuerdo a la situación o condición específica. Sin embargo, tal como refieren los teóricos; la incapacidad para responder o hacer frente a las situaciones estresantes, puede tener efectos negativos en la vida de los adolescentes. Razón por la cual, resalta la importancia del estudio de las estrategias de afrontamiento, tanto de manera independiente o relacionada con otras variables.

3.3 Afrontamiento y Adolescencia

Para tener en una noción más amplia y precisa a cerca de las estrategias de afrontamiento empleadas por los adolescentes a la hora de tomar decisiones y resolver conflictos, se revisa investigaciones en diversas poblaciones y su relación con otras variables.

Compas et al (Canessa 2000) en su estudio “Fuentes de estrés diferentes según grupos etáreos” señalan, que los adolescentes tempranos (alrededor de los 13 años) consideran que la familia es la fuente de preocupaciones más intensa, los adolescentes medios (alrededor de los 15 años) señalan al grupo de pares como principal estresor y, para los adolescentes tardíos (más de 17 años), las preocupaciones académicas y de futuro son las que generan mayor malestar. Esto concuerda con las investigaciones de Morote y Martínez (2001) quienes refieren que los adolescentes entre 13 y 15 años presentan mayor preocupación por su rendimiento escolar, por la familia y por los amigos con énfasis en los sentimientos de soledad y abandono. Los adolescentes entre 16 y 18 años, por otro lado, muestran mayor preocupación por su futuro y por cuestiones personales.

En la misma investigación se encuentra que: El desarrollo de diversos estilos de afrontamiento durante la adolescencia, también varía según el género y parece estar influenciado por los patrones de socialización a los que nos vemos expuestos desde pequeños. En el caso de las mujeres se produce la apertura social y familiar hacia la expresión de los sentimientos y la comunicación y el uso de fantasías frente a los problemas. Por el contrario, para los varones la inhibición de sus emociones es incentivada, así como el desarrollo de su autonomía, incrementando el uso de estrategias evitativas de afrontamiento (Phelps y Jarvis, 1994). Igualmente, Halsted et al. (1993) encontraron que las mujeres adolescentes de su muestra empleaban la búsqueda de soporte social y el anhelar una solución como principales estrategias, mientras que los varones usaban más la anulación. Frydenberg y Lewis (1997) apuntan que las mujeres utilizan más las estrategias de búsqueda de soporte social, hacerse ilusiones, reducción de la tensión, reinterpretación de la tensión, reinterpretación de la situación, aceptación y el apoyo en la religión.

Ortigosa, Quiles, & Méndez (2003), señalan que; cuando los adolescentes perciben que no pueden enfrentar sus problemas de forma eficaz, su comportamiento puede tener efectos negativos no sólo en su propia vida sino también en el funcionamiento de sus familias y de la sociedad. Por lo tanto, es importante tener en cuenta las relaciones entre los estilos de afrontamiento y otros factores como la clase social, el estrés previo, la edad, origen étnico o el género que directa o indirectamente influenciaron y modularon su calidad de vida dependiendo de la forma como perciba las situaciones

Benjet et al. (2008 - 2009) en uno de sus estudios, indican una alta prevalencia en trastornos de ansiedad, afectivos, de control de impulsos, y por uso de sustancias, en adolescentes mexicanos; algunos relacionados con presencia de estrés y asociados a otras problemáticas de salud. Se plantea que muchas conductas de riesgo como el consumo de drogas y alcohol, sexualidad desprotegida, violencia y alteraciones en la alimentación responden a la incapacidad de algunos adolescentes para afrontar adecuadamente sus preocupaciones (Nolen-Hoeksema, Stice, Wade, & Bohon, 2007).

Gaeta & Martin (2009), realizan una investigación exploratoria, desde un punto de vista teórico, a cerca de los estudios realizados en torno al afrontamiento del estrés por parte de los adolescentes en el contexto escolar, examinando además el papel que en este marco puede desempeñar la autorregulación.

Los autores refieren, que mientras los adolescentes van madurando, se incrementan sus estrategias de afrontamiento, así como su capacidad de autorregularse, siendo el primer paso hacia la autorregulación y la toma de conciencia. Por lo que las personas con mayores posibilidades de conocerse a sí mismas son las más favorecidas para trasladar este conocimiento al campo educativo, entre otros, facilitando que puedan conocer su conducta y adoptar aquellos cambios que resulten necesarios (Massone y Gonzales, 2007). Una de las razones por las que algunos estudiantes no usan la autorregulación cognitiva y emocional de forma consistente, es que no tienen el conocimiento necesario sobre estas estrategias. Esto es, no las conocen, no saben cómo usarlas, apropiadamente o no saben cuándo usar estas estrategias resultara más beneficioso (Wolters y Rossenthal, 2000). Es así, como se enfatiza la importancia de examinar el proceso de desarrollo emocional de los jóvenes, en el estudio de afrontamiento, dado que una de las tareas principales del afrontamiento involucra la autorregulación emocional ante situaciones estresantes.

Veloso (2010) realiza una investigación analítica descriptiva de las estrategias de afrontamiento presentes en adolescentes escolarizados de tres diferentes recintos: privado, particular subvencionado y municipal pertenecientes al país de Chile con una muestra total de 323 participantes. Obteniendo como resultado, que los adolescentes estudiados enfrentan sus dificultades recurriendo a diversiones relajantes como escuchar música o ver televisión, o a través de la distracción física como el deporte. Por otra parte, existe un porcentaje importante que tiende a preocuparse y a trabajar intensamente.

La investigación de Barboza & Pérez (2013) tiene como principal objetivo analizar los estilos de afrontamiento y sentido de vida en adolescentes con cáncer y adolescentes

sanos. Obteniendo como resultado una correlación baja entre ambas variables, haciendo mención, a que los estilos de afrontamiento que utilizan los adolescentes sanos y con cáncer no tienen una relación significativa con su sentido de vida, puesto que una variable no incide de manera absoluta en la otra.

El estudio realizado por López (2014 - 2015) tuvo como objetivo analizar la relación entre las estrategias de afrontamiento de los y las adolescentes, sus estilos de resolución de conflictos y la violencia que se manifiesta en sus relaciones de pareja. Por un lado, encuentra una correlación significativa entre la evitación cognitiva y el consumo de alcohol entre los chicos, así como una asociación entre ambas variables y la implicación en episodios de abuso. En el caso de las chicas, la asociación se extiende también al consumo de drogas. Es necesario, por tanto, potenciar el uso de estrategias como la aproximación cognitiva y la conductual, frente a la simple evasión de los problemas. Aprender a buscar alternativas, apoyarse en la familia, tomar conciencia de los peligros de las actividades de riesgo son algunas de las vías para conseguirlo (Cano, Rodríguez y García, 2006).

Por otro lado, los y las adolescentes que utilizan estrategias no constructivas durante sus conflictos (implicación y retirada) mostraron un nivel más alto de perpetración y victimización. Esto indica que aquellos conflictos que se inician con interacciones menos positivas tienen mayor riesgo de agravarse y terminar provocando agresiones. Este riesgo se asocia tanto a la implicación conflictiva como a la retirada, que suelen combinarse en el patrón de demanda-retirada (Christensen, Eldridge, Catta-Preta, Lim y Santagata, 2006).

La investigación realizada por Castro & Cassullo (2005) en Barcelona España, sobre los estilos de personalidad, afrontamiento e inteligencia como predictores de las trayectorias académicas de cadetes de una institución militar, por medio de la aplicación de inventarios: el MIPS (inventario de estilos de personalidad), el ACS (escala de estrategias de afrontamiento) y el test de matrices progresivas de Raven.

Evidencia, que aquellos que tuvieron una trayectoria académica exitosa se diferenciaban por tener estrategias de afrontamiento dirigidas a resolver problemas, una mayor capacidad de pensamiento abstracto y un estilo de personalidad independiente poco conformista y dominante.

Las variables estilos de personalidad diferenciaban a los grupos de rendimiento académico alto, medio y bajo. Las variables de inteligencia y estrategias de afrontamiento a los de rendimiento académico alto y medio, respecto a los de bajo rendimiento. Los resultados relacionados con las estrategias de afrontamiento fueron agrupados por estilos en cuatro factores.

1. Afrontamiento dirigido al problema: saturaban en este factor las escalas; esforzarse y tener éxito, resolver el problema y preocuparse.
2. Afrontamiento dirigido al apoyo social: llenan en este factor las escalas; buscar apoyo social, buscar pertenencia, invertir en amigos íntimos, buscar ayuda profesional y acción social.
3. Afrontamiento dirigido a la emoción: saturaban en este factor las escalas; buscar diversiones relajantes, distracción física, fijarse en lo positivo y búsqueda de apoyo espiritual.
4. No afrontamiento: llenaban en este factor: falta de afrontamiento, auto inculparse, reducción de la tensión, reservarse para sí, hacerse ilusiones, e ignorar el problema.

Resulta interesante que esta clasificación de estilos de afrontamiento incluye las señaladas por diferentes autores, en el caso de los dos primeros, el afrontamiento dirigido al problema y el afrontamiento dirigido al apoyo social, coinciden con la clasificación de Frydenberg y Lewis (1997). Mientras que el afrontamiento dirigido a la emoción pertenece al agrupamiento de Moos y Billing (1982) por lo que esta aportación es importante en el estudio del afrontamiento.

Sobresale además que los grupos de rendimiento académico promedio y alto eran los que utilizaban con mayor frecuencia las estrategias de afrontamiento dirigidas a resolver el problema, comparados con los de rendimiento académico bajo. Es así, que se comprueba la utilidad y empleo de las estrategias de afrontamiento.

IV. Adolescencia

La adolescencia es un tema actual y recurrente en nuestras sociedades que sigue provocando un intenso intercambio de opiniones entre científicos sociales, educadores, padres de familia e instituciones públicas y privadas.

El proceso de la adolescencia, en su sentido técnico, se presenta hoy como una realidad de la que se ocupan diversas disciplinas científicas. Efectivamente, la adolescencia constituye el campo de estudio de la antropología, la psicología, la biología del desarrollo, la sociología, la historia y, por supuesto, también aparece como un concepto mundano (edad del burro) de la realidad familiar, educativa y social del presente. Cada una de estas disciplinas ofrece definiciones de la adolescencia que configuran los enfoques conceptuales imprescindibles para la investigación y práctica social.

Existe una preocupación creciente por entender mejor el fenómeno de la adolescencia. Por ello, las estrategias y métodos de investigación son también un campo abierto al debate, desde un punto de vista analítico o experimental.

Por lo expuesto, desde el área de investigación se puntualizará algunas definiciones de la adolescencia.

4.1 Definición de Adolescencia

La OMS define la adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. Se trata de una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, que se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y de cambios,

superado únicamente por el que experimentan los lactantes. Esta fase de crecimiento y desarrollo viene condicionada por diversos procesos biológicos. El comienzo de la pubertad marca el pasaje de la niñez a la adolescencia.

Los determinantes biológicos de la adolescencia son prácticamente universales; en cambio, la duración y las características propias de este periodo pueden variar a lo largo del tiempo, entre unas culturas y otras, y dependiendo de los contextos socioeconómicos. Así, se han registrado durante el pasado siglo muchos cambios en relación con esta etapa vital, en particular el inicio más temprano de la pubertad, la postergación de la edad del matrimonio, la urbanización, la mundialización de la comunicación y la evolución de las actitudes y prácticas sexuales.

La adolescencia es una etapa en que se experimentan cambios significativos de la personalidad: definición de la identidad; elaboración de un proyecto de vida (Figuroa et al., 2005); dificultades en la toma de decisiones en relación con los estudios, y relaciones de pareja o laboral (Balcázar et al., 2006). Estos cambios pueden generar estrés en el adolescente (Ison, 2003), por lo que este se ve en la necesidad de desarrollar competencias psicosociales importantes para su posterior posicionamiento en el mundo adulto. De no contar con estrategias de afrontamiento positivas para responder a este tipo de situaciones, se pueden generar comportamientos menos adaptativos y mayor vulnerabilidad en el adolescente afectando su desarrollo psicológico (Gonzales et al., 2002) e incluso su vida (Cuadra et al., 2009).

Sigmund Freud (1856-1939) afirma, que el individuo repite las experiencias del género humano en su desarrollo y que están genéticamente determinadas. Con los cambios fisiológicos se manifiesta el instinto sexual y otros fenómenos propios de la adolescencia, que son para esta teoría, energías libidinales que buscan aliviar la tensión.

Freud considera que los cambios fisiológicos en esta etapa son los que producen cambios en la conducta, como la aparición de la agresividad y de la torpeza. El individuo comienza a compararse con otras personas para formar su concepto de sí mismo y tener

una imagen de su cuerpo; lo que evidencia que los cambios sociales también están somáticamente determinados; así como también en un principio la posibilidad transitoria de establecer relaciones homosexuales hasta lograr enfrentar al sexo opuesto.

El desarrollo adolescente, además de ser el momento del despertar de la sexualidad es también una etapa de gran excitación nerviosa, de ansiedad, de fobia genital y de alteraciones de la personalidad, debido a la urgencia genital y a no saber qué hacer para remediarla. Es por eso, que la sexualidad del individuo pone en juego su seguridad y altera su conducta, haciendo más difícil su adaptación.

Así mismo, en esta etapa disminuye la resistencia a los síntomas histéricos y neuróticos y aumenta la excitabilidad, porque los cambios fisiológicos influyen principalmente, en el sistema nervioso. Por esta razón no es raro que un adolescente normal muestre síntomas psicopatológicos.

Durante la adolescencia, según esta teoría, el primer objeto serio de amor, para un varón, es probable que sea una mujer mayor que él y para una niña, un hombre maduro, o sea que ambos se sentirán atraídos por imágenes maternas y paternas. Freud enfatiza la necesidad, en esta etapa, de favorecer las relaciones con el sexo opuesto, porque los fuertes lazos de amistad con individuos del mismo sexo pueden provocar una inversión del objeto sexual.

El fracaso en la elaboración del complejo de Edipo o sea la continuidad del apego a los progenitores como de su dominación, depende de la fortaleza del carácter que tenga el adolescente para liberarse de estas dependencias. Para realizar este desprendimiento emocional, durante algún tiempo, manifestarán rechazo, resentimiento y hostilidad contra sus padres y otras formas de autoridad, que tendrán que ser tolerados para facilitar este proceso.

Robert E. Grinder (1990) se enmarca en el enfoque socio genético. En su libro titulado “Adolescencia” parte del concepto de socialización, entendido como ajuste que emprenden los individuos en sus interrelaciones personales para distinguirse unos de otros y adaptarse a la estructura social. La socialización para esta autor es efectiva cuando el sujeto asimila las expectativas sociales, desarrolla de forma habilidosa comportamientos apropiados al rol y hace un uso eficiente de los recursos del sistema social, a fin de lograr las metas propuestas.

Para el autor, en estas etapas el sujeto desarrolla estilos de vida y a través del aprendizaje de roles adquiere las aptitudes necesarias para su futura vida adulta. Este proceso resulta posible por el creciente número de relaciones interpersonales que establecen los adolescentes y jóvenes, dentro de un ambiente cada vez más amplio, con personas de determinada significación.

Vinaccia, S. et al (2007) hacen referencia que; el término adolescente proviene del latín *Adolescentem* que quiere decir empiezo a crecer, edad en la cual todavía se crece entre la pubertad y la juventud (Cortellazzo, Cortellazzo, & Zolli, 2004). La adolescencia es una etapa del ciclo vital donde hay retos y obstáculos significativos para el adolescente que se ve enfrentado al desarrollo, en primera instancia, de su identidad y a la necesidad de conseguir la independencia de la familia manteniendo al mismo tiempo la conexión y la pertenencia al grupo. En segundo lugar, se da la transición de la infancia a la edad adulta que en este período abarca de los 11 a los 15 años aproximadamente y que se manifiesta con los cambios fisiológicos respectivos, así como el desarrollo cognitivo a nivel de operaciones formales, caracterizado por la habilidad para pensar más allá de la realidad concreta y por la capacidad de manejar, a nivel lógico, enunciados verbales y proposiciones, en vez de objetos concretos únicamente. Es capaz ahora de entender plenamente y apreciar las abstracciones simbólicas del álgebra y la crítica literaria, así como el uso de metáforas en la literatura. A menudo se ve involucrado en discusiones espontáneas sobre filosofía, creencias, comportamientos sociales y valores, en las que son tratados conceptos abstractos, tales como justicia y libertad (Piaget, 2001). Por otro

lado, el adolescente se ve comprometido a cumplir roles sociales en relación con sus compañeros y miembros del género opuesto, al mismo tiempo que se ve enfrentado a conseguir buenos resultados escolares y a tomar decisiones sobre su futuro. Cada una de estas fases del desarrollo requiere de una capacidad para el afrontamiento, es decir, estrategias conductuales y cognitivas para lograr una adaptación y una transición efectivas (Callabed 2006).

La teoría psicosocial de Erik Erickson (1902 - 1970) afirma, que los seres humanos con un desarrollo sano deben pasar a través de ocho etapas entre la infancia y la edad adulta tardía. En cada etapa, la persona se enfrenta, y es de esperar que domine, nuevos retos. Cada etapa se basa en la culminación con éxito de las etapas anteriores. Si los retos no se completan con éxito en una fase, es de esperar que reaparezcan como problemas en el futuro.

El autor enfatiza tres elementos principales para la comprensión de su teoría:

1. Identidad del yo: el autor menciona, que la principal tarea de la adolescencia; es confrontar la crisis de identidad frente a la confusión de identidad, o identidad frente a la confusión de roles, de modo que pueda convertirse en un adulto único con un coherente sentido del yo y un rol valorado en la sociedad.

De acuerdo con Erickson, la identidad se construye a medida que los jóvenes resuelven tres problemas importantes: la elección de una ocupación, la adopción de valores con los cuales vivir y el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria.

Durante la niñez media, los niños adquieren las habilidades necesarias para tener éxito en su cultura. En la adolescencia deben encontrar maneras de utilizarlas. Cuando los jóvenes tienen dificultades para decidirse por una identidad ocupacional o cuando sus oportunidades se ven artificialmente limitadas, están en riesgo de presentar conductas con graves consecuencias negativas, como la actividad delictiva o el embarazo temprano.

El autor describe el desarrollo de la identidad masculina como la norma. En su opinión, un hombre no es capaz de establecer una verdadera intimidad sino hasta después de haber logrado una identidad estable, mientras que las mujeres se definen a través del matrimonio y la maternidad (algo que quizá fue más cierto en la época en que Erickson desarrolló su teoría que ahora). Por consiguiente, decía, Erickson las mujeres a diferencia de los hombres desarrollan la identidad a través de la intimidad y no antes.

2. Competencias: Además de la identidad del yo, Erickson cree que un sentido de competencia motiva conductas y acciones. Cada etapa de esta teoría pone interés en cómo adquirir competencias en un área de la vida. Si la etapa se maneja bien, la persona se sentirá satisfecha y segura. Si la etapa se gestiona mal, en la persona va a surgir un sentimiento de inadecuación.
3. Conflicto: postula, que la gente experimenta en cada etapa un conflicto que sirve como punto de inflexión en su desarrollo. Según el autor esos conflictos se centran bien en el desarrollo de una cualidad psicológica o en no lograr desarrollar esa cualidad. Durante esos momentos, el potencial para el crecimiento personal es alto, pero también lo es el potencial para el fracaso.

Erickson argumentó que el desarrollo del yo es un proceso de toda la vida, que cada etapa incluye una crisis en la personalidad. Por lo cual, ha desarrollado todo un sistema de interpretación de la personalidad alrededor del concepto de “crisis de identidad” por la que todo ser humano atraviesa en diferentes fases que deben ser resueltas satisfactoriamente para un desarrollo sano del yo.

Cada etapa requiere que se equilibre un rasgo positivo con su negativo correspondiente, siempre y cuando predomine la cualidad positiva. Sin olvidar, que también necesita un grado de negatividad. Por lo expuesto, plantea ocho estadios psicosociales por los cuales todos atraviesan:

1. Confianza vs Desconfianza: (desde el nacimiento a los 18 meses) depende de la relación que él bebe tiene con la madre para que este desarrolle un círculo de

confianza y perciba al mundo como un lugar seguro. La relación con la madre determinará los futuros vínculos que se establecerán con las personas a lo largo de su vida. Es la sensación de confianza, vulnerabilidad, frustración, satisfacción, seguridad... la que puede determinar la calidad de las relaciones.

2. Autonomía vs Vergüenza y duda: (18 meses a 3 años) Durante este estadio el niño emprende su desarrollo cognitivo y muscular, cuando comienza a controlar y ejercitar los músculos que se relacionan con el control de esfínteres. Este proceso de aprendizaje puede conducir a momentos de dudas y de vergüenza. Asimismo, los logros en esta etapa desencadenan sensación de autonomía y de sentirse como un cuerpo independiente.

3. Iniciativa vs Culpa: (3 a 6 años) el niño se hace más independiente, desarrolla su iniciativa cuando intenta nuevas actividades creativas. Crece su interés por relacionarse con otros niños, poniendo a prueba sus habilidades y capacidades. Estos, mantienen cierta curiosidad y es positivo motivarlos para desarrollar su creatividad. Sin embargo, cuando estas conductas son forzadas puede desarrollar culpas.

4. Laboriosidad vs inferioridad: (6 a 12 años)

Los niños muestran un interés genuino por el funcionamiento de las cosas e intentan llevar a cabo muchas actividades por sí mismos, con su propio esfuerzo y poniendo en uso sus conocimientos y habilidades. Por esa razón es tan importante la estimulación positiva que pueda ofrecerle la escuela, en casa o por el grupo de iguales. Éste último comienza a adquirir una relevancia trascendental para ellos.

En el caso de que esto no sea bien acogido o sus fracasos motiven las comparaciones con otros, el niño puede desarrollar cierta sensación de inferioridad que le hará sentirse inseguro frente a los demás.

5. **Identidad vs Confusión: (Adolescencia)** Los adolescentes empiezan a mostrarse más independientes y a tomar distancia de los padres. Prefieren pasar más tiempo con sus amigos y comienzan a pensar en el futuro y a decidir qué quieren estudiar, en qué trabajar, dónde vivir, etc.
Comienzan a definir su propia identidad (búsqueda del yo) basándose en las experiencias vividas. Éstos deben establecer y organizar sus habilidades, necesidades e intereses y deseos de forma que se puedan expresar socialmente. Esta búsqueda va a causar que en múltiples ocasiones se sientan confusos acerca de su propia identidad.
Al lograr una identidad y asumir un rol en la sociedad, serán capaces de elegir una ocupación, adoptar valores en los cuales regirse a lo largo de su vida, y desarrollar una identidad sexual satisfactoria y definida.

6. **Intimidad frente a Aislamiento: (20 a 40 años)** La forma de relacionarse con otras personas se modifica, el individuo empieza a priorizar relaciones más íntimas (relaciones amorosas) que ofrezcan y requieran de un compromiso recíproco, una intimidad que genere una sensación de seguridad, de compañía y de confianza.
Por otro lado, también en esta etapa la persona concluye su carrera y la ejerce. Sin en caso, no logra estas acciones puede presentar soledad y aislamiento, situación que puede desembocar una depresión.

7. **Generatividad frente a estancamiento: (40 a 60 años)** Es un lapso de la vida en el que la persona dedica su tiempo a su familia. Se prioriza la búsqueda de equilibrio entre la productividad y el estancamiento; una productividad que está vinculada al futuro, al porvenir de los suyos y de las próximas generaciones, es la búsqueda de sentirse necesitado por los demás, ser y sentirse útil.
El estancamiento es esa pregunta que se hace el individuo: ¿qué es lo que hago aquí si no sirve para nada?; se siente estancado y no logra canalizar su esfuerzo para poder ofrecer algo a los suyos, o al mundo.

8. Integridad del yo frente a desesperación: (a partir de los 60 años en adelante) el individuo acepta su vida y la productividad de la misma. Sin embargo, también puede desesperarse por la incapacidad de volver a vivirla.

En este estadio también están presentes las etapas de duelo de familiares y amigos, que la persona afronta, ya que reconoce que es una consecuencia de la vejez.

4.2 Desarrollo Cognitivo del Adolescente

Para desarrollar de este apartado se considerará dos perspectivas: la perspectiva Piagetiana y la perspectiva sociocultural de Vygotsky.

4.2.1 Perspectiva Piagetiana

Para Jean Piaget (1896-1980) el desarrollo cognitivo era una reorganización progresiva de los procesos mentales resultantes de la maduración biológica y la experiencia ambiental. En consecuencia, considera que los niños construyen una comprensión del mundo que les rodea, luego experimentan discrepancias entre lo que ya saben y lo que descubren en su entorno. Por otra parte, Piaget sostiene que el desarrollo se basa esencialmente en el proceso de adquisición del conocimiento. Por ello, a esta teoría, también, se la conoce como Epistemología Genética que significa el desarrollo de diversos modos de conocer el mundo exterior.

Según el autor, la representación personal (esquema) del mundo se hace más compleja, absoluta y realista en cada etapa del desarrollo. Afirma que las etapas se diferencian no solo en cuanto a la cantidad de información adquirida en cada etapa, sino también en relación con la calidad del conocimiento y la comprensión de la misma.

Así también, Piaget menciona, que una vez que el niño entra en una etapa, no retrocede a la forma anterior de razonamiento ni de funcionamiento. El desarrollo cognitivo sigue una secuencia invariable, todos pasan por las cuatro etapas de desarrollo en el mismo

orden. Las etapas están relacionadas con ciertos niveles de edad. Pero, el tiempo que dura una etapa muestra variación individual y cultural.

Así mismo, Piaget propuso que el desarrollo cognitivo comienza con una capacidad innata de adaptarse al ambiente. Al girar la cabeza hacia el pezón, palpar una piedra o explorar los límites de una habitación, los pequeños se forman una imagen más precisa de su entorno y ganan competencia para mejorarlo. Este conocimiento cognoscitivo ocurre a través de tres procesos relacionados, los cuales son:

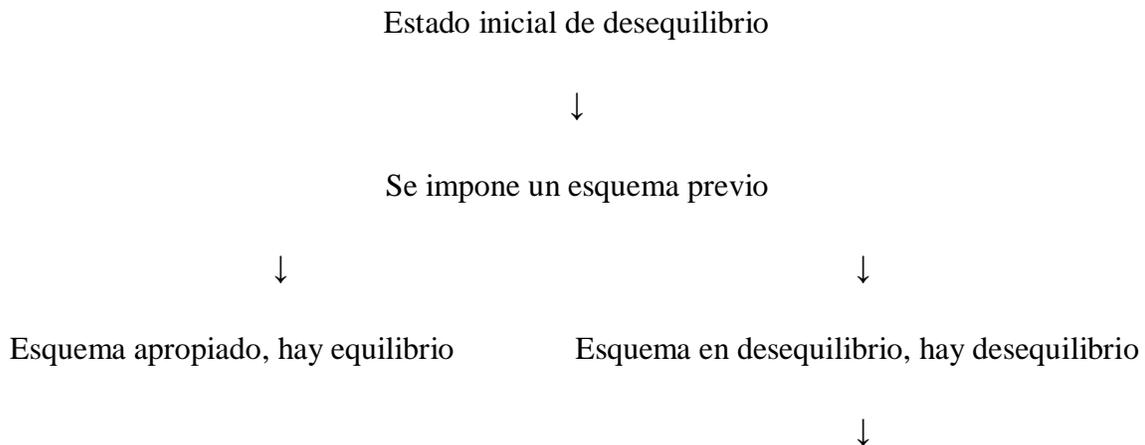
- **Organización:** es la tendencia a crear categorías, como “pájaros”, al observar características que tienen los individuos de una categoría, como gorriones, palomas, etc. Según Piaget, las personas crean estructuras cognoscitivas cada vez más complejas, llamadas esquemas, que son modos de organizar la información sobre el mundo que gobiernan las formas en la que los niños piensan y se conducen en una situación particular. A medida que los niños adquieren más información, sus esquemas ganan complejidad. Por ejemplo, tenemos el acto de succionar. Un recién nacido tiene un esquema simple para succionar, pero pronto forma esquemas variados sobre como succionar el pecho, una botella o el pulgar.
- **Adaptación:** es el término con que Piaget se refería a la forma en la que los niños manejan la nueva información con base en lo que ya saben. La adaptación ocurre a través de dos procesos complementarios: 1) la asimilación, que implica tomar nueva información e incorporarla a las estructuras cognoscitivas previas. 2) la acomodación, que consiste en ajustar las estructuras cognoscitivas para que acepten la nueva información. Volvamos al acto de succionar. Un bebe amamantado o alimentado con biberón que empieza a chupar la punta de un vaso entrenador muestra asimilación: usa un esquema previo para enfrentar una situación nueva. Cuando el lactante descubre que succionar del vaso requiere otros movimientos de la lengua y la boca, modifica el esquema anterior para

acomodarse. Adapta su esquema original de succión para enfrentar una nueva experiencia: el vaso estimulador.

- Equilibrio: término que Piaget usa para designar la tendencia a buscar un balance entre los elementos cognoscitivos: se alcanza a través de la asimilación y la acomodación. cuando los niños no pueden manejar las nuevas experiencias en el contexto de las estructuras cognoscitivas previas, sufren un estado incomodo de desequilibrio, como él bebe que trata de succionar el vaso entrenador igual que el pecho o el biberón. Al organizar nuevas pauta mentales y de conducta que integran la nueva experiencia (en este caso el vaso entrenador), el niño restituye el equilibrio. Así, asimilación y acomodación operan juntas para producir un equilibrio. A lo largo de la vida la búsqueda de equilibrio es el motor del crecimiento cognoscitivo.

Así también, el autor sostiene, que en cada etapa surge una época de desequilibrio, en la que la mente del niño se adapta aprendiendo a pensar de otra manera o modificando su forma de pensar. De la infancia a la adolescencia, las operaciones mentales evolucionan del aprendizaje basado en a las actividades sensoriales y motrices simples hasta el pensamiento lógico abstracto.

Esquematizando estos fundamentos teóricos en un proceso intelectual sería más o menos así:



Si es exitoso, se forma un nuevo esquema ← Busco estrategias para resolver la situación.

↓

→ El nuevo esquema engloba a ambas situaciones.

Partiendo de sus propios fundamentos teóricos Piaget desarrollo cuatro etapas del desarrollo cognitivo de los cuales pondremos mayor énfasis y desarrollo en la última etapa. Ya que, es esta la etapa se encuentra la población de estudio.

- 1) Etapa Sensorio motriz: (0 meses a 2 años) la inteligencia es práctica y se relaciona con la resolución de problemas a nivel de acción. Los infantes aprenden sobre ellos mismos y su mundo a través de sus actividades sensoriales y motrices en desarrollo. Los bebés dejan de ser criaturas que responden principalmente por reflejos y conducta azarosa y se convierten en niños con objetivos.

Esta etapa consta de seis sub etapas. Durante las primeras cinco etapas, los bebés aprenden a coordinar los datos de los sentidos y organizan sus actividades en relación con su ambiente. En la sexta etapa pasan del aprendizaje por ensayo y error al uso de símbolos y conceptos para resolver problemas.

- 2) Etapa Preoperatorio: (2 a 7 años) la inteligencia ya es simbólica, pero sus operaciones aún carecen de estructura lógica. Esta etapa se caracteriza por la generalización del pensamiento simbólico (capacidad de usar símbolos, representaciones mentales: palabras, números o imágenes, a las cuales el niño atribuye un significado), o la capacidad representacional, que surgió durante la etapa sensoriomotora. Por ejemplo; Juanita de cuatro años de edad pide un helado, cuando entra sofocada del patio caliente y polvoriento. Ella no ha visto nada que desencadene este deseo, ni el congelador, ni un comercial de helado.

Ya no necesita una señal sensorial. Recuerda, el helado, su frialdad y sabor, y lo busca deliberadamente.

- 3) Etapa de operaciones concretas: (7 a 12 años) desarrollan el pensamiento lógico, pueden realizar operaciones mentales, como el razonamiento para resolver problemas concretos (reales), lo hacen porque ya son capaces de considerar múltiples aspectos de una situación.

En esta etapa los niños tienen una mayor comprensión de los conceptos; de espacialidad (un niño que va y vuelve solo de la escuela, tiene una idea más clara de lejos y cerca, el tiempo que emplea. Además de la capacidad de comprender mapas), de causalidad (causa y efecto), de categorizar (ayuda a los niños a pensar de manera lógica. Incluye las habilidades: de seriación, que es la capacidad de ordenar objetos a lo largo de una dimensión. La capacidad de inferencia transitiva, que es la comprensión de la relación entre dos objetos conociendo la relación de cada uno con un tercer objeto. La capacidad de clase, que es la comprensión de la relación entre el todo y sus partes. La capacidad de razonamiento inductivo y deductivo. La capacidad de conservación, que da a entender al niño que la forma de los objetos no cambia su peso. La capacidad de número es aquella con la cual, el niño puede calcular mentalmente operaciones matemáticas).

- 4) Etapa de operaciones formales: (adolescencia) se caracteriza por la capacidad para pensar de manera abstracta. Aunque en ciertos sentidos su pensamiento aún es inmaduro, muchos son capaces de adentrarse en el razonamiento abstracto y elaborar juicios morales complejos, además de poder hacer planes más realistas para el futuro. Está etapa proporciona una nueva forma y más flexible de manipular la información. Pueden utilizar símbolos para representar otros símbolos (por ejemplo, la letra X represente un número desconocido) y por consiguiente aprender álgebra y cálculo. Pueden apreciar mejor las metáforas y

alegorías y por ende encontrar más significados en la literatura. Pueden pensar en términos de lo que podría ser y no solo de lo que es. Pueden imaginar posibilidades y formar y probar hipótesis.

El razonamiento en los adolescentes ante un problema es abordado desde un punto de vista más sistémico, formulan hipótesis, comparan hechos, emplean el pensamiento hipotético deductivo, que es la capacidad de considerar y probar hipótesis. Considerando múltiples causas.

Una vez revisada la teoría de J. Piaget se concluye que su teoría del desarrollo humano, demuestra diferencias cualitativas entre el pensamiento infantil y el pensamiento adulto. Afirma con su teoría de las etapas del desarrollo, que los individuos exhiben ciertos patrones de cognición comunes y diferenciales, en cada periodo de desarrollo.

4.2.2 Perspectiva Sociocultural de Vygotsky

Lev Vygotsky (1896-1934) se centró en los procesos sociales y culturales que guían el desarrollo cognoscitivo de los niños. La teoría sociocultural de Vygotsky (1978), como la teoría de Piaget, destaca la participación activa de los niños en su entorno; pero, mientras Piaget describía la mente como un ente solitario que toma e interpreta la información sobre el mundo, Vygotsky veía el crecimiento cognitivo como un proceso colaborativo. Los niños, decía el autor, aprenden en la interacción social. Adquieren habilidades cognitivas como parte como parte de su inducción a un modo de vida. Las actividades compartidas ayudan a los niños a internalizar las modalidades de pensamiento y conducta de su sociedad y a hacer propios sus usos y costumbres. Vygotsky, puso especial énfasis en el lenguaje, no solo como expresión del conocimiento y el pensamiento, sino como un medio esencial para aprender y pensar acerca del mundo.

Según Vygotsky, los adultos o compañeros más avanzados deben ayudar a dirigir y organizar el aprendizaje de un niño para que éste pueda dominarlo e internalizarlo. Esta guía es más eficaz para hacer que los niños crucen la zona de desarrollo próximo (ZDP)

la cual, es explicada por el autor como, la brecha que hay entre lo que un niño puede hacer solo, y lo que todavía no están listos para hacerlo por ellos mismos, pero que, con la guía adecuada, lograrían. La responsabilidad de dirigir y vigilar el aprendizaje pasa gradualmente al niño, como cuando un adulto enseña a nadar.

Algunos seguidores de Vygotsky (Wood, 1980; Wood, Bruner, y Ross, 1976) han aplicado la metáfora del andamio (las plataformas temporales en las que se apoyan los trabajadores de la construcción). El andamiaje es el apoyo temporal que padres, maestros y otros dan a un niño para que domine su tarea hasta que pueda hacerlo solo.

Para Vygotsky existen dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores. Las funciones mentales inferiores son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de estas funciones es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer.

Las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, estas funciones están determinadas por la forma de ser de esa sociedad. Las funciones mentales superiores son mediadas culturalmente. El comportamiento derivado de Las funciones mentales superiores está abierto a mayores posibilidades. El conocimiento es resultado de la interacción social; en la interacción con los demás adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos que, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más complejas. Para Vygotsky, a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar, más robustas funciones mentales.

De acuerdo con esta perspectiva, el ser humano es ante todo un ser cultural y esto es lo que establece la diferencia entre el ser humano y otro tipo de seres vivientes, incluyendo los primates. El punto central de esta distinción entre funciones mentales inferiores y superiores es que el individuo no se relaciona únicamente en forma directa con su ambiente, sino también a través de y mediante la interacción con los demás individuos.

En el enfoque sociocultural planteado por el autor explica y determina que procesos sociales influyen en la adquisición de habilidades intelectuales. Por ello, considera cinco conceptos fundamentales:

1. Funciones mentales: existen dos tipos de funciones mentales; las funciones mentales inferiores: que son las determinadas genéticamente, es decir, que son naturales en el ser humano. Y las funciones mentales superiores: que son adquiridas y desarrolladas a través de la interacción social como; la percepción, la atención y la memoria.
2. Las habilidades psicológicas: refiere que cada función mental superior, primero es social es inter psicológica y después es individual, personal, es decir, intra psicológica.

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: a nivel social, y más tarde, a nivel individual. Primero entre personas (ínter psicológica) y, después, en el interior del niño (intrapsicológica).

3. Zona de desarrollo próximo: Es la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente el problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otra persona más capaz.
 - Zona de desarrollo real: se define como la distancia entre el nivel real de desarrollo (aquellos que es capaz de hacer por sí solo).
 - Zona de desarrollo potencial: se define como aquello que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o una persona más capaz.
4. Herramientas psicológicas: son el puente entre las funciones mentales inferiores y las funciones mentales superiores, también son el puente entre las habilidades

inter psicológicas (sociales) y las intrapsicológicas (personales). Las herramientas psicológicas son aquellas orientadas hacia el mundo social, hacia los otros y hacia la actividad interna. La función de las herramientas psicológicas es mediar entre los pensamientos, sentimientos y conductas.

La herramienta psicológica más importante es el lenguaje; Se usa como medio de comunicación entre los individuos en las interacciones sociales (inter psicológica). Progresivamente, el lenguaje se convierte en una habilidad intrapsicológica y por consiguiente, en una herramienta con la que pensamos y controlamos nuestro propio comportamiento.

El lenguaje es la herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y ejercer control voluntario de las acciones. Las herramientas psicológicas dependen de la cultura en que vivimos. Otros ejemplos de herramientas psicológicas: los símbolos, la escritura, los dibujos, los signos, los sistemas numéricos.

5. La medición: Vygotsky propone que el sujeto humano actúa sobre la realidad para adaptarse a ella transformándola y transformándose a sí mismo a través de unos instrumentos psicológicos que le denomina "mediadores". Este fenómeno, denominado mediación instrumental, es llevado a cabo a través de herramientas "signos" (mediadores sofisticados, siendo el lenguaje el signo principal)

Mediante esas interacciones, el niño en su cultura accede a aprender los hábitos de la mente (estructura cognitiva) incluyendo los patrones de discurso, el lenguaje escrito o conocimientos simbólicos, y mediante todo esto derivará en la construcción de su propio conocimiento.

Una vez revisado los fundamentos teóricos de la postura Sociocultural de Vygotsky. Se revisa el aporte del autor con respecto a la etapa de la adolescencia desde su perspectiva teórica.

- Pensamiento y formación de conceptos en la adolescencia:

Al revisar las obras del autor ruso encontramos entre ellas *Psicología del adolescente* (1931-1996), donde el teórico refleja sus concepciones generales sobre el desarrollo en esta etapa de ciclo vital del individuo. Como se ve reflejado en el título de la obra, el interés del autor es primeramente de tipo educativo; de hecho inicialmente es editada, en 1931, por el Instituto Central de Perfeccionamiento Pedagógico como un curso de enseñanza a distancia. Es posteriormente en sus *Obras completas para maestros* cuando Vygotsky recopila los capítulos que tratan, específicamente sobre el desarrollo psicológico en la etapa adolescente. Está es denominada indistintamente por él de esa manera, o edad de transición, o período de maduración sexual, entendiendo estas categorizaciones como el paso de la infancia a la adultez.

Vygotsky hace una crítica a la concepción de autores como Bühler, Giese y Rubinshtein, en relación a considerar que los cambios psíquicos que caracterizan el período de la adolescencia se producen en la esfera emocional, mientras que consideraban que en el área intelectual, si bien se da un incremento, un crecimiento y se hace menos concreto, no surgen operaciones intelectuales nuevas. Por el contrario para Vygotsky el adolescente es considerado ante todo como un ser pensante.

Así resume el autor su crítica: “El hecho de que las funciones psíquicas superiores no fueran una simple continuación de las funciones elementales, ni tampoco su conjunción mecánica, sino una formación psíquica cualitativamente nueva que se atiene en su desarrollo a leyes especiales, a regulaciones totalmente distintas, no ha llegado aún a ser patrimonio de la psicología infantil (Vygotsky, 1931 - 1996, p. 53)”

Además de la crítica, se observa en la cita anterior la concepción del autor acerca del desarrollo cognoscitivo en el adolescente, cabe agregar, como aspecto de vital importancia, que si bien el autor contempla en ese proceso el desarrollo orgánico general del individuo, da importancia prioritaria al desarrollo histórico cultural de éste y considera las funciones psíquicas superiores, como producto del desarrollo histórico de la humanidad. Siendo así, existe una unidad indisoluble entre la estructura y la función, donde a cada paso nuevo en el desarrollo de contenidos del pensamiento se adquirirán

nuevos mecanismos de conducta, que permitirían el paso a una etapa superior de operaciones intelectuales.

Considera Vygotsky que el aspecto clave para caracterizar el pensamiento adolescente es la capacidad de asimilar (por primera vez) el proceso de formación de conceptos, lo cual permitirá al sujeto, de esta edad de transición, apropiarse del "pensamiento en conceptos" y su paso a una nueva y superior forma de actividad intelectual; es esa forma de pensamiento verbal lógico, la única que permite al sujeto la expresión correcta del conocimiento científico.

Para demostrar su tesis Vygotsky (1931 - 1996), al estudiar el desarrollo del pensamiento, recurrió a un método por él llamado, de los cortes genéticos, donde estudia y describe las particularidades de la conducta en una sucesión de edades de las personas, comprendiendo estas ... como un momento determinado, orgánicamente imprescindible, en el complejo y continuo proceso del desarrollo .

Para estudiar el proceso del desarrollo de la formación de conceptos, Vygotsky (1934 - 1993) usa un experimento que califica como método de la doble estimulación funcional, explicando que en él analiza el desarrollo y funcionamiento de los procesos psicológicos superiores mediante dos series de estímulos. Una de las series actúa como objeto y es hacia ese objeto donde va dirigida la actividad del evaluado. Los estímulos de la otra serie tienen la función de signos que permiten organizar la actividad.

Al trabajar con una muestra de más de 300 personas, donde figuraron niños, adolescentes y adultos sanos, además de individuos con patologías en el área intelectual, Vygotsky (1934 - 1993) formuló como principal conclusión el siguiente principio:

“El desarrollo de los procesos que pueden dar lugar más tarde a la formación de conceptos tiene sus raíces en la primera infancia, pero aquellas funciones intelectuales cuya combinación constituye el fundamento psíquico del proceso de formación de los conceptos maduran, se forman y se desarrollan sólo al llegar a la edad de la pubertad.”

Aclara el autor que ya en edades muy tempranas se encuentran formaciones intelectuales parecidas a los verdaderos conceptos, que pueden cumplir funciones análogas en la resolución de tareas semejantes, pero dichas formaciones varían considerablemente en cuanto a su naturaleza psicológica, composición, estructura y modo de actuar.

El elemento fundamental para alcanzar la formación de conceptos a través del largo proceso que esto comporta, es el uso funcional de las palabras, o algún otro signo, en calidad de medios, que dirijan activamente la atención y permitan analizar y destacar los atributos, abstraerlos y sintetizarlos. En este complejo proceso intervienen interactivamente todas las funciones intelectuales básicas (asociación, atención, combinación de juicios e ideas, representación, inferencia), formando parte de una síntesis nueva, donde cada proceso participante adquiere su verdadero valor funcional.

El determinante esencial que obliga al sujeto a dar el paso decisivo en el desarrollo del pensamiento adolescente está claramente identificado en esta teoría, considerándose que aspectos externos al sujeto juegan ese papel.

Por lo mencionado el autor refiere, “(...) donde el medio no presenta al adolescente las tareas adecuadas, no le plantea exigencias nuevas, no despierta ni estimula el desarrollo de su intelecto mediante nuevas metas, el pensamiento del adolescente no despliega todas sus posibilidades, no llega a alcanzar las formas superiores o las alcanza con gran retraso. (Vygotsky, 1934 - 1993, p. 133)”

Se expone una tabla resumen, las fases que encuentra el autor en el proceso de formación de conceptos, investigado con la tarea antes descrita. (Vygotsky, 1934 - 1993).

TABLA 2. Fases y Etapas en el proceso de formación de conceptos, según Vygotski (1934 – 1993)

<p>Primera Fase: Formación de cúmulos desorganizados. El niño agrupa las figuras sin suficiente fundamento interno, sin suficiente afinidad y relación entre los elementos. EL significado de la palabra no está, aún, completamente definido.</p>		
<p>1ª etapa Formación de imágenes sincréticas El niño agrupa las figuras al azar. Mediante ensayo y error las sustituye cuando el experimentador le descubre sus errores.</p>	<p>2ª etapa Conexiones subjetivas creadas por la propia percepción La imagen o agrupamiento sincrético resulta de la contigüidad espacial o temporal entre elementos.</p>	<p>3ª etapa Perspectiva bidimensional en el significado de las palabras Elementos de las percepciones anteriores sirven de base para formar nuevos agrupamientos. Presagia la fase siguiente.</p>
<p>Segunda Fase: Pensamiento en complejos. El niño comienza a reunir figuras homogéneas en un mismo grupo según sus características objetivas. El complejo se basa en relaciones concretas y reales entre sus componentes individuales, no en conexiones abstractas y lógicas. Los objetos se ligan por múltiples vínculos diferentes. (5 tipos principales de complejos que pueden entenderse como etapas dentro de esta fase)</p>		
<p>1ª etapa (o tipo) Complejo asociativo Se basa en diferentes relaciones concretas (color, forma, dimensión) que el sujeto establece con el objeto que sirve de núcleo, los elementos pueden no estar relacionados entre sí. Resulta heterogéneo desordenado e incoherente.</p>	<p>2ª etapa (o tipo) Complejo colección Los diferentes objetos concretos se juntan en base a un atributo determinado. Así la colección será una serie de figuras de diferente color o forma, que representa la variedad de formas o colores existentes en el material experimental.</p>	<p>3ª etapa (o tipo) Complejo en cadena Tiene un carácter perceptivo figurativo concreto. Su base radica en conexiones asociativas entre elementos diferentes, donde cada eslabón no necesariamente se asocia con el modelo. Los atributos que unen a un mismo eslabón con el precedente y son el siguiente pueden ser distintos.</p>
<p>4ª etapa (o tipo) Complejo difuso El niño asocia ya cosas ajenas a su conocimiento práctico, pero lo hace mediante atributos que resultan vagos, difusos, indeterminados. Es una especie de familia de cosas que pueden crecer ilimitadamente al incorporar nuevos objetos concretos al grupo principal.</p>		<p>5ª etapa (o tipo) Pseudoconceptos Está compuesto por una serie de objetos concretos que por sus características externas coinciden con el concepto, pero que por las conexiones causales dinámicas que constituyen su base, no son realmente un concepto. Las operaciones mentales que lo producen son diferentes a las del adulto.</p>
<p>Tercera Fase: Se describe la segunda raíz del desarrollo de los conceptos, aclarando que de hecho sus primeras etapas no suceden cronológicamente a la culminación del pensamiento complejo. Esta raíz contempla la Capacidad de Abstraer, de considerar por separado los elementos constituyentes.</p>		
<p>1ª etapa Inicio del proceso de abstracción El niño presta más atención a unos atributos del objeto que a otros, pero como consecuencia de una vaga impresión de comunidad, sin basarse en una clara distinción de rasgos aislados.</p>	<p>2ª etapa Conceptos potenciales El sujeto destaca un grupo de objetos unidos por un solo atributo común. Es una formación pre-intelectual que aparece precozmente en la historia del desarrollo del pensamiento.</p>	<p>3ª etapa Concetos Una serie de atributos, que se han abstraído se sintetizan de nuevo, dando lugar a una síntesis abstracta que pasa a ser la forma fundamental del pensamiento adolescente y adulto.</p>

Como se muestra en la imagen, el pensamiento de conceptos constituye la culminación de la tercera fase del proceso descrito por Vygotsky, quien afirma categóricamente que eso ocurre tan sólo en la adolescencia. Sin embargo la construcción de este tipo de pensamiento no implica, para el autor que este va a ser el único que el sujeto empleará de allí en adelante, las diferentes formas evolutivas van a coexistir y serán empleadas dependiendo de las circunstancias.

El autor sintetiza su postura acerca de la formación de conceptos refiriendo; "... el concepto surge durante una operación intelectual; no es el juego de las asociaciones lo que conduce a la construcción del concepto. En su formación intervienen todas las

funciones intelectuales en una combinación original, cuyo factor central es el uso funcional de la palabra como medio de orientación deliberada de la atención, de la abstracción, de la selección de atributos y de su síntesis y simbolización con ayuda del signo.”

Al desarrollarse el pensamiento en conceptos, este a su vez, va a cobrar un significado central, decisivo y básico para todas las funciones y procesos restantes. Estos se reestructurarán debido a los éxitos que alcanza el pensamiento adolescente, influenciando de modo categórico la personalidad y a concepción del mundo de la persona que inicia esta etapa de transición.

- Los intereses y el desarrollo adolescente en el pensamiento de Vygotsky

“El problema de los intereses es la clave para entender el desarrollo psicológico del adolescente. Las funciones psicológicas del ser humano, en cada etapa de su desarrollo, no son anárquicas, ni automáticas ni causales, sino que están regidas por determinadas aspiraciones, atracciones e intereses, sedimentados en la personalidad. Esas fuerzas, que motorizan el comportamiento, varían en cada etapa de la vida y hacen variar la conducta. Por tanto, es erróneo analizar el desarrollo de funciones y procesos psicológicos sólo en su aspecto formal, independientemente de su orientación, de las fuerzas motrices que ponen en movimiento los mecanismos psicofisiológicos. El estudio puramente formal del desarrollo es en realidad anti genético, porque en cada nueva etapa se modifican no sólo los mecanismos sino también las fuerzas motrices” (Vygotsky, 1931, p. 11).

Refiere; “A medida que aparecen nuevas atracciones, que constituyen la base biológica para la reestructuración de todo el sistema, los intereses se reestructuran y forman desde arriba, a partir de la personalidad en maduración y a partir de la concepción del mundo del adolescente” (Vygotsky, 1931, p. 36).

Vygotsky pretende demostrar que la ampliación de intereses del adolescente hacia esferas más alejadas de la experiencia inmediata, lo que denomina “concepción del mundo”, se realiza a partir de su participación en esferas más amplias de la vida social,

que son condición pero también consecuencia del pensamiento conceptual. Para el autor, el pensamiento conceptual implica un nivel cualitativamente nuevo de racionalidad que tampoco identifica con las “formas resacas” de la lógica formal. En su pensamiento, abstraer no es vaciar, sino interrelacionar.

“Pensar en un objeto con ayuda del concepto significa incluirlo en el complejo sistema de sus nexos y relaciones, que se revelan en las definiciones del concepto; por tanto, no es ni mucho menos el resultado mecánico de la abstracción, sino el resultado de un conocimiento duradero y profundo del objeto que refleja su complejidad. El concepto, según la lógica dialéctica, no incluye únicamente lo general sino también lo singular y lo particular” (Vygotsky, 1931, p. 78).

4.3 Diferencias y similitudes entre la teoría de Piaget y Vygotsky.

- **Diferencias**

Tabla 3. Diferencias entre la teoría de J. Piaget y la teoría de L. Vygotsky.

Piaget	Vygotsky
El conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio físico.	El conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio social y cultural.
El desarrollo cognitivo ocurre siguiendo una serie de etapas de maduración y experiencia.	El conocimiento a través de la interacción social, cada cultura es distinta y por lo tanto no se puede generalizar
El potencial de desarrollo cognitivo depende de la etapa en la que el sujeto se encuentre.	La potencialidad del desarrollo cognitivo depende de la calidad de la interacción y de la Zona de Desarrollo Próximo del sujeto.
El ser humano al nacer se encuentra en un estado de desorganización, que deberá ir	El ser humano al nacer tiene una percepción organizada puesto que está

organizando a lo largo de las etapas del desarrollo de la vida.	dotado para dirigirla a estímulos humanos y para establecer interacciones sociales.
El aprendizaje depende del desarrollo. La inteligencia proviene de la acción y no le da tanta importancia a las influencias externas.	El desarrollo depende del aprendizaje y los niños aprenden por medio de la historia y el simbolismo.
Sitúa el fin del desarrollo cognitivo en la adolescencia	El desarrollo como un proceso que no tiene una meta tan definida o unos límites temporales concretos.
La interacción social favorece al desarrollo cognitivo.	El desarrollo toma forma a través de la interacción social.
El habla egocéntrica manifiesta la incapacidad de adoptar la perspectiva del otro y, como no se adapta a la inteligencia adulta, el habla egocéntrica desaparece	El habla egocéntrica ayuda a los niños a organizar y regular su pensamiento.

- **Similitudes**

Tanto Piaget como Vygotsky teóricos constructivistas, aunque este último es considerado el principal precursor del constructivismo social. Ambos piensan que los niños son aprendices activos que organizan activamente la nueva información con la información ya existente. Por tanto, Piaget y Vygotsky postularon que el conocimiento se construye por cada sujeto y no es el resultado de una adquisición de respuestas.

Ambos autores piensan que, con el tiempo, el desarrollo cognitivo disminuye. También creen que el desarrollo cognitivo se inicia con un conflicto. Por ejemplo, en el caso de Piaget, cuando el niño se da cuenta de que una nueva idea no encaja con un el conocimiento previo, es necesario que éste busque una nueva respuesta para que permita el equilibrio.

Además, tanto Piaget como Vygotsky comparten la idea de la importancia del juego en el aspecto psicológico, pedagógico y social del ser humano. Por último, ambos piensan que el lenguaje es importante para el desarrollo cognitivo, pero desde diferentes perspectivas.

V. Psicología Cognitiva

La Psicología cognitiva, es el sistema psicológico a diferencia del psicoanalítico y del conductual, llamado como el modelo de procesamiento de la información. Estudia los principales factores informativos del individuo que intervienen en el cambio de la actividad humana y son: La percepción, pensamiento, lenguaje, memoria e inteligencia, entre otros procesos psicológicos que son parte de la formación y abstracción del conocimiento. Este enfoque concibe a todos los humanos como procesadores activos de información. La Psicología Cognitiva es el enfoque científico de los procesos mentales y estructuras cognitivas humanas con el fin de comprender la conducta humana.

Con los antecedentes en la Psicología tradicional más el influjo de campos extra psicológicos como la ingeniería de las comunicaciones, los ordenadores entre otros; la década de los 60 es clave para el desarrollo de la Psicología cognitiva y emerge con un profundo énfasis en los procesos internos cuya acción sobre las entradas sensoriales transforman al hombre en una entidad dinámica que antes de responder selecciona, analiza, organiza, almacena, recupera y recuerda información para determinar así, la forma de la respuesta explícita.

La Psicología cognitiva se originó como una disciplina de la Psicología experimental y de la Psicología evolutiva; y es una rama de la Psicología que se ocupa de los procesos a través de los cuales el individuo obtiene conocimiento del mundo y toma conciencia de su entorno, así como de sus resultados. Su origen está estrechamente ligado a la historia de la Psicología general. La Psicología cognitiva moderna se ha formado bajo la influencia de disciplinas afines, como el tratamiento de la información, la inteligencia artificial y la ciencia del lenguaje.

En los años 60, gracias al influjo de la teoría de la información, la teoría de la comunicación, la teoría general de sistemas y sobretodo el desarrollo de los ordenadores, la Psicología general se hace cognitiva (se reconstruye como cognitiva). Se concibe al ser humano no como un mero reactor a los estímulos ambientales (conductismo) o a

fuerzas organísticas biológicas (modelo psicodinámico), sino como un constructor activo de su experiencia, con carácter intencional o propositivo; un “procesador activo de información” (Neisser, 1967).

El mismo significado de la palabra “cognición” deriva de conocer (“cognoscere”). Esto, implica actividad interior, cierta actividad idealista y racional. De acuerdo a esto, la realidad en esencia es de carácter psicológico; se define como lo que un hombre hace con la información sensorial aprehendida durante la experiencia. Ese mundo es interno y está sólo en la mente del preceptor; entonces, la Psicología cognitiva se centra más en el sujeto que en el objeto. Por eso “distintas formas de mente producen comprensiones distintas de la realidad”.

La Psicología cognitiva refiere la explicación de la conducta a entidades mentales, a estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental, con discurso propio y que también el actuar con procesos fisiológicos se explica a través de las funciones mentales de la gramática generativa transformacional.

Al hablar de “formas de organización” estamos dirigiéndonos a un atributo central de la Psicología cognitiva.

Según Neisser (1967). La Psicología cognitiva “se refiere a todos los procesos mediante los cuales el input sensorial es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recuperado y usado”. La cognición se inicia con el contacto entre el organismo y el mundo externo. Luego ocurre un cambio evidenciado en una construcción activa que puede implicar reducción y elaboración: Sólo se atiende una parte limitada del mundo y sólo una parte atendida es recordable. La reducción, ocurre cuando se pierde información, como el olvido en la memoria a corto plazo; y se agrega cuando se elabora la entrada sensorial en referencia a nuestras experiencias y expectativas personales. También hay una función de almacenamiento en la memoria, aunque no siempre lo guardado en ella se puede recuperar conscientemente.

Mayer (1985), afirma: “La Psicología cognitiva es el análisis científico de los procesos mentales y estructura de memoria humana con el fin de comprender la conducta humana.” En última instancia la Psicología se sustenta en la conducta; las diferencias están en lo forma cómo se le estudie y, las variables que se consideren relevantes. Quizás la Psicología cognitiva es un intento en cuanto a la comprensión del comportamiento, una empresa integradora que se inicia con lo subjetivo para arribar a lo observable.

Bruner (1983) dice: “Piaget consideró al niño activo y constructor como un ser aislado”. Sin embargo, al tener un contexto social común, el niño parece más competente como “un agente social inteligente”. Le da importancia al lenguaje, éste se basa en su habilidad para comprender la perspectiva de los otros: es aquí donde el niño adquiere la capacidad de negociar los significados y de interpretar lo que está sucediendo. Con la ayuda del lenguaje, el niño entra en la cultura. El niño descubre el significado de la cultura en la que cree, llegando a comprender el conocimiento de sentido común de esa cultura. Este conocimiento se expresa a través del lenguaje. El lenguaje objetiviza la realidad o posibilita la transmisión del significado.

Feuerstein Reuven (Rumano) Neo-constructivista (1990). Teoría de la Modalidad Cognitiva, demuestra que el organismo humano está abierto a la modificación en todas las edades y estadios del desarrollo cognitivo. Aquí el educando es el constructor de su propio aprendizaje. Feuerstein plantea su teoría sobre la modificabilidad cognitiva, es decir que el educando aprende a aprender, crea así su Programa de Enriquecimiento Instrumental, cuyo objetivo es potenciar y desarrollar el pensamiento relacionando el conocimiento con la conducta; trabajó con niños de lento aprendizaje. Un trabajo educativo debe ser socio-culturalmente apropiado, se debe tomar en cuenta la capacidad de los estudiantes para relacionar el programa con sus estructuras cognitivas y con el mundo en que vive.

Para Gardner, “lo primero que caracteriza a la ciencia cognitiva es la creencia de que, para hablar de las actividades cognitivas humanas, es necesario hablar de

representaciones mentales y postular un nivel de análisis “completamente independiente” del biológico o neurológico por una parte, y del sociológico o cultural, por otra”.

La Psicología cognitiva actual es empírica, racional y constructivista y éstas 3 características pueden servir para integrar tendencias opuestas como la siguiente afirmación:

“Aunque los cognitivistas profesan un interés en la estructura y los conductistas en las relaciones funcionales, ambos enfoques intentan explicar toda la conducta”.

Es de suma importancia recordar las características más relevantes como su carácter de inferencias, al cual se añade el hecho de ser privados, subjetivos, por ser aprehensibles sólo por quien los experimenta, y esto les asigna un carácter personal; también debemos recordar que los procesos psicológicos son activos y están en permanente cambio. Cambian a lo largo del desarrollo individual y varían de un momento a otro en la misma persona. Además, los procesos psicológicos nunca actúan como eventos aislados. Por otro lado, sabemos que la psiquis, la personalidad y la vida en sí mismas son reveladoras de procesos totales; así también cabe señalar que los procesos psicológicos desempeñan un papel primario en la adaptación del organismo a su ambiente. La percepción, la inteligencia, la motivación, la atención, el pensamiento en última instancia cumplen un propósito adaptativo.

- Bases de la Psicología Cognoscitiva

Procesos Cognitivos: es el análisis de lo que sucede dentro de la cabeza del individuo cuando realiza una tarea determinada. Estos procesos cognitivos son aquellos que forman representaciones mentales, construyen esquemas y transforman esquemas de experiencia y acción existentes, resultando en estructuras cognoscitivas.

Estructuras Cognoscitivas: es el modo en que la persona almacena y utiliza su conocimiento para realizar la tarea. Chadwick (1991), dice: “son las representaciones

organizadas de experiencias previas”. Son como esquemas. Mientras aprendemos información estamos constantemente organizándola en unidades que tienen algún tipo de asociación, la cual llamamos “estructura”. La nueva información es asociada con información ya existente en estas estructuras y a la vez puede reorganizar o reestructurar la información existente. (Estructura: regla para procesar información o para relacionar hechos experimentados).

Estrategias Cognoscitivas: es el uso del cuándo, dónde y por qué. Ejemplo: para aprender una lectura se hace; resúmenes, se fija un punto central.

En situaciones de enseñanza-aprendizaje podemos discriminar entre dos tipos de procesos: 1) Los que el alumno use para funcionar, como leer, contar, explicar, observar, etc. 2) los directamente relacionados con el control de los procesos de aprendizaje los cuales son llamados “Estrategias Cognitivas”. (Son una de las primeras innovaciones modernas dirigidas directamente a la metodología y al contenido en la educación).

Las estrategias permiten operar en el ambiente. Las estrategias de aprendizaje incluyen no sólo lo cognoscitivo sino también los importantes estados anímicos, motivación, interés, imagen de sí mismo, ansiedad.

Actualmente se afirma que la enseñanza de los procesos cognoscitivos puede ser mucho más importantes que la enseñanza de la información o conducta específica, ya que ellos hacen posible que el alumno tome más responsabilidad para su aprendizaje. Este concepto incluye la autoconciencia (metacognición) y capacidades para la autorregulación del proceso de aprendizaje y su autoevaluación.

Metacognición: es el grado de conciencia que tiene la persona de sus formas de pensar (procesos y eventos cognoscitivos) y los contenidos mismos (estructuras), son llamados metacognición y forman parte de las estrategias de aprendizaje.

Estilos Cognitivos: este concepto destaca las diferencias individuales. Son las diferentes formas para representar la realidad. Se puede distinguir individuos analíticos, críticos,

intuitivos, reflexivos, simplistas, objetivos, etc. Los estilos cognitivos se construyen estructuralmente

En los anteriores párrafos se hace una descripción general de lo que es la psicología cognitiva. Sin embargo, se considera importante definir con mayor amplitud esta rama de la psicología.

5.1 La psicología cognitiva y la metáfora computacional.

Si en la primera mitad del siglo XX las escuelas dominantes en el mundo de la psicología eran la psicodinámica iniciada por Sigmund Freud y la conductista, a partir de los años 50 el mundo de la investigación científica empezó a vivir una época de cambios acelerados ocasionados por la irrupción de los progresos en la construcción de ordenadores.

A partir de ese momento empezó a ser posible entender la mente humana como un procesador de información comparable a cualquier ordenador, con sus puertos de entrada y de salida de datos, partes dedicadas a almacenar datos (memoria) y ciertos programas informáticos encargados de procesar la información de manera adecuada. Esta metáfora computacional serviría para crear modelos teóricos que permitiesen formular hipótesis e intentar predecir el comportamiento humano hasta cierto punto.

Además de mencionado, algunas líneas de investigación dieron también origen al surgimiento de la psicología cognitiva, como son:

- Los avances en la informática y la computación (Turing, Von Neumann...) que permitieron la creación de máquinas programables y que eran capaces de tomar decisiones haciendo un símil con cómo la mente humana procesa la información.
- Los avances en cibernética, de la mano de Wiener.
- Las teorías de la información con Shannon, quien concebía la información como una elección y reducción de alternativas.

5.2 Revolución Cognitiva

A la vez que se sucedían los progresos tecnológicos en el ámbito de la informática, el conductismo iba siendo cada vez más criticado. Estas críticas se centraban, básicamente, porque se entendía que sus limitaciones no permitían estudiar adecuadamente los procesos mentales, al limitarse a extraer conclusiones sobre lo que es observable directamente y lo que tiene una repercusión clara sobre el entorno (la conducta).

De este modo, durante los años 50 surgió un movimiento a favor de una reorientación de la psicología hacia los procesos mentales. En esta iniciativa, numerosos investigadores se plantearon la necesidad de alejarse del estudio de las asociaciones elementales entre estímulo y respuesta con especies inferiores para pasar a estudiar procesos centrales y formas superiores de conducta (razonamiento, solución de problemas, lenguaje, imaginación, etc.), de estudiar de forma científica fenómenos mentales y volver a dar importancia a esa “caja negra” ignorada por décadas

Así, el elemento central de la aproximación cognitiva al estudio del comportamiento humano es la creencia en las representaciones mentales como parte legítima del objeto de estudio de la psicología. La descripción de estas representaciones (utilizando conceptos como esquemas, imágenes mentales, reglas, estrategias, etc.) y de la manera en la que se opera con ellas constituiría el objeto fundamental de análisis teórico de esta perspectiva, proponiéndose verificar empíricamente tanto su existencia como aquello que se predica sobre ellas (su estructura, los procesos y transformaciones a las que se ven sometidas, las relaciones entre representaciones o entre representaciones y comportamientos externos, etc.). El nivel representacional sería así un elemento inexcusable a la hora de dar cuenta del comportamiento humano, ya sea este observable o no observable.

Este énfasis en las representaciones coincide, además, con una atenuación de la importancia atribuida a los efectos, a la cultura y a la historia. Aunque se reconoce la presencia e influencia y de estos factores la perspectiva cognitiva se caracteriza por

centrarse en la mente individual y sus procesos, intentando neutralizar y, en todo caso, dejando de lado los citados estados afectivos, sociales e históricos. Esta simplificación se supone que clasifica el estudio de la mente individual y facilita la investigación sobre ella (Garner 1985)

Una vez revisado algunos antecedentes, se resume, que se entiende por Psicología Cognitiva: la ciencia que se encarga del estudio de la cognición, entendido como, los procesos mentales que contribuyen a construir el conocimiento que las personas poseen del mundo y de sí mismas. Su objeto de estudio se refiere a los sistemas cognitivos, es decir, trata de comprender los procesos psicológicos con los que los sujetos establecen sus relaciones, como por ejemplo la percepción, atención, memoria, razonamiento entre otros.

Además de ello, dentro de los procesos psicológicos (mentales) se considera el procesamiento de la información, que si bien es parte de la psicología cognitiva y ha proporcionado perspectivas y soluciones nuevas a viejos problemas. Este énfasis del procesamiento de información (denominada por algunos como: “el nuevo lenguaje de la psicología cognitiva”) desde la perspectiva de la psicología cognitiva puede llegar a ser una gran herramienta para lograr comprender el proceso de información de los adolescentes ante situaciones adversas y su diferentes formas de; enfrentar y resolver el problema.

5.3 Procesamiento de la información

Dentro de la teoría cognitiva del aprendizaje, es el procesamiento de la información, que adopta la analogía del ordenador para estudiar y explicar el funcionamiento de la mente humana. La mente procesa la información, desde su entrada (input) hasta su salida (output), mediante una serie de procesos (recogida de información, procesamiento, almacenamiento, recuperación y uso de ella cuando sea necesario) que operan de manera sucesiva y secuencial

Input (percepción, entrada de información) → Procedimiento (interpretar y elaborar una respuesta) → Output (salida de la respuesta).

La memoria es el principal proceso implicado en dicho procesamiento y el aprendizaje, desde este enfoque, consiste en el proceso de recepción, retención y recuperación de conocimientos. La mayoría de los modelos de la memoria, denominados modelos estructurales o modelos multi almacén, reconocen una serie de etapas o secuencias en el flujo de la información. Así, la información procedente del medio es recogida en la memoria sensorial (atención y percepción), donde permanece un breve intervalo de tiempo, y pasa a la memoria a corto plazo o de trabajo (contenidos, tiempo limitado), desde donde puede ser transferida a la memoria a largo plazo (almacenamiento permanente).

Por otro lado, los cambios en la manera en que los adolescentes procesan la información reflejan la maduración de los lóbulos frontales del cerebro y pueden explicar los avances cognoscitivos descritos por Piaget. La experiencia tiene una gran influencia en la determinación de cuales conexiones neuronales se atrofian y cuales se fortalecen. Por consiguiente el proceso cognoscitivo varía mucho en los adolescentes. Kuhn (2006)

Las investigaciones en el procesamiento de la información han identificado dos categorías de cambio mensurable en la cognición adolescente: cambio estructural y cambio funcional. (Eccles et al (2003)).

- Cambio estructural: Los cambios estructurales en la adolescencia incluyen 1) cambios en la capacidad de memoria de trabajo y 2) la cantidad creciente de conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo.

La capacidad de la memoria de trabajo, que aumenta con rapidez en la niñez media, sigue ampliándose durante la adolescencia. Dicha ampliación permite a los adolescentes lidiar con problemas complejos o decisiones que involucren múltiples piezas de información.

La información almacenada en la memoria de largo plazo puede ser; declarativa (“saber qué”, todo conocimiento factual que una persona ha adquirido. Por ejemplo, que Evo Morales es el actual presidente de Bolivia), procedimental (“saber cómo” todas las habilidades que ha adquirido. Por ejemplo, dividir, sumar, conducir un auto, etc.), o conceptual (“saber porque” comprensión adquirida e interpretativa. Por ejemplo, los números).

- Cambio funcional: los procesos para obtener, manejar y retener la información son aspectos funcionales de la cognición. Como el aprendizaje, el recuerdo y el razonamiento. Los cuales mejoran en la adolescencia.

Entre los cambios fundamentales más importantes se puede mencionar 1) incremento continuo de la velocidad de procesamiento (Kuhn, 2006) y, 2) un mayor desarrollo de la función ejecutiva, la cual incluye habilidades como la atención selectiva, toma de decisiones, control inhibitorio de respuestas impulsivas y control de la memoria de trabajo.

Sin embargo, el desarrollo de estas habilidades varía. Puede depender de la motivación y la regulación emocional, de los juicios precipitados de los adolescentes relacionados con el desarrollo del cerebro inmaduro, lo cual permite que los sentimientos anulen la razón.

Capítulo III

Método

El enfoque de estudio está basado en una investigación empírico-analista, ya que aborda la realidad de los hechos que son observables, cuantificables y medibles. Es un método que contrasta sus hipótesis de una forma rigurosa a través de la demostración científica que determina si dicha hipótesis es verdadera o falsa. Para verificar la hipótesis o refutarla se llevan a cabo diferentes análisis estadísticos.

A su vez, Hernández, R. et al (2010): refiere que, “el enfoque cuantitativo, usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.” (p. 4)

I. Tipo de investigación

El tipo de investigación que se ha utilizado para realizar este estudio es de relación descriptiva – causal, ya que se describe a partir de la inferencia, las características de los resultados arrojados sobre la relación entre la inteligencia y las estrategias de afrontamiento en adolescentes varones institucionalizados y no institucionalizados. Se recurre al análisis estadístico de frecuencias haciendo uso del programa SPSS #20, como también la correlación de Pearson.

Hernández, R., et al. (2010): sugieren que, “la investigación descriptiva indaga la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de uno o más variables en una población, son estudios puramente descriptivos.” (p. 152)

Por su parte Salkind, N. (1998): refiere que, “El propósito de la investigación descriptiva es describir la situación prevaleciente en el momento de realizarse el estudio.” (p. 129)

Se toma en cuenta ambas definiciones para cumplir con el propósito de esta investigación, el cual es analizar, describir y explicar las propiedades, características y relaciones de las variables en ambos grupos, tal como se presentan y desarrollan en la realidad.

II. Diseño de investigación

En cuanto se refiere al diseño de investigación, este es:

- **No experimental:** debido a que es un estudio que se realiza sin la manipulación deliberada de las variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos. (Hernández, R., et al. 2010, p. 149)

Salkind, N. (1998): refiere también que. “los métodos de investigación no experimentales no establecen, ni pueden probar, relaciones causales entre variables.” (...) “Describen las características y la relación entre variables.” (p. 8)

- **Causal:** porque permite identificar el grado de relación o correlación entre las variables de estudio, además de conocer en qué medida las variaciones de una variable (inteligencia) influyen en las variaciones de otra variable (estrategias de afrontamiento), y viceversa. (...) “Debemos recordar que la causalidad implica correlación, pero no toda correlación significa causalidad” (Hernández, R., et al. 2010, p. 151-155).

III. Variables

- VD: Inteligencia y estrategias de afrontamiento.
- VI: Adolescentes institucionalizados y no institucionalizados.

3.1. Operacionalización de variables

3.1.1. Variable Inteligencia

- **Definición conceptual**

Raymond B. Cattell (1963) es uno de los autores más emblemáticos de la psicología de las diferencias individuales y ha estudiado en profundidad la inteligencia. La aportación principal del autor es; el establecimiento de dos tipos de inteligencias. La inteligencia fluida (Gf) que refleja las capacidades básicas en razonamiento y procesos mentales superiores y se mide por medio de tests que evalúan la potencialidad biológica del individuo para adquirir conocimiento, y la inteligencia cristalizada (Gc) que complementa a la anterior a través de los conocimientos adquiridos y se evalúa mediante tests de escolarización y de conocimientos adquiridos por interacción con el medio sociocultural.

La inteligencia fluida (Gf): es aquella capaz de actuar en cualquier tipo de tarea, tiene un origen fisiológico, es decir, un componente hereditario y biológico, y refleja la capacidad de adaptarse a los problemas o situaciones nuevas sin necesidad de experiencias previas de aprendizaje o ayudas decisivas. Por lo tanto, a este tipo de inteligencia le afecta más el estado biológico del organismo: las lesiones cerebrales, la nutrición, la acción de los genes, los procesos de degeneración y envejecimiento, etc.

Siendo la Inteligencia fluida (Gf) la aptitud para resolver problemas nuevos que no dependen de la educación y la cultura de los examinados, dando importancia a la

capacidad biológica, heredada y básica, es este tipo de inteligencia la que será evaluada en este estudio.

La inteligencia cristalizada (Gc) tiene su origen en la experiencia, se deriva de la historia del aprendizaje de cada individuo e incluye las capacidades cognitivas en las que se han cristalizado los aprendizajes anteriores de forma acumulada. En esta inteligencia afectan más la calidad de la enseñanza, los programas de mejora y potenciación de la inteligencia, la formación, etc.

Tabla 4. Operacionalización de la variable inteligencia.

Dimensiones	Indicadores
Subtest 1 Series	Evalúa la capacidad de: selección, análisis, razonamiento, y secuencia.
Subtest 2 Clasificación	Evalúa la capacidad de: clasificación, discriminación, y diferenciación entre uno o más objetos.
Subtest 3 Matrices	Evalúa la capacidad de: elección y toma de decisiones.
Subtest 4 Condiciones	Evalúa la capacidad de: abstracción, análisis y discriminación.

3.1.2. Variable Estrategias de Afrontamiento

- **Definición conceptual**

El afrontamiento para Frydenberg y Lewis (1999) es considerado, como las conductas y acciones que se generan en respuesta a las demandas planteadas a individuo. Algunas de estas acciones intentan modificar o remediar la fuente de la demanda (por ejemplo, resolver el problema), otras ayudan al individuo a acomodarse a esta (por ejemplo, hacerse ilusiones), y otras indican cierta incapacidad para manejar la demanda (por ejemplo, desesperarse y enfermarse).

Para los autores, el afrontamiento es también considerado como una competencia psicosocial, que incluye una serie de estrategias conductuales y cognitivas para enfrentar las demandas de la vida. Dichas estrategias están agrupadas en tres estilos de afrontamiento, considerados como productivos o funcionales e improductivo disfuncional. El primero; dirigidos a resolver el problema, que refleja la tendencias a abordar las dificultades de manera directa. El segundo; el afrontamiento en referencia a los otros, que implica compartir las preocupaciones con los demás y buscar soporte en ellos, y por último el afrontamiento no productivo, el cual, es el estilo disfuncional ya que las estrategias pertenecientes a este no permiten encontrar una solución a los problemas, orientándose más bien a la evitación.

Tabla 5. Operacionalización de la variable Estrategias de Afrontamiento

Dimensiones	Indicadores
Estilo 1: Afrontamiento dirigido a resolver el problema	<p>(Rp) Concentrarse en resolver el problema: estudiar el problema y analizar diferentes puntos de vista u opciones.</p> <p>(Es) Esforzarse y tener éxito: compromiso, ambición y dedicación.</p> <p>(Ai) Invertir en amigos íntimos: buscar relaciones personales íntimas.</p> <p>(Pe) Buscar pertenencia: preocupación e interés por l relaciones con los demás y por lo que otros piensan.</p> <p>(Po) Fijarse en lo positivo: ver lo positivo de la situación y sentirse afortunado.</p> <p>(Dr) Buscar diversiones relajantes: actividades de ocio como leer o pintar.</p> <p>(Fi) Distracción física: hacer deporte, mantenerse en forma, etc.</p>
Estilo 2 : Afrontamiento	<p>(As) Buscar apoyo social: compartir el problema y buscar apoyo en su resolución.</p> <p>(So) Acción social: dar a conocer el problema y solicitar ayuda</p>

en referencia a otros	mediante peticiones o actividades. (Ae) Buscar apoyo espiritual: uso de la oración y creencias de un líder o Dios. (Ap) Buscar ayuda profesional: opiniones de profesionales como profesores, psicólogos u otros consejeros
Estilo 3: Afrontamiento no productivo	(Pr) Preocuparse: temor por el futuro y preocupación por la felicidad futura. (Hi) Hacerse ilusiones: esperanza, anticipación de una salida futura. (Na) Falta de afrontamiento: incapacidad para tratar el problema y desarrollo de síntomas psicósomáticos. (Rt) Reducción de la tensión: intentar sentirse mejor y relajar la tensión. (Ip) Ignorar el problema: rechazar consecuentemente el problema. (Cu) Autoinculparse: sentirse responsable de los problemas o preocupaciones. (Re) Reservarlo para sí: huir de los demás e impedir que conozcan sus problemas.

IV. Población

La población con la que se trabajó estuvo conformada por dos grupos de sujetos (adolescentes institucionalizados y no institucionalizados). el grupo de adolescentes institucionalizados fue conformado por 28 adolescentes varones de 12 a 17 años de edad, acogidos en la Fundación Arco Iris – Casa Esperanza, acogidos a partir de los 6 años hasta los 18 años de edad por diferentes situaciones: víctimas de violencia; física, psicológica y sexual, abandono total o parcial, huérfanos, trabajadores de la calle, etc. Dicha fundación les brinda apoyo integral en alimentación, techo, atención médica, vestimenta, apoyo en estudios escolares y capacitación profesional, asistencia social, psicológica, pedagógica y jurídico – legal, a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en desventaja y alto riesgo social.

Tomando en cuenta, que la población de adolescentes institucionalizados conforma un grupo de 28 sujetos de 12 a 17 años, se considera por enumeración completa a todos los adolescentes acogidos en la Fundación Aro Iris – Casa Esperanza.

El grupo de adolescentes no institucionalizados estuvo conformado por adolescentes de 12 a 17 años, quienes cursan el nivel secundario pertenecientes a la Unidad Educativa Copacabana “C”. La población de estudio fue asignada por la Directora del centro educativo, quien autorizó que únicamente los grados de: 2ºA, 2º B, 2º C y 5º C de secundaria participen en la investigación, quienes hacen un total de 122 estudiantes entre varones y mujeres.

Con la finalidad de cumplir con la metodología respectiva, se seleccionaron a los sujetos de género masculino de la siguiente manera:

Cursos asignados	N.º de estudiantes varones y mujeres	N.º de estudiantes varones.
2ºA	32	16
2º B	32	18
2º C	29	17
5º C	29	20
TOTAL	122	71

Una vez realizada la equivalencia de genero respectiva se tiene una población total de 71 adolescentes no institucionalizados.

V. Muestra

Para la selección de la muestra de la población de estudio del grupo de adolescentes varones no institucionalizados de los grados 2ºA, 2º B, 2º C y 5º C de secundaria, asignados por la directora de la Unidad Educativa Copacabana “C”. .

Salkind, N. (1998): afirma, “que en muestreo aleatorio simple, cada miembro de la población tiene una probabilidad igual e independiente de ser seleccionado como parte de la muestra. Las palabras clave aquí son **igual e independiente**. Igual, porque no existe alguna predisposición a escoger una persona en lugar de otra. Independiente porque el hecho de escoger una persona no predispone al investigador en favor o en contra de escoger otra persona dada. Si se muestrea aleatoriamente, las características de la muestra deberán ser muy parecidas a las de la población”. (p.59)

Basado en la teoría de Salkind, se emplea la tabla de números aleatorios para la selección de 29³ adolescentes a participar en el estudio, donde se obtiene lo siguiente:

³ Se considera a 29 adolescentes no institucionalizados, debido a que en un primer instante los adolescentes del grupo institucionalizados, conformaban un número de 29 sujetos. Por lo mismo, para obtener una muestra lo más homogénea posible se

- Para la elección de los 29 adolescentes se realiza un cálculo sencillo, con la finalidad de saber el número de sujetos a elegir por curso.

Cursos	Número de varones	Muestra
2 ^o "A"	16	7
2 ^o "B"	18	7
2 ^o "C"	17	7
5 ^o "C"	20	T8
Total	78	29

Una vez obtenido el número de sujetos por curso, con la tabla de números aleatorios se elige los adolescentes a participar en el estudio.

VI. Técnicas e instrumentos de medición

Para medir la variable inteligencia se aplicó los Tests de Factor “g” Escalas 2 y 3 de RB. Cattell y A.K.S. Cattell (1961). Las Escalas 2 y 3 tienen dos formas de aplicación A y B; en la presente investigación se aplicará la forma A.

Este test mide la capacidad general de inteligencia, es decir la inteligencia fluida, que es la capacidad básica para resolver problemas, independientes de la educación y la experiencia. Caracterizado por ser un test no verbal, de percepción, observación y comparación, libre de influencias culturales

Las Escalas 2 y 3 son de aplicación individual y colectiva. La Escala 2; está dirigida a escolares de edades comprendidas entre 8 a 14 años de edad, así como adultos con escasa formación académica. Y la Escala 3; dirigida a estudiantes de últimos cursos de enseñanza media, universitarios y, en general adultos que se consideren de nivel relativamente elevados. Cada escala cuenta con un cuadernillo y una hoja de respuestas de selección múltiple.

Ambas escalas están divididas en cuatro sub test, en el siguiente cuadro se detalla la estructura de los cuatro sub tests, sus elementos, y el tiempo requerido para cada uno y en general.

Tabla 6: Estructura de las escalas 2 y 3

Nº	Sub test	ESCALA 2		ESCALA 3	
		Número de elementos	Tiempo	Número de elementos	Tiempo
1	Series	12	3min.	13	3min.
2	Clasificación	14	4min.	14	4min.
3	Matrices	12	3min.	13	3min.
4	Condiciones	8	2½ min.	10	2½ min.
TOTAL		46	12 ½ min.	50	12 ½ min.

Una vez aplicadas y corregidas las pruebas, se procede a la corrección de las mismas donde se obtiene la puntuación directa de cada sujeto, esta puntuación mediante diferentes tablas se convierten en puntuaciones de Coeficiente Intelectual (CI). Mencionadas puntuaciones se interpretan de la siguiente manera

Tabla 7: Puntajes del coeficiente intelectual y diagnostico

C.I.	Diagnostico
130 a +	Muy superior
121 a 129	Superior
111 a 120	Normal Alto
90 a 110	Normal Promedio
80 a 89	Normal Bajo
75 a 79	Fronterizo
74 o -	Deficiente

En cuanto se refiere, a la fiabilidad y valides de la prueba. La Escala 2 cuenta con un coeficiente de correlación de 0,86. Calculado por el método de “Dos mitades” de Spearman-Brown. Y una validez de 0,54. De igual manera la Escala 3, bajo el mismo método cuenta con una fiabilidad de 0,75 y una validez de 0,49.

Por otro lado, para medir la variable estrategias de afrontamiento se aplicó la Escala de afrontamiento para adolescentes ACS de E. Frydenberg y R. Lewis (1993). Esta, consta de dos formas: una forma específica, que permite evaluar las respuestas de problema particular citado por el sujeto o propuesto por el examinador; y una forma general, la cual, se refiere a como el sujeto afronta sus problemas en general. Forma que será empleada en la presente investigación. Ambas contienen los mismos ítems pero varía la instrucción.

Este instrumento además de ser utilizado en investigaciones es también empleado en terapias de orientación. Lo cual, permite a los jóvenes examinar sus propias conductas de afrontamiento.

El ACS está, dirigido a adolescentes de 12 a 18 años de edad. Administrable de manera individual como colectiva. Requiere un tiempo de aplicación de 15 minutos incluyendo la explicación de las instrucciones y el objetivo de la prueba.

Es un inventario de auto informe compuesto por 80 elementos, 79 de tipo cerrado y uno final abierto, que permite evaluar con fiabilidad 18 estrategias de afrontamiento diferentes que se han identificado conceptual y empíricamente. Los 79 elementos cerrados se puntúan mediante una escala de tipo Likert de cinco puntos:

- No me ocurre nunca o no lo hago.
- Me ocurre o lo hago raras veces
- Me ocurre o lo hago algunas veces.
- Me ocurre o lo hago a menudo
- Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia.

Cada una de las 18 estrategias del ACS tiene diferentes números de reactivos. Así, las nueve primeras escalas cuentan con cinco reactivos, las siete siguientes con cuatro reactivos y las dos últimas cuentan con solo tres reactivos.

Estas 18 escalas se agrupan en tres estilos básicos de afrontamiento, ya descritos anteriormente.

- Estilo 1: Afrontamiento dirigido a resolver el problema.
- Estilo 2: Afrontamiento en referencia a otros.
- Estilo 3: Afrontamiento no productivo.

En cuanto se refiere a la fiabilidad y validez de la escala en la siguiente tabla se detalla los valores por estrategia de afrontamiento y la mediana y media general.

Tabla 7 tabla de fiabilidad y validez de la escala de afrontamiento para adolescentes A.C S. según el estadístico Alfa de Cronbach.

Nº	Estrategias de Afrontamiento	Alfa de Cronbach
1	Buscar apoyo social	0,80
2	Concentrarse en resolver el problema.	0,72
3	Esforzarse y tener éxito.	0,68
4	Preocuparse.	0,73
5	Invertir en amigos íntimos.	0,74
6	Buscar pertenencia.	0,67
7	Hacerse ilusiones.	0,67
8	Falta de afrontamiento.	0,58
9	Reducción de la tensión.	0,69
10	Acción social	0,70
11	Ignorar el problema.	0,68
12	Autoinculparse.	0,76
13	Reservarlo para sí.	0,70
14	Buscar apoyo espiritual.	0,85
15	Fijarse en lo positivo.	0,68
16	Buscar apoyo profesional.	0,84
17	Buscar diversiones relajantes.	0,54
18	Distracción física.	0,64
	Mediana	0,70
	Media	0,71

VII. Procedimiento

Previa autorización y coordinación con la dirección de la Fundación Arco Iris – Casa Esperanza, institución responsable del grupo de adolescentes institucionalizados se emplea una semana mañana, tarde y noche para la aplicación de ambos test. Los cuales, requieren un tiempo de 45 minutos. El horario de aplicación es indistinto, debido a los turnos de estudio en diferentes centros escolares y a las actividades extras que en especial los adolescentes de 15 a 17 años tienen.

Obteniendo la autorización correspondiente de la Directora de la Unidad Educativa Copacabana “C”. responsable de los adolescentes no institucionalizados Se emplea dos días para la clasificación de la muestra. Para esta acción, la Directora del Centro Educativo asigna a los cursos; 2º “A”, 2º “B”, 2º “C”, y 5º “C” de secundaria, para participar en el estudio.

Con las respectivas listas de los cursos asignados por la dirección, se emplea el método de muestreo aleatorio simple, para la selección de la muestra de los adolescentes varones no institucionalizados.

Una vez seleccionada la muestra de los sujetos a participar. Tomando en cuenta, las actividades matutinas de cada curso del nivel secundario. Se procede, a la aplicación de los tests, en la cual, se invierte al igual que en el otro grupo una semana. Empleando 45 minutos para ambas pruebas.

Una vez concluida la aplicación de los instrumentos de medición de las respectivas variables, se emplea treinta días para la revisión, calificación, tabulación y comparación de resultados de los instrumentos aplicados. Realizando las respectivas pruebas de hipótesis, además de la correlación de los componentes de estrategias de afrontamiento con los resultados de la medición del coeficiente de inteligencia, más el análisis descriptivo mediante cruces de variables y frecuencias.

Capítulo IV

Presentación de resultados

En este apartado, se describen los resultados obtenidos, luego de haber recolectado la información relacionada al proceso de aplicación de los instrumentos psicológicos empleados en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados.

Una vez recolectada la información de ambos instrumentos psicológicos, de los dos grupos de estudio, se procede al análisis y descripción de los resultados obtenidos. Mediante el uso de la medida de relación del coeficiente de correlación de Pearson y el paquete estadístico SPSS ver. N° 20.

En el primer punto de análisis de resultados, se describe el promedio de edad de los adolescentes estudiados, además de la clasificación y promedio del coeficiente de inteligencia de ambos grupos.

En el segundo punto, se describe la correlación de la prueba de hipótesis, donde se detalla la relación de la inteligencia y las estrategias de afrontamiento clasificadas en los tres estilos de afrontamiento. El análisis de la correlación de variables en este punto se presenta en general, debido a que la relación de las variables no difiere cuando se analiza por grupos de estudio. Pero si cuando se analiza en conjunto sin importar que los adolescentes sean de carácter institucionalizado o no.

El tercer punto, describe con mayor detalle el comportamiento de las distribuciones de los adolescentes por estrategias de afrontamiento, según el grado de coeficiente de inteligencia, clasificados de acuerdo a los tres estilos de afrontamiento. Esta descripción se presenta en general y por grupos de estudio. Esto con la finalidad de otorgar mayor claridad y especificidad en cuanto se refiere a la correlación de la prueba de hipótesis.

En el cuarto punto, se describe cualitativamente las respuestas emitidas por los adolescentes de ambos grupos de estudio, en relación a la respuesta del ítem N° 80 (el cual hace referencia, a la mención de la estrategia de afrontamiento mayormente empleada por uno mismo al momento de hacer frente a un problema) de la Escala de Afrontamiento para adolescentes A.C.S. aplicada en la investigación.

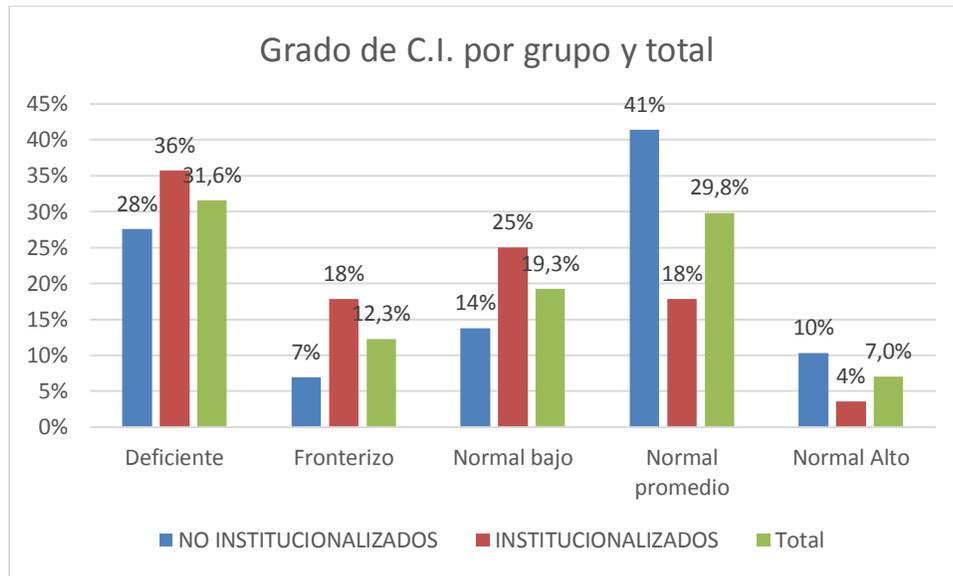
Finalmente, en el quinto punto, se realiza la descripción y comparación de promedios de las estrategias de afrontamiento de mayor empleo en ambos grupos de estudio, según los tres diferentes estilos de afrontamiento.

I. Análisis de resultados de las variables de estudio

Este estudio se ha realizado a 57 adolescentes distribuidos en dos grupos no institucionalizados e institucionalizados. El promedio de edad de estos adolescentes es de: 13, 8 años, con una ligera diferencia por grupo (no institucionalizados 13,5 años e institucionalizados 14,1 años). Mayor detalle se puede ver en anexo A.

En cuanto se refiere a la variable inteligencia, se ha observado que el coeficiente de inteligencia es en puntaje promedio 82,1 y difiere por grupo solamente desde el punto de vista descriptivo no inferencial. ($t=1,309$; $p=0,196$). Más detalles acerca de los resultados de coeficiente de inteligencia se observa en anexo B.

La clasificación de los adolescentes por el grado coeficiente de inteligencia se muestra en el siguiente gráfico:



En el cuadro se observa que en general existe mayor porcentaje de adolescentes con grado de coeficiente de inteligencia “Normal promedio”.

II. Prueba de la hipótesis de las correlaciones

- Primer estilo de afrontamiento: Afrontamiento enfocado en resolver el problema e inteligencia.

Se observa, alta correlación entre la inteligencia y la estrategia de afrontamiento “Esforzarse y tener éxito” ($r=0,317$; $p< 0,05$). Las otras estrategias de afrontamiento no correlacionan con la inteligencia.

Tanto como para el grupo de adolescentes institucionalizados y para los no institucionalizados no se presenta correlación con ninguna estrategia de afrontamiento correspondiente al primer estilo de afrontamiento y la inteligencia .

- Segundo estilo de afrontamiento: Afrontamiento en referencia a otro e inteligencia.

No existe correlación entre ninguna de las estrategias de afrontamiento pertenecientes segundo estilo de afrontamiento y la inteligencia

Tanto como para el grupo de adolescentes institucionalizados como para los no institucionalizados no se presenta correlación entre el conjunto de estrategia de afrontamiento correspondientes al segundo estilo de afrontamiento y la inteligencia.

- Tercer estilo de afrontamiento: Afrontamiento no productivo e inteligencia

De igual forma que en los anteriores, no existe correlación entre ninguna de las estrategias de afrontamiento relacionadas con el tercer estilo de afrontamiento y la inteligencia.

Tanto como para el grupo de adolescentes institucionalizados como para los no institucionalizados no se presenta correlación entre el conjunto de estrategia de afrontamiento correspondientes al tercer estilo de afrontamiento y la inteligencia.

Es importante considerar que en general no existe diferencia significativa en los grados de coeficiente de inteligencia, por lo mismo la correlación de las variables no difiere cuando se analiza por grupos de estudio. Pero si cuando se analiza en conjunto sin importar que los adolescentes sean de carácter institucionalizado o no.

Por tanto, si bien la hipótesis de investigación solo se confirma en general para la estrategia de afrontamiento “Esforzarse y tener éxito”. Se ha encontrado relación entre los grados de coeficiente de inteligencia y el empleo de ciertas estrategias de afrontamiento (detallado en el siguiente punto).

La justificación de lo descrito con respecto las correlaciones de la prueba de hipótesis se encuentra en el anexo C.

III. Comportamiento descriptivo de la relación entre los grados de correlación con las estrategias de afrontamiento.

Se presenta el comportamiento de las distribuciones de los adolescentes por estilo de afrontamiento según el grado de coeficiente de inteligencia.

Independientemente a la medida de asociación que se establece con el coeficiente de correlación de Pearson, se realizó un análisis de carácter descriptivo de las relaciones de las estrategias de afrontamiento con los grados del coeficiente de inteligencia. Se asumió algunos criterios, que se detallan a continuación:

- Entre las variables que representan las estrategias de afrontamiento, y el coeficiente de inteligencia, se plantea una relación, y se asume que el coeficiente de inteligencia permite, al menos hipotéticamente, una cierta estrategia (análisis causal).
- Las estrategias fueron clasificadas en tres grandes grupos
 - Afrontamiento enfocado en resolver el problema
 - Afrontamiento en relación a otro
 - Afrontamiento no productivo
- Las estrategias de comportamiento se recodificaron en dos categorías:
 - Estrategia no utilizada (menores al promedio)
 - Estrategia utilizada (mayor a la media)
- Descripción y comparación de promedios de las estrategias de afrontamiento en adolescentes no institucionalizados.

Tabla 8: Descripción de la relación entre las variables de estudio en ambos grupos.

Ambos Grupos – Afrontamiento enfocado en resolver el problema

		GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA					Total
		Deficiente	Fronterizo	Normal bajo	Normal promedio	Normal Alto	%
		%	%	%	%	%	
Concentrarse en resolver el problema	Estrategia no usada	55,6%	71,4%	36,4%	52,9%	75,0%	54,4%
	Estrategia usada	44,4%	28,6%	63,6%	47,1%	25,0%	45,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Esforzarse y tener éxito	Estrategia no usada	61,1%	57,1%	54,5%	23,5%	25,0%	45,6%
	Estrategia usada	38,9%	42,9%	45,5%	76,5%	75,0%	54,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Invertir en amigos íntimos	Estrategia no usada	44,4%	57,1%	54,5%	35,3%	50,0%	45,6%
	Estrategia usada	55,6%	42,9%	45,5%	64,7%	50,0%	54,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Buscar pertenencia	Estrategia no usada	38,9%	42,9%	36,4%	64,7%	50,0%	47,4%
	Estrategia usada	61,1%	57,1%	63,6%	35,3%	50,0%	52,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Fijarse en lo positivo	Estrategia no usada	50,0%	71,4%	54,5%	41,2%	25,0%	49,1%
	Estrategia usada	50,0%	28,6%	45,5%	58,8%	75,0%	50,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Buscar diversiones relajantes	Estrategia no usada	61,1%	57,1%	36,4%	41,2%	50,0%	49,1%
	Estrategia usada	38,9%	42,9%	63,6%	58,8%	50,0%	50,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Distracción física	Estrategia no usada	66,7%	14,3%	54,5%	47,1%	50,0%	50,9%
	Estrategia usada	33,3%	85,7%	45,5%	52,9%	50,0%	49,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En general los adolescentes, ya sean o no institucionalizados, muestran que, solamente quienes tienen un coeficiente de inteligencia “Normal bajo” asumen en proporción la estrategia de “Concentrarse en resolver el problema” (es la estrategia que se dirige a abordar el problema sistemáticamente y que tiene en cuenta diferentes puntos de vista u opciones de solución). Grados de inteligencia menores o superiores a este tienen porcentaje de adolescentes con mayor valor en no asumir esta estrategia. Coincidente con la alta correlación entre la estrategia de “Esforzarse y tener éxito” (es la estrategia que describe compromiso, ambición y dedicación) y el coeficiente de inteligencia, se nota que los porcentajes de asumir esta estrategia son más altos cuanto más elevados son

los grados del coeficiente de inteligencia como se observa son los grados de “normal promedio y normal alto”. La estrategia de “Invertir en los amigos” (se refiere a la búsqueda de relaciones personales íntimas) presenta los porcentajes más altos, en los grados de “Deficientes y normal promedio” del coeficiente de inteligencia. Mientras que “Buscar pertenencia” (indica una preocupación o interés por las relaciones con los demás en general, y más específicamente, por lo que los otros piensan.) se presenta como estrategia en los grados menores del coeficiente de inteligencia “Deficiente, fronterizo y normal bajo”, aunque no necesariamente linealmente relacionada. En la estrategia de “Fijarse en lo positivo” (se caracteriza por elementos que indican una visión optimista y positiva de la situación presente, y una tendencia a ver el lado bueno de las cosas y a sentirse afortunado) los grados superiores del coeficiente de inteligencia “Normal promedio y normal alto” muestran porcentajes altos al asumir esta estrategia. La estrategia de “Buscar diversiones relajantes” (se caracteriza por elementos que describen actividades de ocio) tiene los porcentajes más altos en asumir la estrategia en los grados “Normal bajo y normal promedio” del coeficiente de inteligencia. El grupo de adolescentes en el grado “Fronterizo y en el normal promedio” tienen los porcentajes más altos al asumir la estrategia de “Distracción física” (consta de elementos que describen la dedicación al deporte, al esfuerzo físico, y a mantenerse en forma).

Tabla 9: Descripción de la relación entre las variables de estudio en el grupo no institucionalizados.

Grupo: No institucionalizados – Afrontamiento enfocado en resolver el problema

		NO INSTITUCIONALIZADOS					Total
		GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA					
		Deficiente	Fronterizo	Normal bajo	Normal promedio	Normal Alto	
		%	%	%	%	%	
Concentrarse en resolver el problema	Estrategia no usada	25,0%	50,0%		41,7%	66,7%	34,5%
	Estrategia usada	75,0%	50,0%	100,0%	58,3%	33,3%	65,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Esforzarse y tener éxito	Estrategia no usada	25,0%		25,0%	8,3%	33,3%	17,2%
	Estrategia usada	75,0%	100,0%	75,0%	91,7%	66,7%	82,8%

Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Invertir en amigos íntimos	Estrategia no usada	25,0%		25,0%	25,0%	66,7%	27,6%
	Estrategia usada	75,0%	100,0%	75,0%	75,0%	33,3%	72,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Buscar pertenencia	Estrategia no usada	12,5%		25,0%	50,0%	66,7%	34,5%
	Estrategia usada	87,5%	100,0%	75,0%	50,0%	33,3%	65,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Fijarse en lo positivo	Estrategia no usada	25,0%	50,0%	25,0%	16,7%	33,3%	24,1%
	Estrategia usada	75,0%	50,0%	75,0%	83,3%	66,7%	75,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Buscar diversiones relajantes	Estrategia no usada	62,5%		25,0%	33,3%	66,7%	41,4%
	Estrategia usada	37,5%	100,0%	75,0%	66,7%	33,3%	58,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Distracción física	Estrategia no usada	50,0%		50,0%	41,7%	66,7%	44,8%
	Estrategia usada	50,0%	100,0%	50,0%	58,3%	33,3%	55,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los adolescentes no institucionalizados muestran que, solamente quienes tienen un coeficiente de inteligencia “Normal alto” no asumen en proporción, la estrategia de “Concentrarse en resolver el problema”. Grados de inteligencia menores a este tienen porcentajes de adolescentes con mayor valor en asumir esta estrategia. La estrategia de “Esforzarse y tener éxito” y el coeficiente de inteligencia, muestran los porcentajes de asumir esta estrategia son altos para todos los grados del coeficiente de inteligencia. La estrategia de “Invertir en amigos íntimos” presenta el porcentaje más bajo, en el grado de coeficiente “Normal alto” y no así, con otros grados del coeficiente de inteligencia. “Buscar pertenencia” se presenta como estrategia en los grados menores del coeficiente de inteligencia, aunque no necesariamente linealmente relacionada. En la estrategia de “Fijarse en lo positivo” los grados en general del coeficiente de inteligencia muestran porcentajes iguales o mayores al 50.0% al asumir esta estrategia. La estrategia de “Buscar diversiones relajantes” tiene los porcentajes más altos en asumir la estrategia en los grados “Fronterizo, normal bajo y normal promedio” del coeficiente de inteligencia. Los grados de coeficiente de inteligencia “Fronterizo y normal promedio” tienen los porcentajes más altos al asumir la estrategia de “Distracción física”.

Tabla 10: Descripción de la relación de las variables de estudio en el grupo institucionalizados.

Grupo: Institucionalizados – Afrontamiento enfocado en resolver el problema

		INSTITUCIONALIZADOS					Total
		GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA					
		Deficiente	Fronterizo	Normal bajo	Normal promedio	Normal Alto	
		%	%	%	%	%	
Concentrarse en resolver el problema	Estrategia no usada	80,0%	80,0%	57,1%	80,0%	100,0%	75,0%
	Estrategia usada	20,0%	20,0%	42,9%	20,0%		25,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Esforzarse y tener éxito	Estrategia no usada	90,0%	80,0%	71,4%	60,0%		75,0%
	Estrategia usada	10,0%	20,0%	28,6%	40,0%	100,0%	25,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Invertir en amigos íntimos	Estrategia no usada	60,0%	80,0%	71,4%	60,0%		64,3%
	Estrategia usada	40,0%	20,0%	28,6%	40,0%	100,0%	35,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Buscar pertenencia	Estrategia no usada	60,0%	60,0%	42,9%	100,0%		60,7%
	Estrategia usada	40,0%	40,0%	57,1%		100,0%	39,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Fijarse en lo positivo	Estrategia no usada	70,0%	80,0%	71,4%	100,0%		75,0%
	Estrategia usada	30,0%	20,0%	28,6%		100,0%	25,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Buscar diversiones relajantes	Estrategia no usada	60,0%	80,0%	42,9%	60,0%		57,1%
	Estrategia usada	40,0%	20,0%	57,1%	40,0%	100,0%	42,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Distracción física	Estrategia no usada	80,0%	20,0%	57,1%	60,0%		57,1%
	Estrategia usada	20,0%	80,0%	42,9%	40,0%	100,0%	42,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los adolescentes institucionalizados, muestran que, en ninguno de los grados del coeficiente de inteligencia asumen en proporción, la estrategia de “Concentrarse en resolver el problema”. La estrategia de “Esforzarse y tener éxito” y el coeficiente de inteligencia, muestran los porcentajes de asumir esta estrategia es más alto solamente para el grado de coeficiente de inteligencia “Normal alto”⁴. La estrategia de “invertir en

⁴ En este grupo solo hay un adolescente que tiene el grado de coeficiente de inteligencia normal alto

amigos íntimos” presenta un porcentaje mayor en relación al coeficiente de inteligencia “Normal alto” y no así, en los grados de coeficiente inferiores. “Buscar pertenencia” se presenta como estrategia en los grados del coeficiente de inteligencia “normal bajo y normal alto”. En la estrategia de “Fijarse en lo positivo” los grados en general del coeficiente de inteligencia muestran porcentajes menores al 50.0% al asumir esta estrategia. Sin embargo, se exceptúa el empleo de la misma en el grado de coeficiente “normal alto”. La estrategia de “Buscar diversiones relajantes” tiene los porcentajes más altos, en adolescentes con grado de coeficiente “normal bajo y alto”. Los grados de coeficiente intelectual “fronterizo y normal alto” tienen los porcentajes más altos al asumir la estrategia de “distracción física”.

Tabla 11: Descripción de relación entre las variables de estudio en ambos grupos.

		GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA					Total
		Deficiente	Fronterizo	Normal bajo	Normal promedio	Normal Alto	%
		%	%	%	%	%	
Buscar apoyo social	Estrategia no usada	50,0%	71,4%	45,5%	41,2%	100,0%	52,6%
	Estrategia usada	50,0%	28,6%	54,5%	58,8%		47,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Acción social	Estrategia no usada	50,0%	71,4%	27,3%	47,1%	50,0%	47,4%
	Estrategia usada	50,0%	28,6%	72,7%	52,9%	50,0%	52,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Buscar apoyo espiritual	Estrategia no usada	50,0%	57,1%	36,4%	52,9%	75,0%	50,9%
	Estrategia usada	50,0%	42,9%	63,6%	47,1%	25,0%	49,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Buscar ayuda profesional	Estrategia no usada	55,6%	57,1%	36,4%	41,2%	50,0%	47,4%
	Estrategia usada	44,4%	42,9%	63,6%	58,8%	50,0%	52,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los adolescentes de ambos grupos, en general, usan la estrategia de “Buscar apoyo social” (estrategia que consiste en una inclinación a compartir el problema con los otros y buscar apoyo en su resolución.) con más alto porcentaje en los que tienen grado de coeficiente de inteligencia “normal bajo o promedio”. De igual manera en la estrategia

de “Acción Social” (consiste en dar a conocer a los demás cual es la preocupación y buscar ayuda escribiendo peticiones u organizando actividades como reuniones o grupos.), con la diferencia que es mayor en el grado de inteligencia normal bajo que los que tienen normal promedio. Los adolescentes que con mayor porcentaje “buscan apoyo espiritual” (se trata de elementos que reflejan el empleo de la oración y la creencia de un líder o Dios.) son los que tienen grado de coeficiente de inteligencia “normal bajo”. Estos adolescentes con mencionado coeficiente de inteligencia, añadidos a los que tienen grado de coeficiente “normal promedio” tienden a “buscar ayuda profesional” (esta estrategia consiste en buscar la opinión de profesionales, maestros, u otros consejeros).

Tabla 12: descripción de la relación entre las variables de estudio en el grupo no institucionalizados.

Grupo: No institucionalizados - Afrontamiento en relación a otro

		NO INSTITUCIONALIZADOS					Total
		GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA					
		Deficiente	Fronterizo	Normal bajo	Normal promedio	Normal Alto	
		%	%	%	%	%	
Buscar apoyo social	Estrategia no usada	50,0%	50,0%		33,3%	100,0%	41,4%
	Estrategia usada	50,0%	50,0%	100,0%	66,7%		58,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Acción social	Estrategia no usada	37,5%	50,0%	25,0%	33,3%	66,7%	37,9%
	Estrategia usada	62,5%	50,0%	75,0%	66,7%	33,3%	62,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Buscar apoyo espiritual	Estrategia no usada	25,0%	100,0%	50,0%	33,3%	66,7%	41,4%
	Estrategia usada	75,0%		50,0%	66,7%	33,3%	58,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Buscar ayuda profesional	Estrategia no usada	50,0%	50,0%		25,0%	66,7%	34,5%
	Estrategia usada	50,0%	50,0%	100,0%	75,0%	33,3%	65,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los adolescentes del grupo no institucionalizado, usan la estrategia de “Buscar apoyo social” con más alto porcentaje en los que tienen grado de coeficiente de inteligencia

“Normal bajo⁵ y promedio”. La estrategia de “Acción Social” es asumida por quienes tienen grado de inteligencia “deficiente, normal bajo y promedio. Los adolescentes que con mayor porcentaje “Buscan apoyo espiritual” son los que tienen grado de coeficiente de inteligencia “Deficiente y normal promedio”. Estos adolescentes con coeficiente de inteligencia “Normal bajo y promedio” suelen “Buscar ayuda profesional”.

Tabla 13: Descripción de la Relación entre las variables de estudio en el grupo institucionalizados.

Grupo: Institucionalizados - Afrontamiento en relación a otro

		INSTITUCIONALIZADOS					Total
		GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA					
		Deficiente	Fronterizo	Normal bajo	Normal promedio	Normal Alto	
		%	%	%	%	%	
Buscar apoyo social	Estrategia no usada	50,0%	80,0%	71,4%	60,0%	100,0%	64,3%
	Estrategia usada	50,0%	20,0%	28,6%	40,0%		35,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Accion social	Estrategia no usada	60,0%	80,0%	28,6%	80,0%		57,1%
	Estrategia usada	40,0%	20,0%	71,4%	20,0%	100,0%	42,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Buscar apoyo espiritual	Estrategia no usada	70,0%	40,0%	28,6%	100,0%	100,0%	60,7%
	Estrategia usada	30,0%	60,0%	71,4%			39,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Buscar ayuda profesional	Estrategia no usada	60,0%	60,0%	57,1%	80,0%		60,7%
	Estrategia usada	40,0%	40,0%	42,9%	20,0%	100,0%	39,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los adolescentes del grupo institucionalizado, no usan la estrategia de “Buscar apoyo social” para ningún grado del coeficiente de inteligencia. Mientras que para la estrategia de “Acción Social” es asumida por quienes tienen grado de inteligencia “Deficiente y fronterizo”. Los adolescentes de este grupo que “Buscan apoyo espiritual” son los que tienen grado de coeficiente de inteligencia “Fronterizo y normal bajo”. Los adolescentes en ningún grado de inteligencia emplean la estrategia “Buscar ayuda profesional”.

⁵ En este grupo hay cuatro adolescentes con grado de coeficiente de inteligencia normal bajo lo que quiere decir que 1 de ellos es el que emplea con mayor frecuencia la estrategia de afrontamiento “buscar apoyo social”.

Tabla 14: Descripción de la relación entre las variables de estudio en ambos grupos.

Ambos Grupos – Afrontamiento no productivo

		GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA					Total
		Deficiente	Fronterizo	Normal bajo	Normal promedio	Normal Alto	%
		%	%	%	%	%	
Preocuparse	Estrategia no usada	70,0%	60,0%	71,4%	100,0%		71,4%
	Estrategia usada	30,0%	40,0%	28,6%		100,0%	28,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Hacerse ilusiones	Estrategia no usada	60,0%	60,0%	85,7%	100,0%		71,4%
	Estrategia usada	40,0%	40,0%	14,3%		100,0%	28,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Falta de afrontamiento	Estrategia no usada	60,0%	80,0%	57,1%	80,0%	100,0%	67,9%
	Estrategia usada	40,0%	20,0%	42,9%	20,0%		32,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Reducción de la tensión	Estrategia no usada	80,0%	80,0%	42,9%	60,0%	100,0%	67,9%
	Estrategia usada	20,0%	20,0%	57,1%	40,0%		32,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Ignorar el problema	Estrategia no usada	50,0%	40,0%	42,9%	40,0%	100,0%	46,4%
	Estrategia usada	50,0%	60,0%	57,1%	60,0%		53,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Auto inculparse	Estrategia no usada	70,0%	80,0%	57,1%	60,0%		64,3%
	Estrategia usada	30,0%	20,0%	42,9%	40,0%	100,0%	35,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Reservarlo para si	Estrategia no usada	60,0%	60,0%	57,1%	40,0%	100,0%	57,1%
	Estrategia usada	40,0%	40,0%	42,9%	60,0%		42,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En general los adolescentes de ambos grupos estudiados, no emplean las estrategias de: “Preocuparse” (se caracteriza por elementos que indican temor por el futuro en términos generales o, más concretos preocupación por la felicidad futura); “Hacerse ilusiones” (consta de elementos que están basados en la esperanza y en la expectativa de que todo tendrá un final feliz.); “Falta de afrontamiento” (se compone de elementos que reflejan la incapacidad del sujeto para enfrentarse al problema y su tendencia a desarrollar

síntomas somáticas). Lo que da a entender que ninguna de estas estrategias es asociada con el ningún grado de coeficiente de inteligencia. Los adolescentes con grado de coeficiente de inteligencia “Normal bajo”, muestran que son los que emplean la estrategia “Reducción la tensión” (se caracteriza por elementos que reflejan un intento por sentirse mejor y relajar la tensión.). La estrategia de “Ignorar el problema” (es la estrategia de rechazar conscientemente la existencia del problema.) es empleada por los grados de inteligencia “Fronterizo, normal bajo y normal promedio”. La estrategia de “Autoinculparse” (indica que el sujeto se ve como responsable de los problemas o preocupaciones que tiene) no es empleada en ningún grado de coeficiente de inteligencia. La estrategia “Reservarlo para sí” (es la estrategia expresada por elementos que reflejan que el sujeto huye de los demás y no desea que conozcan su problema) hacen uso los adolescentes que tienen el grado de coeficiente “Normal promedio”.

Nótese que se presenta el 100% de empleo de ciertas estrategias de afrontamiento con el grado de coeficiente inteligencia “normal alto”, este valor equivale tan solo a cuatro adolescentes de ambos grupos que demuestran este grado de inteligencia. Lo que significa que uno de ellos indistintamente, emplea ciertas estrategias de afrontamiento en su totalidad en una situación de conflicto.

Tabla 15: Descripción de la relación entre las variables de estudio en el grupo no institucionalizados.

Grupo: No institucionalizados - Afrontamiento no productivo

		NO INSTITUCIONALIZADOS					Total
		GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA					
		Deficiente	Fronterizo	Normal bajo	Normal promedio	Normal Alto	
		%	%	%	%	%	
Preocuparse	Estrategia no usada	37,5%			33,3%	33,3%	27,6%
	Estrategia usada	62,5%	100,0%	100,0%	66,7%	66,7%	72,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Hacerse ilusiones	Estrategia no usada	62,5%			41,7%	66,7%	41,4%
	Estrategia usada	37,5%	100,0%	100,0%	58,3%	33,3%	58,6%

Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Falta de afrontamiento	Estrategia no usada	62,5%		25,0%	58,3%	66,7%	51,7%
	Estrategia usada	37,5%	100,0%	75,0%	41,7%	33,3%	48,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Reducción de la tensión	Estrategia no usada	50,0%		50,0%	66,7%	66,7%	55,2%
	Estrategia usada	50,0%	100,0%	50,0%	33,3%	33,3%	44,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Ignorar el problema	Estrategia no usada	62,5%		50,0%	41,7%	33,3%	44,8%
	Estrategia usada	37,5%	100,0%	50,0%	58,3%	66,7%	55,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Auto inculparse	Estrategia no usada	50,0%	50,0%	25,0%	50,0%	33,3%	44,8%
	Estrategia usada	50,0%	50,0%	75,0%	50,0%	66,7%	55,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Reservarlo para si	Estrategia no usada	62,5%		25,0%	66,7%	66,7%	55,2%
	Estrategia usada	37,5%	100,0%	75,0%	33,3%	33,3%	44,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cualquiera sea el grado de coeficiente de inteligencia, los adolescentes del grupo no institucionalizado emplea la estrategia “Preocuparse”. La estrategia “Hacerse ilusiones” es empleada por los grados de coeficiente “Fronterizo⁶ y normal bajo y normal promedio”. A excepción de los del grado de coeficiente “Fronterizo y normal bajo” asumen la estrategia “Falta de afrontamiento”. Sucede más o menos parecido con la estrategia de “Reducción de tensión” los adolescentes de este grupo que tiene grado “Fronterizo” asumen esta estrategia. Los adolescentes que tienen grados de coeficiente de inteligencia “Normal bajo, promedio y alto” asumen la estrategia “Ignorar el problema”. Los grados de coeficiente de inteligencia “Normal bajo y alto” hacen uso de la estrategia “Autoinculparse”. Y los grados “Fronterizos y normal bajo” la estrategia “Reservado para sí”.

Tabla 16: Descripción de la relación entre las variables de estudio en el grupo institucionalizados.

⁶ Hay un solo 2 adolescentes en este grupo con grado fronterizo

Grupo: Institucionalizados - Afrontamiento no Productivo

		INSTITUCIONALIZADOS					Total
		GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA					
		Deficiente	Fronterizo	Normal bajo	Normal promedio	Normal Alto	
		%	%	%	%	%	
Preocuparse	Estrategia no usada	70,0%	60,0%	71,4%	100,0%		71,4%
	Estrategia usada	30,0%	40,0%	28,6%		100,0%	28,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Hacerse ilusiones	Estrategia no usada	60,0%	60,0%	85,7%	100,0%		71,4%
	Estrategia usada	40,0%	40,0%	14,3%		100,0%	28,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Falta de afrontamiento	Estrategia no usada	60,0%	80,0%	57,1%	80,0%	100,0%	67,9%
	Estrategia usada	40,0%	20,0%	42,9%	20,0%		32,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Reducción de la tensión	Estrategia no usada	80,0%	80,0%	42,9%	60,0%	100,0%	67,9%
	Estrategia usada	20,0%	20,0%	57,1%	40,0%		32,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Ignorar el problema	Estrategia no usada	50,0%	40,0%	42,9%	40,0%	100,0%	46,4%
	Estrategia usada	50,0%	60,0%	57,1%	60,0%		53,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Auto inculparse	Estrategia no usada	70,0%	80,0%	57,1%	60,0%		64,3%
	Estrategia usada	30,0%	20,0%	42,9%	40,0%	100,0%	35,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Reservarlo para sí	Estrategia no usada	60,0%	60,0%	57,1%	40,0%	100,0%	57,1%
	Estrategia usada	40,0%	40,0%	42,9%	60,0%		42,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los adolescentes institucionalizados, reflejaron no emplear las estrategias “Preocuparse”, “Hacerse Ilusiones”, “falta de afrontamiento” y “autoinculparse” en ningún grado de coeficiente de inteligencia. En la estrategia “Reducción a la tensión”, los adolescentes con gado de coeficiente a “Normal bajo” ellos asumen esta estrategia. Lo más relevante parece ser la estrategias “Ignorar e problema” es preponderante de este grupo, cualquiera sea su grado de coeficiente de inteligencia. El grado de coeficiente de inteligencia “Normal promedio” asume la estrategia “Reservarlo para sí”.

IV. Descripción cualitativa de la respuesta N° 80 de la Escala de afrontamiento para adolescentes A.C.S. de ambos grupos.

Respuestas de los adolescentes de ambos grupos.	Frecuencia	Estrategias de afrontamiento	Estilos de afrontamiento
<ul style="list-style-type: none"> • Me echo en mi cama a pensar una solución. • Reflexionar en lo que pasa. 	2	Concentrarse en resolver el problema	Estilo 1: Afrontamiento enfocado en resolver el problema
<ul style="list-style-type: none"> • Salir a jugar con amigos. • Salgo con amigos cercanos a jugar futbol 	2	Invertir en amigos íntimos	
<ul style="list-style-type: none"> • Juego con mi cel. • Escucho música • Dormir, jugar y tocar guitarra para sentirme mejor. • No pensar en el problema. Jugar un deporte, ir al internet o ver TV. • Pienso en alguien, hago deporte y juego video juegos • Camino mucho. 	1 14 1 1 1 1	Buscar diversiones relajantes.	Estilo 1: Afrontamiento enfocado en resolver el problema

<ul style="list-style-type: none"> • Ir a jugar futbol • Ir al gimnasio y hacer ejercicio • Correr y contar de 10 en 10. • Jugar Volleyball 	<p>4</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	<p>Distracción física</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Converso con mis padres para resolver el problema. • Pensar y hablar con personas. • Planteo la situación, busco ayuda. • Hablar • Aislarme y pensar y contar mis problema 	<p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	<p>Buscar apoyo social</p>	<p>Estilo 2: Afrontamiento en referencia a otros.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Me preocupo de mis problemas. 	<p>1</p>	<p>Preocuparse</p>	<p>Estilo 3:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • No pienso en eso y trato de verle el lado bueno de la vida. • No me afecta mucho, espero que se pase con el tiempo y salgo a la calle. • Trato de ser feliz. 	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	<p>Hacerse ilusiones</p>	<p>Afrontamiento no productivo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Voy a matar, o me vengo de todos. 	<p>1</p>	<p>Falta de</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Nada. • Me pongo negativo. 	6 1	afrontamiento	
<ul style="list-style-type: none"> • Dormir • Mentir o pegar. 	7 1	Ignorar el problema	Estilo 3: Afrontamiento no productivo.
<ul style="list-style-type: none"> • Me golpeo yo mismo. 	1	Auto inculparse	
	57		

En esta última pregunta se le pide al adolescente que escriba cualquier otra estrategia de afrontamiento que emplee al momento de afrontar una situación adversa.

Entre las estrategias indicadas espontáneamente por los adolescentes, como respuesta al elemento número 80. (Expuestas en la tabla 17).

Categorizando las respuestas más frecuentes. Se observa, que los adolescentes sean institucionalizados o no. En su mayoría, emplean las estrategias de afrontamiento “Buscar diversiones relajantes” (se caracteriza por elementos que describen actividades de ocio) al momento de hacer frente a un conflicto. De igual manera, pero con menor frecuencia, hacen uso de las estrategias de “Distracción física” (elementos que se refieren a hacer deporte, ir al gimnasio y mantenerse en forma), y “Buscar apoyo social” (estrategia que consiste en compartir el problema con los demás y conseguir ayuda para afrontarlo). Lo que da a entender, que los adolescentes antes de recurrir a su propia experiencia y sus capacidades cognitivas de; análisis, selección, organización, razonamiento, etc. para solucionar el conflicto que los aqueja, recurren a un otro para solucionarlo o tratan de obviarlo con actividades ocio.

Por otro lado, se muestra con menor e igual frecuencia que las anteriores, que los adolescentes aparentemente carecen de estrategias afrontamiento. Debido a que, emplean estrategias como; “Falta de afrontamiento” (incapacidad para tratar el problema

y el desarrollo de síntomas somáticos), y “Ignorar el problema” (es la estrategia de rechazar conscientemente la existencia del problema). Lo que denota, la manera improductiva en la que afrontan las situaciones de conflicto, no permitiendo encontrar una solución a los problemas, orientándose más bien a la evitación. De no aprender a regular las emociones, pensamientos y acciones (auto regulación cognitiva) que son provocados por el problema. Se puede tener consecuencia tanto a nivel; personal, social, familiar y de salud.

V. Descripción y comparación de promedios de las estrategias de afrontamiento de mayor empleo en ambos grupos de estudio según los tres diferentes estilos de afrontamiento.

Tabla 18: Descripción y comparación de promedios de las estrategias de afrontamiento en ambos grupos según el primer estilo de afrontamiento.

En los siguientes cuadros se presenta los promedios de las distintas estrategias de afrontamiento para comparar los puntajes entre el grupo de adolescentes no institucionalizados y los institucionalizados.

Afrontamiento enfocado en resolver el problema

		NO INSTITUCIONA LIZADOS	INSTITUCIONA LIZADOS	Total
CONCENTRARSE EN RESOLVER EL PROBLEMA	Media	64,6	50,4	57,6
	Desviación estándar	11,9	13,3	14,4
ESFORZARSE Y TENER EXITO	Media	74,6	60,7	67,8
	Desviación estándar	12,0	12,9	14,2
INVERTIR EN AMIGOS INTIMOS	Media	61,8	49,9	55,9
	Desviación estándar	16,5	13,9	16,3
BUSCAR PERTENENCIA	Media	67,4	53,6	60,6
	Desviación estándar	12,4	16,3	15,9
FIJARSE EN LO POSITIVO	Media	71,0	52,7	62,0
	Desviación estándar	15,1	14,6	17,4
BUSCAR DIVERSIONES RELAJANTES	Media	68,6	61,3	65,0
	Desviación estándar	17,0	15,1	16,3
DISTRACCION FISICA	Media	75,3	70,5	72,9
	Desviación estándar	18,4	18,4	18,4

Fuente: Datos tomados para la tesis La Paz 2018

Se puede observar, que en el conjunto de estrategias de afrontamientos enfocadas en resolver el problema, existen diferencias significativas para casi todas las estrategias a excepción de “Buscar distracciones relajantes” ($t=1,715$; $p=0,092$) y “Distracciones Físicas” ($t=0,988$; $p=0,328$) donde no existe diferencia para ambos grupos.

“Buscar diversiones relajantes” con medias de; G.N.I.=68,6 y G.I.=61,3 una media total de 65,0. “Distracción física”, tiene una media por grupo de: GN.I.=75,3 y GI.=70,5 y una media total de alta frecuencia de: 72,9. Lo cual, da a entender que los adolescentes de ambos grupos emplean estas estrategias al momento de hacer frente a situaciones adversas. Es decir, se dedican actividades de ocio y a hacer deporte.

Por otro lado, cabe recalcar que en base a los promedios, los adolescentes no institucionalizados presentan mayor inclinación a emplear estrategias de afrontamiento enfocadas en resolver el problema, que refleja la tendencia a abordar las dificultades de manera directa.

Tabla 19: Descripción y comparación de promedios de las estrategias de afrontamiento en ambos grupos según el segundo estilo de afrontamiento.

Afrontamiento en referencia a otro

		NO INSTITUCIONALIZADOS	INSTITUCIONALIZADOS	Total
BUSCAR APOYO SOCIAL	Media	59,2	47,6	53,5
	Desviación estándar	16,3	14,9	16,5
ACCION SOCIAL	Media	51,9	44,5	48,2
	Desviación estándar	14,8	17,5	16,5
BUSCAR APOYO ESPIRITUAL	Media	61,4	53,6	57,5
	Desviación estándar	16,6	16,3	16,8
BUSCAR AYUDA PROFESIONAL	Media	59,1	45,9	52,6
	Desviación estándar	21,4	15,7	19,8

Fuente: Datos tomados para la tesis La Paz 2018

Existe diferencia significativa entre los grupos en “Buscar apoyo” ($t=2,809$; $p=0,007$) y “Buscar ayuda profesional” ($t=2,655$; $p=0,010$), mientras que para “Acción Social” y “Buscar apoyo Espiritual” no existe diferencia significativa, al abordar estas estrategias por los grupos de adolescentes no institucionalizados y los institucionalizados.

Cabe resalta, las medias de G.N.I.=59,2 y G.I.= 47,6 y un total de 53, 5 en la estrategia “buscar apoyo social”, es mayor para el grupo no institucionalizados. En la estrategia de afrontamiento “buscar ayuda profesional” se tiene GN.I.=59,1 y GI.=45,9 con un total en la media de 52,6. Al igual que en la anterior estrategia se observa que los adolescentes no institucionalizados tienen mayor puntaje. Lo que sugiere, que los adolescentes de este grupo recurren con mayor frecuencia a otro para resolver sus conflictos, sean estos, amigos, padres, maestros, psicólogos, etc.

Tabla 20: Descripción y comparación de promedios de las estrategias de afrontamiento en ambos grupos según el tercer estilo de afrontamiento.

Afrontamiento no productivo

		NO INSTITUCIONA LIZADOS	INSTITUCIONA LIZADOS	Total
PREOCUPARSE	Media	70,2	56,6	63,5
	Desviación estándar	15,7	13,2	16,0
HACERSE ILUSIONES	Media	62,6	53,6	58,2
	Desviación estándar	13,8	14,7	14,9
FALTA DE AFROTAMIENTO	Media	48,6	47,4	48,0
	Desviación estándar	13,8	11,9	12,8
REDUCCIÓN DE LA TENSION	Media	43,4	39,1	41,3
	Desviación estándar	14,3	11,3	13,0
IGNORAR EL PROBLEMA	Media	52,1	53,2	52,6
	Desviación estándar	16,6	14,3	15,4
AUTOINCU PARSE	Media	55,9	48,9	52,5
	Desviación estándar	17,1	15,7	16,6
RESERVARLO PARA SI	Media	55,0	50,0	52,5
	Desviación estándar	17,9	16,9	17,5

Fuente: Datos tomados para la tesis La Paz 2018

El cuadro demuestra mayor similitud de resultados que en los anteriores cuadros, en relación al valor de las medias de cada estrategia de afrontamiento. Sin embargo, resaltan las estrategias de afrontamiento que presentan medias de alta frecuencia; la primera “Preocuparse” GN.I.=70, 2 y GI.=56,6 con un total de 63,5. Lo que significa que al momento de enfrentarse a situaciones adversas presentan temor, ansiedad, preocupación por el futuro y la felicidad futura. Y la segunda, “Hacerse ilusiones” con valores de: GN.I.=62,2 y GI.=53,6 y un total de 58, 2. Dando a entender, que en situaciones de estrés conservan cierta esperanza y anticipan una salida positiva.

En Las estrategias seguidas por los adolescentes “Preocuparse” ($t=3,540$; $p=0,001$) “Hacerse ilusiones” ($t=2,395$; $p=0,020$) muestran diferencias significativas, para quienes no están institucionalizados y los que están institucionalizados. Debido a que las otras estrategias no generan diferencias significativas, se puede dar a entender que los adolescentes de ambos grupos, ante situaciones adversas emplean estrategias de afrontamiento improductivas y evitativas ante una situación de conflicto.

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones

I. Conclusiones

El propósito de la investigación fue, evidenciar la relación entre la inteligencia y las estrategias de afrontamiento, en adolescentes varones institucionalizados y no institucionalizados de 12 a 17 años.

Se confirma la hipótesis de investigación de una correlación causal entre la inteligencia y la estrategia de afrontamiento “Esforzarse y tener éxito”; es decir, que sólo esta estrategia – de puntajes elevados. - se aplica, cuando los grados de coeficiente intelectual también tienen puntajes elevados; lo cual sugiere que a mayor capacidad de inteligencia mayor capacidad de estrategias de afrontamiento, en el empleo de la estrategia de afrontamiento “Esforzarse y tener éxito”.

Considérese que en general no existe diferencia significativa en los grados de coeficiente de inteligencia, por lo mismo la correlación de las variables no difiere cuando se analiza por grupos de estudio. Pero si cuando se analiza en conjunto sin importar que los adolescentes sean de carácter institucionalizado o no. Por tanto, si bien la hipótesis de investigación solo se confirma en general para la estrategia de afrontamiento “Esforzarse y tener éxito”. Se ha encontrado relación entre los grados de coeficiente de inteligencia y el empleo de ciertas estrategias de afrontamiento

Para describir mencionada asociación se agrupa las estrategias de afrontamiento en tres estilos y se detalla cada uno con la respectiva relación entre algunos grados de coeficiente de inteligencia.

- El primer estilo de estrategias de afrontamiento: “Afrontamiento enfocado en resolver el problema” (refleja la tendencia a abordar las dificultades de manera

directa). Demuestra que en general los adolescentes, ya sean o no institucionalizados, manifiestan que solamente quienes tienen un grado coeficiente de inteligencia:

- Normal bajo asumen en proporción la estrategia de “Concentrarse en resolver el problema” Grados de inteligencia menores o superiores a este tienen porcentaje de adolescentes con mayor valor en no asumir esta estrategia.
 - Todos los grados de coeficiente de inteligencia, emplean la estrategia de “Esforzarse y tener éxito”.
 - Deficiente y normal promedio asumen la estrategia de “Invertir en los amigos íntimos”.
 - Deficiente, fronterizo y normal bajo, emplean la estrategia “Buscar pertenencia”.
 - Normal promedio y normal alto, asumen la estrategia “Fijarse en lo positivo”.
 - Normal bajo y normal promedio, hacen uso de la estrategia “Buscar diversiones relajantes”
 - Fronterizo y en el normal promedio” emplean la estrategia de “Distracción física”.
- El segundo estilo de estrategias de afrontamiento “afrontamiento en referencia a otro” (implica compartir las preocupaciones con los demás y buscar soporte en ellos). Muestra que los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados, con gados de coeficiente de inteligencia:
 - Normal bajo y normal promedio, emplean la estrategia de “Buscar apoyo social”.

- Normal bajo y normal promedio, usan la estrategia de “Acción Social” con la diferencia que es mayor en el grado de inteligencia normal bajo.
 - Normal bajo, hacen uso “Buscan apoyo espiritual”.
 - Normal bajo y normal promedio, tienden a “Buscar ayuda profesional”.
- El tercer estilo de estrategias de afrontamiento “afrontamiento no productivo” (las estrategias pertenecientes a este no permiten encontrar una solución a los problemas, orientándose a la evitación.). demuestra que los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados, con grados de inteligencia:
 - Normal bajo, emplean la estrategia “Reducción de la tensión”.
 - Fronterizo, normal bajo y normal promedio, emplean la estrategia de “Ignorar el problema”.
 - Normal promedio, hace uso de la estrategia “Reservarlo para sí”.
 - En general los adolescentes de ambos grupos estudiados, no emplean las estrategias de: “Preocuparse”, “Hacerse ilusiones”, “Falta de afrontamiento” y “Auto inculparse” en ningún grado de coeficiente de inteligencia.

Con respecto a los objetivos específicos del estudio, los cuales están enfocados en determinar el empleo de las estrategias de afrontamiento en situaciones de conflicto en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados. Se encuentra que:

- En el primer estilo de afrontamiento enfocado en resolver el problema, se encuentra diferencias significativas en ambos grupos. Siendo que los adolescentes no institucionalizados son quienes en mayor proporción emplean las estrategias de afrontamiento concernientes a mencionado estilo de afrontamiento antes situaciones adversas, reflejando mayor tendencia a enfrentarlos de manera funcional, productiva y directa.

Pese a la diferencia entre grupos, presentan similitudes en el empleo de las estrategias; “Buscar diversiones relajantes” y “Distracción física”, siendo estos los elementos con mayor promedio en ambos grupos. Lo que da a suponer, que los adolescentes invierten tiempo en actividades de ocio y en el deporte cuando se presenta una dificultad. Posiblemente sea para despejar la mente y así encontrar una mejor solución al conflicto que los aqueja.

Añadiendo a lo descrito anteriormente, se hace alusión, que mencionadas estrategias de afrontamiento han sido también categorizadas en las respuestas cualitativas del elemento 80 de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes A.C.S. de E, Frydenberg y R. Lewis (1997) aplicada a la población estudio, como respuestas más frecuentes de los adolescentes al momento de hacer frente a situaciones de estrés.

- En el segundo estilo de afrontamiento en referencia a otro, los adolescentes no institucionalizados tiene mayor inclinación a emplear estrategias de “Apoyo social” y “Buscar ayuda profesional” que los adolescentes institucionalizados. Resolviendo sus conflictos con la ayuda de terceros sean estos amigos, padres, maestros, psicólogos, etc.
- En el tercer estilo de afrontamiento no productivo, los resultados de ambos grupos son mucho más parecidos que en los anteriores. Sin embargo, los adolescentes no institucionalizados presentan mayor inclinación en el empleo de las estrategias afrontamiento “Preocuparse” y “Hacerse ilusiones”, manifestando pensamientos positivos y de esperanza, además de temor por el futuro. Por otro lado, las respuestas del elemento 80 emitidas cualitativamente por los adolescentes institucionalizados, presentan mayor frecuencia de empleo las estrategias de afrontamiento “Falta de afrontamiento” y “Ignorar el problema”, Siendo que los adolescentes de este grupo aparentemente prefieren evitar el

problema, durmiendo, comiendo mostrando acciones agresivas y no haciendo nada.

Por lo expuesto, se concluye que los adolescentes sean o no institucionalizados, emplean estrategias de afrontamiento ante situaciones de conflicto independientemente del grado de coeficiente de inteligencia que posean. Nótese que para ambos grupos, “Buscar diversiones relajantes” y “Distracción física”, son las estrategias más empleadas al momento de afrontar situaciones adversas. Las cuales, llegan a ser un conjunto de acciones cognitivas y afectivas que se manifiestan en respuesta a una preocupación particular y constituyen un intento para devolver el equilibrio o suprimir la perturbación.

Por otro lado, el empleo de estrategias de afrontamiento como “Preocuparse”, “Hacerse ilusiones”, “Ignorar el problema” y “Falta de afrontamiento”, demuestran la incapacidad de los adolescentes, en especial de los que son institucionalizados al afrontar sus problemas eficazmente, desbordando conductas que pueden tener efectos negativos no solo en sus propias vidas, sino también en sus propias familias y en el funcionamiento general de la sociedad.

II. Recomendaciones

- Si bien la investigación demuestra resultados que apoyan al esclarecimiento de las variables investigadas, se recomienda realizar o continuar con investigaciones con mayor cantidad de sujetos participantes a fin lograr mejor representatividad.
- Profundizar en el estudio de esta temática con el fin de fomentar la premisa de generar estrategias productivas y funcionales en los adolescentes bajo la perspectiva cognitiva.
- Diseñar programas que permitan trabajar con adolescentes institucionalizados, en el desarrollo de estrategias de afrontamiento dirigidas a resolver el problema, para tener mayores herramientas, en cuanto se refiere, a análisis, razonamiento abstracto, pensamiento discriminativo, toma de decisiones, etc. al momento de afrontar un conflicto y encontrar posibles soluciones. Esto con la finalidad de aminorar el impacto, reducir la tensión y las expresiones de agresión.
- Realizar una investigación comparativa entre adolescentes institucionalizados varones y mujeres, en cuanto se refiere al empleo de estrategias empleadas ante el impacto institucional.
- Elaborar un plan de intervención que proporcione herramientas eficaces, en auto concepto, auto valoración, autoestima, auto regulación de pensamiento y emociones etc. Para afrontar situaciones estresantes que pueden presentarse durante la etapa de la adolescencia.

- Elaborar un plan de intervención que proporcione herramientas eficaces , en auto concepto, auto valoración, autoestima, auto regulación de pensamiento y emociones etc. Para afrontar situaciones estresantes que pueden presentarse durante la etapa de la adolescencia.

Bibliografía

Alcoser, A. (2012). Estrategias de afrontamiento en adolescentes de 12 a 15 años con embarazos no planificados, usuarias del Centro de Atención Integral del Adolescente del Área 17 del Cantón Durán. (Tesis de grado) Universidad de Guayaquil-Ecuador. Facultad de Ciencias Psicológicas. Recuperado de repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/.../TESIS%20DE%20GRADO%20Alexandra.pdf.

Ardila, R. (2011) “Inteligencia ¿Qué sabemos y que nos falta investigar?”. En Revista Académica Colombia Ciencia. 35(134) 98-99. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/racefn/v35n134/v35n134a09.pdf

Barboza, S.; Pérez, V. (2013). Estilos de afrontamiento y sentido de vida en adolescentes con cáncer y adolescentes sanos. (Trabajo final de grado). Universidad Rafael Urdaneta Marañón-Venezuela. Recuperado de 200.35.84.131/portal/bases/marc/texto/3201-13-06931.pdf

Bravo, M. (1985). “Análisis del modelo de inteligencia de Robert J. Sternberg”. Revista pedagogía, 3(8) 21-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=115028>

Carbajo, M. (2011) “Historia de la inteligencia en relación a las personas mayores”. TABAMQUE Revista de pedagogía, (24) 225-241. Recuperado de uvadoc.uva.es > ... > **Tabanque: Revista pedagógica - 2011 - Núm. 24**

Cano, A. (2007). “Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotsky ¿Dos caras de la misma moneda?” Boletín académico, 27(2) 1-96. Recuperado de <https://www.calameo.com/books/0044647786ee6545574b1>

Contreras, F. (2009). "Personalidad y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios". Revista Redalyc Bogotá-Colombia. 8(2) 311-322. Recuperado de [FV Contreras-Torres, JC Espinosa-Méndez... - Universitas ..., 2009 - redalyc.org](#)

Código Niño, Niña y Adolescente Ley 548. Sección IV. Entidades de atención del sistema de protección.

Castro, A. y Casullo, M. (2005) "Estilos de personalidad, afrontamiento e inteligencia como predictores de la trayectoria académica de cadetes de una institución militar". Anuario de Psicología, 35(2), 197-210. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/970/Resumenes/Resumen_97017405003_1.pdf](#)

Erausquin, C. (2010) "Adolescencia y escuelas: interpretando a Vygotsky en el siglo XXI. Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentros". Revista de psicología, (11), 59 -81. Recuperado de [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4839/pr.4839.pdf](#).

Fantin, M. et al. (2006). "Personalidad y Estrategias de Afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de San Luis" (1), 164-165. Recuperado de [https://www.researchgate.net/.../28111882_Estilos_de_personalidad_y_estrategias_de_af...](#)

Frydenberg, E., Lewis, R. (1997) Escalas de Afrontamiento para Adolescentes. (ACS). Manual, Cuestionario y Hojas de Respuestas. Adaptación Española de Pereña y Seis dedos, Madrid: TEA Ediciones.

Gamarra, C. (2012). "Medición de la inteligencia en adolescentes y adultos según la modalidad de aplicación: tradicional e informatizada". Revisa IIPSI. Facultad de Psicología UNMSM, 15(2)103-1105. Recuperado de [http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3692](#)

Gaeta, M.; Martín, P. (2009). “Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar”. Revista de Humanidades de México, (15), 327-344. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3074506.pdf>.

Gerardo, M.; Vite, S. (2012). “Cuadernillo de prácticas 1. Prueba de Inteligencia: OTIS”. Facultad de Psicología UNAM – México. Recuperado de www.psicologia.unam.mx/.../publicaciones/Cuadernillo_de_practicas_1._Pruebas_de

Gonzalez, I. (2011). “La Inteligencia”. La página de los jueves, (160), 1419-1420. Recuperado de <https://bitacoramedica.com/wp-content/uploads/2011/07/La-Inteligencia.pdf>

Jiménez, F. et al. (1992). Inventario de personalidad para jóvenes de Th. Millon (Millon Adolescent Personality Inventory, M.A.P.I.). Adaptación Española del M.A.P.I. Recuperado de http://www.academia.edu/22357992/DPETP_Adaptacion_Mapi.

Leando, G. (2013) Estrategias de afrontamiento cognitivo-conductuales emocionales que utilizan los padres y/o madres de niños y niñas con quemaduras de segundo y tercer grado en el Hospital Nacional de Niños, Dr. Carlos Saenz Herrera. (Trabajo final de grado). Recuperado de

repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/bitstream/123456789/1692/1/35270.pdf

Linares, A. (2009). “Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vygotsky”. Universidad mayor de Barcelona. Recuperado de

www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf

López, A. (2015). Estrategias de afrontamiento y resolución de conflictos en relaciones de pareja adolescentes. (Trabajo final de grado). Recuperado de <https://riull.ull.es/.../ESTRATEGIAS%20DE%20AFRONTAMIENTO%20Y%20DE%20>

Lucio, E. et al. (2016) “Propiedades psicométricas de la escala de afrontamiento para adolescentes”. Revista Mexicana de Investigación en Psicología, 8(1), 36-37. Recuperado de www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161c.pdf.

Méndez. L. et al (2002). “Descripción de patrones de apego en menores institucionalizados con problemas conductuales”. Revista de Psicología de la Universidad de Chile 9 (2), 76-77. Recuperado de www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657...

Manrique, C.; Miranda, A. (2006) “Estilos y Estrategias de Afrontamiento en adolescentes”. Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizan, 7 (1), 33-39. Recuperado de w.hhv.gob.pe/revista/2006/3%20ESTILOS%20Y%20ESTRATEGIAS%20DE%20...

Morales, C. (2004). “Personalidad e inteligencia”. Fundamentos en Humanidades, 2(10), 69-86. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/184/18401005.pdf

Molero, C. et al. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: Una aproximación a la inteligencia emocional. Revista Latinoamericana de Psicología, 30 (1), 11-30. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/805/80530101.pdf.

Ochaita, S.; Alarcón, R. (2006). Programa Psicosocial para niños con problemas de conducta institucionalizados en la casa hogar San Francisco Javier. (Tesis de Licenciatura). Recuperado de biblioteca.usac.edu.gt/tesis/13/13_1389.pdf.

Orozco, M. (2010) Confiabilidad y validez predictiva de la prueba de inteligencias múltiples de las estudiantes de los grados séptimo y noveno del colegio Eugenia Ravasco de Manizales (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1090>

Ortigosa, J. et al (2003). Manual de psicología de la salud con niños, adolescentes y familia. (1era ed.). Recuperado de <https://www.agapea.com/.../Manual-de-psicologia-de-la-salud-con-ninos-adolescentes-...>

Papalia D.et al. (2010) Desarrollo humano. Madrid – España: Décima edición.

Pineda, M. (2014) Efectos que provoca la institucionalización en adolescentes que se encuentran en proceso jurídico en el hogar Niño de la demanda en su desarrollo psicosocial. (Tesis de Post grado). Recuperado de <biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/68/Pineda-Miriam.pdf>

Prieto, M. (2000). Análisis factorial confirmatorio del Sternberg Triarchic Abilities Test (nivel-H) en una muestra Española: resultados preliminares. *Psicothema*, 12(4), 642-643. Recuperado de www.psicothema.com/psicothema.asp?id=384.

Quintanilla, R., et al (2005). “Personalidad y estrategias de afrontamiento en sujetos con tentativa suicida”. *Psicología y salud*, 16 (2), 139-147. Recuperado de <http://go.galegroup.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA164158528&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=14051109&p=AONE&sw=w>

Rojas, A. (2016). Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y Vygotsky. Recuperado de www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf

Rodríguez, M. (2014) Estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes del instituto nacional de educación básica telesecundaria, los humitos, Amatitlán ante el alcoholismo de su padre. (Tesis de grado). Recuperado de biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/42/Rodriguez-Maria.pdf

Santana, A. (2007). Biografía de Louis Leon Thurstone. *Avances en Medición*, (5) 172-173. Recuperado de

www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/3013/7036/.../Louis_Leon_Thurstone.pdf

Scarfarelli, L. et al (2010) “Estrategias de afrontamiento al estrés en una muestra de jóvenes universitarios uruguayos”. Prensa Médica Latinoamericana-Ciencias Psicológicas. 4(2) 165-175. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4595/459545426004.pdf>

Seelbach, G. (2012). “Teorías de la personalidad”. Tercer Milenio S.C. 1-87. Recuperado de

[www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Psicologia/Teorias de la personalidad.pdf](http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Psicologia/Teorias_de_la_personalidad.pdf)

Sternberg, R.; Spear, L. (1985). “A triarchic theory of mental retardation”. International Review of Reseach in Mental Retardation (13) 301-326. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(08\)60218-9](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(08)60218-9)

Solís, C. (2006). “Estrategias de afrontamiento en adolescentes”. Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizan. 1(7) 33-39. Recuperado de

www.redalyc.org/pdf/2351/235116414008.pdf

Sobrinho, L. (2007). Psicología Cognitiva. Comunidad Emagister. Recuperado de

https://www.emagister.com/uploads.../Comunidad_Emagister_59413_59413.pdf

Tufino, M. (2012). “Identificación del Burnout en profesionales de la salud y factores relacionados con este fenómeno, realizado en el Hospital de Miguel H. Alcívar en la ciudad de Bahía de Caraquez, provincia de Manabí. (Trabajo final de titulación). Recuperado de

dspace.utpl.edu.ec/.../5284/.../TUFINO%20ZAMBRANO%20MONICA%20NATALIA.pdf

UNICEF (2008). “Bolivia la respuesta Institucional del Estado a la Temática de Violencia contra la Niñez y Adolescencia”. Recuperado de https://www.unicef.org/bolivia/bo1_pub_sedeges.pdf

Vásquez, C., et al (2000) “Estrategias de afrontamiento”. 425-436 Recuperado de

www.psicosocial.net/grupo-accion...de...y...estrategias-de-afrontamiento/file

Vinaccia, S. et al. (2007). Resiliencia en adolescentes. Revista Colombiana de Psicología (16) 139-146. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/804/80401610/>

Vliruela AM, et al (2010). “Personalidad y sucesos vitales negativos en la adolescencia” 11º Congreso Virtual de Psiquiatría. 1-9. Recuperado de www.winterpsiquis.com.

Webgrafia.

<http://www.paginasiete.bo/sociedad/2015/2/27/defensoria-revela-alarmanes-cifras-violencia-contra-ninos-48582.html>

www.udape.gob.bo/portales_html/docsociales/SEDEGES_pagina%20web.pdf

<http://www.elmundodelsuperdotado.com/inteligencia-historia/>

[www.academia.edu/15980371/Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget](http://www.academia.edu/15980371/Teoría_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget)

campusvirtual.cecar.edu.co/modulos/.../4%20SEMESTRE/descargar.php?file...pdf

https://www.emagister.com/uploads.../Comunidad_Emagister_59413_59413.pdf

<https://es.slideshare.net/martamabel1976/presentacionadolescente-121031232646phpapp01>

www.aulafacil.com/...adolescente/desarrollo-de-la-inteligencia-en-la-adolescencia

https://prezi.com/hnnfn5ek_td9/la-adolescencia-segun-eric-erikson/

<https://www.psyciencia.com/definicion-de-la-semana-afrontamiento/>

<https://psicologiaymente.net/inteligencia/inteligencia-fluida-inteligencia-cristalizada>

<https://psicologiaymente.net/desarrollo/teoria-del-desarrollo-psicosocial-erikson>

https://www.unicef.org/ecuador/libro_NNA_REGION.pdf

<http://www.monografias.com/trabajos60/desarrollo-psicosocial-adolescencia/desarrollo-psicosocial-adolescencia.shtml>

<repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/13735/T4630.pdf?sequence=1..>

<https://es.slideshare.net/josseaamirh/desarrollohumano-papalia>

<https://www.actualidadenpsicologia.com/piaget-cuatro-etapas-desarrollo-cognitivo/>

<https://es.slideshare.net/michimuralles3/desarrollo-cognoscitivo-piaget-y-vy>

<http://lpengage.eu/es/index.php/inicio/recursos-de-formacion/modulo-4/6-periodos-de-desarrollo-de-piaget/>

<http://lpengage.eu/es/index.php/inicio/recursos-de-formacion/modulo-4/6-periodos-de-desarrollo-de-piaget/>

www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf

<http://uniminutopsicologiav.blogspot.com/2015/11/principales-exponentes-de-la-psicologia.html>

<http://www.paginasiete.bo/sociedad/2015/2/27/defensoria-revela-alarmanes-cifras-violencia-contra-ninos-48582.html>

<https://es.calameo.com/books/0037555822da302a7c5b8>

<https://es.slideshare.net/muti2/pruebas-de-inteligencia-62812052>

<https://kik3.wordpress.com/psicologia/tests-psicologicos/test-raven/>

<https://es.scribd.com/document/292644360/MANUAL-CATTELL-FACTOR-G-ESCALA-1-Y-2>

Anexos

Anexo A: Comportamiento de la edad

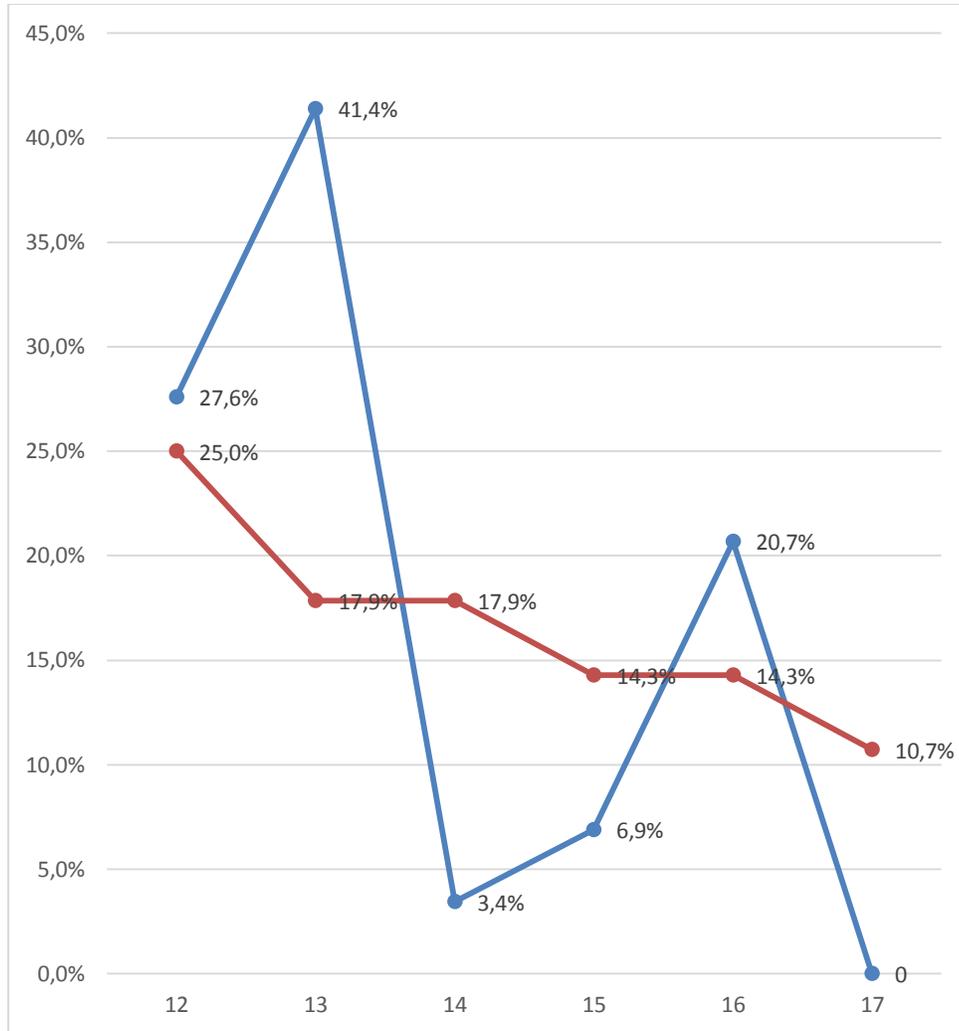
Edad promedio por grupo

Grupo	Media	N	Desviación estándar
No Institucionalizados	13,52	29	1,503
Institucionalizados	14,07	28	1,720
Total	13,79	57	1,623

	NO INSTITUCIONALIZADOS		INSTITUCIONALIZADOS		Total	
	Sujetos	%	Sujetos	%	Sujetos	%
12	8	27,6%	7	25,0%	15	26,3%
13	12	41,4%	5	17,9%	17	29,8%
14	1	3,4%	5	17,9%	6	10,5%
15	2	6,9%	4	14,3%	6	10,5%
16	6	20,7%	4	14,3%	10	17,5%
17			3	10,7%	3	5,3%
Total	29	100,0%	28	100,0%	57	100,0%

La edad promedio es de 13,8 años, y se observa una diferencia ligera en la edad promedio por grupo, mientras que el grupo de los adolescentes no institucionalizados es de 13,5 años; la edad promedio de los institucionalizados es 14,1 años. Esta diferencia no es significativamente diferente ($t = -1,297$; $p > 0,05$).

Grafico No. 1: Comportamiento de la edad por grupo



Fuente: Datos tomados para la tesis La Paz 2018

Como se puede observar en el gráfico, el comportamiento de la distribución por edad difiere en estructura, el grupo de adolescentes no institucionalizados tiene una moda con alta frecuencia en 13 años (41,4%) mientras que la moda para los institucionalizados es 12 años (25,0%).

Anexo B: Comportamiento del grado de coeficiente de inteligencia

Grado de inteligencia por grupo

		NO INSTITUCIONALIZADOS		INSTITUCIONALIZADOS		Total	
		Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
		GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA	Deficiente	8	27,6%	10	35,7%
Fronterizo	2		6,9%	5	17,9%	7	12,3%
Normal bajo	4		13,8%	7	25,0%	11	19,3%
Normal promedio	12		41,4%	5	17,9%	17	29,8%
Normal Alto	3		10,3%	1	3,6%	4	7,0%
Total		29	100,0%	28	100,0%	57	100,0%

Distribución de adolescentes por grupo, edad y según grado de C.I.

grupo			GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA					Total	
			Deficiente	Fronterizo	Normal bajo	Normal promedio	Normal Alto		
NO INSTITUCIONALIZADOS	EDA D	1	Recuento	1	0	0	7	0	8
		2	% dentro de GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA	12,5%	0,0%	0,0%	58,3%	0,0%	27,6%
	3	1	Recuento	2	1	3	3	3	12
		3	% dentro de GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA	25,0%	50,0%	75,0%	25,0%	100,0%	41,4%
	4	1	Recuento	1	0	0	0	0	1
		4	% dentro de GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA	12,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,4%
1	Recuento	0	1	0	1	0	2		

		5	% dentro de GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA	0,0%	50,0%	0,0%	8,3%	0,0%	6,9%
		1	Recuento	4	0	1	1	0	6
		6	% dentro de GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA	50,0%	0,0%	25,0%	8,3%	0,0%	20,7%
		Total	Recuento	8	2	4	12	3	29
			% dentro de GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
INSTITUCIONALIZADOS	EDA D	1	Recuento	4	1	2	0	0	7
		2	% dentro de GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA	40,0%	20,0%	28,6%	0,0%	0,0%	25,0%
		1	Recuento	2	0	0	2	1	5
		3	% dentro de GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA	20,0%	0,0%	0,0%	40,0%	100,0%	17,9%
		1	Recuento	2	1	1	1	0	5
		4	% dentro de GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA	20,0%	20,0%	14,3%	20,0%	0,0%	17,9%
		1	Recuento	0	2	0	2	0	4
		5	% dentro de GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA	0,0%	40,0%	0,0%	40,0%	0,0%	14,3%
		1	Recuento	1	0	3	0	0	4
		6	% dentro de GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA	10,0%	0,0%	42,9%	0,0%	0,0%	14,3%
		1	Recuento	1	1	1	0	0	3

	Total	7	% dentro de GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA	10,0%	20,0%	14,3%	0,0%	0,0%	10,7%		
			Recuento	10	5	7	5	1	28		
			% dentro de GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
Total	EDA D	1	Recuento	5	1	2	7	0	15		
		2	% dentro de GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA	27,8%	14,3%	18,2%	41,2%	0,0%	26,3%		
		1	3	Recuento	4	1	3	5	4	17	
				% dentro de GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA	22,2%	14,3%	27,3%	29,4%	100,0%	29,8%	
		1	4	Recuento	3	1	1	1	0	6	
				% dentro de GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA	16,7%	14,3%	9,1%	5,9%	0,0%	10,5%	
		1	5	Recuento	0	3	0	3	0	6	
				% dentro de GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA	0,0%	42,9%	0,0%	17,6%	0,0%	10,5%	
		1	6	Recuento	5	0	4	1	0	10	
				% dentro de GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA	27,8%	0,0%	36,4%	5,9%	0,0%	17,5%	
		1	7	Recuento	1	1	1	0	0	3	
				% dentro de GRADOS DEL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA	5,6%	14,3%	9,1%	0,0%	0,0%	5,3%	
			Total		Recuento	18	7	11	17	4	57

		% dentro de GRADOS DEL COEFICIENT E DE INTELIGENCI A	100,0%	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0 %
--	--	---	--------	--------	------------	--------	------------	------------

Anexo C: Prueba de hipótesis de las correlaciones

Correlaciones

		TEST 1 (SERIES)	TEST 2 (CLASIFICACION)	TEST 3 (MATRICES)	TEST 4 (CONDICIONES)	C.I.
BUSCAR APOYO SOCIAL	Correlación de Pearson	0.181	-0.119	0.093	-0.127	0.061
	Sig. (bilateral)	0.177	0.379	0.490	0.345	0.650
	N	57	57	57	57	57
CONCENTRARSE EN RESOLVER EL PROBLEMA	Correlación de Pearson	0.096	-0.052	-0.033	-0.085	-0.007
	Sig. (bilateral)	0.478	0.699	0.808	0.531	0.961
	N	57	57	57	57	57
ESFORZARSE Y TENER EXITO	Correlación de Pearson	,399**	,310*	,268*	0.097	,317*
	Sig. (bilateral)	0.002	0.019	0.044	0.473	0.016
	N	57	57	57	57	57
PREOCUPARSE	Correlación de Pearson	,328*	0.069	0.127	-0.003	0.147
	Sig. (bilateral)	0.013	0.608	0.346	0.983	0.275
	N	57	57	57	57	57
INVERTIR EN AMIGOS INTIMOS	Correlación de Pearson	0.098	-0.044	0.038	-0.131	-0.003
	Sig. (bilateral)	0.470	0.745	0.781	0.332	0.983
	N	57	57	57	57	57
BUSCAR PERTENENCIA	Correlación de Pearson	0.120	-0.033	-0.004	0.059	0.029
	Sig. (bilateral)	0.376	0.807	0.978	0.662	0.829
	N	57	57	57	57	57
HACERSE ILUSIONES	Correlación de Pearson	0.251	-0.077	-0.064	0.092	0.062
	Sig. (bilateral)	0.059	0.570	0.639	0.498	0.647
	N	57	57	57	57	57
FALTA DE AFROTIAMIENTO	Correlación de Pearson	0.032	0.081	-0.024	0.110	0.052
	Sig. (bilateral)	0.812	0.551	0.861	0.414	0.703
	N	57	57	57	57	57
REDUCCIÓN DE LA TENSION	Correlación de Pearson	0.048	-0.090	-0.028	-0.159	-0.018
	Sig. (bilateral)	0.722	0.504	0.837	0.238	0.895
	N	57	57	57	57	57
ACCION SOCIAL	Correlación de Pearson	0.052	-0.107	-0.104	-0.052	-0.032
	Sig. (bilateral)	0.702	0.430	0.441	0.701	0.816
	N	57	57	57	57	57
IGNORAR EL PROBLEMA	Correlación de Pearson	0.103	0.057	-0.154	0.162	0.059
	Sig. (bilateral)	0.447	0.675	0.251	0.228	0.661
	N	57	57	57	57	57
AUTOINCULPARSE	Correlación de Pearson	,305*	0.009	0.144	0.093	0.181
	Sig. (bilateral)	0.021	0.946	0.286	0.491	0.177
	N	57	57	57	57	57
RESERVARLO	Correlación de	0.079	-0.173	-0.059	0.053	-0.007

PARA SI	Pearson					
	Sig. (bilateral)	0.558	0.199	0.662	0.697	0.961
	N	57	57	57	57	57
BUSCAR APOYO ESPIRITUAL	Correlación de Pearson	0.061	0.055	0.072	-,289*	-0.041
	Sig. (bilateral)	0.650	0.683	0.593	0.029	0.764
	N	57	57	57	57	57
FIJARSE EN LO POSITIVO	Correlación de Pearson	,261*	0.110	0.088	0.020	0.144
	Sig. (bilateral)	0.049	0.413	0.516	0.883	0.287
	N	57	57	57	57	57
BUSCAR AYUDA PROFESIONAL	Correlación de Pearson	0.211	0.176	0.124	-0.007	0.187
	Sig. (bilateral)	0.115	0.190	0.357	0.957	0.163
	N	57	57	57	57	57
BUSCAR DIVERSIONES RELAJANTES	Correlación de Pearson	0.160	0.116	0.110	0.095	0.166
	Sig. (bilateral)	0.234	0.389	0.415	0.481	0.217
	N	57	57	57	57	57
DISTRACCION FISICA	Correlación de Pearson	0.158	-0.142	0.128	0.117	0.125
	Sig. (bilateral)	0.239	0.291	0.344	0.387	0.353
	N	57	57	57	57	57

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En el cuadro podemos observar que la capacidad de inteligencia medida por el coeficiente de inteligencia, correlaciona únicamente con las estrategias de afrontamiento “Esforzarse y tener éxito”. Sin embargo, se encuentra relaciones internas con ciertas estrategias de afrontamiento y algunos sub test del test Factor “G” de inteligencia Escalas 2 y 3.

Mencionadas correlaciones son las siguientes:

- La estrategia de afrontamiento “Esforzarse y tener éxito”, muestra una correlación significativa de $r=0,317$; $p>0,05$. con el coeficiente de inteligencia general. Esto se puede deber, a que para alcanzar el éxito, es necesario tener cierta capacidad de inteligencia, capacidad que permita; analizar, seleccionar, ordenar, razonar, abstraer, clasificar, elegir, discernir, etc. (aspectos que evalúan los sub test de inteligencia enunciados), las alternativas ante cualquier circunstancia de la vida.
- Analizando por componentes, la estrategia de afrontamiento “Esforzarse y tener éxito”, también presenta relación con los algunos sub test de inteligencia. Se

observa una correlación de $r=0,399$; $p>0,01$. con el test 1 series (que evalúa la capacidad de; seleccionar, ordenar y formar nuevos conceptos); correlaciona significativamente de $r=0,310$; $p>0,05$ con el test 2 de clasificación (que evalúa capacidad de; percibir, ordenar, identificar, analizar y sintetizar) y también con el test 3 de matrices (que evalúa capacidad de razonamiento abstracto) de $r=0,268$; $p>0,05$.

- “Buscar apoyo espiritual”, presenta una correlación de $r=-0,289$; $p<0,05$ con el test 4 condiciones (que evalúa capacidad de; abstracción, reconocimiento, descripción, identificación y empleo del aprendizaje discriminativo). Lo que significa que, a menor búsqueda de apoyo espiritual mayor capacidad de abstracción, razonamiento, discriminación de alternativas, para solucionar conflictos.

- **Prueba de la hipótesis de las correlaciones por grupo**

- **Prueba de la hipótesis de la correlación: Grupo No Institucionalizados**

		TEST 1 (SERIES)	TEST 2 (CLASIFICACION)	TEST 3 (MATRICES)	TEST 4 (CONDICIONES)	C.I.
BUSCAR APOYO SOCIAL	Correlación de Pearson	0.092	-0.259	0.049	-0.280	-0.020
	Sig. (bilateral)	0.633	0.175	0.799	0.141	0.916
	N	29	29	29	29	29
CONCENTRARSE EN RESOLVER EL PROBLEMA	Correlación de Pearson	-0.078	-0.030	-0.164	-0.076	-0.100
	Sig. (bilateral)	0.688	0.877	0.395	0.694	0.605
	N	29	29	29	29	29
ESFORZARSE Y TENER EXITO	Correlación de Pearson	0.236	0.253	0.275	-0.021	0.253
	Sig. (bilateral)	0.218	0.185	0.149	0.915	0.185
	N	29	29	29	29	29
PREOCUPARSE	Correlación de Pearson	0.253	-0.087	0.130	0.120	0.158
	Sig. (bilateral)	0.185	0.653	0.503	0.534	0.415
	N	29	29	29	29	29
INVERTIR EN AMIGOS INTIMOS	Correlación de Pearson	-0.147	-0.102	0.094	-0.226	-0.057
	N	29	29	29	29	29

	Sig. (bilateral)	0.446	0.598	0.628	0.239	0.769
	N	29	29	29	29	29
BUSCAR PERTENENCIA	Correlación de Pearson	-0.113	-0.108	-0.055	-0.058	-0.077
	Sig. (bilateral)	0.559	0.577	0.779	0.764	0.691
	N	29	29	29	29	29
HACERSE ILUSIONES	Correlación de Pearson	0.060	-0.094	-0.057	0.080	0.022
	Sig. (bilateral)	0.758	0.627	0.770	0.678	0.912
	N	29	29	29	29	29
FALTA DE AFROTAMIENTO	Correlación de Pearson	0.098	0.196	0.122	0.357	0.228
	Sig. (bilateral)	0.615	0.307	0.527	0.057	0.234
	N	29	29	29	29	29
REDUCCIÓN DE LA TENSION	Correlación de Pearson	-0.159	-0.113	-0.077	-0.038	-0.100
	Sig. (bilateral)	0.409	0.560	0.690	0.844	0.604
	N	29	29	29	29	29
ACCION SOCIAL	Correlación de Pearson	-0.026	-0.098	-0.212	0.002	-0.085
	Sig. (bilateral)	0.893	0.614	0.269	0.993	0.661
	N	29	29	29	29	29
IGNORAR EL PROBLEMA	Correlación de Pearson	0.078	0.246	0.063	0.270	0.177
	Sig. (bilateral)	0.686	0.198	0.745	0.156	0.358
	N	29	29	29	29	29
AUTOINCULPARSE	Correlación de Pearson	0.298	-0.020	0.211	0.173	0.214
	Sig. (bilateral)	0.116	0.918	0.272	0.370	0.266
	N	29	29	29	29	29
PRESERVARLO PARA SI	Correlación de Pearson	0.143	-0.062	0.043	-0.027	0.096
	Sig. (bilateral)	0.460	0.748	0.823	0.889	0.621
	N	29	29	29	29	29
BUSCAR APOYO ESPIRITUAL	Correlación de Pearson	0.039	0.028	0.221	-0.079	0.033
	Sig. (bilateral)	0.839	0.887	0.250	0.685	0.866
	N	29	29	29	29	29
FIJARSE EN LO POSITIVO	Correlación de Pearson	0.164	0.000	0.056	0.088	0.134
	Sig. (bilateral)	0.395	0.999	0.772	0.651	0.489
	N	29	29	29	29	29
BUSCAR AYUDA PROFESIONAL	Correlación de Pearson	0.199	0.191	0.139	0.146	0.234
	Sig. (bilateral)	0.302	0.322	0.471	0.450	0.221

	N	29	29	29	29	29
BUSCAR DIVERSIONES RELAJANTES	Correlación de Pearson	-0.016	0.072	0.024	0.101	0.111
	Sig. (bilateral)	0.933	0.711	0.903	0.603	0.565
	N	29	29	29	29	29
DISTRACCION FISICA	Correlación de Pearson	0.099	0.004	0.268	-0.033	0.133
	Sig. (bilateral)	0.609	0.985	0.160	0.864	0.492
	N	29	29	29	29	29

Fuente: Datos tomados para la tesis La Paz 2018

El cuadro muestra que en el grupo 1 perteneciente a los adolescentes no institucionalizados no existe correlación entre la inteligencia y las estrategias de afrontamiento. Tampoco se observa correlación entre las estrategias de afrontamiento y los sub test de inteligencia.

○ **Prueba de la hipótesis de la correlación: Grupo Institucionalizados**

		TEST 1 (SERIES)	TEST 2 (CLASIFICACION)	TEST 3 (MATRICES)	TEST 4 (CONDICIONES)	C.I.
BUSCAR APOYO SOCIAL	Correlación de Pearson	0.091	-0.098	-0.035	0.031	0.028
	Sig. (bilateral)	0.647	0.620	0.859	0.877	0.886
	N	28	28	28	28	28
CONCENTRARSE EN RESOLVER EL PROBLEMA	Correlación de Pearson	-0.030	-0.274	-0.187	-0.065	-0.121
	Sig. (bilateral)	0.881	0.158	0.340	0.741	0.539
	N	28	28	28	28	28
ESFORZARSE Y TENER EXITO	Correlación de Pearson	.379*	0.294	0.080	0.266	0.296
	Sig. (bilateral)	0.047	0.129	0.687	0.172	0.126
	N	28	28	28	28	28
PREOCUPARSE	Correlación de Pearson	0.227	0.127	-0.109	-0.081	-0.036
	Sig. (bilateral)	0.246	0.520	0.580	0.681	0.855
	N	28	28	28	28	28
INVERTIR EN AMIGOS INTIMOS	Correlación de Pearson	0.153	-0.120	-0.263	-0.021	-0.098
	Sig. (bilateral)	0.438	0.542	0.176	0.917	0.620
	N	28	28	28	28	28
BUSCAR PERTENENCIA	Correlación de Pearson	0.076	-0.120	-0.184	0.185	-0.032
	Sig. (bilateral)	0.700	0.542	0.348	0.347	0.872

	N	28	28	28	28	28
HACERSE ILUSIONES	Correlación de Pearson	0.290	-0.173	-0.248	0.138	-0.006
	Sig. (bilateral)	0.135	0.378	0.203	0.485	0.977
	N	28	28	28	28	28
FALTA DE AFROTAMIENTO	Correlación de Pearson	-0.064	-0.086	-0.257	-0.125	-0.230
	Sig. (bilateral)	0.745	0.664	0.186	0.525	0.238
	N	28	28	28	28	28
REDUCCIÓN DE LA TENSION	Correlación de Pearson	0.196	-0.128	-0.056	-0.284	0.037
	Sig. (bilateral)	0.319	0.515	0.776	0.143	0.852
	N	28	28	28	28	28
ACCION SOCIAL	Correlación de Pearson	-0.002	-0.197	-0.121	-0.074	-0.065
	Sig. (bilateral)	0.991	0.314	0.541	0.709	0.742
	N	28	28	28	28	28
IGNORAR EL PROBLEMA	Correlación de Pearson	0.164	-0.178	-,450*	0.058	-0.098
	Sig. (bilateral)	0.404	0.364	0.016	0.770	0.621
	N	28	28	28	28	28
AUTOINCULPARSE	Correlación de Pearson	0.227	-0.029	-0.046	0.046	0.063
	Sig. (bilateral)	0.246	0.884	0.816	0.816	0.750
	N	28	28	28	28	28
PRESERVARLO PARA SI	Correlación de Pearson	-0.062	-0.365	-0.275	0.140	-0.208
	Sig. (bilateral)	0.752	0.056	0.156	0.477	0.288
	N	28	28	28	28	28
BUSCAR APOYO ESPIRITUAL	Correlación de Pearson	-0.048	0.011	-0.231	-,469*	-0.242
	Sig. (bilateral)	0.807	0.955	0.236	0.012	0.216
	N	28	28	28	28	28
FIJARSE EN LO POSITIVO	Correlación de Pearson	0.112	0.075	-0.165	0.025	-0.035
	Sig. (bilateral)	0.569	0.706	0.400	0.901	0.859
	N	28	28	28	28	28
BUSCAR AYUDA PROFESIONAL	Correlación de Pearson	0.043	0.046	-0.095	-0.148	-0.029
	Sig. (bilateral)	0.827	0.815	0.632	0.453	0.884
	N	28	28	28	28	28
BUSCAR DIVERSIONES RELAJANTES	Correlación de Pearson	0.234	0.101	0.113	0.120	0.163
	Sig. (bilateral)	0.232	0.608	0.565	0.544	0.407
	N	28	28	28	28	28
DISTRACCION	Correlación	0.155	-0.360	-0.102	0.260	0.070

FISICA	de Pearson					
	Sig. (bilateral)	0.431	0.060	0.605	0.182	0.724
	N	28	28	28	28	28

****.** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*****. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En el cuadro se observa, que en el grupo de adolescentes institucionalizados, tampoco se evidencia correlación entre la capacidad de inteligencia y las estrategias de afrontamiento. Sin embargo, existen correlaciones internas entre algunas estrategias de afrontamiento y ciertos test de inteligencia tales como:

- Esforzarse y tener éxito, presenta una correlación significativa de 0,379 con el test 1 series. Donde da a entender que para alcanzar el éxito, además de trabajar intensamente, se debe tener una gran habilidad de análisis y selección de información para seguir un orden en la vida. Lo mencionado, aplica enteramente a esta población ya que, los niños y adolescentes mientras van cumpliendo años siguen un mismo orden. Por ejemplo, a partir de los 13 años de edad empiezan a capacitarse en el área de su preferencia para que así a los 15 años de edad, inicien la etapa laboral con el fin de tener cierta cantidad de dinero al momento de egresar por mayoría de edad, y este sea un sustento hasta lograr estabilidad económica y laboral.
- Ignorar el problema, presenta una correlación significativa de -0,450 con el test 3 matrices, que por ser negativa indica que a mayor capacidad de análisis y elección de alternativas de solución de conflictos, menor estrategia de ignorar el problema. Esta relación se puede deber a que, cuando se afronta un conflicto es más fácil ignorarlo o hacer lo que los demás proponen.
- Buscar apoyo espiritual, presenta una correlación de -0.479 con el test 4 condiciones, donde a mayor capacidad de selección de alternativas que cumplen las mismas condiciones, menor búsqueda de apoyo espiritual.