

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



**FACTORES COGNITIVOS, AFECTIVOS, EMOCIONALES
Y COMPORTAMENTALES EN JÓVENES CON
CONDUCTA AGRESIVA**

Tesis de grado presentada para la obtención del Grado De Licenciatura

POR: CARLA CORAZÓN LAURA

TUTOR: LIC. ERNESTO JULIAN YUCRA SILES

LA PAZ - BOLIVIA

Agosto, 2022

DEDICATORIA

Este proyecto va dedicado especialmente a la persona que me dio la vida, sin ella no lo habría logrado muchas cosas, gracias mamá Maxi por tu bendición, enseñanza y orientación a lo largo de mi desarrollo. Es por eso que en retribución a tu dedicación te entrego mi trabajo y esfuerzo por todos los momentos que te hice pasar, gracias a ti soy la mujer y profesional de la que ahora puedes estar orgullosa.

A mi hermana Gabriela por todo su apoyo y por compartir mi esfuerzo con su impulso y gran estímulo que me brindó con su ejemplo de perseverancia y cumplimiento de metas. A mi compañero de vida que sin su ayuda no tendría el aprendizaje obtenido.

A mi papá que desde muy alto me cuida siempre, a mis amigos que me apoyaron siempre en las buenas y en las malas, gracias Quique, Tania, Treicy y Carlita Ines

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi tutor por su valiosa orientación a mi tesis, a mis tribunales que me acompañaron en la revisión del trabajo y sobre todo a mi mentor que fue quien guio mis pasos y oriento mi vida profesional en mi aprendizaje y formación. Agradezco a todos mis profesores que me brindaron conocimiento y enseñaron las bases para mi actividad profesional.

INDICE

INTRODUCCION	1
CAPÍTULO I.....	3
PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	3
1.1. ÁREA PROBLEMÁTICA	3
1.2. PROBLEMA DE INVESTIGACION	4
1.5. FORMULACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION.....	12
1.6. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION	12
1.7. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.....	14
1.7.1. Objetivo general.....	14
1.7.2. Objetivos específicos.....	14
1.8. JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACIÓN.....	15
CAPÍTULO II.....	26
MARCO TEÓRICO	26
2. TEORÍAS COGNITIVAS BASADAS EN EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	26
2.1. PSICOLOGÍA COGNITIVA.....	29
2.2. MODELO COGNITIVO COMPORTAMENTAL.....	30
2.3. EVOLUCIÓN HISTÓRICA EN EL ESTUDIO COGNITIVO COMPORTAMENTAL DE LA CONDUCTA AGRESIVA.....	31
2.4. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL DE BANDURA	36
2.5. TEORÍA DE LA FRUSTRACIÓN/AGRESIÓN.....	38
2.6. TEORÍA ACTUALIZADA DE LA FRUSTRACIÓN/AGRESIÓN.....	39
CAPÍTULO III.....	41
MODELO DE INVESTIGACION Y METODOLOGÍA.....	41
3.1. MODELO TEÓRICO DE LA INVESTIGACION	41
3.1.1. METAS Y OBJETIVOS DEL MODELO INTEGRATIVO DE ESTUDIO COGNITIVO-COMPORTAMENTAL.....	43
3.2. MODELO INTEGRAL METODOLOGICO DE LA INVESTIGACION	45

CATEGORÍAS Y VARIABLES DEL MODELO INTEGRAL COGNITIVO COMPORTAMENTAL	45
V.1. VARIABLES, ESPECIFICIDAD Y UNIDADES DE ANÁLISIS	46
V.2. ESPECIFICIDAD DE LAS VARIABLES	47
V.3. TIPOS DE ESPECIFICIDAD	49
V.4. EVALUACIÓN CLÍNICA COGNITIVO COMPORTAMENTAL	50
V.5. Evaluación y valoración en el modelo cognitivo comportamental.	56
V.6. Enfoque y núcleos de la evaluación cognitivo-comportamental	57
V.7. Variables mediacionales (cognitivas)	58
3.3. MODELO DE METODO DE ESTUDIO DE CASO UNICO E INTERRELACION DE VARIABLES EN BASE A UNIDADES DE ANALISIS E INDICES DE VARIABILIDAD.....	77
3.3.1. EL ESTUDIO DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y LA ESTADÍSTICA	77
3.3.2. CASO ÚNICO EN LA INVESTIGACION CLÍNICA	80
3.3.3. DISEÑO EXPERIMENTAL Y LA ESTADÍSTICA	90
3.3.4. EL ESTUDIO DEL FENÓMENO INDIVIDUAL.....	92
3.3.5. EL ANÁLISIS DE VARIABILIDAD EN LA INVESTIGACIÓN	94
3.3.6. LA GENERALIZACIÓN DE DATOS E INFORMACIÓN.....	96
3.3.7. LA EVALUACIÓN EN EL MODELO Y EL ANÁLISIS RELACIONAL CASO N=1	100
3.4. ANÁLISIS DEL PROCEDIMIENTO	119
3.5. MÉTODO	122
3.6. SUJETOS	123
3.7. AMBIENTE	124
3.8. INSTRUMENTOS	125
3.9. PROCEDIMIENTO	133
Etapa 1:	134
Etapa 2:	134
Etapa 3	135
Etapa 4:	136
Etapa 5:	136

3.10.	METODO DISEÑO DE INVESTIGACION	137
3.11.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	138
	CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE VARIABLES	143
4.1.	ANÁLISIS RELACIONAL.....	143
4.1.1.	COMPONENTES DEL ANÁLISIS RELACIONAL	143
4.2.	FUNCIÓN DE LAS VARIABLES EN LA INVESTIGACIÓN	144
4.3.	DEFINICIÓN DE VARIABLES DESDE LA PSICOLOGÍA COGNITIVO COMPORTAMENTAL	145
	TIPOS DE VARIABLES	145
	Variables internas	145
	Variables externas.....	146
	Variables cuantitativas	147
	Variables cualitativas	147
4.4.	CATEGORIZACIÓN DE LAS VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN	148
4.4.1.	Variables independientes	148
4.4.2.	Variables mediacionales (cognitivas).....	148
4.4.3.	Variables mediacionales (afectivas)	148
4.4.4.	Variables intercurrentes (emocionales)	148
4.4.5.	Variables dependientes (comportamentales)	149
4.4.6.	Variables independientes (antecedentes y consecuentes).....	149
4.5.	RELACIÓN DE VARIABLES Y CATEGORÍAS	150
	Categorías	151
	Operacionalización.....	151
	Indicadores.....	151
	Métodos de evaluación	151
	Autovaloración.....	151
	Autoconcepto	151
	Autoimagen.....	151
	Autoevaluación	151
	Entrevistas estructuradas, semiestructuradas.	151
	Situaciones simuladas	151

Necesidades perturbadoras.....	151
Contenidos que se identifican como exigencias para el bienestar del sujeto.....	151
Puntos de valor en la formulación y ejecución de planes y metas	151
Entrevistas estructuradas, semiestructuradas.	151
Situaciones simuladas	151
CAPITULO V.....	159
5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	159
5.1. ANTECEDENTES TEÓRICO METODOLÓGICAS SOBRE EL DIAGNOSTICO DEL SÍNDROME DE AGRESIVIDAD	159
5.1.1. Diagnósticos clínicos.....	159
5.1.2. Enfoques de Variables Múltiples.....	163
5.2. ENFOQUE TEÓRICO METODOLÓGICOS PARA LA EVALUACIÓN MEDIANTE REGISTROS. DEL SÍNDROME DE AGRESIVIDAD.....	170
5.3. EVALUACIÓN COGNITIVO COMPORTAMENTAL PARA EL SÍNDROME DE AGRESIVIDAD.....	174
5.4. RESULTADOS.....	180
Resultados Sujeto 1.	184
Resultados sujeto 2.....	205
Resultados Sujeto 3.	226
Resultados Sujeto 4.	244
Resultados Sujeto 5.	265
Resultados Sujeto 6.	284
CAPÍTULO VI.....	304
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	304
6.1. CONCLUSIONES ESPECÍFICAS	304
6.2. CONCLUSIONES GENERALES	329
6.3. RESUMEN DE CONCLUSIONES FINALES, DISCUSION. Y RECOMENDACIONES	338
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	343
ANEXOS.....	350

RESUMEN

El presente estudio se llevó a cabo con el objetivo de analizar y poder explicar sistemáticamente la estructura de esquemas y funciones de los factores y componentes de la conducta agresiva que se presentan en el área cognitivo, afectivo, emocional, comportamental y contextual que tiene como causa a la sintomatología de todo el síndrome agresivo, en la que se aplicará la metodología de la escuela cognitivo-comportamental. Para ello se recurrió al estudio de caso con la participación de 6 sujetos de estudio que asistieron a psicoterapia en el Centro de Psicología Cognitivo Comportamental de Bolivia, quienes bajo su autorización accedieron a ser parte del estudio. Para la búsqueda y posterior descripción de los factores que influyen en la agresividad, así como el uso de instrumentos relacionados con las variables del estudio, a partir de la entrevista clínica basada en el modelo cognitivo comportamental, cuyos resultados fueron analizados y evaluados para la elaboración de conclusiones, mediante la integración de los factores y categorías estudiadas.

Palabras Claves: conducta agresiva, emoción, comportamiento, emociones, frustración

ABSTRACT

The present study was carried out with the objective of systematically analyzing and being able to explain the structure, schemes, and functions of the factors and components of aggressive behavior that occur in the cognitive, affective, emotional, behavioral, and contextual areas that are caused by to the symptomatology of the entire aggressive syndrome, in which the methodology of the cognitive-behavioral school will be applied. For this, a case study was used with the participation of 6 study subjects who attended psychotherapy at the Center for Cognitive Behavioral Psychology of Bolivia, who, under their authorization, agreed to be part of the study. For the search and subsequent description of the factors that influence aggressiveness, as well as the use of instruments related to the study variables, based on the clinical interview based on the cognitive behavioral model, whose results were analyzed and evaluated for the elaboration of conclusions, through the integration of the factors and categories studied.

Keywords: aggressive behavior, emotion, behavior, emotions, frustration

INTRODUCCION

Actualmente en Bolivia vemos un incremento en reportes, noticias y diferentes medios de comunicación donde se reportan que adolescentes muestran conductas agresivas y cada vez son más frecuentes en adolescentes de edad escolar. Por lo cual es importante identificar cuáles son los factores que causan estos comportamientos.

La conducta agresiva es un problema cotidiano y de carácter mundial, es un problema que esta presente en todos los países, por lo cual es necesario identificar cuáles son aquellos factores que interfieren en los adolescentes, a nivel cognitivo, afectivo, emocional y comportamental

En la presente investigación se desarrollará el trabajo que se realizó con jóvenes en edad escolar que presentan conducta agresiva, donde se explicara la interrelacion de los diferentes factores que interfieren en la conducta agresiva mediante entrevistas que irán enfocados en diferentes áreas de intervención como ser área cognitiva, emocional, afectiva y comportamental.

Esta investigación se realizó en el Centro de Psicología Cognitivo Comportamental de Bolivia, con jóvenes que asistieron en convenio con la Unidad Educativa para trabajar en el síndrome agresivo que presentan especialmente en sus interacciones interpersonales y sociales con su grupo primario y secundario. donde

trabajan las conductas sociales positivas como ser: conductas de consideración, autocontrol, prosociales, asertivas, la comunicación positiva intragrupal, la capacidad para analizar emociones, mejoran el autoconcepto y el concepto de los demás, disminuyendo diversas conductas sociales negativas agresivas, antisociales, de retraimiento, timidez, las estrategias cognitivas agresivas como técnica de resolución de conflictos o los prejuicios.

La investigación se planificó trabajando en un modelo Cognitivo Comportamental, desde la perspectiva integrativa desde los principales estudios y sobre el modelo CC presentado en el VI congreso mundial de Terapia cognitiva Comportamental realizado en Vancouver Canada (Calderon Y Coles 2001) que evalúa y modifica la estructura del pensamiento y trabajando en ideas irracionales, pensamientos automáticos y en creencias irracionales en situaciones que el joven adolescente pasa en su vida cotidiana. También se evaluó la imagen y valoración que tiene el adolescente y su comunicación.

El modelo que se desarrolló es de enfoque cognitivo comportamental mediante la reestructuración cognitiva con la finalidad de modificar el pensamiento, promoviendo bienestar en los adolescentes y desarrollando habilidades de comunicación asertiva para su desarrollo inter e intrapersonal

CAPÍTULO I

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.1. ÁREA PROBLEMÁTICA

Los diferentes estudios que parten desde la psicología o ramas afines que aportan a la comprensión tanto de forma teórica-conceptual y de la parte teórica-metodológica, se encuentra el estudio de los diferentes modelos que ordenan y conceptualizan las diferentes situaciones y vivencias de los seres humanos, de manera que exista una representación que englobe las diferentes características de una situación.

Diversas perspectivas y modelos que se han propuesto desde diferentes ramas de la psicología han intentado conceptualizar, esquematizar y caracterizar las diferentes conductas humanas; sin embargo, el aporte del modelo de psicología cognitivo conductual ha realizado grandes contribuciones al respecto, desde su desarrollo como teoría y su avance como modelo de intervención sobre la conducta.

Actualmente y debido al avance de las investigaciones y métodos de intervención, se han llegado a comprender diferentes conductas y comportamientos de las personas, sin embargo, a medida que se indaga más en un tema concreto también se hallan más subtemas importantes que derivan y hasta se convierten en piezas de análisis fundamentales para entender determinadas situaciones. En el ámbito de la psicología, a partir de esta lógica, surgen modelos de apoyo y estudio que proponen el estudio del

comportamiento, como diversas formas o intentos de solución a las diferentes problemáticas humanas.

Dentro de las problemáticas actuales, encontramos los llamados conductas agresivas los cuales incluso ahora causan bastante controversia e incertidumbre en cuanto a conocer cuáles son sus causas o los factores asociados a ellos.

La unidad de análisis en casos de conducta agresiva, es el resultado del análisis y evaluación de diferentes factores tanto externos tales como la familia, amigos, relacionamiento social, experiencias pasadas, así como de factores internos al sujeto como el procesamiento cognitivo, creencias, pensamientos, emociones, percepciones de autoimagen, auto concepto y autovaloración entre otros. En base a ello, la investigación propone profundizar en aquellos factores considerados internos que pretenden ser sistematizados a partir de la realización de un análisis de evaluación desde el modelo cognitivo comportamental en relación al tema de la conducta agresiva, sin dejar de tomar en cuenta el contexto relacionado a los padres o la situación problema que genera el contexto.

1.2. PROBLEMA DE INVESTIGACION

La agresividad en sus diferentes dimensiones humanas y sociales es un tema que se fue estudiando desde diferentes perspectivas, las definiciones y explicaciones sobre dicho comportamiento han variado de acuerdo a los diferentes enfoques, datos e

investigaciones dentro de la misma psicología. La agresividad en el ser humano es un tipo de fenómeno que pretende obtener o eliminar acontecimientos positivos o negativos del medio puede manifestarse en las diferentes esferas de relacionamiento del ser humano, por lo tanto las causas así como las formas de manifestación de dicho comportamiento varían de sujeto a sujeto.

Haciendo un análisis conceptual sobre el término “agresividad” se encuentran en la literatura psicológica diferentes definiciones, comenzando por la psicología social tradicional analizando la misma en respuesta a las incógnitas referidas a la causa de este comportamiento en los grupos sociales, entendiendo a la agresividad como “una reacción emotiva sin propósito, vertida hacia el exterior en búsqueda de alivio y escape de las presiones que el ambiente social ejerce”. Este concepto incluye la causa misma de la agresividad en tanto emerge como producto de algún tipo de sensación negativa propia del sujeto que lo lleva a agredir, si se toma esta definición se estaría dejando de lado a la agresión como un comportamiento intencionado para obtener beneficios, ¿El niño que ve en la televisión, cómo uno de sus héroes golpea a otra persona y luego el mismo niño golpea a su hermano para llegar a ser como su héroe, no está agrediendo?, o ¿el delincuente que por ganarse unos pesos apuñala a su víctima no está incurriendo en un comportamiento agresivo también?.

Evidentemente la agresividad como conducta en su mayoría se da cuando la persona se enfrenta a una situación aversiva (sin decir con esto que es la única forma de respuesta), pero esto no quiere decir que la misma pueda darse como una conducta

planificada para simplemente obtener beneficios. En este entendido, el concepto que presenta menores problemas para su abordaje y estudio es el que Bandura (1974) señaló en inicio, y que ha sido manejado desde entonces por la psicología, que indica que la agresión es cualquier conducta vertida por un sujeto que causa algún tipo de daño físico o psicológico en su contexto.

La conducta agresiva puede manifestarse en cualquier persona y esta puede estar de acuerdo a diferentes factores, el que una persona agrede a otra no implica necesariamente la presencia de algún tipo de patología específica pero cuando esta tiene una frecuencia e intensidad elevada, y se convierte en una forma o medio de vida de la persona en tanto incurre en este comportamiento en la mayor parte de actividades para obtener beneficios del medio y satisfacer sus necesidades se convierte en una categoría de análisis clínico. Incluso los enfoques biopsicológicos indican una predisposición biológica a agredir presente en todas las personas en el momento en que se ven amenazadas.

En la actualidad la delincuencia, la violencia y la agresividad son temas de preocupación social que se relaciona directamente a la psicología, no obstante es oportuno hacer una diferencia entre estos términos ya que agresión no es igual a violencia, delincuencia no es igual a agresión y tampoco la delincuencia implica violencia necesariamente. La delincuencia implica cualquier actividad capaz de ser seguida de procesos judiciales, la violencia en sus múltiples manifestaciones implica una forma de ejercicio del poder mediante la fuerza.

Dentro de la psicopatología actual cuando los niños y/o adolescentes incurren en un comportamiento antisocial cuyo núcleo central es la agresividad se tiende a agrupar todos los síntomas de acuerdo a criterios delimitados por sus causas o simplemente por sus características comunes, claro ejemplo de ello son los diferentes nombres que se le ha dado a este conjunto de síntomas, que varían desde síndromes (Achenbach, Edelbrock, 1989; Quay 1986) hasta la caracterización realizada por la American Psychiatric Association en su manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, en la que se habla de un trastorno.

La complejidad y heterogeneidad de las conductas destructivas, negativas y antisociales que muestran los adolescentes está apreciándose cada vez más, la diversidad de términos que se ha empleado para describir tales conductas (conducta exagerada, destructiva, exteriorización, infracontrol, desafiante, antisocial, trastorno disocial o delincuencia) refleja la variedad de formas en que se describe.

Dentro de los síndromes que se han identificado en una gran variedad de estudios realizados, están aquellos que incluyen el comportamiento agresivo, negativista, desafiante, destructivo y antisocial. Este síndrome ha recibido diferentes nombres tales como infracontrol, exteriorización o trastorno disocial. Dentro de este síndrome o trastorno se ha encontrado la existencia de otros dos síndromes restringidos designados como infrasocializado agresivo y socializado agresivo (denominación utilizada por Quay) o comportamiento agresivo y comportamiento delictivo (denominación utilizada por Achenbach).

Otros enfoques separan las categorías de acuerdo a la edad de inicio en la cual se reconocen dos tipos: el primero que se inicia en la adolescencia e implica un inicio tardío y está relacionada a comportamientos delictivos y no agresivos, y el segundo de inicio precoz que implica comportamientos delictivos y agresivos, esta clasificación fue desarrollada por Hinshaw, Lahey y Hart (1993). El enfoque desarrollado por Kazdin (1989) con respecto a la categorización de la conducta antisocial reconoce dos enfoques: el primero que es el del síntoma saliente y el segundo el de la dimensión abierta encubierta, el primero se basa en la conducta principal que se exhibe explícitamente como por ejemplo la agresión y en el segundo se muestran conductas cuyo objetivo y cuya acción no son evidentes para el resto de personas como por ejemplo el robo, además las diferencias están vinculadas a las características del sujeto, al comportamiento de los padres y a la respuesta del sujeto frente al tratamiento. La diferencia principal en este enfoque radica en la conformación de los comportamientos antisociales de carácter abierto y los encubiertos en tanto la subcategorización se basa en un grupo de conductas relacionadas, más que de un problema único.

La distinción planteada por los diferentes enfoques y autores reconoce dos ejes centrales el de la agresividad y el de la delincuencia, si bien en algunos casos tal como refiere Wicks, pueden darse conductas tanto delictivas como agresivas en un mismo caso, la predominancia de síntomas está relacionada con una forma de relacionamiento que tiende hacia la transgresión social o hacia la obtención de beneficios mediante el sometimiento de las otras personas, lo cual llevaría a la formulación de dos tipos de

síndromes en este entendido la forma de abordaje también planteada por éstos enfoques difiere.

Si se retoma el concepto de delincuencia mencionado anteriormente sería muy difícil diferenciar que tipo de comportamientos pueden considerarse como delictivos y cuales no de acuerdo a las normas y patrones que rigen el comportamiento legal en Bolivia, los adolescentes que compran y consumen alcohol, cigarrillos, manejan automóviles, ingresan a locales donde se expende alcohol, y faltan el respeto a la autoridad estarían incurriendo en un comportamiento delictivo variado y se podría concluir que la mayoría de adolescentes en el país son delincuentes, las características socioculturales del país no permiten que se establezca un criterio operativo para el abordaje de la delincuencia a diferencia de la agresividad que encuentra mayores aplicaciones para su abordaje teórico metodológico.

1.3. ASPECTOS CONCLUSIVOS SOBRE LA PROBLEMÁTICA DE LA AGRESIVIDAD

A partir de todo lo planteado se propone que la agresividad en adolescentes debe ser tratada de una manera integral, ya que como todo comportamiento implica una interrelación de factores que se retroalimentan entre sí. La agresividad no puede ser tratada únicamente como un tipo de conducta inadecuada ya que esta implica una actividad integral del ser humano frente a requerimientos del medio y muchos jóvenes la

han tomado como una forma de afrontamiento con su contexto. El hecho de que la agresividad puede ser tanto física como verbal proporciona un parámetro de los elementos que están interviniendo en la misma, que varían desde niveles de interpretación y razonamiento hasta esquemas y creencias que derivan en pensamientos irracionales hasta conductas estructuradas a nivel de esquemas de acción que derivan en conductas desadaptativas. En este entendido, la mejor forma de abordar a la agresividad es a partir de un modelo previo de evaluación en el que se identifique de manera integral todos los elementos a nivel cognitivo afectivo emocional y conductual de tal manera que la intervención desarrolle habilidades en los sujetos de relacionamiento adecuadas y que proporcionen beneficios mayores, así como el establecimiento de esquemas de razonamiento adecuados para poder resolver problemas de manera inteligente, desarrollar la capacidad de controlar la ansiedad como las emociones en situaciones de alta presión, que repercutirán tanto en los esquemas de acción del sujeto como en su autoestima y autovaloración.

1.4. PREGUNTAS PARA ORIENTAR LA INVESTIGACIÓN

- a) ¿Cuál es la influencia de los modelos sociales e interpersonales en el aprendizaje de estrategias de afrontamiento en los sujetos con síndrome de agresividad?
- b) ¿Qué factores sociales y familiares intervienen en la estructuración del síndrome de agresividad?

- c) ¿Cuáles son los contenidos y las formas de razonamiento que contribuyen al mantenimiento y consolidación del síndrome de agresividad?
- d) ¿Qué estrategias de razonamiento utilizan los sujetos con síndrome de agresividad para la resolución de problemas?
- e) ¿Cuáles son las formas de autorregulación cognitiva de las emociones características en los sujetos con síndrome de agresividad?
- f) ¿Qué niveles de deseabilidad y expectativas presenta cada sujeto de acuerdo al afrontamiento y al síndrome de agresividad?
- g) ¿Cuáles son las características de la estructura atribucional, en sus diferentes dimensiones, en los sujetos con síndrome de agresividad?
- h) ¿Qué repertorios de habilidades y destrezas comportamentales utiliza en el afrontamiento cada sujeto con síndrome de agresividad?
- i) ¿Cómo se interrelacionan las variables cognitivas, afectivas y emocionales intervinientes en relación al contexto, en el síndrome de agresividad?
- j) ¿Cuáles son los indicadores de las conductas agresivas presentes en los sujetos?
- k) ¿Cuál es el grado de interferencia que provoca el síndrome de agresividad en las relaciones interpersonales y adaptación al entorno social en los sujetos?
- l) ¿Qué variables y categorías pueden ser utilizadas para generar estrategias de afrontamiento positivo con el entorno aplicando un modelo terapéutico integral?
- m) ¿Sobre qué variables cognitivas, afectivas, emocionales y comportamentales del síndrome de agresividad se debe intervenir para mejorar el comportamiento social e interpersonal?

- n) ¿Cómo se interrelacionan las variables cognitivas, afectivas, emocionales y comportamentales con la retroalimentación del contexto en el proceso de cambio terapéutico?

1.5. FORMULACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION

¿Cuáles son los factores Cognitivos Afectivos, emocionales y conductuales que se relacionan en jóvenes con la conducta agresiva?

1.6. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION

Los diferentes estudios que parten desde la psicología o ramas afines que aportan a la comprensión tanto de forma teórica-conceptual y de la parte teórica-metodológica, se encuentra el estudio de los diferentes modelos que ordenan y conceptualizan las diferentes situaciones y vivencias de los seres humanos, de manera que, exista una representación que englobe las diferentes características de una situación.

Diversas perspectivas y modelos que se han propuesto desde diferentes ramas de la psicología han intentado conceptualizar, esquematizar y caracterizar las diferentes conductas humanas; sin embargo, el aporte del modelo de psicología cognitivo conductual ha realizado grandes contribuciones al respecto, desde su desarrollo como teoría y su avance como modelo de intervención sobre la conducta.

Actualmente y debido al avance de la tecnología y los métodos de investigación, se han llegado a comprender diferentes conductas y comportamientos de las personas, sin embargo, a medida que se indaga más en un tema concreto también se hallan más subtemas importantes que derivan y hasta se convierten en piezas de análisis fundamentales para entender determinadas situaciones. En el ámbito de la psicología, a partir de esta lógica, surgen modelos de apoyo y estudio que proponen el estudio del comportamiento, como diversas formas o intentos de solución a las diferentes problemáticas humanas.

Dentro de las problemáticas actuales, encontramos los llamados conductas agresivas, los cuales incluso ahora causan bastante controversia e incertidumbre en cuanto a conocer cuáles son sus causas o los factores asociados a ellos.

Para todos los seres humanos resulta indispensable el relacionamiento con otros, y muchas veces se da la dificultad de comunicarse con los demás por tener una conducta inadecuada que suele reflejarse en las relaciones interpersonales que cubran diferentes requerimientos personales, tales como seguridad, apoyo, valoración o reconocimiento, asertividad, tolerancia, comprensión entre otros

1.7. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

1.7.1. Objetivo general

Analizar, evaluar y explicar la relación desde el modelo cognitivo comportamental que permita la interrelación de variables cognitivas, afectivas, emocionales y comportamentales en jóvenes con síndrome de agresividad.

1.7.2. Objetivos específicos

- a)** Identificar y explicar la influencia de los modelos sociales e interpersonales en el aprendizaje de las estrategias de afrontamiento de los sujetos estudiados.
- b)** Identificar los factores sociales y familiares intervinientes para la estructuración del síndrome de agresividad.
- c)** Evaluar y explicar los contenidos y las formas de razonamiento que contribuyen al mantenimiento y consolidación del síndrome de agresividad.
- d)** Evaluar, identificar y explicar las estrategias de razonamiento para la resolución de problemas en los sujetos.
- e)** Evaluar y explicar las formas de autorregulación de las emociones características en cada sujeto.
- f)** Evaluar y explicar los niveles de deseabilidad y expectativas en relación al afrontamiento en sujetos con síndrome de agresividad.
- g)** Evaluar y explicar las características de la estructura atribucional en los sujetos estudiados.

- h)** Evaluar y explicar los repertorios y estrategias comportamentales de agresividad que utiliza cada sujeto estudiado.
- i)** Explicar la forma en que se interrelacionan las variables cognitivas, afectivas y emocionales intervinientes en relación con el contexto en el síndrome de agresividad.
- j)** Identificar los indicadores de las conductas agresivas presentes en los sujetos.
- k)** Evaluar el grado de interferencia que provoca el síndrome de agresividad en las relaciones interpersonales y adaptación al entorno social en los sujetos.

1.8. JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACIÓN

En la actualidad se fue incrementando en departamentos de nuestro país (santa cruz, Cochabamba, sucre, la paz, Tarija, beni, pando, Oruro, pando) y mas aun en otros países mas desarrollados donde este comportamiento agresivo se produce incluso de manera organizada, como grupos guerrilleros, bandas delictivas, pandillas o barras bravas sin decir con ello que no se den también actos delictivos comunes y muestras de agresividad típicas en la que la participación de los adolescentes es cada vez mas activa. En Bolivia no se presenta con la misma magnitud, eso no quiere decir que no este presente, pero algo en común es que la mayoría de los adolescentes con dicha conducta fueron victimas antes de ser agresores.

Actualmente podemos observar que en los adolescentes ya se observan formas de agresividad alarmantes, un acontecimiento que llamo la atención fue en 2020 en la

ciudad de montero donde el adolescente intento quemar su colegio y juro vengarse de sus maestros y director por haberlo aplazado. Otro caso de conductas agresivas fue el año pasado en santra cruz, donde una adolescente de 16 años golpeo a una niña con una herramienta y la dejo en terapia intensiva con multiples heridas en el cuerpo, donde según reportes de la policia y la familia, esta adolescente ya tenia conductas reactivas, violentas y antisocial como escaparse de la casa, trepar paredes, entrarse a casas, agredir a las personas, etc.

Claramente vemos que en estos casos de adolescentes que existe baja tolerancia y una incapacidad de resolver los problemas de una manera asertiva y prefieren tener conductas inadecuadas recurriendo a medios violentos por lo tanto a la agresión para satisfacer sus necesidades y tienden a combinarlos con actos delictivos que son productos del contexto que los rodea y sobre todo la educación.

Lamentablemente en Bolivia no contamos un una base de datos o un sitio donde podamos tener información o datos sistemáticos y estadísticas sobre los casos que se presentan en nuestro país, y esto debido a que no hay estudios actualizados o un estudio multidisciplinario que permita realizar un análisis del comportamiento agresivo.

Revisando los datos de la INE (instituto nacional de estadística) se puede encontrar datos estadísticas donde se pudo encontrar que mujeres de 15 años o más casadas o en unión libre que han vivido o viven situaciones de violencia en su relación de pareja, según tipo de violencia, 2016.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística - Encuesta de Prevalencia y Características de la Violencia Contra las Mujeres 2016

En estos datos también manifiestan que donde las mujeres sufren mas violencia fueron registrados en la ciudad de La Paz y Potosí.

Otro estudio que realizo la INE en 2018 fue que de cada 100 mujeres solteras 52 tuvieron algún tipo de violencia por su pareja y nuevamente las ciudades con mayor registro fueron en La Paz y Potosí.

Estos acontecimientos nos lleva a una gran preocupación donde se debe realizar estudios y obtener datos estadísticos de agresividad. En la ciudad de La Paz la delincuencia esta relacionada con agresividad y violencia está influenciada por la migración de extranjeros como venezolanos, peruanos, etc que emplean la violencia de manera “innecesaria” para

actos delictivos. En Bolivia aún no existen formas consolidadas ni muy violentas de delincuencia, pero cada vez se están adoptando modelos de agresividad que relacionados con la delincuencia pueden ser peligrosos.

Según reportes en Bolivia hay más de 370 pandillas o grupos juveniles de las que el 95% están conformadas por niños y adolescentes que tienen una edad entre los 12 a 20 años, el 69% son grupos violentos donde los delitos contra la integridad corporal, así como las violaciones y abusos deshonestos son frecuentes, se encontró también la utilización de armas de fuego, armas cortantes, punzocortantes y contundentes.

La mayoría de casos que llegan a centros de psicología son de padres que tienen problemas con sus hijos sobre peleas, desobediencia, mala conducta. En 1985 se realizó un estudio por Wells y Forehand donde se encontró que del 33% al 75% de casos remitidos a la atención clínica tenían causas relacionadas con el comportamiento disocial de adolescentes.

La adolescencia es una etapa de transición y cambios que mayor importancia tiene durante el desarrollo humano donde las personas van estructurando y definiendo las estrategias y habilidades para hacer frente a las diversas demandas del medio social, que se ven influenciadas por modelos de aprendizaje social y por la valoración que otorgan a las diferentes experiencias sobre su acción o conducta, que se encuentran en estrecha relación con sus expectativas y puntos de valoración que se comienzan a consolidar, siendo fundamental contar con recursos personales, sociales y culturales para poder

adaptarse y afrontar los diferentes escenarios y dificultades que lleguen a presentarse (Borras, 2014).

La mayoría de autores plantean que la agresividad es un problema presente en la adolescencia, pero este comportamiento adopta características alarmantes cuando se hace una forma herrada de adaptación de éstos adolescentes al medio y a sus diferentes esferas de interrelación. Asimismo, concuerdan en que el comportamiento agresivo en la medida en la que va estructurándose junto con la dificultad para acatar normas sociales producto de formas de pensamiento agresivas se hace más intenso, de tal manera que puede llegar a constituirse en una antesala para el comportamiento violento y las actividades delictivas (Raine, Sanmartín, Cerezo, Kazdin, Golstein, Renfrew, Israel, Rutter).

Si bien se hace una distinción entre la delincuencia y agresividad la mayoría de autores tienden a relacionarlos en tanto la agresividad como forma de comportamiento e incluso modelo de razonamiento es un eje central dentro del comportamiento delictivo (Goldstein, Wicks, Rutter, Giller, Cerezo, Garaigordobil, Kazdin, Berkowitz), a la vez la agresión es un elemento esencial de la definición de los comportamientos disociales de la conducta, y suele proponerse como base para diferenciar a los adolescentes con comportamientos disociales, lo que lleva a pensar que la agresividad puede adquirir un patrón determinado y consolidado de comportamiento con un carácter estructurado.

Durante este proceso, muchos autores hacen distinciones en cuanto a los roles o funciones que ejercen todos aquellos que interactúan con el adolescente, en su mayoría

estiman, que los adecuados vínculos familiares, amigos, escuela y el contexto, juegan un papel trascendental e influyente en las adecuadas manifestaciones y desarrollo saludable, tanto físico como emocional de los mismos (Fínez y Morán, 2001).

Ante esto, es preciso considerar que el poseer y fortalecer adecuadas destrezas, capacidades y habilidades personales, al igual que contar con el apoyo emocional por parte de las personas con las que se interrelaciona, genera una mayor probabilidad de tener estabilidad emocional, aspecto vital que permite hacer frente a las situaciones difíciles; sin embargo, cuando los adolescentes, no presentan o perciben apoyo, se encuentran en mayor riesgo de presentar dificultades (Pinel, Pérez y Carrión, 2019).

La sociedad muchas veces relaciona que la adolescencia con una etapa de cambios que trae consigo distintos retos, miedos o poca confianza en su entorno (edad del burro), lamentablemente y en la actualidad, son más los adolescentes que viven esta fase de su desarrollo desde una relación negativa, compleja y llena de inseguridad hacia su medio, conllevando a que perciban menos apoyo e interés por parte de las figuras importantes en su vida (García, Ríos, Carrillo y Sabuco, 2018).

Estas diversas conductas poco adecuadas que presentan aquellos adolescentes con dificultades para interactuar, sobrellevar dificultades o en situación complicadas, se encuentra la agresividad definida como toda aquella conducta violenta que tiene por finalidad lastimar o hacer daño a otra persona (Andreu, 2010). Por ello, se considera que la agresividad está presente en la actualidad y es cada vez más frecuente en los adolescentes, quienes muestran poca capacidad para controlar sus emociones,

conduciéndoles a realizar conductas poco asertivas para expresar lo que sienten o como alternativa de solución (Quispe y Ortiz, 2018).

La edad de inicio es probablemente el aspecto más mencionado en la evolución del trastorno disocial. Estudios indican que el inicio en una edad precoz está relacionado con un comportamiento antisocial más grave y persistente (Tolan y Thomas 1995 en Wicks 1997). La adolescencia es el periodo de inicio más habitual y está relacionada con actividades ilegales, vandalismo y actos antisociales, lo que es importante recalcar es que de éstos adolescentes no todos estructuran patrones de comportamiento estables para el resto de su vida, pero también hay adolescentes que a través de los beneficios que van obteniendo van estructurando estrategias de afrontamiento que derivan luego en comportamientos delictivos con una estructura psicopatológica y trastornos estables (Kazdin, Rutter, Wicks), existe una relación directa entre el comportamiento agresivo del adolescente y posteriores trastornos que ya están consolidados en la vida adulta, una de las características sintomatológicas para el diagnóstico del trastorno antisocial de la personalidad son pruebas de un trastorno de conducta con inicio antes de los 15 años de edad en el que el eje central consiste en la incurrancia en comportamientos de daño frecuente a su entorno, desde el punto de vista causal el antisocial ha ido consolidando modos de afrontamiento a partir de la estructuración de esquemas de representación de su acción frente al contexto a partir de su proceso de vida

La psicología por su parte ha identificado diversos factores que influyen a la estructuración de formas de comportamiento agresivo que van desde factores internos

propios de cada persona como son los emocionales (Dollard, Berkowiz), cognitivos (Mckay, Beck, etc.) o a factores externos como son el reconocimiento social, el refuerzo o los modelos (Kazdin, Bandura, etc.).

Es en este entendido es que se hace cada vez más clara la evidencia de que el comportamiento y la conducta son unidades de análisis que permiten observar y llegar a los elementos causales de la problemática psicológica pero que en todo caso han estado formando el objeto mismo de estudio de la psicología por muchos años, lo cual a segmentado la misma y por lo tanto las explicaciones frente a los problemas que la atañan, se hace desde esta perspectiva cada vez más urgente dar explicaciones sobre los factores psicológicos del ser humano entendiéndolo en su integralidad ya que el ser humano está en una constante interrelación y razonamiento con su contexto y las formas de estructurar tanto sus estrategias como habilidades de afrontamiento no son parte de un factor causal que se encuentre únicamente en él mismo o en su contexto y que más bien son síntesis de esta propia interrelación

La presente investigación trata la conducta agresiva de una manera mas integral debido a que la misma implica una interrelación con los factores cognitivos, emocional, afectivos y comportamentales que se retroalimentan entre sí. La agresividad debe ser tratada de una forma mas integral, no únicamente como un tipo de conducta inadecuada ya que esta involucra una actividad integral del ser humano frente a requerimientos del medio en el que le rodean para una mejor adaptación al mismo entorno desarrollando estrategias de y muchos jóvenes la han tomado como una forma de afrontamiento con su contexto.

Desde los abordajes psicoterapéuticos y de prevención para este tipo de comportamiento agresivo se han desarrollado una serie de métodos para disminuir y generar comportamientos alternativos que abordan directamente a la agresividad como un síntoma, son pocos los estudios que han permitido a partir de la agresividad encontrar elementos causales, desde el punto de vista de la psicología cognitivo conductual integral toda alteración, trastorno o síndrome responde a un núcleo que afecta a las estructuras, procesos y funciones cognitivo conductuales, para desarrollar una intervención terapéutica bajo este modelo es necesario determinar las variables que intervienen para la consolidación del núcleo de alteración así como la forma en la que se interrelacionan entre sí, y recién a partir de la identificación de las mismas abordar de manera integral sobre el núcleo de alteración y las diferentes estructuras, procesos y funciones cognitivo conductuales que estén afectadas

Con esta comprensión, la mejor manera es utilizar el modelo de evaluación anterior para identificar completamente todos los elementos a nivel cognitivo, emocional, emocional y conductual, de modo que las evaluaciones puedan desarrollar las habilidades de los sujetos. Brindar relaciones de mayor interés, establecer programas de razonamiento adecuados para poder resolver problemas de manera inteligente y desarrollar la capacidad de controlar la ansiedad y las emociones en situaciones de alta presión afectará la autoestima y la autoestima en ambas acciones.

Sobre la base de lo investigado y de acuerdo con los criterios formulados anteriormente se pueden establecer como base para la reflexión inicial del estudio las siguientes premisas:

- a) La agresividad es un elemento central de la violencia y la delincuencia, en función a la intensidad y frecuencia de la misma.
- b) La agresividad puede convertirse en una forma determinada de afrontamiento negativo para la mayoría de demandas que enfrentan los adolescentes.
- c) La adolescencia al ser un periodo determinante para la consolidación de la personalidad puede ser un punto de partida importante para el inicio de trastornos sociopáticos.
- d) La agresividad puede estar en función a diferentes factores, y a la interrelación de los mismos.
- e) Es apropiado para la psicología intervenir en la prevención antes que en la cura de los trastornos disociales.
- f) Para desarrollar modelos tanto de prevención como de intervención en psicología es necesario conocer las causas de los fenómenos de estudio
- g) Para conocer las causas de los fenómenos de estudio es necesario comprender las variables que intervienen y como se relacionan entre sí de una manera integral y funcional.
- h) Los modelos terapéuticos deberían contar fundamentalmente con una unidad de análisis y evaluación que permita verificar la validez y eficacia del modelo aplicado.

En el caso del síndrome de agresividad la unidad de análisis debe ser la del afrontamiento, dado que este síndrome se traduce en expresión de conducta con efectos en el entorno físico e interpersonal del contexto social y en este caso del educativo y familiar.

Por último, también es resaltable que la investigación proporcionara un aporte social debido a la importancia e innovación, logrando de esta manera que el tema sea socializado, tanto para una mejor comprensión del mismo, así como base para futuras investigaciones al respecto dentro de la psicológica.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2. TEORÍAS COGNITIVAS BASADAS EN EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.

Las teorías psicológicas cognitivas del procesamiento de la información tienen base en la denominada ciencia cognitiva. La ciencia cognitiva consiste en el estudio de los sistemas inteligentes artificiales cuyo inicio puede remontarse al diseño de los primeros sistemas computarizados inteligentes, instrumentos diseñados para la resolución de problemas desde los más básicos hasta los más complejos. No existe una relación lineal directa de influencias entre la psicología y la ciencia cognitiva más bien hay un apoyo interrelacionar metodológico que complementa una con la otra. La ciencia cognitiva desarrolla su marco teórico basado en conceptos del modelo sistémico utilizando términos como estructuras, procesos, funciones, bits y unidades de información. El uso de diagramas de flujo para el desarrollo de sus modelos y el entendimiento del solucionador de problemas como un ente integral que utiliza un hardware y software que se complementan de acuerdo a la estructura material y los procesos dinámicos que ésta genera y los diferentes productos. Lógicamente éstos procesos son mucho más complejos en su explicación que lo planteado anteriormente, pero nos sirve de base para comprender el uso de que la psicología hizo de éstas teorías.

La psicología cognitiva basada en la ciencia cognitiva desarrolló un modelo analógico para explicar la forma en la que las personas elaboran, procesan, interpretan, organizan y

utilizan la información utilizando el lenguaje de los ordenadores para explicar el conocimiento humano.

Los orígenes de esta analogía se remontan a propuestas incluso antes de inventarse los ordenadores. Turing (1937) describió una máquina hipotética demostrando que ésta podía simular cualquier cómputo incluso los comportamientos inteligentes humanos, el único requisito era que el programador reduzca los cálculos a una serie de operaciones elementales específicas. Esta máquina tendría una cinta de papel, la cual se rellenaría con símbolos impresos de un determinado código, lo que se le dice y lo que responde la máquina se registraría como símbolos en la cinta, la máquina operaría con dichos símbolos de acuerdo con ciertas reglas utilizando operaciones sencillas. La máquina de Turing era una abstracción pero los ordenadores actuales son reales y más o menos equivalentes.

La similitud entre los ordenadores y la mente en cuanto a lo funcional ha sido explotada en ambas direcciones. Los ingenieros en sistemas y los técnicos especializados en sistemas inteligentes artificiales trasladan las ideas y los conocimientos de la mente humana al campo del ordenador, los psicólogos cognitivos por su parte, tomaron como modelo el ordenador para plantear hipótesis psicológicas y elaborar interpretaciones teóricas. Esta analogía es netamente funcional y no estructural. En el aspecto material las diferencias son considerables, las conexiones nerviosas neuronales son multidimensionales además de presentarse en millones de sinapsis y abarcan complejos procesos bioquímicos de transmisión de señales, en cambio los ordenadores utilizan

elementales circuitos de silicio distribuidos bidimensionalmente, serialmente, factorialmente, bidireccionalmente y con escasas conexiones entre sí. En cambio desde una perspectiva funcional la mente y el ordenador como sistemas de procesamiento de la información, utilizan funciones similares.

Para los psicólogos cognitivos el modelo del procesamiento de la información parte de tres supuestos:

- La mente puede ser concebida como un sistema donde se representan símbolos, reglas e imágenes. La finalidad de psicología cognitiva es describir las funciones de los mismos y cualquier otra forma de representación mental. Se acepta como evidente que los procesos mentales están representados en el sistema nervioso central.
- La mente se concibe como una entidad activa que no se limita a recibir información interna y externa si no que la información es elaborada. En este proceso de elaboración participan elementos que no estaban originalmente en la información recibida. La conducta final es el resultado de la información de entrada más la información añadida como consecuencia de la elaboración interna.
- El sistema de procesamiento humano es un sistema limitado tanto en su estructura como en los recursos.

2.1. PSICOLOGÍA COGNITIVA

Rivas (2008) afirma que la psicología cognitiva se ocupa del análisis, descripción, comprensión y explicación de los procesos cognoscitivos por los que las personas adquieren, almacenan, recuperan y usan el conocimiento. Su objeto es el funcionamiento de la mente, las operaciones que realiza y resultados de las mismas; la cognición y relaciones con la conducta. (Rivas Navarro, 2008). Para el modelo cognitivo, se convierten en esencia los procesos cognitivos integrales, lo que posteriormente da lugar a los modelos de intervención desde este enfoque.

Para Vega la psicología cognitiva maneja un lenguaje nuevo, que es el del procesamiento de información. El estudio de la mente tiene fundamento empírico. Es de esta manera que el psicólogo cognitivo se basará en la observación, los datos y la conducta para sacar conclusiones respecto de los procesos mentales. El sistema cognitivo es interactivo, de modo que existe una interdependencia funcional de todos los componentes del sistema. (Vega, 1984)

Según Lizondo, Montes y Jurado (2005), se afirma que la cognición es la manera en que las personas elaboran pensamientos, juicios de valor y toma de decisiones, se basa en razonamientos, suposiciones, creencias, esquemas rígidos o flexibles, distorsiones de la realidad que limita la capacidad de adaptación o impulsa para la proactividad, influyendo así a las alteraciones emocionales y comportamentales.

2.2. MODELO COGNITIVO COMPORTAMENTAL

La psicología cognitiva basada en el procesamiento de la información al surgir como respuesta a las dificultades metodológicas presentadas por la psicología experimental permitió retomar a la ciencia psicológica el interés por el estudio de los procesos mentales para la explicación del qué hacer humano, las extensas investigaciones en éste ámbito contribuyeron a la comprensión científica y experimental de los procesos internos que regulan el comportamiento. Las teorías cognitivas marcaron un nuevo vector para el estudio clínico, educativo y social de la psicología, se cambió el concepto de paradigma para el estudio del comportamiento por el de modelo con un carácter explicativo y sistémico de los factores inmersos en la adaptación del ser humano al contexto, esta ruptura permitió abordar a la persona desde una perspectiva integral dejando de lado conceptos como el de variable organísmica (Calderón J, 2001).

La psicología cognitiva en su afán de estudiar los procesos mentales, descuidó aspectos importantes como la emoción, la afectividad y el comportamiento reduciéndolos a meros productos del sistema cognitivo. Otro aspecto descuidado por éste enfoque fue el del análisis del contexto en su amplia dimensión que abarca desde lo ecofísico hasta lo sociocultural.

La ventaja de los modelos cognitivos fue la flexibilidad de los mismos al aceptar su constante revisión y complementación a partir de nuevos estudios, en este sentido la psicología cognitiva amplió su enfoque permitiendo la inclusión de nuevas categorías y

variables, es así que las estructuras, procesos y funciones pasaron a ser de objetos de estudio a unidades de análisis metodológicas en una nueva visión integral.

El modelo cognitivo comportamental aborda el estudio del qué hacer humano desde una perspectiva integral y dialéctica en la que el objeto de estudio no es ni el sujeto ni el contexto sino más bien el producto de la interrelación dialéctica del mismo, tomando en cuenta las variables biofísicas, cognitivas, comportamentales, ecofísicas y socioculturales (Calderón J, 2001).

2.3. EVOLUCIÓN HISTÓRICA EN EL ESTUDIO COGNITIVO COMPORTAMENTAL DE LA CONDUCTA AGRESIVA

La agresividad ha sido abordada durante mucho tiempo a la luz de las teorías sociales, en tanto esta no se puede dar sin un contexto de interrelación, en esta perspectiva existen planteamientos ya clásicos sobre esta temática, entre éstos se encuentran la teoría de la “Frustración – Agresión” formulada en primera instancia por Dollard en 1939 y que ha ido siendo retomada, adornada, reformulada y criticada por los estudiosos de la psicología social, a este respecto cabe hacer un análisis sobre las diferentes connotaciones que esta teoría ha ido aportando a través de su desarrollo.

La teoría de la “Frustración – Agresión” propone lo siguiente: “La agresión como acontecimiento presupone siempre a la frustración como antecedente; y cualquier acontecimiento que implique frustración lleva inevitablemente a la agresión”. En este

sentido “la interferencia con la oportuna aparición en el orden de la conducta de una respuesta instigada por un objetivo (frustración) lleva un orden de conductas en la que el objetivo de la respuesta es dañar a la persona contra la que va dirigida (agresión)”.

Frente a ésta posición Bandura (1963) hace una crítica señalando que las personas pueden aprender a modificar sus reacciones frente a la agresión y que ésta más bien se adquiere al observar la conducta de un modelo que muestre agresividad.

Por otro lado tenemos a Berkowitz (1969), quien defiende la hipótesis de Dollard, en tanto señala que el hecho de que se puedan aprender otras reacciones frente a la frustración, no niega la existencia de una determinación innata relacionada con la frustración como incremento de la probabilidad de un tipo de respuesta, y el aprendizaje disfrazaría la manifestación de esta respuesta. A este respecto postuló una hipótesis revisada de la frustración – agresión, en la que la frustración es entendida como fuente de activación (la frustración lleva a la agresión de forma indirecta) que proporciona energía a las respuestas que una persona esté dispuesta a realizar, por lo tanto la agresión se produce al activarse disposiciones preexistentes en el sujeto a agredir, y las respuestas diferentes a la agresión se producen cuando la activación genera conductas alternativas preexistentes también el sujeto .

Recientemente, Berkowitz señaló otra conexión indirecta entre la frustración y la agresión a través del afecto negativo el cual se define como “un sentimiento displacentero provocado por condiciones aversivas ”. Esto propone que las personas al

enfrentarse a una situación aversiva, desencadenan cogniciones y emociones que llevan a conductas expresivo motoras, siendo la reacción inicial a la frustración afectiva, luego un proceso asociativo simple que lleva ya sea a la conducta de agredir, o de huir.

A partir del desarrollo y la evolución de esta teoría es que se han planteado una serie de antecedentes como causas directas o indirectas de agresividad como son el calor (Quetelet 1833, Geen 1990, Carlsmith y Anderson 1979, Anderson y Anderson 1984); el ruido (Glass y Singer, 1972; Genn y O'Neal 1969; Wilson, 1976; Geen y McCown, 1984); o el dolor (Berkowitz, 1983)(en Puente, 1998). Pero este a respecto y retomando a Berkowitz, cualquier evento puede ser precipitante de la agresión en tanto este implique una situación aversiva y el sujeto tenga un repertorio conductual agresivo.

Por otro lado están las teorías biológicas referidas a la agresividad que proponen que las personas tienen una tendencia innata a ser agresivos, pero frente a esta posición la psicología ha sido muy clara y esto puede observarse en el manifiesto de Sevilla sobre la violencia redactado por la comisión española de la UNESCO (1993):

- Es científicamente incorrecto decir que tenemos una tendencia innata a la guerra por ser un producto de evolución animal. La guerra es un fenómeno exclusivo de la especie humana, que de hecho a evolucionado desde sus inicios, lo que indica que es un producto cultural.
- Es científicamente incorrecto decir que la guerra o cualquier otra conducta violenta está genéticamente programada en el ser humano. Si bien los genes

están implícitos en todo el funcionamiento del sistema nervioso, están en conjunción también con el ambiente ecológico y social.

- Es científicamente incorrecto decir que en el curso de la evolución humana a habido una mayor selección de conductas agresivas que de otro tipo de conducta. El status en un grupo se alcanza por la habilidad para cooperar y asumir funciones relevantes para la estructura del grupo.
- Es científicamente incorrecto decir que los seres humanos tienen el cerebro violento. Si bien el aparato neurológico está en la capacidad de reaccionar violentamente, esto no ocurre automáticamente, debe existir algún estímulo interno o externo que lo provoque. El cómo actuamos está inducido por como hemos sido condicionados y socializados.
- Es científicamente incorrecto decir que la guerra es producto del instinto o de una motivación simple. La guerra está sujeta a una serie de características personales – institucionales, así mismo de un amplio procesamiento de información.

Para el estudio de este tema tan relevante de investigación se encontró teorías de diferentes autores que sustentan y desglosan la agresividad en jóvenes adolescentes y destacan los diferentes factores, consecuencias y causas

Desde muchos años atrás se fueron investigando y desarrollando distintas teorías donde se relacionan la conducta agresiva con los hábitos de crianza que tienen los padres

(Carrasco y Gonzales 2006). Entre las variables más importantes que han sido estudiadas figuran el rechazo, la falta de apoyo y afecto, el uso del castigo para controlar la conducta del niño, la falta de supervisión y comunicación y una disciplina inconsistente. Por otro lado, numerosos estudios llevados a cabo en los últimos años, han demostrado que un estilo de crianza excesivamente autoritario o por el contrario excesivamente permisivo favorece la aparición de conductas agresivas en el niño, mientras que un estilo democrático, caracterizado por altos niveles de apoyo, supervisión y flexibilidad actúa como factor protector de la conducta agresiva.

También existen otros elementos familiares relacionados con la tendencia a la agresión como pueden ser la violencia paterna, el alcoholismo, la depresión, la calidad de las relaciones y las desavenencias matrimoniales, el divorcio.

La conducta ha sido estudiada desde diversos contextos (psicológico, social y pedagógico) dado que refiere al comportamiento de los seres vivos, a la manera de comportarse ante cada situación. Desde esta perspectiva, el enfoque conductual plantea que: Las conductas son rasgos y propiedades internas atribuidas a las personas, la conducta está referida a una respuesta interna de cada persona ante una situación determinada y tiene que ver con su contexto sociocultural.

Skinner (1974), desarrolló un modelo de aprendizaje que se ha denominado operante o instrumental en función al manejo que se hace sobre el ambiente circunscrito a una conducta determinada, para establecer las relaciones antecedentes y consecuentes, o sea conocer las condiciones que facilitan la aparición de la conducta y las contingencias

posteriores que facilitan su reforzamiento y mantenimiento. Las conductas operan bajo el principio de que la conducta es aprendida y le otorga gran importancia a la influencia del medio; dado que por medio del reforzamiento es posible fomentar muchos tipos de conductas.

Para estudiar la etiología de la agresividad en el hombre existen teorías que tratan de explicarla, entre ellas tenemos:

2.4. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL DE BANDURA

Plantea que la agresividad es producto de dos procesos constituyentes de todo aprendizaje: La adquisición de conductas nuevas se realiza a partir de la observación de modelos significativos a través de un proceso de modelado, y la mantención de las conductas agresivas se basa en procesos de condicionamiento operante

El niño puede aprender a comportarse de forma agresiva porque lo imita de los padres, otros adultos o compañeros. Es lo que se llama aprendizaje social cuando los padres castigan mediante violencia física o verbal y se convierte para el niño en modelos de conductas agresivas. Cuando el niño vive rodeado de modelos agresivos, va adquiriendo un repertorio conductual caracterizado por una cierta tendencia a responder agresivamente a las situaciones conflictivas que pueden surgir con aquellos que le rodean. La agresividad de los niños, no se limitan a una mera conducta imitativa, sino que inventan nuevas formas de agresión, generalizando así el efecto del modelo. Los

niños aprenden la agresión a través de la exposición a modelos violentos, de los que obtienen dos tipos de información: cómo agredir y cuáles son las consecuencias de la agresión, sean estas positivas o negativas.

De acuerdo a esta teoría, la agresividad no solo estaría restringida a los instintos e impulsos ni a estados internos de la persona, sino que también se debería a los aspectos externos (sociales, contextuales) que ejercen influencia en la conducta de las personas. La interacción del niño con su entorno social le permite la elaboración de patrones mentales que guían su comportamiento. Mediante la observación del funcionamiento de otras personas, el niño puede adquirir habilidades cognoscitivas y formas de comportamiento. Los modelos, presentes en el aprendizaje por observación enseñan habilidades y proporcionan reglas para la organización en las nuevas estructuras de comportamiento. Para demostrar su teoría, Bandura en 1961 realizó el experimento con el muñeco bobo. El experimento consistió en exponer a un grupo de niños a observar una película donde los adultos golpeaban e insultaban a un muñeco inflable (muñeco bobo), luego los niños se quedaban solos en una habitación con diversos juguetes dentro de los que se incluía este muñeco.

Asimismo, se tenía un grupo control de niños quienes no observaron conductas agresivas. Se pudo apreciar que los niños que habían observado estas conductas agresivas las repitieron con el muñeco, mientras que el grupo que no había sido expuesto a este comportamiento no lo realizó, quedó demostrado que los niños aprenden por la observación de modelos.

Muchas de las conductas agresivas son adquiridas por los niños mediante la observación de los comportamientos agresivos de otras personas. Estas personas pueden ser padres o adultos extraños, compañeros de aula, especialmente cuando ven que no hay consecuencias negativas a las conductas observadas.

Los padres son los más importantes modelos de conducta agresiva para los niños y sus palabras y actitudes tienen más impacto que la agresión vista a través de un medio de comunicación como la televisión.

Por su parte Cairns (2001), considera que la conducta agresiva se genera en el ambiente familiar por medio del aprendizaje, ya que cada individuo parece desarrollar un nivel específico de agresividad desde muy temprano el cual permanece relativamente estable a través del tiempo y de las situaciones; sin embargo cualquiera que sea el repertorio con que el niño nazca la agresión será una forma de interacción aprendida por lo que se hace imperativo tomar en cuenta el entorno familiar que es notablemente significativo para el niño.

2.5. TEORÍA DE LA FRUSTRACIÓN/AGRESIÓN.

Fue propuesta por Dollard, Miller y Col. (1939), Consiste en que cuando a un sujeto se le presenta un obstáculo que le impide satisfacerse, esto le provoca frustración y esta ocasiona agresión como una respuesta instintiva.

El estado de frustración producido por no conseguir una meta provoca la aparición de un proceso de cólera que cuando alcanza un grado determinado, puede producir la agresión directa o verbal; la selección de la víctima se hace en función de aquel que es percibido como la fuente del que produjo la ira.

2.6. TEORÍA ACTUALIZADA DE LA FRUSTRACIÓN/AGRESIÓN.

Propuesta por Berkowitz (1989), es una integración de los elementos más relevantes de la teoría original de la frustración/agresión y la del aprendizaje social. Esta teoría propone que un facilitador como la frustración provoca aumento en la activación fisiológica y psíquica del individuo, lo cual podría desencadenar en una conducta agresiva solo si por aprendizaje social el sujeto ha interiorizado pensamientos automáticos que le indican que dicha conducta es adecuada en distintas situaciones.

La consistencia de la conducta violenta en diferentes situaciones, es interpretada de diferente manera desde los distintos modelos, lo cual nos permite identificar diferentes propuestas, que pensamos y proponemos agruparlas (Cerezo, 1997, Berkowitz, 1972 y 1993, Rodríguez, Grossi, Cuesta y otros 1999) entorno a sus causas, es decir, las endógenas y/o teorías activas propondrán que el origen de la agresión está en los impulsos internos de la persona como rasgo estable que se manifiesta en diferentes situaciones y las exógenas y/o teorías reactivas, donde el origen de la agresión se ubicará en el medio ambiente que rodea al individuo, que sería el responsable de su aparición, siendo esta conducta por ello una reacción frente a sucesos ambientales o hacia la

sociedad en su conjunto (propuesta del aprendizaje social) dentro de un contexto específico (familia, grupo de iguales, escuela o comunidad).

El principal modelo de conducta de los niños son los adultos y en primer lugar los padres. El desarrollo y la modificación de las conductas agresivas están regulados en gran medida por los padres, ya que son estos los que controlan muchas de las experiencias de satisfacción o de frustración de sus hijos, refuerzan o castigan las expresiones precoces de agresión y sirven de modelo a las conductas agresivas. La mayoría de las investigaciones muestran que los niños agresivos crecen en un medio agresivo, los miembros de la familia estimulan y perpetúan las conductas violentas de cada uno de ellos. Por lo tanto, lejos de socializarse o reorientarse sanamente, la tendencia agresiva natural de un niño se intensifica y se perpetúa en un contexto.

CAPÍTULO III

MODELO DE INVESTIGACION Y METODOLOGÍA

3.1. MODELO TEÓRICO DE LA INVESTIGACION

Las habilidades de comportamiento y de pensamiento que se requieren actualmente no sólo son habilidades adaptativas, sino relacionadas con los estándares de calidad de la ejecución del individuo frente a los requerimientos sociales de las transformaciones del contexto.

En este panorama, cuando se habla del cambio comportamental, se hace referencia a un mayor número o cantidad de repertorios de conductas, y no a repertorios con mayor calidad de respuesta; y tampoco se hace referencia a aumentar el contenido de la información en los procesos cognitivos; si no al desarrollo de la organización de la información a través de razonamientos traducidos en esquemas de acción, mediados por la autopercepción individual y la valoración y reconocimiento basado en la retroalimentación (Calderón J, 2001).

Los cambios atribucionales, marcados categorialmente, sobre las esferas de la autoestima y la valoración personal no están solamente relacionados con el éxito o el fracaso del comportamiento, sino con la influencia de la atribución sobre el propio comportamiento.

Para lograr un mayor análisis de la perspectiva y después de haber esbozado un panorama de los retos del futuro, se presenta la alternativa de mejorar, de forma óptima las capacidades y recursos del ser humano.

La acumulación del conocimiento debe estar relacionada no con un inventario de mayor información, sino con esquemas de acción que permitan una transferencia adecuada del aprendizaje, traducido a destrezas y habilidades conductuales, que social e individualmente retroalimenten de forma positiva al sujeto (Calderón J., 2001).

El sentido de capacitar al ser humano implica un desarrollo de recursos, tanto en las estructuras instrumentales del comportamiento como en la representación de las funciones del razonamiento sobre los patrones de reproducción de las normas sociales.

El mejorar las estrategias de pensamiento sobre la acción y las destrezas instrumentales de la conducta son el mejor recurso de afrontamiento para adaptar al individuo a los embates del contexto.

Con relación a la perspectiva descrita Calderón Jemio (2000) propone lineamientos respecto a los desafíos del desarrollo científico en el área de la conducta humana y de los procesos del pensamiento.

Habiendo ingresado al nuevo milenio, las teorías, los métodos y los espacios de intervención para el mejoramiento del comportamiento deberán constituirse en modelos de representación integrativos sustentados siempre en la rigurosidad científica como un respeto y valoración a la persona

3.1.1. METAS Y OBJETIVOS DEL MODELO INTEGRATIVO DE ESTUDIO COGNITIVO-COMPORTAMENTAL

- Las metas de estudio son dinámicas: pueden variar a lo largo del tiempo para una misma persona o variar para diferentes personas o grupos. Lo que no varían son las unidades de análisis y el estudio de las variables aplicadas.
- Se basan en un razonamiento explicativo que es alcanzado por medio del método de análisis de las unidades de información obtenida a través del estudio cognitivo comportamental.
- La meta última del estudio cognitivo comportamental es proporcionar información útil y relevante para el diseño, evaluación y/o intervención de los fenómenos cognitivo-comportamentales.

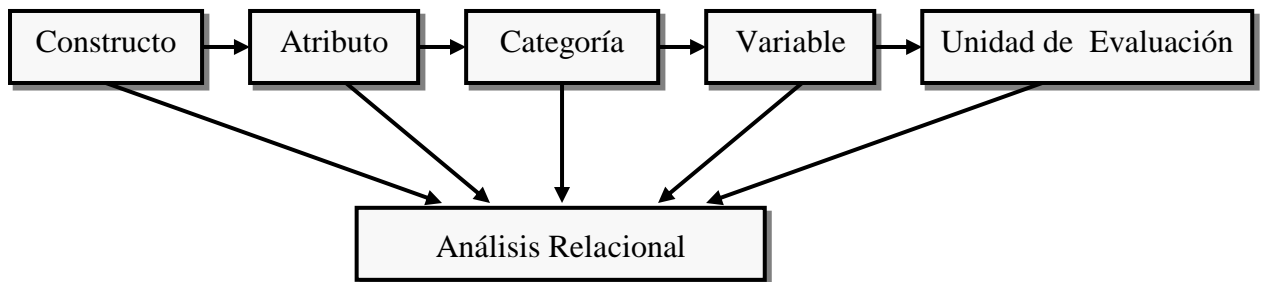
- Existen metas inmediatas o intermedias, tales como la identificación de problemas cognitivo comportamental, o la identificación de variables causales, o el planteamiento de análisis relacionales.
- Las metas y objetivos dependen de las jerarquías de especificidad articuladas con las categorías conceptuales a través de las unidades de análisis.
- Influyen en las decisiones y selección de los métodos, principios e instrumentos de evaluación que se emplearán.
- Deben permitir obtener información suficiente y pertinente acorde a las metas y objetivos del estudio cognitivo comportamental.
- La validez de una estrategia de estudio puede ser consolidada y fortalecida si los instrumentos y métodos incluyen todas las variables e interrelaciones relevantes para la explicación de un problema.
- Existen metas inmediatas e intermedias, sin embargo, una meta fundamental en el estudio cognitivo comportamental es la formulación de la interrelación de variables en forma y contenido (análisis relacional) aplicando un razonamiento teórico-metodológico.

3.2. MODELO INTEGRAL METODOLOGICO DE LA INVESTIGACION CATEGORÍAS Y VARIABLES DEL MODELO INTEGRAL COGNITIVO COMPORTAMENTAL

El modelo integral cognitivo comportamental aborda la cognición como un eje integrador de las variables afectivas, emocionales, biofísicas y comportamentales y analiza el contexto desde las relaciones interpersonales, los aspectos culturales, sociales y el ambiente físico, estableciendo una interrelación dialéctica sujeto – contexto en una dinámica de tiempo y espacio cuyo producto se convierte en el objeto de estudio que puede ser dimensionado a partir de las variables que lo componen antes mencionadas (Calderón J., 2001).

El enfoque metodológico de la psicología cognitivo comportamental integral es:

Figura 1: **Modelo Integral**



- El **constructo** para la psicología integral es el hecho o fenómeno que en su molaridad contiene: los atributos y las variables de investigación y debe ser definido en forma completa en base a su modelo de estudio.
- El **atributo** es el conjunto de propiedades que hacen al fenómeno o hecho que se va a investigar y tiene base teórica en el modelo Cognitivo Comportamental.
- La **categoría** es una unidad de valor en una dimensión que contiene a las variables y al mismo tiempo es el soporte conceptual de las mismas.
- La **variable** para la psicología integral es una unidad metodológica de investigación sujeta a cambio y que permite la aplicación de unidades de medida asignando valores cuantificables y de carácter paramétrico.
- La **unidad de medida** es la unidad mensurable de valor que se asigna a un hecho o fenómeno psicológico a partir de una dimensión (Calderón J., 2001).

V.1. VARIABLES, ESPECIFICIDAD Y UNIDADES DE ANÁLISIS

La “ESPECIFICIDAD” es la definición central de una variable o una categoría en la que se utilizan diferentes dimensiones y valores que permiten el acercamiento al estudio de los fenómenos y de la realidad.

La especificidad afecta la validez de las explicaciones y la valoración relacional. Las variables específicas facilitan la identificación del comportamiento, de las relaciones funcionales, de los procesos, estructuras y de los efectos del tratamiento, pero pueden ser menos explicables (esto se debe a que al ser tan específicas no se obtienen los mismos resultados de evaluación). Las variables menos específicas son a veces más explicables, pero pueden plantear dificultades cuando se tienen que derivar juicios o explicaciones relacionales cargados de sobresignificado.

El modelo cognitivo-comportamental se caracteriza por un equilibrio en la especificidad de las variables y la especificidad de las categorías conceptuales, tales como distintos comportamientos observables, pensamientos, contingencias de respuesta y respuestas fisiológicas. El valor de las variables específicas es, por lo general, la aproximación para alcanzar el objetivo del estudio cognitivo-comportamental (Calderón J., 2001).

La “unidad de análisis” es un concepto relacional y se refiere a las unidades de evaluación que contribuyen a realizar las valoraciones y explicaciones relacionales.

V.2. ESPECIFICIDAD DE LAS VARIABLES

Una variable es una unidad conceptual aplicada a dimensiones cuyas categorías pueden ser cuantitativas o cualitativas en los diferentes rangos de variabilidad. A través de una

variable se evalúan los diferentes cambios en un fenómeno o hecho de estudio (Calderón J., 2001).

- La especificidad se refiere al acercamiento, en relación al objeto de la realidad y del número de categorías y dimensiones de variabilidad en una variable.
- Las variables pueden distinguirse por las dimensiones que componen una variable, por el grado en que estas dimensiones están definidas conceptualmente, están especificadas, y por el grado en que reflejan o agrupan categorías espaciales o temporales de variabilidad.
- Las explicaciones relacionales pueden diferenciarse por sus grados de especificidad.
- La especificidad de una variable es relativa y el método de evaluación puede incluir variables y dimensiones o valores que difieren en sus niveles de especificidad.
- La especificidad más útil depende de las metas de la situación y momento de la evaluación o estudio.
- Los instrumentos tradicionales de evaluación psicológica, por lo general, aportan datos que no son lo suficientemente específicos para las metas de la evaluación cognitivo-comportamental.

- Una unidad de análisis se refiere a un fenómeno que sirve como “meta” de estudio y para la formulación su respectiva inferencia.
- La definición de los tipos de respuesta ayuda a identificar alternativas positivas para los problemas del comportamiento.
- Las variables específicas promueven el uso de métodos observacionales y el uso de estrategias de evaluación basadas en el tiempo.
- Las variables específicas reducen el número de explicaciones alternativas de los valores obtenidos y fortalecen/consolidan la valoración relacional (Calderón J., 2001).

V.3. TIPOS DE ESPECIFICIDAD

Existen cuatro componentes del proceso de evaluación psicológica que pueden variar en especificidad según Calderón J. (2001):

- Las **Variables-metas** en la evaluación psicológica y los **valores obtenidos** de los instrumentos de evaluación psicológica pueden variar en la diversidad y número de dimensiones y modos que incluyen.

- Las variables pueden distinguirse por el grado en que las **dimensiones y modos o rasgos** son especificados.
- Una descripción del fenómeno de estudio en una dimensión y modo puede incrementar la especificidad, porque delimita el dominio de posibles inferencias.
- Las variables pueden distinguirse por el grado en que las **condiciones situacionales espaciales y temporales** son especificadas.
- Las **valoraciones relacionales** pueden distinguirse por su especificidad. Los tres componentes ya mencionados influyen en la especificidad de estas valoraciones. Las valoraciones sobre el comportamiento dentro de una situación o periodo específico son más específicas que las valoraciones sin relaciones (Calderón J., 2001).
-

V.4. EVALUACIÓN CLÍNICA COGNITIVO COMPORTAMENTAL

Definiciones sobre evaluación psicológica

El término “Evaluación Psicológica” ha sido definido de diferentes modos:

- El uso sistemático de una variedad de técnicas para comprender a un determinado individuo, grupo o contexto social. (McReynolds, 1968 en Nay, 1977)).
- Un procedimiento sistemático para comparar el comportamiento entre dos o más personas (Cronbach, 1960 en Nay, 1977).
- Un test psicológico es un instrumento de medida que tiene tres características determinantes: 1) Un test es una “muestra” del comportamiento. 2) La muestra se obtiene bajo condiciones estandarizadas. 3) Se cuenta con reglas establecidas para la puntuación o para obtener información cuantitativa de la muestra del comportamiento (Murphy & Davidshofer, 1994 en Nay, 1977).
- La evaluación psicológica es un proceso complejo de resolución de problemas.... en el que los tests psicológicos son frecuente-mente usados como los métodos de recolección de datos relevantes (Malony & Ward, 1976 en Nay, 1977).
- La evaluación psicológica es un proceso de comprender y ayudar a las personas a enfrentar sus problemas (Walsh & Betz, 1995 en Nay, 1977).

- La evaluación psicológica incluye cuatro áreas de información: 1) el motivo de evaluación, 2) los datos, 3) un marco de referencia, 4) la interpretación.
- La evaluación psicológica es una forma de investigación científica: La meta es plantear inferencias acerca de un individuo en base a hipótesis y datos (McFall & Townsend, 1998 en Nay, 1977).
- La Evaluación Cognitivo-Comportamental: En base a la aplicación de estrategias específicas que corresponden a los objetivos propositivos y terminales, se establecen resultados que a partir de un razonamiento relacional se integran a la Unidad de Análisis Inicial, completando la capacidad y posibilidad explicativa de la misma.

V.4.1. Fundamentos para la construcción de un modelo científico de evaluación en Psicología Cognitivo-Comportamental

Según Calderón J. (2001), la construcción de modelos cognitivo comportamentales debe tener las siguientes condiciones:

- a) Los postulados teóricos se componen de abstracciones conceptuales que surgen de las evidencias empíricas sistematizadas, mediante los diferentes estudios e investigaciones básicas y aplicadas.
- b) Los constructos teóricos están conformados por la integración de categorías conceptuales y variables empíricas estudiadas previamente.
- c) Cada categoría debe contener un razonamiento sobre cada uno de los constructos para la aplicación del análisis relacional que consiste en establecer el vínculo en las categorías y las variables.
- d) La unidad de análisis se compone de esquemas de razonamiento que integran, a través de la especificidad, las variables con las categorías conceptuales en relación a hechos o fenómenos de estudio.
- e) La evaluación a partir de la unidad de análisis permite establecer objetivos de la investigación y estudios.
- f) Los instrumentos y las técnicas tienen que corresponder a la explicación del fenómeno y a la posibilidad de inferencia y explicación que permite desarrollar información y evaluar de forma cuantitativa y cualitativa.

- g) El análisis de la información obtenida se basa en un razonamiento relacional, categorial y empírico, integrando los componentes cualitativos y cuantitativos.

- h) El objetivo final es la integración a los objetivos propositivos y terminales con la unidad de análisis inicial.

V.4.2. La evaluación cognitivo-comportamental

La evaluación cognitivo-comportamental está integrada por diversos componentes conceptuales y metodológicos que deben integrarse en un solo espacio epistemológico y a partir de un objeto de estudio de carácter relacional.

La Unidad de Análisis establecida sobre el fenómeno o problema de estudio se basa en un razonamiento articulado entre la especificidad de las variables y las categorías conceptuales en un equilibrio de contenido, describiendo y explicando una realidad concreta.

Los objetivos propositivos de la evaluación son formulados a través de la unidad de análisis que de forma preliminar y empírica permite la explicación inicial del fenómeno

o hecho de estudio. Los objetivos terminales son formulados a través de la unidad de análisis.

V.4.3. El contexto de la información en la evaluación cognitivo-comportamental

La meta de la evaluación se basa en los fenómenos, problemas de estudio cognitivo-comportamental de una persona, configurados a través de la unidad de análisis. Los datos cuantitativos y la información cualitativa provienen de los instrumentos y técnicas de evaluación, articulando las categorías cuantitativas con las cualitativas.

Las formas en que los datos y son procesados y toda la información es analizada debe ser a través de los modelos de evaluación aplicando los esquemas de razonamiento y las categorías de análisis establecidos precisamente.

Los razonamientos conclusivos, basados en el análisis relacional, se derivan de la información obtenida en el proceso de evaluación.

Los esquemas de razonamiento metodológico son los que permiten integrar las conclusiones con la unidad de análisis inicial, y de esta manera, proceder a las distintas generalizaciones de variables, procesos y método.

V.5. Evaluación y valoración en el modelo cognitivo comportamental.

Evaluar es el proceso de asignar dimensión y valor al atributo de una variable o una categoría conceptual.

En la evaluación cognitivo-comportamental se dimensionan y valoran diversos rangos del comportamiento, de las sensaciones y del pensamiento, de las emociones y la afectividad. También se dimensionan y valoran variables o categorías causales, o relaciones causales. Con frecuencia, la medición implica asignar valor a un evento o a una categoría (Calderón J., 2001).

La medición y la valoración son esenciales para la evaluación cognitivo comportamental porque ayudan a:

- Generar datos,
- Inferir información
- Predecir la actividad futura de los sujetos,
- Plantear explicaciones sobre las causas de los problemas de las personas,
- Seleccionar estrategias de estudio o intervención,
- Evaluar la efectividad de los estudios o intervenciones.
- La medición y la valoración son la base que genera información científica.

Los avances a nivel de poder predictivo y explicativo dependen del grado en que los fenómenos de estudio pueden ser medidos y/o valorados con precisión.

V.6. Enfoque y núcleos de la evaluación cognitivo-comportamental

Para configurar los núcleos de la evaluación cognitivo comportamental se deben definir las siguientes categorías y variables:

- Áreas de actividad del sujeto y factores situacionales del contexto.
- Variables e indicadores altamente específicos en relación al problema, fenómeno o hecho que se estudia.
- Comportamientos observables, eventos internos y externos de la entidad, la individualidad y la variabilidad, cuantitativos y cualitativos.
- Variables del sujeto y relaciones causales mientras se producen en el contexto natural.
- Relaciones recíprocas: cognición-comportamiento y comportamiento-contexto.
- Variables situacionales asociadas con variación de los problemas cognitivo comportamentales.
- Priorización de objetivos en la evaluación cognitivo comportamental.
- Modos de evaluación múltiple (cognitiva, fisiológica, conductual, emocional, afectiva).

V.7. Variables mediacionales (cognitivas)

Las variables mediacionales en el Modelo Cognitivo Comportamental se aplican a las estructuras, procesos y funciones del sistema cognitivo en una perspectiva integral. Estas variables se estudian a partir de la inferencia a través de las ejecuciones propias a cada sujeto partiendo del principio de que cada persona elabora, interpreta, analiza, organiza, clasifica, valora y ejecuta la información de una manera particular propia a cada sujeto, es decir que frente a una situación determinada el sistema cognitivo actuará de manera diferente en cada persona sin decir con esto que el procesamiento de la información se realice a través de una organización diferente en cada sujeto. La psicología cognitivo comportamental parte del principio de que el conocimiento es un producto interrelacional sujeto – contexto en un tiempo y espacio únicos en términos de la experiencia por lo tanto la organización del mismo es particular.

V.7.1. Estructuras y esquemas cognitivos

El concepto de estructura cognitiva se refiere a los elementos básicos que conforman la arquitectura cognitiva es decir las unidades básicas que contienen la información procesada así como los valores, significados y contenidos de las experiencias, sus relaciones, conexiones y el modo en que han sido organizadas por el sujeto (Beck,

Freeman y otros 1992). Estas estructuras se estudian a partir de la unidad de análisis denominada esquema.

El término esquema se entiende como la unidad cognitiva de integración modular de la información procesada combinando componentes espacio – temporales (Calderón J. 2001).

Los esquemas como unidades estructurales que integran la información tanto interna como externa permiten organizar la información de acuerdo a sus funciones y contenidos, en este sentido estarían los esquemas cognitivos que tienen que ver con la abstracción, la interpretación y el recuerdo, los esquemas afectivos que tienen que ver con la representación de uno mismo en retrospectiva, prospectiva y perspectiva, los esquemas de acción que contienen información respecto a los modos de actuar, los esquemas emocionales que contienen información referida a los sentimientos y las sensaciones y los esquemas de control que están involucrados en la auto observación y la dirección o inhibición de las acciones. Los esquemas poseen cualidades estructurales en términos de amplitud, flexibilidad y densidad, así como cualidades referidas a su valencia respecto al grado de activación de los mismos, en términos de latencia e hipervalencia de acuerdo a su participación en el procesamiento de la información.

Los esquemas de acuerdo a su contenido pueden ser categorizados como: creencias, imágenes y mapas cognitivos y la interrelación de los mismos es la que permite al sujeto desarrollar estrategias de razonamiento, pensamientos, estrategias de acción y autoconocimiento.

Las creencias son constructos representacionales que genera el sujeto sobre el mundo que lo rodea, sobre sí mismo y sobre las reglas sociales y de convivencia, éstos constructos tienen un carácter absolutista rígido e invariable para los sujetos, determinan los juicios que el sujeto emite sobre los acontecimientos de la vida cotidiana así como sus propias ejecuciones. Son configuraciones cognitivas formadas individualmente o compartidas culturalmente. Las creencias determinan el valor real que asignan las personas a los eventos y juegan un rol determinante en la evaluación cotidiana modelando el entendimiento de diversos significados. Básicamente existen dos formas de creencias: las primitivas que son aceptadas por las personas como verdades irrefutables y son muy poco susceptibles a cuestionamiento, ya sea porque tienen una fiabilidad basada en la experiencia sensorial o por que se basan en una autoridad externa; y las de orden superior que se basan en el razonamiento inductivo a partir de la experiencia y pueden llegar a mantenerse sin contar con ninguna referencia de su evidencia (Bem 1970).

Las imágenes constituyen los contenidos sensoriales de la información a nivel episódico, juegan un papel importante en funciones tales como el pensamiento y la imaginación, en la elaboración de estrategias y en la representación de escenarios. Se presentan en situaciones que refieren contenidos directos y se representan de manera automática.

Los mapas cognitivos constituyen las redes de conexión entre las diferentes estructuras cognitivas a partir de modos conceptuales y redes semánticas multidimensionales y que pueden estar relacionados con contenidos cognitivos afectivos, emocionales y conductuales.

Las estructuras cognitivas conforman las unidades conceptuales básicas que componen el constructo representacional que poseen las personas sobre la realidad, guían el razonamiento e intervienen sustancialmente en la elaboración del pensamiento y la acción, además de jugar un rol determinante en las emociones y la afectividad.

V.7.2. Procesos Cognitivos

Los procesos cognitivos abarcan todas las operaciones que realiza el sistema cognitivo sobre la información que recibe del medio ambiente en la interpretación y sobre las estructuras cognitivas en la elaboración y planificación del comportamiento ya sea

reactivo como proactivo. Estas operaciones tienen que ver con la codificación y recuperación de la información así como los procesos atencionales.

La atención es el proceso mediante el cual las personas seleccionan la información que va a ser procesada de la amplia gama de estímulos que recibe tanto del medio interno como del medio externo, en este sentido existen dos tipos de atención, una voluntaria y una involuntaria. La involuntaria tiene que ver con la focalización hacia estímulos que sobrepasan el umbral de concentración (ejemplo: un dolor agudo, un ruido fuerte, etc.). La selección voluntaria tiene que ver con tres operaciones básicas que son la selección, la focalización y la regulación. La selección se refiere a la elección de él o los estímulos a ser procesados y está en estrecha relación con los procesos motivacionales. La focalización tiene que ver con la orientación del sistema de recepción a nivel de la memoria sensorial a un número limitado de estímulos ya sean visuales, auditivos, propioceptivos, etc. La regulación de la atención es quizás el proceso más complejo en la medida en la que marca la continuidad de la focalización hacia los estímulos. La atención en este sentido haría de filtro para la codificación de los estímulos tanto internos como externos que van a ser procesados tanto a nivel de entrada como de salida. La atención así como el resto de procesos cognitivos no son aislados ya que se encuentran estrechamente ligados con aspectos psicológicos como la motivación, y biológicos como la predisposición del organismo para actuar sobre un fenómeno específico y/o sociales como la relevancia de la información a ser procesada.

Una vez seleccionada la información esta comienza a ser elaborada a través de diferentes operaciones que tienen que ver con la estructura de la memoria encargada de elaborar dicha información. En una primera instancia actúa la memoria de trabajo encargada de codificar y configurar los perceptos de información y realizar una trasducción de los impulsos electroquímicos de digitales a analógicos. A su vez cumple la función de almacenar temporalmente un número reducido de información a ser procesada entre cinco a siete unidades de información. Posteriormente la memoria a largo plazo se encarga de decodificar dicha información para posteriormente compararla y reconocerla en el caso de información previamente almacenada o significarla y organizarla en caso de información nueva y así proceder al almacenamiento, la memoria a largo plazo se encarga también de operaciones como la recuperación de información en caso de ser necesitada, reproducir o recrear la misma y elaborarla para su utilización.

V.7.3. Funciones Cognitivas

Las funciones cognitivas son el producto de la interrelación e integración entre estructuras y procesos cognitivos, son el elemento dinámico que facilita la generación de estrategias para la adaptación del ser humano a su entorno a partir de los perceptos que son registrados por los diferentes canales sensoriales para ser procesados

multimodalmente en el cerebro como órgano central del procesamiento de la información.

V.7.4. Productos Cognitivos

Los productos se refieren al resultado final de las operaciones que el sistema cognitivo realiza sobre la información; son las cogniciones y pensamientos que el individuo experimenta y de las que puede tener conciencia, como resultado de la interacción de la información entrante con las estructuras, las proposiciones y las operaciones del sistema como parte integrante del sistema atribucional. Estos pueden ser:

1) Pensamientos automáticos. Son cogniciones negativas que se producen aparentemente con un proceso de razonamiento sin mucha abstracción, son involuntarios irracionales e inadecuados y la persona los acepta como válidos. Los pensamientos automáticos tienen las siguientes características (Beck, 1995):

- a) Son mensajes específicos discretos.
- b) A menudo parecen taquigrafiados, compuestos por unas pocas y esenciales palabras o imágenes visuales breves. Una palabra o una frase corta funciona como un encabezamiento de una serie de recuerdos

temidos, temores o autorreproches. A veces los pensamientos automáticos son una breve reconstrucción de un suceso pasado.

- c) No importa lo irracionales que sean son casi siempre creídos, tienen la misma credibilidad que si fueran impresiones directas de los sentidos, se adscribe el mismo valor de verdad a los pensamientos automáticos que a las percepciones sensoriales del mundo externo. Los pensamientos automáticos son creíbles porque casi no se notan por lo que no son cuestionables, sus implicaciones y conclusiones no son sometidas a un análisis lógico.
- d) Se viven o experimentan como espontáneos, son producto de un procesamiento muy veloz y entran a la conciencia y son captados de manera inmediata ante una situación.
- e) Tienden a dramatizar, predicen lo peor como consecuencia de la situación se centran únicamente en los aspectos negativos y generan gran tensión.
- f) Son relativamente idiosincráticos, responden a un modo único de ver las cosas producto del aprendizaje social de cada sujeto. Los pensamientos automáticos tienen base en el autoconocimiento y las creencias.
- g) Son difíciles de desviar, al ser reflexivos y creíbles los pensamientos automáticos se entretajan inadvertidamente a través del flujo del dialogo interno, también tienden a actuar como señales de otro pensamiento.

h) Son aprendidos, son el producto del aprendizaje social condicionado por la familia, el entorno social, los medios de comunicación para interpretar los sucesos de cierta forma.

2) Distorsiones cognitivas. Son errores sistemáticos en el procesamiento de la información y sobre todo en la superposición de esquemas de razonamiento irracionales.

V.7.5. Variables Mediacionales de la categoría afectividad

AUTOCONOCIMIENTO

Los esquemas afectivos en el modelo cognitivo comportamental se relacionan con la función integradora del autoconocimiento como la representación dinámica que desarrolla el sujeto sobre sí mismo. El autoconocimiento es la representación que el sujeto desarrolla sobre todos los atributos referentes a su persona construido a partir de los diferentes esquemas de autorrepresentación. La autovaloración constituye en este sentido el eje integrador dinamizado por tres funciones: El autoconcepto referido al modo en que el sujeto ha desarrollado significados de representación sobre sí mismo en términos de categorías de significación semántica y conceptual organizada a través de categorías las cuales se estructuran durante todo el proceso de vida y se refieren a las diferentes esferas de relación del sujeto con su contexto valorando la capacidad de ejecución respecto al logro fracaso y la retroalimentación de los mismos en una visión dialéctica. De acuerdo a

estas categorías la persona desarrolla una autoimagen o representación global de si mismo y que puede variar de acuerdo a la situación específica frente a la cual se encuentra la persona, esta autoimagen va desde aspectos concretos como rasgos físicos hasta definiciones más abstractas como atributos afectivos, la autoimagen se refiere a la forma en que el sujeto se percibe y desea ser percibido y la misma se encuentra mediada por la autoestima. Esta construcción está regulada por un constante proceso de autoevaluación donde la persona asigna unidades de valor cuantitativas y cualitativas a su propia ejecución de acuerdo a patrones personales, familiares, sociales, y culturales que retroalimentan a su vez a la representación del si mismo marca patrones de conducta y exigencia y retroalimenta el autoconcepto. Es por esto que el autoconocimiento es una función dinámica que si bien se fundamenta a través de estructuras de autoconcepto y modos de atribución está en constante revisión a través de la autoevaluación.

El autoconocimiento a la vez regula e interactúa con el resto de procesos que permiten el conocimiento del mundo, la valoración que uno hace sobre el contexto pasa indiscutiblemente por una valoración de uno mismo en función a dicha experiencia. Por otro lado la valoración del si mismo no es aislada, se sustenta en parámetros del propio contexto. En este sentido la autovaloración se caracteriza por una bidireccionalidad y una multidimensionalidad cuyo eje central es el autoconocimiento.

VALORES

Los valores son un conjunto de reglas que rigen el accionar de acuerdo con una escala de jerarquías determinadas socio culturalmente como individualmente, y abarcan una gama de preferencias que van desde pasos secuenciales en el desarrollo de rutinas hasta principios morales. En otros términos un valor implica una creencia firme acerca de una acción correcta. Para la persona los valores se instauran poco a poco, en el niño pequeño el único valor es el de autoconservación, a medida que crece y se socializa se adopta un sistema de valores mas complejo. Los primeros se extraen de las convicciones familiares o del entorno social directo, luego de los patrones y normas sociales o sea de las leyes. En la medida que el sujeto desarrolla mayores niveles de independencia se eligen algunas de estas normas para elaborar las propias, desarrollando una moralidad propia o un sistema de valores. El sistema de valores se va complementando con la jerarquía de necesidades que desarrolla el sujeto que van desde las mas concretas como la de supervivencia hasta la mas abstracta como la de autorrealización o trascendencia. Autores como Maslow han teorizado la jerarquía de necesidades estableciendo un orden estándar en las mismas sin embargo es claro que las personas articulan su propio sistema de jerarquías y puntos de valor de acuerdo a su experiencia de vida y al contexto sociocultural en que se encuentran, existiendo diferencias sustanciales intra e inter cultural y socialmente. La forma en la que el individuo adquiere y desarrolla un sistema de valores estará de acuerdo a la forma en la que ha aprendido las relaciones acción - consecuencia personal, social y del entorno, por tanto los valores no están sujetos

únicamente al contexto directo de relación sino que pueden estar conformados a través de sistemas indirectos de transmisión de estos principios.

Los valores pueden clasificarse como morales y no morales en términos de lo que está bien, lo que está mal y lo deseable e indeseable, por lo cual están en estrecha relación con el sistema de autoconocimiento, y a la vez guiaran el razonamiento y por tanto el comportamiento social y a la vez participaran del proceso evaluativo previo a la emoción en otros términos juegan un papel esencial en toma de decisiones y en el afrontamiento en general de cada individuo.

EXPECTATIVAS

Las creencias sobre el control personal tienen que ver con las sensaciones de dominio y de confianza. Hablar de control como de creencia generalizada es hablar de una disposición estable de la personalidad, distinguible de un juicio contextualizado de la evaluación de un acontecimiento determinado. Es importante tanto a nivel teórico como práctico hacer una distinción entre los conceptos de creencia general sobre el control y evaluación del control situacional para comprender el concepto de expectativa.

Una creencia general sobre control incluye el grado en el que el individuo asume que puede controlar los acontecimientos y las situaciones importantes. Bajo este criterio

Rotter (1966) formula que existen dos variedades, el locus de control interno y el locus de control externo. El locus interno se refiere a la creencia de que los acontecimientos son contingentes a la conducta de uno y el locus externo se refiere a la creencia de que esos acontecimientos no son contingentes con la conducta del individuo sino que dependen de la suerte, el destino, la casualidad o el poder de los demás.

Las evaluaciones de control situacional se refieren al grado en que el individuo cree que puede determinar o modificar sus relaciones estresantes con el entorno. Son el resultado de las evaluaciones de las demandas de la situación, de los recursos propios, de las alternativas de afrontamiento y de la capacidad para aplicarlas. Bajo este criterio Bandura (1977) sugiere el concepto de eficacia propia o autoeficacia, distingue entre expectativa de eficacia que es el convencimiento de que uno puede ejecutar con éxito la conducta necesaria para lograr un resultado dado y expectativa de resultado definida como la estimación del individuo de que una conducta determinada producirá determinados resultados.

V.7.6. Variables Intercurrentes

V.7.6.1. EL ESTUDIO EXPERIMENTAL DE LAS EMOCIONES

Para la psicología cognitivo comportamental las emociones son el resultado de la interacción del medio externo o interno a manera de estímulo precipitante, el procesamiento de dicha información a nivel cognitivo, la activación fisiológica y el

significado que el sujeto asigna a la misma. Frente a cualquier situación o demanda ya sea interna o externa, el sujeto realiza una serie de evaluaciones a través de la valoración de dicha situación en un proceso universal que tiene las siguientes características:

- a) Evaluación primaria. Sobre la situación en si que puede ser: irrelevante si el individuo no siente interés por las consecuencias que esta pueda traer, o el encuentro no implica valor necesidad o compromiso; Benigna positiva si el encuentro persevera o logra consecuencias positivas o si ayuda a conseguirlas; y por ultimo amenaza en la medida en que las consecuencias impliquen daño, perdida o desafío, es decir impliquen contingencias negativas para el sujeto.
- b) Evaluación secundaria. Sobre las estrategias que posee el sujeto para hacer frente a la situación determinada. El individuo evaluara los medios que dispone ya sea para lograr la consecuencia positiva o evitar la consecuencia negativa.
- c) Reevaluación. Sobre la situación respecto a las estrategias de afrontamiento. Es el proceso de retroalimentación respecto a la situación en si y la percepción sobre las estrategias.

Frente a estas evaluaciones el organismo reacciona preparándose para afrontar la situación de acuerdo a como ha sido interpretada para generar una respuesta homeostática de equilibrio entre la situación y la predisposición del organismo para reaccionar. Esta respuesta implica una activación del eje hipotálamo – hipófisis – suprarrenal y del sistema nervioso autónomo.

A la activación producto de las evaluaciones se le asigna un significado al cual se llama emoción y que puede tener diversos contenidos de acuerdo al agrado, desagrado o implicancia para el propio sujeto.

Es importante recalcar que las evaluaciones que vaya a realizar el individuo estarán de acuerdo a creencias, valores, autorrepresentaciones, estados de ánimo, capacidad de afrontamiento, etc., por lo que la emoción en si no representa un proceso aislado y es mas bien el resultado de aspectos bio – psico – sociales (Lazarus y Folkman, 1956).

V.7.7. VARIABLES DEPENDIENTES

V.7.7.1. Comportamiento Social

Habilidades Sociales

Para poder comprender el término habilidades sociales es preciso considerar una serie de conceptos y definiciones sobre el comportamiento social, la asertividad y la competencia

social. La compleja naturaleza de las habilidades sociales ha dado lugar a numerosas definiciones. Generalmente son consideradas como un conjunto de comportamientos interpersonales complejos. Cuando estas habilidades son apropiadas el resultado es una mayor satisfacción personal e interpersonal, tanto a corto como a largo plazo. El término habilidad se utiliza para indicar que la competencia social implica un conjunto de comportamientos aprendidos o adquiridos

La habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural determinado y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. Además, el grado de efectividad de una persona dependerá de lo que desea lograr en la situación particular en la que se encuentre, donde se involucran también sus propias actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y un estilo único de interacción (Wilkinson y Canter, 1982 en Caballo, 1997). Por lo tanto no puede haber un criterio absoluto de habilidad social. Una respuesta competente sería aquella en que la gente este de acuerdo que es apropiada para un individuo en una situación específica.

La conducta socialmente habilidosa debería definirse en términos de la efectividad de su función en una situación, en vez de en términos de su topografía, aunque los problemas con respecto a emplear las consecuencias se han hecho notar repetidamente, conductas que son evaluadas como no habilidosas (por ejemplo: decir tonterías) o antisociales (por

ejemplo: ataque físico) pueden ser de hecho reforzadas. Linehan (1984) (en Caballo, 1997) señala, que se pueden identificar tres tipos básicos de consecuencias:

- La eficacia para lograr los objetivos de la respuesta.
- La eficacia para mantener o mejorar la relación con la otra persona en la interacción.
- La eficacia para mantener la autoestima de la persona socialmente habilidosa.

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones, derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1986).

Clases de Respuesta

El uso explícito de termino del término habilidades significa que la conducta interpersonal consiste en un conjunto de capacidades de actuación aprendidas, mientras que los modelos de personalidad presumen una capacidad más o menos inherente para actuar de forma efectiva, el modelo conductual enfatiza que la capacidad de respuesta tiene que adquirirse y que consiste en un conjunto identificable de capacidades

específicas. Además, la probabilidad de ocurrencia de cualquier habilidad en cualquier situación crítica está determinada por factores ambientales, variables de la persona y la interacción entre ambos. Por consiguiente, una adecuada conceptualización de la conducta socialmente habilidosa implica la especificación de tres componentes de habilidad social, una dimensión conductual (tipo de habilidad), una dimensión personal (las variables cognitivas), y una dimensión situacional (el contexto ambiental).

El entrenamiento en habilidades sociales se podría definir como un enfoque general de la terapia comportamental dirigido a incrementar la competencia de la actuación en situaciones críticas de la vida o cómo un intento directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos con la intención de mejorar su competencia interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales.

El entrenamiento en habilidades sociales se adhiere a un enfoque conductual de adquisición de la respuesta, el proceso implicaría en su desarrollo completo cuatro elementos de forma estructurada:

- Entrenamiento en habilidades, donde se enseñan conductas específicas, se practican y se integran al desarrollo conductual del sujeto.
- Reducción de la ansiedad, en situaciones sociales problemáticas.

- Reestructuración cognitiva, en donde se intentan modificar valores, creencias, cogniciones y/o actitudes del sujeto.
- Entrenamiento en solución de problemas, en donde se enseña al sujeto a percibir correctamente los “valores” de todos los parámetros situacionales relevantes, a procesar los “valores” de estos parámetros para generar respuestas potenciales, seleccionar una de éstas respuestas y enviarlas de manera que maximice la probabilidad de alcanzar el objetivo que impulsó la comunicación interpersonal.

Un programa completo de desarrollo en habilidades sociales debe procurar un conjunto en habilidades cognitivas, emocionales, verbales y no verbales. Por otra parte deben tratar diferentes clase de respuestas habilidosas como entidades únicas y reconocer que el impacto social de una conducta es específico a la clase de respuesta habilidosa que define esa conducta.

En la práctica se consideran cuatro etapas en el desarrollo de habilidades sociales:

- El desarrollo de un sistema de creencias que mantenga un gran respeto por los propios derechos personales y por los derechos de los demás.
- La distinción entre conductas asertivas, no asertivas y agresivas.
- La reestructuración cognitiva de la forma de pensar en situaciones concretas.

- El ensayo conductual de respuestas asertivas en situaciones determinadas (Caballo, 1986).

3.3. MODELO DE METODO DE ESTUDIO DE CASO UNICO E INTERRELACION DE VARIABLES EN BASE A UNIDADES DE ANALISIS E INDICES DE VARIABILIDAD.

3.3.1. EL ESTUDIO DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y LA ESTADÍSTICA

Durante la década de 1930, apareció el trabajo de R.A. Fisher, el cual posteriormente ejercería una gran influencia en la investigación psicológica. Fisher inventó la mayoría de los sofisticados procedimientos estadísticos para comparar grupos que se usan hoy en día. Sería difícil hojear revistas psicológicas o psiquiátricas preocupadas por el cambio conductual y no encontrar en ellas datos de investigación analizados por el omnipresente análisis de varianza. Sin embargo es importante tener en cuenta el origen de estas pruebas. Al principio de su carrera, Fisher, que era un matemático interesado en la genética, tomó una importante decisión. Ante la posibilidad de seguir una carrera en un laboratorio de biométrica, prefirió en cambio un centro agrícola, partiendo de la base de que dicha posición le ofrecería más oportunidades para una investigación independiente. Esta decisión personal cambió, como mínimo, el lenguaje del diseño experimental en la investigación psicológica, introduciendo términos de la agricultura para describir diseños y variables relevantes (p. ej., análisis de varianza de parcela partida). Mientras

las innovaciones estadísticas de Fisher (1930) constituían uno de los más importantes avances de este siglo para la psicología, la filosofía subyacente al uso de estos procedimientos estaba claramente en línea con la noción de Quetelet respecto al importancia del promedio. Como buen agrónomo, Fisher (1930) estaba preocupado por el rendimiento de una determinada parcela bajo distintos tratamientos del terreno, variedades de plantas u otras variables agrícolas. De manera parecida al estudio de las diferencias individuales, el destino de una sola planta es irrelevante en el contexto de la cosecha del grupo de plantas de aquella parcela. Las variables agrícolas son importantes para la granja y para la sociedad si la cosecha es mejor por término medio que la de una parcela similar que haya sido tratada de forma distinta. Luego se discutirán las implicaciones de esta filosofía en la investigación aplicada.

Las ciencias de la fisiología y la psicología fueron progresando a finales del siglo XIX y a lo largo del XX, existían personas con problemas emocionales o de comportamiento que recibían tratamiento. De vez en cuando los pacientes se recuperaban y los terapeutas tomaban nota de sus procedimientos y se lo comunicaban a sus colegas. De dichos casos fueron surgiendo hipótesis que explicaban el éxito o el fracaso de los tratamientos, y estas hipótesis se desarrollaron hasta convertirse en teorías de psicoterapia. Proliferaron las teorías y aumentaron en número los procedimientos basados en la observación de casos e inferencias a partir de dichas teorías. Tal como remarcó Paul (1969), estas teorías o procedimientos que podían comunicarse claramente o que presentaban principios nuevos y emocionantes atraían a muchos seguidores y se

empezaron a formar escuelas de psicoterapia. El método del estudio de caso estaba en el centro de este proceso (Bolger, 1965). Este método y sus derivados constituyeron, con pocas excepciones, la única metodología de investigación clínica a lo largo de la primera mitad del siglo XX.

El método de estudio de caso es la base clínica para el estudio experimental de casos, y como tal mantiene una importante función en la investigación aplicada actual (Barlow, 1980; Barlow, Hayes y Nelson, 1983; Kazdin, 1981). Por desgracia, la mayor parte de clínicos de dicho periodo no eran conscientes de los principios más elementales de la investigación aplicada, tales como la definición de variables y la manipulación de variables independientes. Por tanto, es digno de mención, desde un punto de vista histórico, que diversos estudios de casos comunicados en esta época estuvieron realmente cerca de ofrecer los ingredientes científicos básicos para la investigación experimental de caso único. Evidentemente, el más famoso de estos casos fue el estudio de J. B. Watson y Rayner (1920) sobre un niño con análogo de fobia clínica. En este caso se intentó un prototipo de diseño de retirada. Por desgracia, aquellos investigadores sufrieron la misma suerte que muchos investigadores clínicos de hoy en día: el sujeto se marchó antes de que el “cambio” fuera completo. Cada vez que un tratamiento producía efectos demostrables en un trastorno de conducta observable, se producía una aportación potencial a la investigación científica.

3.3.2. CASO ÚNICO EN LA INVESTIGACION CLÍNICA

Un nuevo desarrollo en la investigación aplicada lo constituyó la presentación de colecciones de estudios de casos en términos del porcentaje de éxitos. Muchas de estas comunicaciones fueron citadas por Eysenck (1952). Sin embargo, la presentación de resultados de esta forma probablemente hizo más mal que bien de cara a la evaluación del tratamiento clínico. Tal como observó Paul (1969), las variables dependiente e independiente no estaban mejor definidas que en la mayoría de informes de casos, y las técnicas tendían a ser fijas y con una orientación determinada según la “escuela”. Debido a que todos los procedimientos tenían cierto éxito, los terapeutas de estas escuelas se concentraron en los resultados positivos, justificaron los errores y decidieron que los resultados en su conjunto confirmaban que su procedimiento, tal como lo aplicaban, era responsable del éxito. Debido a las teorías fuertes y dominantes que sustentaba cada escuela, los éxitos fueron atribuidos a las interpretaciones teóricas subyacentes al procedimiento. Esto imposibilitó un análisis adecuado de los elementos del procedimiento o la intervención terapéutica, que hubiera podido ser responsable de ciertos cambio en un caso dado, y tuvieron el efecto de reforzar la aplicación de un tratamiento global y mal definido surgido de cualquier orientación teórica, e impulsó las definiciones globales de trastornos conductuales, tales como la neurosis. Ello, a su vez, condujo a afirmaciones tales como “la psicoterapia da resultado con las neurosis”. A pesar de que los investigadores aplicados rechazarían más tarde estos esfuerzos como no científicos, una consecuencia de este enfoque fue la noción del promedio de respuestas

al tratamiento, o sea, que si un tratamiento global tiene éxito como promedio con un grupo de “neuróticos”, entonces este tratamiento tendrá probablemente éxito con cualquier individuo neurótico que requiera tratamiento. (Barlow 1986)

Ciertamente, de una manera intuitiva, las descripciones de los resultados de 50 casos proporcionan una demostración más convincente de los efectos de una técnica dada que no las descripciones por separado de 50 casos individuales. Se ha denominado replicación clínica a una modificación de este enfoque utilizando estrategias y procedimientos puestos al día y con centro de atención en las respuestas individuales. Esta estrategia puede comportar una contribución importante al proceso de investigación aplicada. Sin embargo, la mayor dificultad de este enfoque, sobre todo tal como se practicaba en los primeros años, radicaba en que las categorías utilizadas para clasificar a los pacientes llegaban a ser inmanejables de lo heterogéneas que eran. Los neuróticos descritos por el estudio de Eysenck (1952) pueden llegar a tener menos en común que cualquier grupo escogido al azar. Cuando los casos son descritos individualmente, de todas formas, un terapeuta tiene una mayor oportunidad de recoger información importante, ya que normalmente los problemas específicos y los procedimientos específicos son descritos con más detalle. Cuando uno amontona casos en categorías ampliamente definidas, las descripciones de casos individuales se pierden y la información resultante del porcentaje de éxitos llega a carecer de significado.

El diseño de grupo era asimismo una extensión lógica de los informes clínicos anteriores sobre el porcentaje de éxito en grupos numerosos de pacientes, porque la crítica más obvia a este intento fue la ausencia de un grupo control de pacientes no tratados. La aparición del importante estudio de tasas de remisión “espontánea” entresacadas de las tasas de altas en hospitales estatales y de los datos de las compañías de seguros, tuvo dos efectos. En primer lugar, reforzó la convicción creciente de que los efectos de la psicoterapia no se podían evaluar a partir de los informes de casos o “del porcentaje de éxito en grupos” y provocó un renovado interés de cara a la evaluación de la psicoterapia a través del método científico. En segundo lugar, el énfasis en la comparación entre grupos y grupos cuasi-control en el estudio de Eysenck reforzaron la noción que la manera lógica de evaluar la psicoterapia se basaba en la metodología dominante en psicología experimental: los diseños de comparación entre grupos. (Eysenck, 1965)

Este enfoque de la investigación aplicada no empezó de forma súbita en los años 50, aunque sí se produjo un aumento de su interés. Se pueden encontrar diversos ejemplos de investigación de problemas clínicos relevantes en décadas anteriores. Un ejemplo interesante fue el estudio citado por Kantorovich en 1928, el cual aplicó terapia aversiva a un grupo de 20 alcohólicos en Rusia, y comparó los resultados con un grupo de control tratado con hipnosis o medicación. El éxito de este tratamiento (juntamente con su derivación directa del trabajo de Pavlov en 1926) aseguró con toda probabilidad un lugar importante para la terapia aversiva de los alcohólicos en Rusia. Algunos de los mayores

estudios comparativos de grupos, típicos de los 50, empezaron también antes del famoso estudio de Eysenck.

La conclusión de que la psicoterapia no era eficaz era prematura, si se basaba en estos análisis, pero la conclusión principal de la revisión de Bergin (1972) fue que la pregunta “¿Es eficaz la psicoterapia?” estaba mal planteada desde el principio, incluso cuando se usaron buenos diseños experimentales entre-grupos. Durante la década de 1960, algunos científicos empezaron a darse cuenta de que ninguna prueba de un tratamiento global como la psicoterapia podría tener éxito, y que los investigadores clínicos debían empezar a definir las variables independientes de manera más precisa y debían preguntarse: “¿Qué tratamiento específico es eficaz con un tipo concreto de cliente y bajo qué circunstancias?”.

La definición más clara de variables y la demanda de cuestiones experimentales que fueran lo bastante precisas para ser contestadas representaron avances importantes de la investigación aplicada. La extensa revisión realizada por Bergin y Strupp en 1972 acerca de la investigación psicoterapéutica demostró, sin embargo, que incluso bajo estas condiciones más favorables, la aplicación del diseño de comparación de grupos a problemas aplicados planteaba muchas dificultades. Estas dificultades u objeciones, que tienden a limitar la utilidad del enfoque de comparación de grupos en la investigación aplicada, pueden ser clasificadas en cinco apartados: 1) objeciones éticas, 2) problemas

prácticos para reunir un amplio número de pacientes, 3) promedio de resultados del grupo, 4) generalización de los hallazgos, y 5) variabilidad entre sujetos. (Kendall, 1999)

Un tema citado con frecuencia, normalmente por los terapeutas, es el problema ético inherente al hecho de retener el tratamiento a un grupo control sin tratamiento.

Evidentemente, esta opinión se basa en el supuesto que la intervención terapéutica, en realidad, funciona, en cuyo caso no habría ninguna necesidad de comprobarlo. A pesar de lo aparentemente ilógico de esta objeción ética, en la práctica muchos terapeutas y profesionales reaccionan con aversión si han de retener algún tratamiento, por inadecuado que sea, ante un grupo de clientes que están sufriendo. Esta actitud es reforzada por la aparición de diversos ejemplos de experimentos en los que los grupos control tuvieron que soportar grandes penalidades durante el tiempo de la investigación, sobre todo en el caso de algunos experimentos farmacológicos (Barlow, 1980).

A un nivel más práctico, el reclutamiento de un amplio número de sujetos homogéneos con un trastorno conductual concreto es a menudo una tarea muy difícil. En la investigación básica en psicología experimental la mayor parte de sujetos son animales (o estudiantes universitarios), que permiten aparejar conductas significativas o variables antecedentes tales como las características de personalidad. Pero cuando se trata de trastornos conductuales graves, la obtención de suficientes sujetos aparejados de

manera adecuada para formar los grupos requeridos en la investigación es con frecuencia imposible (Kendall, 1999).

Una tercera dificultad apuntada por muchos investigadores aplicados es la anulación del resultado clínico individual en los promedios de grupo. El tema fue tratado a fondo por Sidman (1960) y Chassan (1967, 1979) y surge una y otra vez en las reuniones informales de Bergin y Strupp (1972) con los investigadores de primera línea, y fue publicado en su libro *Changing Frontiers in the Science of Psychotherapy* (1972). La revisión de Bergin (1966) de estudios con amplios resultados en los que algunos clientes mejoraban y otros empeoraban destacó este problema. Tal como se había creído anteriormente, un distanciamiento de las pruebas para tratamientos globales de variables más definidas, con la pregunta implícita “¿Es eficaz la psicoterapia?” representó un paso en la dirección adecuada. Pero incluso cuando se enfocan los temas específicos de los efectos de la terapia en grupos homogéneos a partir de un punto de vista de comparación de grupos, permanece el problema del ensombrecimiento de hallazgos importantes debido a las enormes complejidades que se encuentran en cualquier individuo incluido en un grupo de tratamiento dado. Keisler (1966) ha descrito el hecho que los pacientes son raras veces realmente “homogéneos” en su estudio del mito de la uniformidad del paciente. Tomando el ejemplo de Marks (1994) (en Kendall, 1999), 10 pacientes, homogéneos en cuanto a la neurosis obsesivo-compulsiva, pueden aportar historias, variables de personalidad y situaciones ambientales distintas al marco de tratamiento y responderán de maneras distintas al tratamiento. Ello implica que algunos pacientes

mejorarán y otros no. La respuesta promedio, sin embargo, no representará el rendimiento de alguien concreto del grupo. En relación a este problema, Bergin (Bergin y Strupp, 1972) explicó que él había consultado a un experto estadístico acerca de un proyecto de investigación terapéutica y éste le había convencido de no utilizar la estadística inferencial normal aplicada al grupo en su totalidad y le había sugerido a su vez qué curvas individuales o análisis descriptivos de pequeños grupos de pacientes altamente homogéneos podrían ser más provechosas.

La búsqueda de promedios y la complejidad de pacientes individuales presentan asimismo algunos problemas afines. Ya que los resultados de estudios de grupo no reflejan cambios en pacientes individuales, estos resultados no son fácilmente transferibles o generalizables para el clínico aplicado debido a que, tal como señaló Chassan (1967), el clínico no puede determinar qué características de un paciente concreto están correlacionadas con la mejora.

Un aspecto final que molesta a los clínicos y a los investigadores aplicados es el de la variabilidad. Los diseños de comparación de grupos entre sujetos consideran la variabilidad entre sujetos como un método de tratar con las enormes diferencias entre los individuos de un grupo. El progreso es evaluado una sola vez (en un post-test). Esta gran variabilidad entre sujetos es a menudo responsable del “débil” efecto obtenido en estos estudios, en los que algunos pacientes muestran una gran mejora mientras otros empeoran y el promedio de la mejoría es estadísticamente significativo pero

clínicamente poco relevante. En estos estudios se deja de lado la variabilidad intrasujeto, o la evolución clínica de un paciente durante el tratamiento, lo que es de un gran interés práctico para los clínicos (Mischel, 1973).

Muchos investigadores aplicados respondieron a las dificultades del enfoque de comparación de grupos con un “salto dentro del proceso” en el que se estudiaban cuidadosamente aquellos componentes del proceso terapéutico tales como la relación entre variables. Un segundo enfoque, favorecido por muchos clínicos, fue el “estudio naturalista”, que se acercaba mucho a la práctica clínica actual pero tenía un soporte científico dudoso. Tal como observó Kiesler (1966), estos enfoques están estrechamente relacionados porque los dos se basan en métodos correlacionales, en los que las variables dependientes se correlacionan con variables del terapeuta o del paciente, ya sea durante o después del proceso terapéutico. Se distingue del enfoque experimental, en el que las variables independientes se manipulan sistemáticamente.

Para la mayoría de clínicos la ventaja del enfoque naturalista radicaba en el hecho de que apenas interrumpía las actividades rutinarias en las que participaban los clínicos en su quehacer cotidiano. De manera contraria al diseño de comparación de grupos experimentales, los clínicos no estaban limitados por las definiciones precisas de una variable independiente (tratamiento, limitación temporal o la asignación al azar de los pacientes a un grupo). Kiesler (1971) observó que los estudios en ambientes naturales implicaban “...secuencias psicoterapéuticas «naturales» y no manipuladas, vivas, sin

alteraciones, mínimamente controladas... como los llamados experimentos de la naturaleza”. Naturalmente, este enfoque tenía un atractivo para los clínicos, trataba directamente con sus actividades y, de esta forma, prometía tener en cuenta las complejidades inherentes al tratamiento. En un caso típico se miden conductas múltiples tanto del terapeuta como del paciente, de manera que todas las variables relevantes (basadas en una conceptualización clínica dada que define qué variables son relevantes) puedan ser estudiadas para descubrir las interrelaciones con las otras variables. (Barlow 1980)

La segunda alternativa a la investigación de comparación entre grupos fue el enfoque del proceso del que con tanta frecuencia se habla en los congresos sobre investigación terapéutica de la APA. La popular frase de Hoch y Zubin (1964), “salto al interior del proceso”, fue una descripción exacta de la reacción de muchos investigadores clínicos ante las dificultades prácticas y metodológicas de los estudios con grupos extensos. De manera característica, la investigación del proceso se ha preocupado de lo que sucede durante la terapia entre un paciente dado y el terapeuta, en vez del resultado final del esfuerzo terapéutico. A finales de los años 50 y principios de los 60, aparecieron una gran cantidad de estudios que trataban temas como la relación de la conducta del terapeuta con ciertas conductas de los pacientes en una situación dada de entrevista.

En la década de 1960, la situación de la investigación y práctica clínicas hacía feliz a muy poca gente. Se consideraba que los procedimientos clínicos no había sido probados

(Bergin y Strupp, 1972, y la investigación naturalista dominante no era aceptable para la mayoría de científicos preocupados por una definición exacta de las variables y las relaciones causa-efecto. Por otro lado, la mayor parte de clínicos veían el diseño de comparación de grupos, elegantemente diseñado y científicamente riguroso, poco práctico e incapaz de tratar con las complejidades e idiosincrasias de los individuos. En algún punto intermedio se hallaba la investigación del proceso, que trataba sobre todo con individuos, pero era correlacional más que experimental. Además, se consideraba al método incapaz de evaluar los efectos clínicos del tratamiento, porque el centro de atención residía en los cambios dentro del tratamiento más que en el resultado. (Kendall 1999)

Bergin y Strupp (1972) fueron severos en sus comentarios sobre el diseño de comparación de grupos y no llegaron a especificar aquellas situaciones en las que una metodología entre grupo podía ser práctica y deseable. De todas formas, sus conclusiones sobre direcciones alternativas, perfiladas en un artículo titulado con toda propiedad “Nuevas Direcciones en la Investigación en Psicoterapia” (Bergin y Strupp, 1972), tuvieron unas implicaciones radicales y de gran alcance de cara a la realización y dirección de investigación aplicada. Básicamente, Bergin y Strupp (1972) se mostraron contrarios a invertir más esfuerzos en estudios del proceso y resultado final y propusieron el enfoque experimental de caso único con el propósito de aislar los mecanismos de cambio en el proceso terapéutico.

Las recomendaciones resultantes del exhaustivo análisis de Bergin y Strupp (1972), la filosofía subyacente a la metodología de la investigación aplicada había dado una vuelta completa en poco más de 100 años. La desilusión con las comparaciones entre grupos a gran escala observada por Bergin y Strupp (1972), y la posterior defensa del estudio intensivo del individuo es una repetición histórica de una posición parecida adoptada a mediados del pasado siglo. En aquella época, el renombrado fisiólogo Claude Bernard, en su *Introducción al Estudio de la Medicina Experimental* (1957), intento disuadir a los colegas que creían que los procesos fisiológicos eran demasiado complejos para la investigación en un solo organismo.

Un resultado de la búsqueda de una metodología adecuada fue un reexamen del papel del estudio incontrolado de casos que tan duramente habían rechazado los científicos de los años 50. Reconociendo sus limitaciones inherentes como instrumento de evaluación, muchos investigadores clínicos (p. ej., Barlow, 1980; Kazdin, 1978; Lazarus y Davidson, 1971) sugirieron que el estudio de casos podía contribuir de modo importante al esfuerzo experimental.

3.3.3. DISEÑO EXPERIMENTAL Y LA ESTADÍSTICA

Tal como observó Sidman (1960) cuando hablaba de estas tácticas en la investigación básica: “la base lógica para la inmovilización estadística de variables no deseadas se

basa en la supuesta naturaleza aleatoria de dichas variables. Se puede argumentar que en un extenso grupo de sujetos el factor incontrolado cambiará la conducta de algunos sujetos en una dirección y afectará a los sujetos restantes en la opuesta. Cuando se hace el promedio de todos los datos de los sujetos, se considera que los efectos de las variables incontroladas llegan a sumar cero. Se toman los datos resultantes como si fueran representativos de un sujeto ideal, que nunca hubiera sido expuesto a variable alguna incontrolada (Sidman, 1960).

Los diseños experimentales y las pruebas estadísticas que han surgido de los laboratorios de psicología experimental tienen otra desventaja en la investigación aplicada. El propósito de la investigación en cualquier ciencia básica es descubrir relaciones funcionales entre las variables dependientes e independientes. Una vez descubiertas, estas relaciones funcionales se convierten en principios que añadir a nuestro conocimiento de la conducta. Sin embargo, en la investigación aplicada no hay suficiente con el descubrimiento de relaciones funcionales. El propósito de la investigación aplicada es el de provocar cambios conductuales clínicamente significativos o socialmente relevantes. Por ejemplo, si la depresión se pudiera medir de manera fiable con una escala del 0 al 100, representando el 100 un a depresión grave, un tratamiento que mejorar a cada paciente en un grupo de depresivos del 80 al 75 sería estadísticamente significativo si todos los pacientes del grupo de control permanecieran en el 80. De todas formas, dicha significación estadística le sería poco útil al clínico porque una puntuación de 75 todavía se encontraría dentro del rango de conductas

suicidas. Antes de que el terapeuta considerara el cambio clínicamente importante se requeriría una mejora de 40 a 50 puntos. En otra parte nos hemos referido a este aspecto como significación clínica versus significación estadística (Barlow 1980), y éste ha sido un tema que ha surgido una y otra vez a lo largo de la última década (p. ej., Garfield y Bergin, 1978). En este ejemplo simplificado, los estadísticos pueden observar que este aspecto es fácilmente corregible estableciendo un nivel de criterio distinto para la “eficacia”. Sin embargo, en la jungla de la investigación aplicada, cuando cualquier efecto que sustituya al enorme “error” o varianza en un grupo de clientes heterogéneos sea digno de mención, el clínico, e incluso el investigador, va a dejar de lado este aspecto con frecuencia y va a considerar el tratamiento que es estadísticamente significativo como si fuera también clínicamente eficaz. (Barlow 1980)

3.3.4. EL ESTUDIO DEL FENÓMENO INDIVIDUAL

Shontz (1965) propuso el estudio del caso representativo como una alternativa a los enfoques tradicionales en la investigación experimental sobre la personalidad.

Básicamente, a Shontz le preocupaba la validación de constructos de personalidad establecidos previamente o de los instrumentos de medición de individuos que parecen poseer la conducta adecuada para el problema a investigar.

Una de las contribuciones más importantes en la búsqueda de una metodología vino del trabajo pionero de M. B. Shapiro en Londres. En 1951, Shapiro defendía un enfoque científico en el estudio de los fenómenos individuales, una defensa que ha continuado manteniendo durante los años 60.

En el área de investigación que trata del cambio social o educacional ampliamente fundamentado, muchas veces llamada investigación de evaluación, Campbell y Stanley (1963) y Cook y Campbell (1979) propusieron una serie de importantes innovaciones metodológicas que denominaron diseños cuasi-experimentales. La investigación en educación, evidentemente, está más interesada por los efectos de los programas en amplias muestras de sujetos que no en el cambio conductual individual. Pero estos diseños, muchos de los cuales son aplicables tanto a grupos como a individuos, también son directamente relevantes en nuestro contexto.

A Chassan (1967, 1979) le caería la tarea de agrupar muchos de los avances metodológicos en la investigación de caso único, en un libro que establecía unas distinciones claras entre las ventajas y los inconvenientes de lo que se denominó diseño extensivo (grupo) y diseño intensivo (caso único) a partir de su larga experiencia en investigación aplicada, Chassan subrayó la necesidad y aplicabilidad de los diseños de caso único surgidos de la investigación aplicada de los años 50 y 60, aunque la mayor parte de su propia experiencia en diseños de caso único estaba relacionada con la evaluación de agentes farmacológicos para los trastornos de conducta.

3.3.5. EL ANÁLISIS DE VARIABILIDAD EN LA INVESTIGACIÓN

En cualquier caso, si la variabilidad en la investigación aplicada es intrínseca hasta cierto punto o no, la alternativa al tratamiento de la variabilidad entre-sujetos mediante medios estadístico consiste en subrayar la variabilidad y empezar la ardua tarea de determinar las fuentes de la variabilidad en el individuo. Al investigador aplicado dicha tarea le parece asombrosa. En términos realistas deberá fijarse en cada uno de los individuos que difiera de los otros clientes en término de respuesta al tratamiento, e intentar determinar el por qué. Ya que las complejidades de los ambientes humanos, tanto los externos como los internos, son enormes, las causas posibles de estas diferencias se cuentan por millones (Sidman 1960).

Con las complejidades implícitas a esta investigación, uno se puede preguntar con toda razón por donde empezar. Ya que la variabilidad entre-sujetos empieza con un cliente respondiendo de manera distinta a otros clientes, un punto de partida lógico es el individuo. Sin embargo, si uno debe concentrarse en la variabilidad individual, también debe cambiar la manera de observar esta variabilidad. Si un paciente depresivo empeora durante el tratamiento mientras otros mejoran o permanecen estables, resulta difícil especular acerca de las razones de este empeoramiento, si los únicos datos con que se cuenta son observaciones hechas antes y después del tratamiento (Barlow 1980).

La existencia de la variabilidad como un fenómeno básico en el estudio de la psicopatología individual implica que una observación única del estado del paciente, en general sólo puede ofrecer un mínimo de observación acerca del estado del paciente. Aunque esta información sea literalmente mejor que ninguna información en absoluto, no proporciona más datos que los que daría cualquier otra muestra estadística de un solo caso (Kendall 1999).

Un primer diseño en el que las variables se distribuyen, por ejemplo, en un cuadrado latino, puede constituir un handicap serio. Cuando los efectos sobre la conducta se pueden observar inmediatamente, resulta más eficaz explorar las variables relevantes manipulándolas en un diseño improvisado y de cambio rápido. Prácticas similares han sido responsables de una gran parte de la ciencia moderna (Honig, 1966).

La búsqueda de las fuentes de variabilidad en los individuos y el uso de diseños experimentales improvisados y de cambio rápido parecen ser contrarios a una de las metas más parecidas de cualquier ciencia: el establecimiento de la generalización de hallazgos. Estudiando la idiosincrasia de un sujeto, parecería, a nivel superficial, que se confirma la observación que haría Underwood en 1957 de que el estudio intensivo de los individuos va a conducir al descubrimiento de leyes que son aplicables únicamente a aquel individuo. De hecho, la identificación de las fuentes de variabilidad de esta forma conduce a aumentos en la generalización de hallazgos.

A medida que identificamos y controlamos un mayor número de los factores que determinan los efectos de una operación experimental dada, de hecho reducimos la variabilidad que pueda esperarse como consecuencia de la alteración, posibilitándose así la obtención de los mismos resultados en un número mayor de sujetos. Dicha generalidad nunca podría lograrse si aceptáramos, simplemente, la variabilidad entre sujetos, y asignásemos el mismo valor a todos los sujetos discrepantes en una investigación determinada.

3.3.6. LA GENERALIZACIÓN DE DATOS E INFORMACIÓN

La palabra “generalización” tiene muchos significados distintos. En investigación aplicada, la generalización normalmente se refiere al proceso mediante el cual los cambios conductuales o de actitud en el marco del tratamiento se “generalizan” a otros aspectos de la vida del cliente. En la investigación educacional, ello puede significar una generalización de los cambios conductuales del aula al hogar. La generalización de este tipo puede determinarse observando los cambios conductuales fuera del marco de tratamiento (Sidman, 1960).

Existen como mínimo tres tipos adicionales de generalización en la investigación del cambio de la conducta, que son más relevantes al tema que estamos tratando. El primero es la generalización de hallazgos entre sujetos o clientes; o sea, si el tratamiento afecta

ciertos cambios de conducta en un sujeto, ¿resultará eficaz el mismo tratamiento si se aplica a otros sujetos de características parecidas? Como veremos más adelante, éste es un tema muy amplio, porque los sujetos pueden ser “parecidos” de muchas maneras distintas. Por ejemplo, los sujetos pueden ser parecidos en que tengan las mismas etiquetas de diagnóstico o trastornos de conducta (por ejemplo, esquizofrenia o fobia). Además, los sujetos pueden tener una edad semejante (por ejemplo, entre 14 o 16 años) o provenir de un medio socioeconómico parecido.

La generalización a través de los agentes de cambio conductual constituye el segundo tipo. Por ejemplo, ¿una técnica terapéutica que resulta eficaz cuando es aplicada por un agente de cambio conductual lo será también cuando sea aplicada al mismo problema por otros agentes?

El proceso de generalización lógica depende de las similitudes entre los pacientes del grupo homogéneo y el individuo en cuestión de la consulta clínica. El saber qué facetas de un caso son importantes para extender la generalización lógica y cuáles pueden ser dejadas de lado (p. ej., el color del cabello) dependerá del juicio del clínico y del estado de la ciencia en aquel momento. Pero si uno puede generalizar de una manera lógica a partir de un paciente cuyos resultados o características están bien especificados como parte de un grupo homogéneo, entonces uno también puede generalizar lógicamente a partir de un solo individuo cuya respuesta y características biográficas están especificadas. De hecho, la lógica ha permitido a los investigadores aplicados el

generalizar los resultados de experimentos de caso único desde hace muchos años. Para aumentar la base para la generalización a partir de un experimento de caso único, sólo hace falta repetir el mismo experimento, varias veces, en pacientes similares, y, de esta forma, el clínico podrá disponer de resultados de un cierto número de pacientes.

La investigación aplicada empleando diseños de caso único, normalmente del tipo A-B-A empezaba a aparecer (p. ej., Ullmann y Krasner, 1965). Paul en seguida se dio cuenta de la validez o poder de dicho diseño, haciendo notar que “el nivel del producto para este diseño se acerca al diseño de grupo no-factorial con grupos control sin-tratamiento”. cuando en este caso Paul habló del nivel del producto se estaba refiriendo, en términos de Campbell y Stanley (1963), a la validez interna, o sea, el poder del diseño para aislar la variable independiente (el tratamiento) como responsable de los efectos experimentales, y a la validez externa o la facultad de generalizar hallazgos a través de dominios relevantes tales como el cliente, el ambiente y el terapeuta.

Las series de replicación directa y los diseños no-factoriales con grupos controles sin-tratamiento se enfrentan solamente con un único aspecto de la generalización de hallazgos: la generación entre clientes. Estos diseños no son capaces de contestar simultáneamente cuestiones sobre la generalización de hallazgos entre terapeutas, ambientes, o clientes que difieran en un grado sustancial del grupo homogéneo original. Por ejemplo, uno podría preguntarse si el tratamiento que funciona con mujeres agorafóbicas de 25 años y ciertas características de personalidad, también va a dar

resultado con una agorafóbica de 40 años y con distintas características de personalidad (Barlow, 1980).

En el dominio terapéutico, la pregunta obvia se refiere a la eficacia del tratamiento con relación al terapeuta concreto. Si el terapeuta de este estudio hipotético fuera una persona mayor y con experiencia, ¿funcionaría el tratamiento igualmente bien con un terapeuta joven? Finalmente, incluso si varios terapeutas en un mismo entorno tuvieran éxito, ¿podrían los terapeutas en otro entorno y área geográfica obtener resultados parecidos? (Kendall 1999)

Responder a todas estas preguntas requeriría literalmente centenares de estudios de grupos experimentales/grupos control sin-tratamiento, en los que cada uno de los factores relevantes a la generalización fuera cambiado, de uno en uno (p. ej., tipo de terapeuta, tipo de cliente, etc.). sin embargo, incluso si ello fuera factible, los resultados no podrían ser siempre atribuidos al factor en cuestión, aunque siguiera una replicación después de otra, ya que podrían aparecer otras fuentes de varianza debido a una deficiente asignación aleatoria de clientes al grupo (Kendall 1999).

3.3.7. LA EVALUACIÓN EN EL MODELO Y EL ANÁLISIS RELACIONAL

CASO N=1

Ciertas tendencias teóricas de la psicología evitan los diseños de caso único, al considerarlos productos de una orientación como la Terapia Cognitivo-Comportamental que no suscriben. Igualmente, y aunque cada vez en menor medida, determinados medios tienen a los citados diseños como no usuales y desde luego diferentes a lo que consideran el paradigma de un diseño científico, es decir, grupos de varios sujetos y uso inevitable de la estadística para el análisis de datos.

Estas opiniones existen a pesar de ser conocido que ya numerosos clásicos como Wundt, Fechner o Pavlov (1923 en Kendall, 1999) hacían planteamientos muy similares a los que hoy denominamos de $n=1$; y existen también mientras en metodología los mencionados diseños reciben no poca atención tanto en capítulos incluidos en textos generales sobre diseños u otros temas, como en obras monográficas como las de Johnston y Pennypacker (1980), Kazdin (1982), Kratochwill (1978) o la clásica de Sidman (1960); asimismo, son ya cada vez más los psicólogos que utilizan tales diseños, a los que consideran como una útil herramienta para la serie de circunstancias que la bibliografía se ha encargado de señalar. A pesar de todo, sin embargo, es igualmente cierto que no en todos los casos la atención prestada a los $n=1$ va acompañada de una suficiente comprensión de sus fundamentos y sentido, siendo usual concebir a sus aspectos definitorios como principios específicos y radicalmente diferentes a los de otros

diseños, explicándolos en este sentido como respuestas adecuadas a circunstancias concretas determinadas.

Las dos posiciones mencionadas al comienzo sobre los $n=1$, de rechazo y de mero uso instrumental a pesar de los estudios sobre el tema, podrían considerarse reflejos y en muchos casos consecuencias de un estado actual de la metodología, caracterizable sumariamente por la falta de una sistematización explicativa suficiente. Es decir, aunque existen modelos y concepciones sobre temas concretos, falta una teoría general del método científico que permita entender de manera integral y estructurada tanto sus aspectos más generales como las numerosas cuestiones particulares derivables de los primeros. Además, los modelos existentes se centran en aspectos de carácter tecnológico sobre todo, como el planeamiento y evaluación de diseños de investigación, análisis de datos o mediación de variables. En cambio, existen otros temas a los que se les dedica escasos esfuerzos, reducidos casi con exclusividad a sucintas conceptualizaciones de escasa consistencia, por lo cual cuando aparecen en los textos lo hacen de manera rutinaria, con breves o nulas innovaciones, y sin referencias a investigaciones primarias que prácticamente no existen; piénsese, por ejemplo, en la noción del problema científico, las fuentes de éste, las definiciones y clasificaciones de hipótesis y variables, o el problema de inducción-deducción. Pero es más; hay otros que ni tan siquiera son considerados como temas de la metodología, a pesar de su proximidad con los anteriores: podrían citarse así procesos como los de descubrimientos

de nuevas ideas, de percepción de la realidad estudiada, o de razonamientos del científico en su trabajo inferencial y de validación (Barlow 1983).

Muy posiblemente, tal estado de cosas se debe entre otros factores a una falta de definición realmente clara de lo que puede ser el objeto de estudio de la metodología. Y es que, si bien se suele considerar al método de la ciencia como ese objeto de estudio, no se termina de aclarar qué es en realidad dicho método. Por esta vía se le convierte entonces en un conjunto de normas más o menos útiles para determinados objetivos, pero sin que se hagan esfuerzos por plantearse como explicar su origen y sentido más de fondo, ni cómo estructurar los diferentes conocimientos existentes sobre él. Frente a tal situación se podría comenzar a considerar, más explícitamente cada vez, que el objeto de estudio de la metodología de la ciencia viene a ser no otra cosa que el conjunto de actividades que en su trabajo realiza el investigador o científico. Tal conjunto abarcaría, desde luego, las cuestiones de análisis y diseños, pero también, como se decía anteriormente, los procesos de razonamiento, percepción, creación de nuevas ideas, modos de integración de conocimientos, etc. Desde esa perspectiva, lo que en una concepción usual se consideraría como serie de reglas normativas sin un claro origen contextual, empieza a poder verse como un conjunto de actividades estudiables empíricamente primero, y formalizables a partir de ahí con mayor sentido cuando resulte necesario (Haynes, 1978).

El avance sería también mucho más probable y rico si se ampliara la base de supuestos subyacentes a la labor metodológica, impregnada en la actualidad por nociones procedentes de las matemáticas sobre todo, ya sean estadísticas o no. Estas nociones son claves, desde luego, para muchos temas como el análisis de datos, la organización del control de las variables, e incluso las definiciones de dichas variables; y tal es su papel que muchas veces se identifica la metodología con las labores y normas formales de carácter matemático existentes en ella, concediéndose a estos productos valor de exclusivos componentes de lo metodológico. Tal estado de cosas, sin embargo, parece excesivo, puesto que, o como realidades o como posibilidades que aquí vamos a recoger, se pueden señalar otras fuentes no matemáticas de ideas subyacentes a la metodología, bien entendido que el desequilibrio señalado ha de corregirse mediante el desarrollo de estas otras vías y no por limitación de las que más vienen aportando hasta el presente (Haynes 1978).

De esta manera, cabe mencionar por una parte los aspectos epistemológicos contenidos explícita o implícitamente en los trabajos de metodología. Una muestra viene dada por la discusión entre los paradigmas llamados cualitativos y cuantitativos (Barlow 1983)) centrada sobre si es la explicación o la comprensión el principal objetivo a cubrir: dicho tema expresa planteamientos epistemológicos tan diferentes entre sí, que en base a ellos y desde la propuesta de Dilthey se ha pretendido distinguir entre “ciencias de la naturaleza” y “ciencias del espíritu”. Asimismo, la concepción sobre la explicación científica varía considerablemente según se asuman, a sabiendas o no, planteamientos

propios de alguna tendencia epistemológica determinada. Por tanto, ya que lo epistemológico implica perspectivas o formas de ver lo metodológico, todo trabajo de esta disciplina participará inevitablemente de concepciones de aquel tipo, resultando conveniente una mayor atención a este terreno por parte de la metodología para identificar los supuestos presentes en cada uno de sus trabajos, contrastar su posible validez y obtener nuevas vías de investigación al tratar de actuar consecuentemente con ellos (Kendall 1999).

Por otra parte, y dado que el método científico es entendible como el ya mencionado conjunto de actividades del investigador, cabe proponer a la psicología, como ciencia que estudia las actividades humanas, como otra fuente de nociones para la metodología y su necesaria teoría general. En este sentido, los conocimientos actuales y futuros sobre razonamiento, percepción, lenguaje, memoria, etc., pueden ser enormemente útiles para el estudio de las actividades científicas; y mucho más cuando se entre a considerar también las circunstancias específicas en las que en el caso del investigador se desenvuelven esas capacidades generales (Kendall, 1999).

En resumen, con la identificación de un objeto de estudio claro y empírico, con las aportaciones epistemológicas y psicológicas junto a las más usuales de carácter matemáticos, y sin excluir otras posibles provenientes, por ejemplo, de la sociología o la lógica, la metodología estaría en mejores condiciones de obtener una teoría general que evitara el estado actual de insuficiente conexión entre aspectos diversos y de escaso

desarrollo en otros. Como toda teoría, significaría una potente herramienta explicativa, al estructurar en forma de axiomas y teoremas los conocimientos actuales sobre el método, y explicitar sus presupuestos y consecuencias, facilitando además el hallazgo de vías nuevas. Como toda teoría, también evitaría lo que sucede en algunos temas en los que los desarrollos más actuales reciben la atención preferente, pero de tal manera que se les considera como productos en sí mismos, perdiéndose de vista de dónde vienen y qué los justifica (Kendall, 1999).

Por eso, y aceptando que tal teoría no existe aún y que su consecución puede pasar por los planteamientos aquí enunciados, resultaría provechoso comenzar a aplicarlos a cuantas cuestiones metodológicas resulte posible; tal cosa servirá además como banco de pruebas de su posible validez. En este sentido, intentaremos considerar a los diseños $n=1$ desde dichos planteamientos, aunque por ahora sea sólo de manera tentativa a falta de ulteriores desarrollos. Para tal fin, utilizaremos como punto central una noción que permita entender como concreciones de características de todo diseño relacional a los elementos tenidos normalmente como propios de los diseños de caso único: es decir, medidas repetidas, diseños de retirada y supresión, o escasa utilización de la estadística entre otros. Lograrlo supondría una mayor estructuración del tema de los citados $n=1$, h permitiría confiar en la mencionada noción como un posible elemento nuclear y axiomático y de la deseada teoría metodológica futura (Barlow 1983).

Como todo diseño explicativo-relacional, los de $n=1$ pueden ser entendidos como expresión de la serie de actividades que el investigador realiza para dar contestaciones a preguntas de tal tipo. Así pues, un diseño no sería ningún conjunto de normas abstractas, sino más bien la expresión de una serie de actividades concretas producto de un proceso histórico de desarrollo, que al conseguir adecuadamente la validación de relaciones, aceptan –entonces mejor- ser formalizadas y consideradas fuera de cualquier situación particular. En este sentido, la noción clave para todo diseño relacional, no por sencilla y conocida más usada o tenida en cuenta, podría ser la de “acciones comparativas” del investigador, descritas en lo esencial por las operaciones siguientes:

(1) Como mínimo se toman en consideración dos variables diferentes, “conceptualmente autónomas”, de las cuales una es la que se desea explicar y la otra se utiliza como posible base para dicha explicación. Si no se cumpliera con ese número mínimo de hechos, no podría establecerse obviamente relación alguna. (2) Se toman en consideración como mínimo dos niveles diferentes del hecho o variable base de la explicación. En caso de utilizar un solo valor, no sería posible el establecimiento claro de la relación entre ambas variables, puesto que quedaría la duda de si ante otro nivel no estudiado del primer hecho cambiaría o no lo encontrado en la variable a explicar. (3) Ante cada nivel de la variable tomada como base de la explicación, se registra qué valores adopta el hecho a explicar, apreciando a partir de ahí la covariación o relación que pueda existir entre los diferentes valores de ambos hechos. (4) Esas comparaciones deberán realizarse n veces para cada uno de los valores del hecho base de la explicación. De no hacerlo, surgirá la duda de si la covariación tiene una mínima estabilidad o es

fruto de circunstancias concretas de los pocos casos comparados. (5) A la vez que todos los anteriores requisitos se están cumpliendo, y dado que la realidad es multivariada, habrá de lograrse de la manera más completa posible que la serie de factores colaterales que pueden afectar a la vez que el hecho base de la explicación, o bien resulten eliminados o bien no afecten diferencialmente e las diversas comparaciones que se realicen. Con tal medida se intenta que las posibles variaciones del hecho a explicar puedan relacionarse con las pretendidas otras únicas variaciones, es decir, las del hecho base de la explicación (Kendall, 1999).

Estas “acciones comparativas” posiblemente constituyan el modo necesario y más básico de actuación para apreciar con garantía covariaciones o relaciones, bien sea con objetivo descriptivo o explicativo, con carácter experimental o correlacional, cualquiera que sea el número de variables implicadas, e independientemente de la complejidad alcanzada en sus desarrollos actuales. Precisamente por ese carácter básico, resulta posible encontrar referencias y usos de dichas acciones en contextos y momentos históricos diferentes; y ello aunque no pueden explicitadas en tales usos con la importancia aquí concedida. En este sentido es posible reconocerlas en el procedimiento experimental potenciado desde Williams Gilbert y Alileo (1988, en Kendall, 1999), así como en los “cánones de inducción” planteados por John Stuart Mill (1987, en Kendall, 1999); sólo matizar que resulta mejor entender dichas acciones, en lugar de cómo modos de experimentación o de inducir conocimiento, como el patrón común a toda relación entre variables, ya se concrete ésta en una situación experimental o selectiva, en marcos

inductivos o deductivos, o en cualquier otra perspectiva de investigación. Por su parte, a psicología ha identificado patrones muy similares a las acciones comparativas, cuando para el estudio de la inteligencia ha enfrentado a sujetos jóvenes y adultos a situaciones que, denominadas en ese contexto como “combinatoria” o de “control de variables” son semejantes a la relacional propia de la explicación científica.

Todos estos datos que avalan el carácter básico de dicha noción y su presencia en toda tarea relacional correcta; en consecuencia, parece efectivamente razonable tomarla como base para la pretendida reconceptualización de los $n=1$. en concreto, intentaremos: a) resituar determinados elementos de tales diseños, explicados quizá insuficientemente al ser percibidos de manera aislada y no estructural, y b) romper algunas asociaciones planteadas como reales y necesarias, mostrando el carácter espúreo que poseen (Kendall, 1999).

El primer aspecto a mencionar debe ser el de las medidas repetidas, tantas veces consideradas claves para la existencia y validez de los $n=1$. para contrarrestar la duda de si una covariación encontrada se debe a circunstancias ocasionales, la repetición de los registros es en efecto un requisito imprescindible para estos diseños, y como tal aparece expresada en la noción de acciones comparativas, cuando se exige realizarlas n veces para cada valor del hecho base de la explicación o relación: lo que sucede es que tal requisito puede lograrse de diversas formas, y la de medidas repetidas es tan sólo una de ellas. Así, y remitiendo al texto de Barlow y Hersen (1980) y demás bibliografía para el

análisis de las implicaciones que cada forma conlleva, los n valores del hecho a explicar pueden ser tomados a partir de n sujetos distribuidos en grupos diferentes lo más homogéneos posible en cuanto a factores colaterales (la denominada estrategia intergrupos) o bien formando un único grupo como medio de propio control (estrategia intrasujetos) en cuyo caso hay que tomar al menos una medida de todos los sujetos en cada condición o valor distinto del hecho base de la explicación; de manera consecuente, cuando el modo de control en un diseño se fundamenta en la utilización de un único sujeto, resultará preciso tomarle varias medidas en cada condición si se desea procurar una suficiente estabilidad de la posible covariación. En resumen, la importancia de las medidas repetidas está fuera de toda duda, pero debiendo ser entendidas como concreción de las más generales acciones comparativas, y no tanto como características específicas y propias de los diseños de sujeto único (J. Arnau 1996).

Análisis semejante puede realizarse respecto a la necesidad que se reconoce en los $n=1$ de aplicar en cada momento un único valor del hecho base de la explicación. Tal criterio es también común a todo diseño relacional, apareciendo en la noción básica por ello: recuérdese que se debía registrar los valores del hecho a explicar ante cada valor del otro hecho, evitando mientras tanto variaciones en los factores colaterales; con ello se intentaba que los posibles cambios del hecho a explicar pudieran ser asociados con las pretendidamente otras únicas variaciones de la investigación. Tal criterio, referido al caso de los diseños más simples, es también válido para cualquiera de los diseños factoriales o multivariados. En estos casos, y aunque se utilicen distintos hechos bases

de la explicación cada uno con diferentes valores, la combinación de todos ellos es única en cada momento; por eso, y como además cada cambio de combinaciones se hace modificando cada vez el nivel de una sola variable, resulta posible apreciar las posibles covariaciones entre esos cambios y los valores del hecho a explicar (Castro, 1976).

Las estrategias de evaluación que mejor complementan los diseños experimentales de caso único son directas, continuas o repetidas, e intraindividuales o ideográficas más que interindividuales o normativas. La meta de la investigación son los determinantes e la conducta a través del examen de las transacciones individuales con el ambiente social y físico. La conducta es una muestra, más que un signo del repertorio individual, en el marco de evaluación concreto. Este enfoque, con sus diversas estrategias y soportes fisiológicos, ha tenido un florecimiento tardío dentro del área general de la evaluación conductual. Sin embargo, la implementación de dichas estrategias no está en manera alguna limitada a los enfoques conductuales de la terapia. Las funciones de evaluación relacionadas con el tratamiento van en beneficio de la elección de conducta(s) objetivo, de la selección y refinamiento de las tácticas de intervención, y la evaluación de la eficacia del tratamiento.

El énfasis relativo en estas funciones relacionadas con el tratamiento difiere en función de si la evaluación está sirviendo la investigación de caso único o la comparación entre grupos. En este último caso, la selección de metas –especialmente a aquellas que implican sujetos o conductas objetivo- toma una mayor importancia. En el primer caso,

el refinamiento del tratamiento tiene una mayor importancia. La implementación de las funciones relacionadas con el tratamiento varía asimismo en función del diseño de sujeto único en contraposición al diseño de grupo. Por ejemplo, los métodos para evaluar la eficacia del tratamiento en los diseños de caso único otorgan mucho más énfasis a las mediciones repetidas. Ciertamente, la medición repetida de la conducta objetivo es una característica crítica y propia de todos los diseños experimentales de caso único.

Se han comparado las frases de la evaluación, especialmente de la evaluación conductual, a un embudo. Al principio, la evaluación está interesada en preguntas tan generales y amplias como “¿tiene algún problema este individuo?”, y, si éste es el caso, “¿cuál es la naturaleza y la gravedad del problema?”. Frecuentemente las entrevistas, los cuestionarios y otras medidas de autoinforme aportan algunas respuestas iniciales a dichas preguntas, con observaciones directas en entornos artificiales y pruebas referidas a criterios o a normas para señalar los componentes conductuales que requieren remedio e indican el grado de deterioro (Hawkins, 1979). Sin embargo, no se ha llegado a establecer la utilidad de los instrumentos de evaluación de cara a tales propósitos. En realidad, hay cierta evidencia que la utilización de técnicas de evaluación conductual por parte de evaluadores conductuales produce una cierta inconsistencia en la selección de conductas objetivo (Evans y Wilson, 1983).

Los desacuerdos en la selección de conductas objetivo pueden reducirse si las conductas identificadas como objetivos para la intervención cumplen uno o más de los siguientes

criterios (Kazdin, 1982): 1) La conducta es considerada importante para el cliente o para la gente cercana a él o ella como los padres o el cónyuge; 2) la actividad es peligrosa para el cliente o para otros; 3) la respuesta es desagradable socialmente; 4) las acciones interfieren seriamente con el funcionamiento del cliente; 5) la conducta representa un distanciamiento evidente del funcionamiento normal. Incluso si la conducta del individuo cumple uno o más de los criterios citados, la gravedad del problema o el curso que va a seguir pueden ser desconocidos o el objetivo de intervención específico puede no resultar claro. Esta ambigüedad continuada puede ser debida a haberse definido pobremente los problemas, o a que ellos representen algún componente desconocido en la cadena tal como una larga división, un síntoma complejo como la depresión o un constructo como las habilidades sociales. Un cierto número de métodos empíricos pueden ayudar a clarificar el problema en tales circunstancias (Kendall, 1999).

Después de que diversas observaciones piloto hayan permitido hacer un bosquejo de la conducta objetivo aportando un informe narrativo del cómo, qué, cuándo y dónde de las respuestas, el investigador estará preparado para desarrollar una definición operacional de la conducta. Al definir las respuestas, se puede conceder más énfasis a la topografía o la función. Las definiciones basadas en la topografía enfatizan los movimientos que comprende la respuesta, mientras que las definiciones basadas en la función enfatizan las consecuencias de la conducta. El chuparse el pulgar puede ser definido topográficamente como “el niño con su pulgar u otro dedo tocando o entre sus labios o

completamente dentro de la boca entre sus dientes”. Por otro lado, se puede definir funcionalmente a la agresión como “un acto que tiene como objetivo perjudicar a un organismo”. Según Hawkins (1987), las unidades funcionales proporcionan más información valiosa que las unidades topográficas, pero también tienden a dar por supuesto más asunciones por parte del que haya desarrollado el instrumento y más inferencias por parte del observador.

Se pueden solucionar los desacuerdos entre observadores y otros problemas de definición, elaborando definiciones objetivas, claras y completas basadas en unidades de análisis (Calderón J., 2000). Las definiciones objetivas se refieren solamente a las características observables de la conducta objetivo; y evitan las referencias a la intención, estados internos y otros acontecimientos privados. Las definiciones claras carecen de ambigüedad, son fácilmente comprendidas y prontamente parafraseadas. Una definición completa incluye los límites de la conducta, de manera que un observador pueda discriminarla de otras conductas relacionadas. Las definiciones completas incluyen los siguientes componentes: un nombre descriptivo; una definición general, como si fuera un diccionario; una elaboración que describe las partes críticas de la conducta; ejemplos típicos de la conducta; e instancias cuestionables, ejemplos difíciles o limítrofes tanto de conductas acaecidas como no. En la siguiente tabla se muestra una definición ilustrativa de una interacción entre amigos que cumple estos requisitos (Barlow, 1980).

Los marcos utilizados para realizar las investigaciones conductuales han tenido como únicos límites la creatividad de los investigadores y la localización de los sujetos. Debido a que las ocurrencias de muchas conductas dependen de estímulos ambientales específicos, las tasas de conducta pueden sufrir variación en distintos entornos que contengan estímulos diferentes. Así, por ejemplo, la evaluación del beber en un laboratorio puede no representar la tasa de conducta observada en contextos más naturales. Por lo tanto, a menos que el propósito de la investigación esté limitado a modificar una conducta en un contexto de tratamiento estrechamente definido, se deben extender las observaciones más allá del marco en el que ocurre el tratamiento. Las observaciones realizadas en marcos múltiples son necesarias 1) si se debe mostrar la generalización de los efectos del tratamiento; 2) si se debe obtener un retrato representativo de la conducta objetivo; y 3) si se deben identificar las variables contextuales importantes que controlan la respuesta y que pueden ser utilizadas para generar interacciones eficaces. Dada la poca frecuencia del muestreo de marcos asistenciales, estos aspectos o no han atraído el interés de los investigadores del cambio conductual, o los costos de realizar observaciones en ambientes múltiples han superado los presupuestos disponibles (Kendall 1999).

Los elementos presentes en los entornos de observación pueden resultar afectados también por el tipo de observadores utilizados y sus relaciones con las personas observadas. Los observadores pueden variar en su nivel de participación con el observado. En un extremo se hallan los observadores no participantes (independientes),

cuyo único papel es el de recoger datos. En el otro extremo se encuentran las autoobservaciones realizadas por el sujeto o el cliente. Niveles intermediarios de observación-participación están representados por otras personas significativas, tales como los padres, colegas, hermanos, profesores, asistentes y enfermeras que están normalmente presentes en el entorno en el que tienen lugar las observaciones. Las ventajas principales de los observadores-participantes es que pueden estar presentes en momentos que les sería difícil a los observadores independientes y su presencia puede estorbar menos. Por otro lado, quizá no se pueda estar tan seguro de ellos, que estarán más sujetos a sesgos y serán más difíciles de formar y evaluar que los observadores independientes (Kendall 1999).

Las conductas varían en frecuencia, duración y calidad. La elección de la(s) dimensión(es) de la respuesta se basa normalmente en la naturaleza de la respuesta, la disponibilidad de instrumentos de medición adecuados y el propósito del estudio (Calderon J, 2000).

Se evalúa la frecuencia de respuestas cuando la conducta objetivo se produce en unidades discretas que son iguales en otros aspectos importantes, tales como la duración. Medidas de la frecuencia han sido tomadas (1) de una variedad de respuestas de ocurrencia libre, tales como inicios de conversaciones y golpes de cabeza; (2) con respuestas de prueba-discreta o de categoría-discreta tales como lanzamientos de pelota o instrucciones a las que ajustarse; y (3) cuando los individuos son ellos mismos las

unidades de medida, tales como el número de individuos que ensucian, comen demasiado, cometen homicidio o están en sus asientos al final de un descanso. Conducta tales como llorar, para las cuales los incidentes individuales varían en aspectos temporales o en otros aspectos de importancia, o que pueden ser difíciles de clasificar en acontecimientos discretos, se evalúan mejor utilizando otra dimensión de respuesta como duración (Barlow 1983).

Cuando las ocurrencias de respuesta son fácilmente discriminables y ocurren con tasas moderadamente bajas, se puede llevar la cuenta de las frecuencias moviendo un objeto, como un clip para papel de un bolsillo al otro; o marcando señales en una hoja de papel; o apretando el botón de un contador de muñeca. Cuando las respuestas ocurren con una frecuencia muy baja, incluso un participante muy atareado puede tomar nota de un extenso rango de conducta para un gran número de individuos. Las situaciones de observación más complejas requieren el uso de complicados aparatos de grabación o de múltiples observadores; el muestreo de conductas; o hacer repetidos pases de las grabaciones, ya sea un video o en audio, de las conductas objetivo.

Muchas conductas objetivo tienen efectos relativamente duraderos de su ambiente. La medición de estos productos o efectos conductuales permite al investigador hacer inferencias acerca de las conductas-objetivo asociadas a los productos. Este enfoque indirecto de la evaluación tiene varias ventajas, incluyendo la conveniencia, la falta de reactividad y la economía. Ya que los productos permanecen accesibles durante cierto

tiempo, pueden ser medidos de manera exacta y precisa a la vez, y quizá en una situación conveniente para el investigador. Además, ya que los productos conductuales no requieren la presencia inmediata del observador, pueden ser medidos sin provocar ningún estorbo (y por tanto sin reactividad) y a un costo relativamente bajo (Nay, 1979).

En la clasificación tripartita de respuestas (motoras, cognitivas y fisiológicas) las medidas de autoinforme se asocian a la evaluación del dominio cognitivo –pensamiento, creencias, preferencias y otras dimensiones subjetivas- debido a la inaccesibilidad de este dominio para los enfoques de evaluación más directa. Sin embargo, las técnicas de autoinforme también pueden ser utilizadas para medir respuestas motoras y fisiológicas que potencialmente podrían tener una evaluación objetiva. Esta última utilización del autoinforme es común cuando el costo es de gran importancia o cuando el cliente no forma parte de un “sistema social observable” (Haynes 1978).

La mayor parte de tratamientos contienen un cierto número de componentes terapéuticos. Una de las tareas del investigador clínico es la de analizar experimentalmente estos componentes para determinar cuáles son eficaces y cuáles pueden ser descartados, dando como resultado un tratamiento más eficaz. El análisis de los efectos separados de una única variable terapéutica es un camino necesario para empezar a construir los programas terapéuticos, pero resulta obvio que las variables pueden tener efectos distintos cuando interactúan con otras variables de tratamiento. En los estadios avanzados de la construcción de tratamientos complejos se hace necesario

determinar la naturaleza de dichas interacciones. Dentro del enfoque de la comparación de grupos, técnicas estadísticas, tales como el análisis de la varianza, son muy valiosas para determinar la presencia de la interacción. Sin embargo, estas técnicas no son capaces de determinar la naturaleza de la interacción o la contribución relativa de una variable dada al efecto total en un individuo (Barlow 1988).

La automonitorización, la segunda forma más popular de autoinforme entre los clínicos conductuales se parece a la observación directa, pero con una excepción importante: el cliente es el observador. Datos procedentes de la automonitorización han sido utilizados tanto para la selección de la conducta objetivo como del tratamiento, así como para la observación del tratamiento. Sin embargo en el segundo caso, las evaluaciones objetivas normalmente juegan un papel más importante, excepto cuando la conducta objetivo es una respuesta subjetiva (Haynes 1978).

Los procedimientos de la automonitorización comparten un cierto número de problemas relacionados con el método. El más importante de ellos es la reactividad (Haynes, 1977). Los efectos de la reactividad varían en función de lo deseable que sea la conducta registrada, con la posibilidad de que aumenten las respuestas valoradas positivamente y disminuyan los actos valorados negativamente, en el curso de la automonitorización. El nivel de reactividad del sujeto puede ser influenciado también por el estorbo, la medida del tiempo y la frecuencia de la automonitorización.

Los registros de tiempo real, proporciona estimaciones sin sesgo de la frecuencia y de la duración permite análisis complejo tanto como los análisis de probabilidad y también análisis de fiabilidad.

Los registros de acontecimiento o de duración permiten establecer características de dimensión fundamental a las respuestas en frecuencia y duración; pueden ser correlacionados por los observadores participantes a nivel de autorregistro y también los padres, maestros, etc.

Los registros de comportamiento son aplicables a un amplio rango de respuestas y se aplica a las respuestas con categorías claramente distinguibles.

Para reducir los efectos de las tendencias del autorregistro, y del registro en los autoobservadores y los observadores se realiza un entrenamiento continuado durante el estudio.

3.4. ANÁLISIS DEL PROCEDIMIENTO

Las observaciones en tiempo real implican la anotación tanto de la frecuencia como de la duración a partir de la base de su ocurrencia en su discurrir temporal ininterrumpido y natural. Los datos de la anotación en tiempo real son poderosos, rigurosos y flexibles,

pero estas ventajas pueden darse gracias al coste de instrumentos caros de grabación el método de tiempo-real y la anotación de acontecimientos –la técnica que se comentará a continuación- son los dos únicos métodos empleados generalmente para obtener estimaciones sin sesgo de la frecuencia de respuesta, para determinar la tasa de respuestas y para calcular las probabilidades condicionales.

El registro de acontecimientos, a veces llamado registro de frecuencia, el método de la cuenta, o puntuación del ensayo cuando se aplica a conductas de ensayos discretos, se utiliza cuando la frecuencia es la dimensión de respuesta que interesa. Con el registro de acontecimientos, las iniciaciones de la conducta objetivo son puntuadas por cada ocurrencia en una sesión de observación o durante breves intervalos de una sesión. El registro de acontecimientos tiene la gran ventaja de la simplicidad. Sus inconvenientes incluyen (1) la imagen fragmentaria que ofrece del flujo conductual; (2) la dificultad para identificar las fuentes de desacuerdo entre los observadores, a menos que las observaciones estén trabadas en tiempo real; (3) la no fiabilidad de las observaciones cuando el principio y el final de la respuesta es difícil de discriminar; y (4) la tendencia de los observadores a “echar la siesta” cuando los acontecimientos codificados se producen raramente (Nay, 1979). A pesar de estos inconvenientes, el registro de acontecimientos es un método utilizado generalmente en la investigación del cambio conductual.

El registro de duración se utiliza cuando alguno de los aspectos temporales de la respuesta, previamente comentados, se convierte en el objetivo. Según M.B. Kelly (1977), el registro de duración es la técnica común de registro menos utilizada, quizá en parte debido a creer que la frecuencia es una característica más básica de la respuesta y quizá, en parte, debido a la aparente facilidad de estimar la duración por cualquiera de los dos métodos que se describen a continuación (Kelly 1977).

El muestreo de selección rápida, también denominado como muestreo temporal instantáneo, muestreo temporal momentáneo y muestreo temporal discontinuo, es especialmente útil con conductas para las cuales la duración (el porcentaje de ocurrencia temporal) es una dimensión con más significado que su frecuencia. Con el muestreo de selección rápida, el observador da un vistazo periódicamente al sujeto o cliente y anota si la conducta se produce o no en el momento de la observación. Los breves periodos de observación que dan el nombre a dicha técnica pueden ser indicados por el sep de un reloj digital, un temporizador de cocina o una cinta escuchada mediante un auricular, con un programa fijo o aleatorio.

El procedimiento final, el registro de intervalo, también se denomina muestreo temporal, registro uno-cero, y sistema de Hansen. Es al mismo tiempo uno de los sistemas de registro más populares (M.B. Kelly, 1977). Con dicha técnica, una sesión de observación es dividida en breves intervalos de observación-registro y se puntúa cada intervalo si se da la conducta objetivo, ya sea a lo largo del intervalo, o, con más

frecuencia, durante alguna parte del intervalo. Los intervalos de observación y de registro pueden ser señalados de una manera eficaz y sin problemas mediante un auricular utilizado conjuntamente con un magnetofón portátil. Los observadores escuchan una cinta en la cual se ha grabado el número de cada intervalo de observación y registro, separados por la longitud real de dichos intervalos. Si las hojas de datos tienen el mismo tipo de numeración, se reduce en gran manera la posibilidad de que los observadores se pierdan en comparación con el uso de otros instrumentos de señalización típicos (Barlow 1983).

3.5. MÉTODO

Para esta investigación se ha utilizado una arquitectura metodológica en base a un diseño cuasi-experimental de valoración cuantitativa del comportamiento objetivo con línea base múltiple multivariable y multicondicional integrada a una evaluación cualitativa de esquemas y contenidos cognitivos. Este diseño permite integrar las variables cuantitativas en sus dimensiones de valores asignados de forma interdependiente para desarrollar constructos explicativos.

El carácter de las conclusiones se basan en el análisis de la variabilidad de los datos cuantitativos y la generalización de los resultados integrados en base a las distintas

unidades de análisis y modelos de relacionalidad de variables y categorías del método cognitivo comportamental.

La replicación del diseño experimental no paramétrico se realiza sobre estudios de casos únicos, a nivel intrasujeto con generalización intersujeto, respetando el carácter multidimensional del objeto de estudio.

3.6. SUJETOS

Para la realización de la presente investigación, se trabajo con 6 sujetos que fueron elegidos a partir de un muestreo no probablístico, y que debían cumplir con las siguientes características: Estudiantes de tercer grado de nivel secundario de sexo masculino que presenten indicadores significativos de los criterios de evaluación para el síndrome de agresividad. Además debían mostrarse motivados y dispuestos a realizar el trabajo terapéutico.

Para tal efecto se recurrió al Centro De Psicología Cognitivo Comportamental De Bolivia de la ciudad de La Paz que cuenta con registros claros y concretos de la actividad y el comportamiento de los jóvenes en términos de seguimiento de los mismos dentro y fuera de la institución que se constituyeron en excelentes instrumentos de apoyo para la selección de la población. La selección inicial de la primera población se realizó a través de reportes de la institución tanto por parte de las autoridades como de los maestros además de los informes por parte de los padres de familia y los compañeros. La

información fue complementada con la información del sujeto en los sujetos preseleccionados a través de los informes antes descritos en entrevistas clínicas semiestructuradas.

Los sujetos que cumplieron los criterios respecto a los indicadores del síndrome de agresividad fueron 10, de los cuales dos no cumplieron con el criterio de motivación y predisposición al trabajo quedando ocho sujetos de los cuales dos debieron abandonar el trabajo terapéutico debido a variables externas a la investigación.

3.7. AMBIENTE

En las diferentes fases de la investigación se utilizaron dos ambientes uno para trabajo individual y otro para trabajo grupal.

Para el trabajo individual el ambiente utilizado fue el gabinete psicopedagógico del centro CEPSICC, por ser este un ambiente accesible y aislado tanto de ruidos como de interrupciones, el cual permitió un contacto directo con los sujetos sin la amenaza de variables extrañas que interfieran; a la vez es un espacio grande (salón de reuniones) que permitió a los sujetos desenvolverse adecuadamente en cada una de las técnicas aplicadas.

Para el trabajo grupal se realizó virtualmente y utilizo la sala de reuniones que la institución asignó acondicionada para uso específico del estudio por el tema de pandemia.

3.8. INSTRUMENTOS

3.8.1. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

Entrevista Cognitiva

La entrevista cognitivo comportamental es sin duda el método de evaluación mas frecuentemente utilizado en psicología (Haynes 1978; Linehan1977; Morganstern 1988; Edelstein 1987; Swan y MacDonald 1978).

Se conceptualiza como el procedimiento mediante el cual se obtiene del paciente la información precisa a través de una conversación en la que la comunicación fluida permite al psicólogo identificar el o los problemas, motivo de consulta, descripción de los aspectos más relevantes del mismo, e indicadores relacionados con las categorías de análisis clínico. Tiene dos modalidades:

- **Estructurada.** Caracterizada por la formulación de preguntas planeadas cuyas respuestas son registradas de forma escrita por parte del psicólogo, con el objetivo de obtener información acerca de aspectos particulares.

- **Semiestructurada.** Consiste en una combinación de preguntas planeadas y oportunidades para que el paciente hable de lo que desee, permite acceder a información que es registrada mediante anotaciones de respuestas textuales, anotaciones breves y resúmenes al finalizar las mismas. Sus objetivos son los de obtener información tanto de temas específicos de interés del entrevistador, como de otros tema de interés para el entrevistado, permitiendo además establecer y mantener el adecuado raport.

INFORME DE FAMILIARES Y PROFESIONALES

Los informes de otras fuente, como padres, maestros y psicólogos son los instrumentos mas utilizados en la evaluación de los trastornos en la infancia y adolescencia en general, debido a que pueden proporcionar datos de un modo relativamente fácil y cubren una amplia variedad de áreas de síntomas. Permite identificar claramente la frecuencia de conductas explícitas y dar cuenta de las acciones encubiertas. Los padres son la fuente de información en que más se confía ya que conocen la conducta del sujeto a través del tiempo y las situaciones y habitualmente desempeñan un papel central en la búsqueda de tratamiento para el mismo.

Este método consiste en la recolección de información mediante el registro por parte de los padres de las variables, categorías o indicadores necesarios a través de registros.

ARCHIVOS INSTITUCIONALES

La evaluación de jóvenes con problemas de conducta se basa a menudo en los archivos institucionales tales como los de asistencia, notas, expulsiones, etc. Son extremadamente importantes ya que representan medidas socialmente significativas del impacto del problema.

Este método consiste ya sea en la revisión de los registros ya elaborados en la institución o la proporción por parte del terapeuta de otros registros elaborados en función a la información que se quiere recabar.

AUTORREGISTROS

Autores como Kazdin, Patterson, French quienes estudiaron a profundidad los trastornos de conducta sugieren que las conductas antisociales se identifican fácilmente a través de los autorregistros y la autoobservación en la medida en la que se confronta al sujeto con la evidencia proporcionada por otras fuentes, más aún en adolescentes si se establece un adecuado rapport y se usa la entrevista semiestructurada. Además los autorregistros de la frecuencia de presentación de conducta antisociales son fácilmente entendidos y aplicados por los sujetos en la medida en que no evalúen una sanción social.

Este método consiste en la selección de las variables relevantes acerca de las cuales se requiere información. Se elaboran registros en los que el paciente deberá plasmar de forma escrita diferentes dimensiones de las variables de interés, pudiendo referirse éstas a emociones, pensamientos y comportamientos que se presenten o evidencien fuera de las sesiones clínicas. La validez y confiabilidad de los datos depende de la claridad con la que se explica el objetivo y la utilidad de los mismos, así como el entrenamiento en la forma de utilización de éstos.

SITUACIONES SIMULADAS

La simulación es la representación de una situación expresada en forma de comportamiento, actuación, comunicación o un medio de interacción en la que se configura una realidad como un intento de evocar a alguien o alguna cosa por medio de señales, símbolos, palabras, conductas, acciones, etc.

De acuerdo con Dolors & Millan (1997), cuatro son las características que definen esta técnica:

- a) La observación de un mundo real para reproducirlo,
- b) la representación física o simbólica,
- c) la acción sobre la representación con gran participación multidisciplinaria y multivariable,
- d) los efectos que esta acción produce sobre el aprendizaje, la cognición, la emoción, la afectividad y el comportamiento humano.

Las finalidades de la situación simulada, adaptando las categorías de Dolors & Millan son: capacidad para imaginar y representar la realidad futura, ensayo de estrategias para enfrentar a la realidad, aprender a tomar decisiones, aprender a resolver problemas y aprender a afrontar las dificultades. Se señalan como ventajas más concretas aquellas que:

- a) Permiten experimentar sobre sucesos que no se pueden comprobar de otra manera.
- b) Planificar en contextos asincrónicos e inciertos.
- c) Aprender técnicas creativas para optar por alternativas ante un problema.
- d) Revisar acciones que en la realidad revisten ciertos peligros, pero al mismo tiempo permiten ver los resultados que la acción habría provocado.
- e) Aumentar el nivel de motivación.
- f) Cambiar de rol y esquema de acción.
- g) Activar el pensamiento y la toma de decisiones de acuerdo con conclusiones propias.
- h) Retroalimentar como consecuencia las decisiones tomadas, sentido diferente al del error.
- i) Entender los diferentes componentes de un problema y diferenciar los que son centrales de los que son secundarios.
- j) Relacionar a los miembros del grupo en cooperación, por tanto observar y facilitar una mejor comprensión de los problemas.

Dentro de la técnica de la Situación Simulada se han realizado las siguientes estrategias: juego de roles, simulación a través de representaciones de problemas, observación y acción a través de categorías del mundo real, representaciones de situaciones hipotéticas en las que se confronta al sujeto para evaluar sus habilidades y estrategias de afrontamiento. Esta situación puede tener un carácter estructurado previo o puede estar de acuerdo a los elementos que surgen de la entrevista clínica.

INSTRUMENTOS

INVENTARIO SITUACIONAL

Este inventario tiene como objetivo identificar las situaciones conflictivas frente a las cuales se enfrenta el sujeto durante el transcurso de la semana, los pensamientos automáticos desencadenados, las sensaciones provocadas y los comportamientos que adopta para resolver la situación (Calderón Méndez, 1999) (Ver Anexo).

INVENTARIO DE HÁBITOS

Este inventario tiene como objetivo evaluar la frecuencia, organización y forma en la que los sujetos desarrollan sus actividades relacionadas con: el autocuidado, aseo, alimentación, sueño, estudio, consumo de sustancias psicoactivas y organización del tiempo (Calderón Méndez, 1999) (Ver Anexo).

REGISTRO DE COMPORTAMIENTO AGRESIVO EN EL COLEGIO

Este registro tiene como objetivo recabar información sobre la frecuencia semanal de llamadas de atención y el motivo de las mismas, faltas, atrasos e incumplimiento de tareas (Calderón Méndez, 1999) (Ver Anexo).

REGISTRO DEL COMPORTAMIENTO AGRESIVO EN EL HOGAR

Este registro tiene como objetivo recabar información sobre la frecuencia semanal de diluciones con contenido agresivo, incumplimiento de horarios, incumplimiento de deberes y huidas por más de un día en el hogar (Calderón, 1999) (Ver Anexo).

REGISTRO PERSONAL DE COMPORTAMIENTO AGRESIVO

Este registro tiene como objetivo recabar información sobre la frecuencia semanal de peleas y enfrentamientos físicos, provocaciones y daños a la propiedad pública y privada, además de los motivos y los efectos de los mismos (Calderón Méndez, 1999) (Ver Anexo).

INVENTARIO DE VALORACIÓN DE SÍNTOMAS PARA PADRES

Consiste en una guía de entrevista para los padres, con la que se obtiene información sobre la presencia y ausencia de comportamientos agresivos así como la percepción de los padres respecto a la frecuencia e intensidad de las mismas (Calderón Méndez, 1999) (Ver Anexo). Estas conductas son:

- a. Incumplimiento de horarios
- b. Incumplimiento de deberes
- c. Discusiones con agresión verbal
- d. Agresiones físicas
- e. Huidas del hogar por mas de un día
- f. Daños o destrozos

INVENTARIO DE VALORACIÓN DE SÍNTOMAS PARA AUTORIDADES Y PROFESORES

Consiste en un inventario de registro de acuerdo a los reportes disciplinarios y académicos de la institución y la valoración por parte de las autoridades y profesores sobre el comportamiento agresivo de los sujetos en el ámbito escolar (Calderón Méndez, 1999) (Ver Anexo). Estos comportamientos son:

- a. Incumplimiento de tareas
- b. Faltas
- c. Atrasos
- d. Indisciplina en clases
- e. Llamados de atención
- f. Peleas dentro del colegio
- g. Peleas en inmediaciones al del colegio
- h. Amenazas a profesores autoridades y alumnos
- i. Daños a la propiedad.

REGISTROS DE OBSERVACIÓN DIRECTA CON REGISTRO MAGNÉTICO

Estos instrumentos permiten registrar la ejecución de los sujetos en las actividades de juego de roles y las situaciones reales de practica en las habilidades sociales tanto con propósitos de evaluación como de instrucción. Todas las actividades mencionadas anteriormente son documentadas a través de videograbaciones para su posterior revisión por lo que los registros tienen una doble fuente de evidencia (Calderón Méndez, 1999) (Ver Anexo).

3.9. PROCEDIMIENTO

La presente investigación se desarrolló en cinco etapas descritas a continuación:

Etapas 1:

Contacto con la institución donde se desarrolló la investigación. Se convocó a una reunión con los directivos de la institución conformada por el Director General, padres, monitor, tutores del curso y la encargada del Departamento de Psicología. Esta reunión consistió en cuatro etapas: la primera de presentación, la segunda donde se expuso la problemática de la agresividad en la adolescencia en el marco del ámbito psicológico y sus repercusiones sociales y personales, se hizo un planteamiento sobre como la educación forma parte no solo de una instrucción académica sino también de una formación personal, luego se explicó como la psicología a desarrollado métodos de prevención e intervención dentro de los diferentes ámbitos de salud social y personal, por último se planteó la propuesta de intervención. La tercera etapa cumplió el objetivo del esclarecimiento de dudas con respecto a lo planteado, y la cuarta etapa se dirigió al establecimiento de una metodología de abordaje en base a un cronograma de actividades para el desarrollo del trabajo.

Etapas 2:

Selección de la población. Esta etapa consistió en tres sub-etapas:

- Aplicación del cuestionario para autoridades y profesores de el síndrome de agresividad con el objetivo de preseleccionar a diez adolescentes con indicadores claros de el síndrome de agresividad.

- Reunión con el psicólogo a cargo y los padres de familia de los diez adolescentes preseleccionados con el objetivo de explicarles las características positivas de sus hijos y los riesgos que podría acarrear su comportamiento agresivo además de explicarles que existen métodos científicos adecuados para corregirlo y que el éxito de los mismos dependería de la sinceridad con que proporcionen la información correcta y real. Luego se procedió a aplicar el cuestionario de valoración familiar.

- Entrevista con los diez sujetos preseleccionados. Esta subfase se realizo de manera individual bajo el compromiso de confidencialidad recalcando que la información que proporcionó en seria divulgada únicamente con el permiso de los sujetos para el reporte de esta investigación. Luego se procedió a aplicar la entrevista semiestructurada descrita en el apartado de instrumentos (Ver Anexo).

Etapas 3

Configuración de la problemática a nivel sintomatológico de los sujetos. Esta etapa consistió en la sistematización de los resultados obtenidos en la fase 2 para la elaboración de las estrategias de evaluación cognitivo comportamentales.

Etapa 4:

Se realizó una reunión explicativa y de inducción de motivación a los padres de familia de los adolescentes de la investigación en el marco de la ética del ejercicio de la práctica psicológica con el fin de que se aprueben todos los métodos que se utilizaron en relación a la exposición de fines y objetivos, además de conformar una plataforma de soporte familiar que no interfiera con el proceso de cambio propuesto.

Etapa 5:

Evaluación cognitivo comportamental. Una vez estructurada la problemática de los sujetos se procedió a configurar las categorías cognitivas, afectivas, emocionales y comportamentales así como los antecedentes y los sistemas de retroalimentación que sustentan el síndrome, de acuerdo con el modelo descrito en el capítulo 3 con el objetivo de explicar las relaciones entre las mismas para la identificación del núcleo de alteración y el posterior establecimiento de objetivos terapéuticos. Además se proporcionó a los sujetos el registro de observación de conducta agresiva descrito en el apartado de instrumentos (Ver Anexo) ; se proporciono a las autoridades del establecimiento (tutores) el registro de comportamiento agresivo para autoridades escolares, descrito en el apartado de instrumentos (Ver Anexo) ; y se proporciono a los padres de familia el registro de comportamiento agresivo para padres. Esto con el objetivo de registrar los

cambios del comportamiento agresivo a nivel sintomatológico durante el transcurso de las diferentes etapas de la investigación. Esta etapa tuvo una duración de siete semanas con siete sesiones de evaluación individual y tres de evaluación grupal.

3.10. METODO DISEÑO DE INVESTIGACION

La arquitectura del modelo de la investigación es de tipo explicativa no probabilística intencional con un enfoque cuantitativo, sustentado en un diseño cuasiexperimental no paramétrico de casos únicos. respetando el carácter multidimensional del objeto de estudio.

Para esta investigación se utilizara una arquitectura metodológica con base al modelo científico Cognitivo Comportamental con un diseño cuasiexperimental de valoración cuantitativa del comportamiento objetivo con línea base múltiple multivariable y multicondicional con evaluación integrada multicategorial cualitativa de esquemas y contenidos cognitivos. en base a índices de variabilidad. a nivel intrasujeto con generalización intersujeto, Este diseño permite integrar las variables cuantitativas con sus valores cualitativos asignados de forma interdependiente e interdependiente para desarrollar constructos explicativos.

El carácter de las conclusiones se basan en el análisis de la variabilidad de los datos cuantitativos y cualitativos, mediante la generalización de la plataforma de los resultados integrados con base a las distintas unidades de análisis establecidas para el estudio mediante esquemas explicativos de relacionalidad de variables y categorías del método cognitivo comportamental.

3.11. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El empleo de diseños de estudio e investigación en las ciencias en general no sólo es visto de forma diferente por diversos autores, sino que la adecuación de los mismos se aplica a distintos fenómenos, pero sobre todo a los hechos. El diseño experimental adecuado no puede legislarse por principios lógicos, ni por principios empíricos, sino por acercarse lo más posible a la realidad de su causalidad (M. Sidman, 1960).

Lo fundamental, más que comprobar la hipótesis que predetermina la direccionalidad de los resultados es poder explicar la relacionalidad de los hechos, como indica Dushkin (1973), quien define a los estudios y la investigación como una serie de procedimientos precisamente planeados para determinar las relaciones entre variables y las categorías que las confirman, lo que permite las replicaciones respectivas para poder generalizar datos, constituyéndose en información que enriquezca la teoría del conocimiento de

manera que puede ser aplicada a fenómenos que constituyen el objeto de la investigación.

Los aspectos fundamentales para el estudio de los hechos están en la posibilidad de poder observar la variabilidad de las variables intervinientes, y la posibilidad de generalizar los hallazgos encontrados. Estos aspectos son tratados de una manera u otra en función del área científica.

En toda investigación aplicada en la que la conducta objetivo es la preocupación principal, la pretensión es la de investigar las fuentes de variabilidad de los individuos, a la par del desarrollo de una ciencia clínica del cambio de la conducta humana realmente eficaz. Los procedimientos más importantes de evaluación son aquellos que permiten valorar de forma repetida la variabilidad día a día en la conducta individual a través de un diseño experimental, que permita explicar el origen de la variabilidad en cada uno de los sujetos. Si se puede explicar la variabilidad en la relación de variables, se puede establecer la generalización de los hallazgos. Tradicionalmente, los mayores problemas han surgido de la imposibilidad de conseguir muestras realmente aleatorias de las alteraciones del comportamiento humano y de la dificultad de generalizar los datos de grupos a individuo y de individuo a grupos.

El comportamiento es producto de una multiplicidad de variables cuyas fuentes de variabilidad son multidimensionales; debido a esta razón, gran parte de los científicos

dedicados al estudio de la conducta prefieren hacerlo con formas orgánicas de vida inferiores, pero cuando se trata de investigar de forma aplicada, especialmente cuando se trata de realizar investigaciones clínicas, la tarea del investigador es la de descubrir las relaciones causales de las alteraciones y las relaciones intervinientes en los posibles tratamientos aplicados a los trastornos específicos del comportamiento.

La solución para el estudio de variables es la de poder aplicar diseños experimentales de un adecuado nivel de confianza que permitan aclarar las relaciones entre las variables causales y las de efecto por encima de la variabilidad intrínseca. Sidman (1960) propuso que los investigadores adoptasen una estrategia que vaya más allá de la variabilidad intrínseca; por esta razón, se debe hacer todo lo posible por descubrir las fuentes de la variabilidad entre los organismos.

Sidman (1960) admitió que no sería posible eliminar totalmente la variabilidad comportamental, pero sí identificar y explicar el aislamiento e identificación de tantas fuentes de variabilidad como fuera posible, permitiendo al investigador estimar las relaciones de la variabilidad. Cuando se realiza una investigación aplicada, todos los investigadores están conscientes de la multiplicidad de variables que influyen en sus datos.

Una vez descubiertas y explicadas las relaciones entre las variables, se pueden generalizar relaciones de procedimientos y procesos que aumentan el conocimiento de la conducta y de su causalidad. Sin embargo, en la investigación aplicada, especialmente en el campo clínico, no es suficiente el descubrimiento y explicación de las relaciones entre variables; el propósito de la investigación clínica aplicada a nivel experimental es el de provocar cambios comportamentales clínicamente significativos, y que socialmente sean un aporte relevante.

Tal como remarca Chassan (1979), la significación estadística normalmente infravalora la eficacia clínica y, en algunos casos la puede sobrevalorar.

El tema de la significación estadística versus la significación de la variabilidad del comportamiento no queda restringido a la comparación entre sujetos, sino que es un aspecto que el investigador debe tener en cuenta cuando además de las variables existen categorías conceptuales que hacen a la dimensión cuantitativa y cualitativa de las mismas.

La base en la búsqueda de las fuentes de variabilidad está en el estudio de las evaluaciones repetidas de las variables dependientes o alteraciones del comportamiento, cuyas explicaciones posteriormente están relacionadas a los sustratos de carácter cualitativo. Para los clínicos que usan el diseño experimental en ámbitos aplicados,

donde la mejora conductual parte desde una observación inicial, aquél forma parte de la variabilidad y significación de la misma entre dichos puntos.

A partir de las investigaciones en las que se identifican las variables intervinientes, el tratamiento consiste en combinar factores de las fuentes potenciales de variabilidad, que en el tiempo pueden considerarse una réplica continua.

La necesidad de evaluaciones y observación frecuente de la variabilidad permite no solamente encontrar correlaciones temporales, sino establecer la evidencia con respecto a la causalidad.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE VARIABLES

4.1. ANÁLISIS RELACIONAL

El análisis relacional forma parte del modelo cognitivo-comportamental a partir de la identificación que se realiza de la forma y contenido en que se articulan las variables y categorías de estudio, relevantes, causales, a través de unidades específicas de análisis en las que se evalúa el carácter funcional, covariable y recíproco que sean aplicables a la explicación de los fenómenos de estudio cognitivo-comportamentales. El análisis relacional se utiliza para los siguientes objetivos.

- a) Organizar y presentar los elementos de estudio (variables y categorías) en explicaciones fundamentadas basadas en la relacionalidad de dichos elementos.
- b) Guiar los procesos de evaluación para la adecuada formulación de explicaciones basadas en abstracciones empíricas y conceptuales.
- c) Configurar las interrelaciones entre variables, así como las relaciones causales y recíprocas más relevantes y las variables potencialmente controlables.

4.1.1. COMPONENTES DEL ANÁLISIS RELACIONAL

- Configuración del fenómeno o hecho de estudio.
- Relevancia de los factores o elementos intervinientes.

- Definición de las variables intervinientes.
- Relaciones entre las variables.
- Efectos, influencias o impactos de las variables intervinientes.
- Definición e identificación de las variables causales relevantes.
- Posibilidad de modificación de las variables causales.
- Magnitud de la relación de variables.
- Interrelación de las variables causales.
- Encadenamiento de las variables.

Función de las variables independientes, mediacionales, intercurrentes y dependientes.

Función de otras variables intervinientes de carácter situacional (Calderón J., 2001)

4.2. FUNCIÓN DE LAS VARIABLES EN LA INVESTIGACIÓN

Las variables como unidades conceptuales y de valoración a las dimensiones de cambio, son parte de los modelos teórico-metodológicos que son combinados con las bases y principios conceptuales de un investigador. Las variables como unidades conceptuales no pueden ser definidas desde una sola óptica teórica o metodológica, son definidas en base al sustento de los constructos teóricos generados a través del conocimiento de los estudios y la retroalimentación de las investigaciones a partir de los resultados e información obtenida respecto al problema, fenómeno o hecho de estudio.

Lo más importante a partir de una claridad en la definición de las variables está en la aplicación de los esquemas de razonamiento a la relacionalidad de las mismas para establecer las respectivas generalizaciones y conclusiones.

El sustento del razonamiento metodológico debe ser claro y acercarse lo más posible a la realidad, tomando la explicación teórica como constructo de pensamiento a ser relacionado con los datos empíricos de los registros y la información cuantitativa de los resultados de la investigación.

4.3. DEFINICIÓN DE VARIABLES DESDE LA PSICOLOGÍA COGNITIVO COMPORTAMENTAL

Las variables son unidades conceptuales aplicadas a distintas dimensiones cuyas categorías pueden ser cuantitativas como cualitativas permitiendo en su aplicación, evaluar el cambio de un fenómeno o hecho, en el campo de la actividad comportamental.

TIPOS DE VARIABLES

Las variables por su naturaleza pueden ser internas y externas, y por su atributo pueden ser cualitativas y cuantitativas.

Variables internas

Son intercurrentes y forman parte de la estructura, procesos y funciones biofisiológicas, pueden ser medidas o valuadas de forma directa o indirecta a partir de sus dimensiones cuantitativas (Tous, 1978).

También pueden ser mediacionales y de carácter cognitivo a partir de su estructura, funciones y proceso, utilizando las dimensiones como valores cualitativos (Tous, 1978).

Variables externas

Están constituidas por estímulos del contexto y pueden ser situacionales, interpersonales y sociales; son de carácter cuantitativo por la posibilidad de aplicar dimensiones y valores a las frecuencias, espacios, intensidad y magnitud. Las variables externas también son de tipo comportamental, y están conformadas por reacciones, respuestas y las propias conductas; son de carácter cuantitativo por su posibilidad de aplicar dimensiones y valores a la intensidad, frecuencia, duración, presencia, ausencia.

ILUSTRACIÓN 1

CATEGORÍAS DE LAS VARIABLES (CALDERÓN 2001)

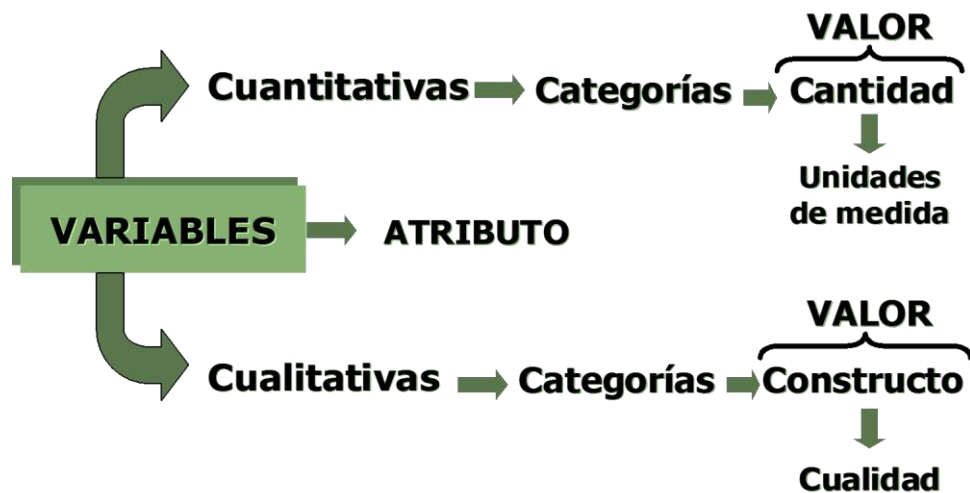
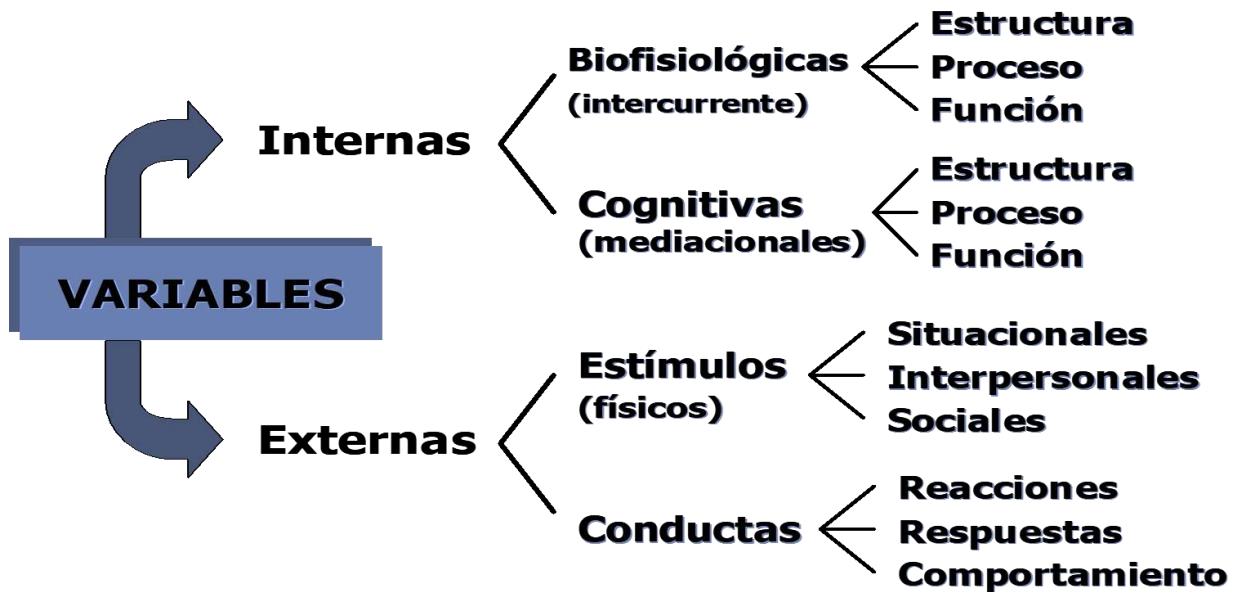


ILUSTRACIÓN 2

TIPOS DE VARIABLES (CALDERON 2001)



Variables cuantitativas

Su atributo se basa en categorías, cuyo valor se da en unidades de medida a partir de cantidades (Tous, 1978).

Variables cualitativas

Su atributo se basa en categorías cuyo valor se configura en constructos conceptuales a partir de las cualidades del propio atributo (1978).

4.4. CATEGORIZACIÓN DE LAS VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

4.4.1. Variables independientes

- a) Técnicas y estrategias de evaluación
- b) Métodos y técnicas de entrenamiento e instrucción que forman parte del modelo terapéutico.

4.4.2. Variables mediacionales (cognitivas)

- a) Esquemas conceptuales
- b) Esquemas de razonamiento
- c) Esquemas de acción

4.4.3. Variables mediacionales (afectivas)

- a) Autovaloración
- b) Necesidades perturbadoras

4.4.4. Variables intercurrentes (emocionales)

- a) Sensaciones
- b) Niveles de activación fisiológica
- c) Tolerancia a la frustración

4.4.5. Variables dependientes (comportamentales)

- a) Síndrome conductual de la agresividad
- b) Habilidades sociales
- c) Hábitos personales

4.4.6. Variables independientes (antecedentes y consecuentes)

- a) Contexto familiar
- b) Contexto escolar
- c) Contexto social
- d) Características socio-demográficas

4.5. RELACIÓN DE VARIABLES Y CATEGORÍAS

TABLA 1
CATEGORIZACIÓN DE LAS VARIABLES MEDIACIONALES (COGNITIVAS)

Categoría	Definición operacional	Indicadores	Método de Evaluación
Esquemas conceptuales	Son unidades cognitivas de representación de los atributos del objeto mediante las categorías y dimensiones cualitativas y cuantitativas en función a la experiencia del sujeto.	Creencias Supuestos Constructos y representaciones	Entrevistas Registros de autoinforme Registro de pensamientos Situaciones simuladas
Esquemas de razonamiento	Unidades cognitivas de integración modular entre la memoria de contenidos y de acciones procesada en diferentes niveles, donde se combinan componentes espaciales y temporales a través de la representación del sí mismo, permitiendo relacionar diferentes conceptos, creencias, supuestos y reglas, relacionando la representación del objeto con la función.	Distorsiones cognitivas Evaluaciones situacionales Evaluación de contingencias Pensamientos automáticos Inferencias	Entrevistas Registros de autoinforme Registro de pensamientos Situaciones simuladas

Esquemas de acción	Unidad de integración cognitiva que parte de la memoria procedimental relacionando el qué, para qué, dónde, cuándo, cómo y para qué actuar en función a las consecuencias sobre el sí mismo y el significado de la interacción y el entorno.	Repertorios conductuales de acción Direccionalidad de la acción Planificación de la acción Esquemas de modeling	Entrevistas Registros de autoinforme Registro de pensamientos Situaciones simuladas
--------------------	--	--	--

TABLA 2
CATEGORIZACIÓN DE LAS VARIABLES MEDIACIONALES (AFECTIVAS)

Categorías	Operacionalización	Indicadores	Métodos de evaluación
Autovaloración	Capacidad de definir-se, evaluarse, percibirse y representarse, valorando la forma de actuar en relación a metas y el significado de las mismas.	Autoconcepto Autoimagen Autoevaluación	Entrevistas estructuradas, semiestructuradas. Situaciones simuladas
Necesidades perturbadoras	Contenidos que se identifican como exigencias para el bienestar del sujeto	Puntos de valor en la formulación y ejecución de planes y metas	Entrevistas estructuradas, semiestructuradas. Situaciones simuladas

TABLA 3
CATEGORIZACIÓN DE LAS VARIABLES INTERCURRENTES (EMOCIONALES)

Categorías	Operacionalización	Indicadores	Métodos de evaluación
Sensaciones	Representaciones subjetivas de los cambios en la activación psicofisiológica	Unidades subjetivas de análisis	Entrevistas Registros de autoinforme Registro de pensamientos Situaciones simuladas
Niveles de activación fisiológica	Respuestas fisiológicas de activación de la respuesta de estrés	Aumento de la frecuencia cardiaca y la presión sanguínea. Aumento de la respiración Tensión muscular Aumento de la traspiración y temblor	Entrevistas Registros de autoinforme Registro de pensamientos Situaciones simuladas
Tolerancia a la frustración	Niveles de activación frente a la postergación del reforzamiento	Respuestas de activación fisiológica frente a la postergación del reforzamiento	Entrevistas Registros de autoinforme Registro de pensamientos Situaciones simuladas

TABLA 4
CATEGORIZACIÓN DE LAS VARIABLES DEPENDIENTES (COMPORTAMENTALES)

Categorías	Indicadores	Índices	Métodos de evaluación
Categorías que conforman el síndrome de agresividad	Enfrentamientos físicos Consumo de alcohol Consumo de sustancias psicoactivas ilícitas	Presencia ausencia Frecuencia Intensidad Magnitud	Registros de autoobservación Registros de padres, profesores, Habilidades Entrevistas estructuradas y semiestructuradas con el

	<p>Vinculación a pandillas</p> <p>Robos</p> <p>Asaltos</p> <p>Daños a la propiedad</p> <p>Daños físicos permanentes a otros</p> <p>Disturbios en la vía pública</p> <p>Arrestos</p> <p>Incumplimiento de horarios (hogar)</p> <p>Incumplimiento de deberes y obligaciones (hogar)</p> <p>Agresiones verbales (hogar)</p> <p>Agresiones físicas (hogar)</p> <p>Huidas del hogar por mas de un día (hogar)</p> <p>Daños y destrozos (hogar)</p> <p>Incumplimiento de tareas (colegio)</p> <p>Bajo rendimiento (colegio)</p> <p>Faltas con o sin justificación (colegio)</p> <p>Indisciplina en clases</p> <p>Inadecuado uso del uniforme</p>		<p>sujeto padres o tutores y Habilidades y profesores</p>
--	--	--	---

	<p>Enfrentamientos físicos dentro del colegio</p> <p>Enfrentamientos físicos en Habilidades del colegio</p> <p>Amenazas a compañeros y profesores</p>		
<p>Habilidades sociales</p>	<p>Escuchar, iniciar, mantener y terminar conversaciones</p> <p>Presentarse y presentar</p> <p>Formular preguntas</p> <p>Hacer y recibir cumplidos</p> <p>Pedir ayuda</p> <p>Dar y seguir instrucciones</p> <p>Disculparse y recibir disculpas</p> <p>Expresar sentimientos</p> <p>Pedir permiso</p> <p>Negociar</p> <p>Defender los derechos</p> <p>Responder a las bromas y a la persuasión</p> <p>Formular y responder quejas</p>	<p>Adecuada – Inadecuada</p> <p>Presente – ausente</p> <p>Pasiva, agresiva, asertiva</p>	<p>Cuestionario de habilidades sociales</p> <p>Situaciones simuladas</p> <p>Videograbaciones</p> <p>Observación directa y sistemática</p> <p>Registros de autoinforme</p>

	Hacer frente a las presiones Interactuar con autoridades		
Hábitos personales	Autocuidado Aseo Estudio Organización de actividades	Adecuado inadecuado Estructurado desestructurado	Inventario de hábitos Observación directa Entrevistas estructuradas

TABLA 5
CATEGORIZACIÓN DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE (ANTECEDENTES Y CONSECUENTES)

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Métodos de evaluación
Contexto familiar	Organización Ejercicio de la autoridad Retroalimentación	Sobreprotección Directividad Rigidez Asertividad Expresión de la afectividad Establecimiento de normas Formas de recompensa Formas de castigo	Entrevistas estructuradas y semiestructuradas (padres, sujeto)

Contexto escolar	Rendimiento académico Relación con auto-ridades y profesores Relación con compañeros Cumplimiento de normas Retroalimentación	Adecuado inadecuado Agresiva, pasiva Adecuada inadecuada Presente ausente Consecuencias a corto mediano y largo plazo	Registro de notas Registro de control disciplinario Entrevistas estructuradas a autoridades y profesores Entrevistas semies-estructuradas al sujeto
Contexto social	Relación con pares Relación social en general Relación con el otro sexo Relación con la pareja Relación con pandillas Niveles de seguimiento y aceptación de normas sociales Retroalimentación	Adecuación a las relaciones Interferentes de relacionamiento Cumplimiento de las normas sociales Consecuencias a corto mediano y largo plazo	Entrevistas clínicas Situaciones simuladas Reportes institucionales Reportes de padres de familia
Características socio-demográficas	Estructura familiar Condiciones económicas Ocupación Estado civil	Componentes, número entre hermanos, etc. Estabilidad económica Nivel social de pertenencia Niveles de responsabilidad además de los escolares Soltero, casado	Entrevistas estructuradas Ficha técnica de la institución educativa

TABLA 6
 CATEGORIZACIÓN DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE (EVALUACIÓN)

Categoría	Definición operacional	Indicadores	Índices
Entrevista clínica	Procedimiento mediante el cual se obtiene del paciente la información precisa a través de una conversación en la que la comunicación fluida permite al psicólogo identificar el o los problemas, motivo de consulta, descripción de los aspectos más relevantes del mismo, e indicadores relacionados con las categorías de análisis clínico.	Estructurada Semiestructurada	Registro escrito de las verbalizaciones del paciente por parte del terapeuta
Informe de familiares	Procedimiento de recolección de información mediante la valoración y/o el registro por parte de los padres de las variables, categorías o indicadores necesarios.	Inventario de valoración de síntomas para padres Registros de comportamiento agresivo en el hogar	Presencia ausencia Valoración de la frecuencia Registro de la frecuencia objetiva
Reportes institucionales	Procedimiento de revisión de los registros ya elaborados en la institución o la proporción por parte del terapeuta de otros registros elaborados en	Inventario de síntomas para autoridades y profesores	Frecuencia de acuerdo a reportes anteriores Valoración de la frecuencia

	función a la información que se quiere recabar.	Registro de comportamiento agresivo en el colegio	Registro de la frecuencia
Autorregistros	Procedimiento de selección de las variables relevantes acerca de las cuales se requiere información y la posterior elaboración de registros en los que el paciente deberá plasmar de forma escrita diferentes dimensiones de las variables de interés, pudiendo referirse éstas a emociones, pensamientos y comportamientos que se presenten o evidencien fuera de las sesiones clínicas	Inventario situacional Registro personal de comportamiento agresivo	Pensamientos emociones y acciones frente a situaciones problema Frecuencia, causas y efectos del comportamiento agresivo
Observación directa	Técnica de registro en base a protocolos de observación de conductas objetivo	Situaciones simuladas Situaciones problema reales	Registros de observación de la ejecución video grabaciones

CAPITULO V

5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

5.1. ANTECEDENTES TEÓRICO METODOLÓGICAS SOBRE EL DIAGNOSTICO DEL SÍNDROME DE AGRESIVIDAD

5.1.1. Diagnósticos clínicos

Los diagnósticos clínicos se basan en la observación clínica y las abstracciones de estas observaciones para identificar categorías concretas de conductas o síndromes. Los sistemas de diagnóstico resultantes son categóricos ya que los distintos trastornos se consideran presentes o ausentes. La tarea del diagnóstico es identificar qué síntomas están presentes, si hay alguno y entonces establecer o descartar la presencia de trastornos concretos. Se han planteado varios sistemas distintos formulados clínicamente como los propuestos por la organización Mundial de la Salud (OMS; 1988), el Group for the Advancement of Psychiatry (1966), y la American Psychiatric Association (APA, 1991). En la mayoría de los países, el diagnóstico se basa en el manual de Diagnóstico y Estadística de los Trastornos Mentales (Diagnostic and Statistical of Mental Disorders, DSM). Este manual se ha revisado en varias ocasiones.

La categoría más importante de diagnóstico para la codificación de conducta antisocial en niños en la versión del DSM de 1987 y la última reversión es el Trastorno de Conducta. El rasgo esencial del trastorno de conducta en el que el niño ignora los

derechos de los demás o viola las normas y papeles propios de su edad. Para realizar el diagnóstico, ha de presentarse un conjunto específico de conductas problemáticas con una duración de varias semanas. Los criterios para el DSM IV en cuanto a los síntomas se refiere son los siguientes:

- Ausentismo escolar
- Escapadas de más de un día al menos dos veces cuando se vive en casa.
- Consumo de alcohol y otras sustancias antes de los trece años de edad o consumo reiterado en los últimos seis meses.
- Sustraer objetos sin enfrentarse a la víctima.
- Destrucción deliberada de la propiedad ajena.
- Incendiar con intención de causar daño.
- Forzar la entrada a la casa, edificio o coche ajeno.
- Iniciar peleas con otros que no viven en casa.
- Tener una conducta cruel con los animales.
- Ser cruel con las personas.
- Robar enfrentándose a víctimas.
- Emplear un arma en más de una ocasión.

- Mantener relaciones sexuales a cambio de dinero, objetos o drogas.
- Forzar a alguien sexualmente.

Las características de los trastornos de conducta pueden resultar observables en otras categorías de diagnóstico:

- **Trastorno de rebeldía desafiante.-** Un patrón de oposición provocativa, negativa y desobediente hacia la autoridad es evidente en conductas tales como infracciones de reglas menores, rabietas, discusiones o tozudez. Sin embargo, no hay violaciones importantes de los derechos básicos de los demás o de reglas y normas sociales. En inicio se sitúa entre los 3 y los 18 años de edad.
- **Trastorno de adaptación con alteración de la conducta.-** Una reacción de inadaptación a un factor de estrés identificable que tenga lugar en los tres meses posteriores al factor de estrés (ejemplo: divorcio, pérdida de un familia, etc.). La reacción incluye el deterioro del funcionamiento y síntomas que parecen ser reacción directa al factor del estrés. Este diagnóstico se reserva para la situación en la que los síntomas incluyen aquellos trastornos como peleas, vandalismo y absentismo escolar.

- **Trastorno de personalidad antisocial.**- Conducta antisocial característica presente que parte de un funcionamiento prolongado en el que hay un deterioro significativo de áreas sociales u ocupacionales, o trastorno subjetivo. El diagnóstico incluye un patrón de conducta antisocial continuada. Para este diagnóstico, el individuo ha de tener al menos 18 años de edad, pero el comienzo del trastorno debe ser anterior a los 15 y mantenerse en el tiempo.
- **Condiciones no debidas a un trastorno mental.**- Son las acciones antisociales aisladas más que los patrones de conducta antisocial que sugieran un trastorno mental más prolongado, por ejemplo, el conflicto entre padre e hijo que no parece reflejar un patrón de conducta o un trastorno mental.

Para cada uno de éstos diagnósticos al menos una característica crítica tal como la edad de comienzo o gravedad y duración de la conducta difiere del Trastorno de Conducta. Ha de mencionarse especialmente el Trastorno de Rebeldía Desafiante por que las conductas típicas incluidas en el diagnóstico tienden a ser evidentes en el Trastorno de Conducta. Sin embargo, los adolescentes con un diagnóstico de Trastorno de Rebeldía Desafiante no muestran las trasgresiones de reglas importantes o acciones antisociales graves de Trastorno de Conducta.

La visión general del DSM IV ilustra el enfoque categórico del diagnóstico. Un conjunto de síntomas, criterios de duración y distinción de diagnósticos que pueden contribuir a un problema son las categorías centrales del enfoque. Hay debates y cuestiones sobre el enfoque. Por ejemplo, los subtipos de trastornos, criterios específicos de duración, parcial coincidencia de categorías de diagnóstico (por ejemplo: Trastorno de Rebeldía Desafiante, Trastorno de Conducta), y la aparición de muchos trastornos juntos (Trastorno de Déficit de Atención – Hiperactividad y Trastorno de Conducta) plantean cuestiones que conducen a la evolución de los sistemas de diagnóstico. Sin embargo, el enfoque se ha centrado de forma creciente en la investigación científica como base del desarrollo de criterios para diagnosticar el trastorno.

5.1.2. Enfoques de Variables Múltiples

Los enfoques de variables múltiples del diagnóstico son más dimensionales que categóricos. Los enfoques no conducen a la conclusión de que una persona tiene un trastorno concreto, es decir se describe el grado en el que están presentes una o más características. Los enfoques de variables múltiples dependen de la determinación de correlaciones entre varias características concretas: síntomas, problemas y se resumen por medio de técnicas cuantitativas. Por lo general el proceso comienza haciendo que padres, maestros u otros realicen una medida que incluye una cantidad de cuestiones sobre la conducta del niño. Los datos de cuestiones de un número importante de niños se someten a un análisis factorial para identificar los síntomas que están relacionados. Las

escalas de estimación normalmente producen factores múltiples. Cada adolescente tiene una puntuación en cada uno de los factores o dimensiones.

La información obtenida en el análisis factorial puede emplearse como base en la elaboración de categorías de diagnóstico o tipologías. El análisis de agrupamientos, clusters, es un conjunto de procedimientos que puede emplearse para pasar de las puntuaciones en los factores a una tipología. Por medio del análisis de agrupamientos se puede identificar a personas que tienen patrones similares de puntuaciones en distintos factores. Las agrupaciones sirven como entidades de formulación empírica de diagnóstico análogas a los trastornos obtenidos por medios clínicos.

Los intentos por identificar empíricamente los síndromes han empleado un amplio conjunto de medidas, informadores, muestras clínicas y métodos de análisis de datos. Sin embargo, se han encontrado similitudes en los tipos de síndromes. En estudios de análisis factoriales, los trastornos de conducta han resultado de modo consistente por grupos de edades y sexo. Las características más comunes asociadas a este factor son las peleas, desobediencia, rabietas, destructividad, impertinencia y falta de cooperación. Los análisis de agrupamientos se han usado con menos frecuencia que los análisis factoriales en la evolución de los trastornos de conducta. Los estudios que emplean los análisis de agrupamientos con muestras de pacientes externos o internos normales, edades entre los

4 y 17 años, han identificado agrupamientos que reflejan tipos de conducta agresiva o delictiva.

Otros intentos empíricos han identificado subtipos de niños y adolescentes con conducta antisocial. A diferencia del análisis categórico, no hay un sistema extendido de aplicación clínica o investigación; la ausencia de uso de un solo sistema se debe a muchos factores y a características centrales de los enfoques de variables múltiples. Cada conjunto de resultados se matiza y depende de la muestra, medidas y métodos de análisis de datos. Hay alguna coincidencia entre estudios, como en el caso de los subtipos agresivo y delincuente, pero la utilidad clínica de la distinción no siempre está clara.

Enfoque de síntomas prominentes

Un enfoque clásico ha sido el de identificar los síntomas prominentes y determinar si los rasgos familiares, características asociadas, respuesta al tratamiento y pronóstico varían entre individuos con estos síntomas. Este enfoque trata de identificar los síntomas individuales que pueden producir modos clínicamente significativos y fiables para separar tipos de conducta antisocial. Patterson (1982) ha distinguido a los niños antisociales cuyo síntoma primario es la agresión, (agresores) de aquellos cuyo síntoma primario es hurtar (ladrones). Los primeros tienen un historial de peleas y conducta agresiva; los segundos se caracterizan por hurtos repetidos y contacto con la justicia. Si bien las características van unidas se pueden identificar subgrupos de

agresores o ladrones puros. Se ha demostrado que los niños agresivos adoptan conductas más aversivas y coercitivas en sus interacciones en casa son menos obedientes a las órdenes de los padres que los niños que hurtan. Igualmente, los padres de éstos últimos muestran menos contacto emocional en relación a sus hijos, por ejemplo: falta de respuesta, menor desaprobación, menos órdenes que los padres de agresores. También se ha puesto de manifiesto que las familias de los agresores y ladrones responden de manera distinta al tratamiento. El entrenamiento de control de los padres ha sido eficaz para modificar las interacciones cohesivas hijo – padre que mantienen la conducta desviada en los agresores. Sin embargo, las interrelaciones cohesivas entre padre e hijo aparentemente no son una característica central de la vida familiar de los niños que hurtan. También se ha demostrado que el pronóstico de los niños antisociales puede variar en función si han sido identificados como agresores o ladrones. Por ejemplo, el contacto posterior con la justicia años más tarde es más probable en niños identificados como ladrones que como agresores (Moore, Chamberlain y Mukai, 1979 en Kazdin, 1999).

Es importante señalar que este enfoque no ha pasado por alto el hecho de que algunos niños pueden ser clasificados simultáneamente en ambos grupos, es decir, que muestran ambos tipos de conductas. Esto es de vital importancia puesto que la combinación de ambas características suele implicar una mayor gravedad en los trastornos de conducta y un mayor riesgo de abusos infantiles (Patterson 1982).

Tipos manifiesto y encubierto de conducta antisocial

Este enfoque está relacionado con la identificación de síntomas prominentes pero propone una dimensión más amplia que pueda ser empleada para delimitar los subtipos. La conducta antisocial, según este enfoque, puede examinarse de acuerdo con una dimensión bipolar de conductas externa e interna (Loeber, 1985; Loeber, Lahey y Thomas, 1991 en Kazdin, 1999). La conducta manifiesta consiste en aquellas acciones antisociales de enfrentamiento tales como peleas, discusiones y rabietas. La conducta encubierta, por otra parte, consiste en acciones ocultas como sustracciones, absentismo escolar, mentiras e incendios.

Se analizaron muchos estudios que evaluaban la conducta antisocial de niños en edad escolar, análisis estadísticos de agrupaciones de conductas antisociales en donde se apoyaban la dimensión de conducta manifiesta y encubierta. Los datos indicaban que las conductas manifiestas como la hiperactividad, peleas, gritos y ataques a otros tendían a agruparse. Esto significa que la presencia de una conducta manifiesta tiende a estar asociada con otras. Ejemplos claros sobre conductas encubiertas son el consumo de alcohol y drogas, absentismo escolar, huidas de casa, hurtos e incendios. Algunas acciones como la desobediencia y el descaró tienden a estar presentes en ambos tipos de conducta antisocial.

Una característica relevante tanto del enfoque de síntomas prominentes como el de dimensiones manifiesta o encubierta es que los dos pueden examinar tipos puros o mixtos. Los niños pueden mostrar agresión (conductas manifiestas) o robos (conductas encubiertas) o una combinación de ambas. La tipología es en realidad triple si se mira a los extremos de la dimensión encubierta o manifiesta además de sintomatología mixta.

Los trabajos para identificar los diversos subtipos son importantes para el avance en este ámbito. Los esfuerzos individuales sirven de base para el desarrollo de pruebas empíricas de otras características del trastorno. La diversidad de los subtipos propuestos puede considerarse un signo del caos existente y de lo poco que se sabe o que hay varios modelos comprobables distintos desarrollados para posteriores avances.

Hay elementos comunes en los enfoques formulados clínicamente, de variables múltiples y otros. Obviamente, cada enfoque reconoce un conjunto de conductas antisociales en niños y adolescentes. Así mismo hay alguna consistencia entre los subtipos de conducta antisocial. Todos los enfoques han considerado la importancia de distinguir un tipo agresivo, de un tipo delictivo.

La investigación ha apoyado un nivel más amplio de evaluación de la conducta antisocial. Las conductas problemáticas ha menudo están relacionadas de modo que los

individuos con un tipo de conducta delictiva son propensos a presentar también conductas agresivas y viceversa (Kazdin 1999). Las razones de la hipótesis de los agrupamientos de conductas problemáticas es que cumplen funciones similares en relación al desarrollo. Existe un considerable apoyo para el concepto de constelaciones de conducta antisocial en nuestras clínicas y de la comunidad. Consecuentemente un enfoque a la concepción de la conducta antisocial es considerar la clase más amplia como unidad significativa en la que prima la agresividad como eje transversal.

De acuerdo con los criterios expuestos se considera indispensable considerar a la agresividad como el elemento central que conforma el síndrome a nivel sintomatológico de ahí su designación como síndrome de agresividad. Los síntomas que se derivan del mismo de acuerdo a lo expuesto son:

TABLA 7
SÍNTOMAS DEL SÍNDROME DE AGRESIVIDAD

Área social	Área familiar	Área escolar
Enfrentamientos físicos	Incumplimiento de horarios	Incumplimiento de tareas
Consumo de alcohol	Incumplimiento de deberes y obligaciones	Bajo rendimiento
Consumo de sustancias psicoactivas ilícitas	Agresiones verbales	Faltas con o sin justificación
Vinculación a pandillas	Agresiones físicas	Indisciplina en clases
Robos	Huidas del hogar por mas de un día	Inadecuado uso del uniforme
Asaltos		

Daños a la propiedad Daños físicos permanentes a otros Disturbios en la vía pública Arrestos	Daños y destrozos	Enfrentamientos físicos dentro del colegio Enfrentamientos físicos en inmediaciones del colegio Amenazas a compañeros y profesores
---	-------------------	--

5.2. ENFOQUE TEÓRICO METODOLÓGICOS PARA LA EVALUACIÓN MEDIANTE REGISTROS. DEL SÍNDROME DE AGRESIVIDAD.

La mayoría de investigaciones en el síndrome de agresividad concuerdan en que tanto para el diagnóstico como para la evaluación de las categorías descriptivas del mismo los indicadores precisos deben definirse en cuanto a acciones explícitas que puedan ser registradas directamente a través de la observación sistemática sobre todo por parte de los padres y autoridades escolares. Por otro lado los autores concuerdan en que los cuestionarios y pruebas estandarizadas tiene un alto riesgo en la fiabilidad para la identificación del síndrome razón por la que sugieren como métodos principales: la observación directa, archivos institucionales, informes de familiares y profesionales y los auto informes (entrevistas estructuradas y auto registros)

La observación directa

Otro enfoque para la clasificación de los trastornos emocionales y de conducta es la observación y la evaluación directa. La conducta se puede evaluar y clasificar en varias dimensiones: la frecuencia, la duración, la topología y la magnitud.

- **La Frecuencia:** Se refiere a la cantidad de veces que se produce una conducta. Casi todos los niños lloran, pelean con los demás y se irritan de vez en cuando, pero no por eso pueden ser clasificados como emocionalmente perturbados. La diferencia esencial entre los niños con trastornos emocionales y de conducta y los normales es la frecuencia con que aparecen las conductas no deseadas. Aunque los adolescentes con trastornos emocionales y de conducta no hacen nada diferente a sus compañeros, sí muestran conductas inadecuadas con mucha mayor frecuencia (ejemplo: pegar a los demás, etc.) y/o exhiben conductas deseables con demasiada poca frecuencia (por ejemplo: jugar con los demás).

- **La Duración:** La frecuencia está estrechamente relacionada con la duración. La duración es una medida de extensión de tiempo en que el sujeto realiza una actividad determinada. Desde esta perspectiva la evaluación de la frecuencia del comportamiento se complementa con la duración en la medida que determina la intensidad

- Magnitud: Consiste en la evaluación del impacto que provoca una conducta determinada no sólo en términos de consecuencia también de intensidad.

La ventaja que tiene definir y clasificar los trastornos de conducta de acuerdo con las dimensiones anteriores es que la identificación de los problemas, la intervención y la evaluación de los efectos del tratamiento pueden hacerse de manera objetiva.

Informe de familiares y profesionales

Los informes de otros como padres, maestros y psicólogos son los instrumentos mas utilizados en la evaluación de los trastornos en la infancia y adolescencia en general, debido a que pueden proporcionar datos de un modo relativamente fácil y cubren una amplia variedad de áreas de síntomas. Permite identificar claramente la frecuencia de conductas explícitas y dar cuenta de las acciones encubiertas. Los padres son la fuente de información en que más se confía ya que conocen la conducta del sujeto a través del tiempo y las situaciones y habitualmente desempeñan un papel central en la búsqueda de tratamiento para el mismo.

Archivos institucionales

La evaluación de jóvenes con problemas de conducta se basa a menudo en los archivos institucionales tales como los de asistencia, notas, expulsiones, etc. Son

extremadamente importantes ya que representan medidas socialmente significativas del impacto del problema.

Autorregistros

Los autoinformes se utilizan a menudo en la práctica clínica con pacientes adultos. Existe un rechazo por parte de muchos investigadores a basarse en autoinformes de niños y adolescentes debido a la infravaloración sobre la presencia y gravedad de sus síntomas, más aún cuando se trata de conductas antisociales. Sin embargo autores como Kazding, Patterson, French quienes estudiaron a profundidad los trastornos de conducta sugieren que las conductas antisociales se identifican fácilmente en la medida en la que se confronta al sujeto con la evidencia proporcionada por otras fuentes, más aún en adolescentes si se establece un adecuado rapport y se usa la entrevista semiestructurada. Además los autorregistros de la frecuencia de presentación de conducta antisociales son fácilmente entendidos y aplicados por los sujetos en la medida en que no evalúen una sanción social.

El modelo de evaluación integral en la presente investigación pasa por la aplicación de tres procedimientos interrelacionares para la descripción y explicación de las categorías que conforman la problemática y que responden a la interrelación de variables descritas en el apartado anterior.

5.3. EVALUACIÓN COGNITIVO COMPORTAMENTAL PARA EL SÍNDROME DE AGRESIVIDAD

El modelo de evaluación para el síndrome de agresividad propuesto en esta investigación tiene como finalidad explicar la alteración cognitivo comportamental en el afrontamiento social como unidad de análisis clínica presente en cada sujeto a través de la combinación de técnicas y procedimientos cognitivos y comportamentales para la identificación, descripción, interrelación y explicación de las categorías y variables que intervienen en la alteración del síndrome. Para tal finalidad las técnicas y procedimientos cumplen un rol instrumental y uno operativo.

Procedimientos operativos

Los procedimientos operativos consisten en la combinación de técnicas de evaluación cognitivo comportamentales para la identificación de indicadores cognitivos, afectivos, emocionales, comportamentales y consecuentes que intervienen en el afrontamiento agresivo de los sujetos y la interrelación entre los mismos. Para tal cometido se aplican tres métodos tanto para la evaluación de las variables dependientes que conforman el síndrome llamadas conducta problema como para las variables mediacionales intercurrentes, dependientes y consecuentes.

El primero consiste en el registro de la presentación de conductas problema por parte del sujeto, la familia y las autoridades escolares para establecer la topografía de la misma y llevar un registro semanal de la misma. El segundo método consiste en la evaluación integral de la unidad de análisis del afrontamiento mediante la discusión de los autorregistros y los reportes en las sesiones individuales, en las que se hace un repaso de las situaciones donde se produjo el comportamiento agresivo, analizando los esquemas conceptuales, de razonamiento, de acción, de autorrepresentación, el impacto sobre la respuesta emocional el comportamiento, y sus consecuencias. A si mismo la evaluación se realiza a través de situaciones simuladas análogas tanto en las sesiones grupales como en las individuales. El objetivo es determinar lo que el sujeto piensa hace y siente antes frente durante y después de las situaciones en las que se produjo el comportamiento agresivo. El tercer método consiste en la observación directa y sistemática de la ejecución social del sujeto a través del juego de roles y la exposición de la misma a situaciones reales para su posterior revisión y discusión mediante el uso de video grabaciones.

ILUSTRACIÓN 3
ESQUEMA DEL PROCEDIMIENTO OPERATIVO (CALDERÓN 2001)



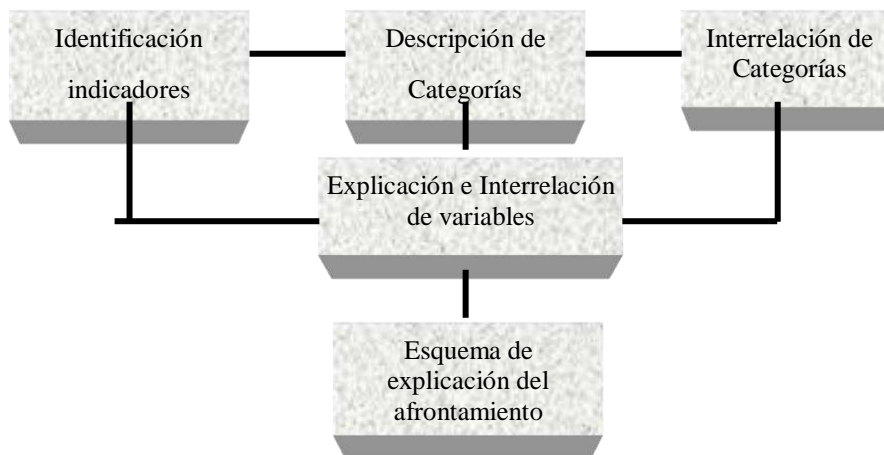
Procedimientos instrumentales

Los procedimientos instrumentales consisten en la descripción y explicación de los indicadores obtenidos a través de los procedimientos operativos, permitiendo la elaboración de esquemas instrumentales explicativos de las unidades de análisis de las categorías propuestas y la interrelación de las mismas. Estos procedimientos metodológicos son siete: la descripción y configuración de la conducta problema: la identificación de los indicadores para las categorías de análisis que sustentan la alteración cognitivo comportamental, la explicación e interrelación de las categorías cognitivas; la interrelación y explicación de las categorías afectivas de representación del si mismo, la explicación de las categorías de respuesta emocional, la explicación del sistema de retroalimentación. Estos procedimientos confluyen en un esquema final

conclusivo del síndrome de agresividad con la explicación de la interrelación de variables que conforman la alteración cognitivo comportamental y el afrontamiento de cada sujeto.

Cabe recalcar que la descripción de las categorías por separado tiene una finalidad instrumental para la explicación de los casos ya que los procedimientos de evaluación son integrales y las categorías e indicadores están interrelacionadas entre si.

ILUSTRACIÓN 4
ESQUEMA DEL PROCEDIMIENTO INSTRUMENTAL (CALDERÓN 2001)



Descripción de la Conducta Problema

Este primer procedimiento consiste en la elaboración del esquema de indicadores y síntomas que conforman los comportamientos agresivos explícitos del síndrome de agresividad descritos en el apartado anterior como interferentes en la relación armónica

y sincrónica de cada sujeto con las tres esferas de relación propuestas para la investigación, estas son la escolar, familiar y social descritas en la categorización de variables tomando en cuenta los rangos de frecuencia intensidad magnitud y presencia - ausencia. Estos datos son elaborados a través de los registros de la institución educativa, el reporte de las autoridades y profesores, el reporte de los padres o tutores, Y la información del sujeto previa recolección de evidencia de las fuentes antes mencionadas y la entrevista semiestructurada con el sujeto. Este procedimiento arroja como resultados la topografía de la conducta problema que conforma el síndrome de agresividad a nivel sintomatológico.

Identificación de indicadores para las categorías que sustentan la alteración

Este procedimiento consiste en la descripción de los esquemas cognitivos irracionales y desproporcionales, las atribuciones desproporcionales, las auto percepciones sobre o infra dimensionadas negativas, las necesidades y expectativas irreales y desproporcionales, las sensaciones negativas, los niveles de activación de la respuesta fisiológica en términos de distrés, la tolerancia a la frustración, las habilidades sociales y hábitos ausentes y disfuncionales, que conforman los elementos de análisis descriptivo para la alteración.

Explicación e interrelación de las categorías cognitivas que sustentan la alteración

Este procedimiento consiste en la explicación de las formas de percepción, evaluación y razonamiento que llevan al sujeto a pensar y planificar la acción agresiva como producto de la irracionalidad y desproporción de los esquemas conceptuales latentes, los de razonamiento hipervalentes y los esquemas de acción. Como resultado se obtiene la explicación de la alteración a nivel cognitivo.

Explicación e interrelación de categorías afectivas de representación del si mismo.

Este procedimiento consiste en la explicación del sistema de autovaloración del sujeto de acuerdo a los significados, atributos, evaluaciones y auto percepciones que el sujeto asigna a su persona en relación al medio; los puntos de valor que posee el sujeto y la interpretación de su valor en términos de necesidad y expectativa y la retroalimentación de los mismos de acuerdo al logro o al fracaso en las áreas familiar social y escolar.

Explicación e interrelación de categorías del sistema de respuesta emocional

Este procedimiento consiste en la explicación de las respuestas de activación fisiológica con las respectivas interpretaciones subjetivas que hacen a las sensaciones y emociones respecto a las diferentes percepciones e interpretaciones situacionales. Así mismo se evalúa el nivel de tolerancia del sujeto a la respuesta de estrés y su relación e

impacto sobre la cognición y el comportamiento así como la interrelación con el sistema de representación del si mismo.

Explicación del sistema de retroalimentación

Este procedimiento consiste en la explicación de las consecuencias y efectos del comportamiento del sujeto sobre el contexto social, escolar y familiar a corto mediano y largo plazo así como los elementos que mantienen el comportamiento y retroalimentan las distorsiones y creencias irracionales y el sistema de autovaloración desproporcional.

Explicación del esquema de afrontamiento a partir de la interrelación de variables.

Este procedimiento consiste en la explicación de la alteración cognitivo comportamental que sustenta el síndrome a partir de la interrelación de variables que conforman la unidad de análisis del afrontamiento mediante un esquema conclusivo.

5.4. RESULTADOS

5.5. PRIMERA SELECCIÓN DE POBLACIÓN

Los datos fueron obtenidos de acuerdo al perfil de selección de población descrita en el capítulo ocho. Se seleccionaron un total de diez sujetos que presentaban indicadores concretos del síndrome de agresividad descritos en las siguientes tablas:

TABLA 8

Sujeto	Incumplimiento de tareas	Faltas	Atrasos	Indisciplina en clases	Inadecuado uso del uniforme	Pelea dentro	Pelea fuera	Daño a la propiedad	Amenazas
Sujeto 1	F	F	MF	F	MF	F	MF	PF	F
Sujeto 2	MF	PF	F	PF	PF	F	MF	F	MF
Sujeto 3	PF	PF	PF	MF	F	PF	F	F	F
Sujeto 4	MF	PF	PF	MF	PF	MF	MF	MF	MF
Sujeto 5	F	PF	F	MF	MF	MF	F	PF	F
Sujeto 6	PF	PF	PF	PF	F	F	MF	F	F
Sujeto 7	F	F	F	MF	PF	F	MF	PF	F
Sujeto 8	PF	PF	F	MF	PF	F	F	F	F
Sujeto 9	F	PF	F	MF	MF	PF	MF	PF	MF
Sujeto 10	PF	PF	F	F	PF	F	F	F	F

En esta tabla se observa la frecuencia de comportamientos agresivos pertenecientes al síndrome dentro de la institución educativa producto del reporte del colegio (profesores, regente y tutores).

TABLA 9

INDICADORES DEL SÍNDROME DE AGRESIVIDAD DENTRO DEL HOGA

	Incumplimiento de horarios	Incumplimiento de deberes	Agresiones verbales	Agresiones físicas	Huidas por + 1 día	Daños o destrozos
Sujeto 1	F	MF	MF	N	2	PF
Sujeto 2	MF	MF	F	N	2	PF
Sujeto 3	F	MF	MF	N	1	F
Sujeto 4	MF	PF	PF	PF	2	PF
Sujeto 5	F	F	MF	PF	N	PF
Sujeto 6	MF	F	MF	PF	2	PF
Sujeto 7	F	F	F	N	2	PF
Sujeto 8	F	MF	MF	F	1	PF
Sujeto 9	MF	MF	MF	PF	2	PF
Sujeto 10	PF	F	F	N	1	PF

En esta tabla se observa la frecuencia de los indicadores del síndrome de agresividad dentro del hogar reportado por los tutores de los sujetos en los inventarios.

TABLA 10

LA FRECUENCIA DE COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS – ÁMBITO SOCIAL

	Peleas	Consumo de alcohol	Consumo de otras sustancias	Vinculación con pandillas	Robos	Asaltos	Daños a la propiedad	Daños permanentes a otros	Disturbios en la vía pública	Arrestos
Sujeto 1	F	F	PF	SI	PF	N	F	N	PF	3
Sujeto 2	MF	MF	PF	SI	PF	PF	F	1	PF	3
Sujeto 3	F	F	PF	SI	N	N	F	N	PF	1
Sujeto 4	MF	MF	PF	SI	PF	F	F	2	F	4

Sujeto 5	F	F	PF	SI	PF	N	F	N	PF	N
Sujeto 6	MF	MF	PF	SI	PF	N	PF	N	PF	2
Sujeto 7	MF	F	PF	SI	PF	N	F	N	F	2
Sujeto 8	MF	F	PF	SI	N	N	F	N	F	1
Sujeto 9	F	F	N	SI	PF	N	F	N	PF	1
Sujeto 10	MF	F	N	SI	PF	N	F	N	PF	2

En esta tabla se observa la frecuencia de comportamientos agresivos pertenecientes al síndrome en el ámbito social extra colegio producto de la evaluación realizada en las entrevistas semiestructuradas.

La información obtenida para la selección se complementó con la información respecto al grado de motivación y predisposición de los sujetos al trabajo psicológico. De acuerdo a este criterio, los sujetos nueve y diez no cumplieron con los requisitos de disponibilidad y predisposición al cambio apoyados por sus padres por lo que tuvieron que ser relegados de la investigación.

Se comenzó la investigación con los ocho sujetos restantes y durante el transcurso de la misma, dos de ellos abandonaron el trabajo debido a variables ajenas a la investigación, razón por la cual, la población final de la investigación fue de seis sujetos (los primeros seis del cuadro que serán identificados como sujeto 1, 2, 3, 4, 5, 6).

5.5.1. RESULTADOS DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PROPUESTAS

A continuación se exponen los resultados obtenidos de acuerdo al modelo de evaluación cognitivo comportamental para el síndrome de agresividad descrito en el capítulo 3.

Resultados Sujeto 1.

Datos Personales

- **Sexo:** Masculino
- **Edad:** 16 años
- **Fecha de Nacimiento:** 7/5/2005
- **Lugar de Nacimiento:** La Paz Bolivia
- **Grado de Instrucción:** Tercero de Secundaria
- **Ocupación:** Estudiante
- **Lugar de Estudio:** Colegio Particular de la zona central de la ciudad de La Paz
- **Estado Civil:** Soltero
- **Lengua Materna:** Castellano
- **Religión:** Ninguna

Datos Familiares

- **Madre**

- **Edad:** 35 años de edad
- **Grado de Instrucción:** Bachiller en humanidades
- **Ocupación:** Ama de casa
- **Padre**
- **Edad:** 40 años de edad
- **Grado de Instrucción:** Técnico en Informática
- **Ocupación:** Encargado del departamento de sistemas de una empresa privada

Apariencia General

El sujeto tiene una estatura de 1 metro 75cm. es de tez clara, cabello corto castaño claro y de contextura delgada. Se presentó a la primera entrevista vistiendo una camisa abierta hasta la altura del pecho y varias cadenas artesanales colgadas en el cuello, un jean cortado a la altura del muslo en una pierna, y de la rodilla en la otra pierna. Se notaba un aseo personal adecuado.

Historia familiar

El sujeto proviene de un hogar conformado por sus dos abuelos maternos, sus dos padres y una hermana menor de diez años. El sujeto estuvo a cargo de sus abuelos durante la primera infancia quienes brindaban afecto y comprensión y mucha rigidez en cuanto a la disciplina. El rol de los padres durante esta etapa fue pasivo debido a que los mismos no generaban ingresos comentando siempre los abuelos que el sujeto estaría a cargo de ellos mientras los mismos no tengan con que sustentarse. Una vez que el padre consiguió trabajo tuvo que ausentarse por temporadas largas (de uno a seis meses) generándose según refiere la madre una sensación de culpa que lo llevó a tornarse altamente permisivo y complaciente en compensación otorgándole al sujeto regalos todo el tiempo sin ningún motivo que el sujeto pudiese identificar. La madre comenzó a trabajar un tiempo después y el sujeto quedó nuevamente a cargo de sus abuelos quienes adoptaron una posición pasiva en cuanto a la disciplina y fue la madre quien se encargó de la misma, llevando la comunicación con el sujeto a un repaso de lo que hizo bien o mal durante el día en su mayoría, aplicando castigos severos (físicos) y no recompensando por las acciones positivas del mismo. Los abuelos hacían de informantes, así como los profesores y autoridades por lo que el sujeto comenzó a desarrollar estrategias de manipulación afectiva con los abuelos y darse modos para falsificar y esconder notas del colegio desde primaria según refiere el sujeto. El padre del sujeto normalmente salía en defensa del mismo contradiciendo las órdenes de la madre. Por otro lado, la madre nunca fue clara en las normas y las sanciones respecto a la conducta del sujeto, castigándolo severamente por un comportamiento solo en algunas ocasiones y en otras

no. Las exigencias principales de la madre durante la infancia estuvieron enfocadas al cuidado personal y al orden, y por parte del padre únicamente al área académica.

Configuración de la conducta problema

TABLA 11
CONFIGURACIÓN DE LA CONDUCTA PROBLEMA

Área Escolar	Área Familiar	Área Social
<ul style="list-style-type: none"> • Incumplimiento frecuente en la presentación de trabajos. • Constantes faltas sin justificación sobre todo a laboratorios • Atrasos muy frecuentes a la entrada de clases. • Frecuentes llamadas de atención por indisciplina. • Llamados de atención muy frecuentes por inadecuado uso del uniforme escolar. • Frecuentes peleas con compañeros dentro del colegio. • Muy frecuentes peleas con compañeros u otras personas fuera del colegio. • Llamadas de atención por amenazas a sus compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incumplimiento de horarios frecuente. • Incumplimiento de deberes muy frecuente. • Muy frecuentes discusiones con agresión verbal con su madre. • Dos huidas por más de un día del hogar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuentes peleas y enfrentamientos físicos. • Frecuente consumo de alcohol. • Consumo esporádico de marihuana. • Vinculación con pandillas. • Robos esporádicos de baja trascendencia. • Frecuentes daños a la propiedad pública y privada. • Esporádicos disturbios en la vía pública. • Dos detenciones por escándalo en la vía pública y uno por daños a la propiedad pública.

Indicadores para las categorías que sustentan la alteración cognitivo comportamental

A continuación se exponen los indicadores para las categorías de evaluación de las variables cognitivas, afectivas, emocionales y comportamentales descritas en el modelo de evaluación cognitivo comportamental (capítulo tres).

TABLA 12

INDICADORES DE LAS CATEGORÍAS COGNITIVAS

CATEGORÍAS COGNITIVAS	INDICADORES	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
ESQUEMAS	<p><u>Esquemas conceptuales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Uno esta solo a menos que encuentre alguien que lo entienda completamente. • Las figuras de autoridad quieren controlarte e intrometerse en tu vida. • Ser controlado es intolerable • Tengo que preocuparme por mí mismo • Este mundo no tiene cabida para los débiles • He sido tratado de manera injusta o sea que tengo derecho a reclamar lo que me corresponde • Si alguien no se sabe defender es su problema • Si eres una persona común la gente no te valora • Cuantas más cosas tengas más diferente eres • Las únicas personas en que se puede confiar son las que te entienden y aprueban lo que haces • Estar solo es lo peor • El querer implica sacrificio y dolor 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas

	<ul style="list-style-type: none"> • Las personas que te dañan merecen ser castigadas • Solo yo sé lo que es bueno para mí • Las personas te entienden únicamente cuando aprueban lo que haces • Estar solo implica no agradar a nadie <p><u>Esquemas de razonamiento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Distorsiones de proceso: • Abstracción selectiva • Sobregeneralización • Polarización • Inferencia arbitraria • Visión catastrófica • Razonamiento emocional <p>Evaluaciones situacionales:</p> <p>Específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción irracional de daño social y afectivo frente a la vulnerabilidad el rechazo la imposición y la ridiculización • Evaluación negativa de las normas sociales • Percepción desproporcional del reconocimiento social • Evaluación desproporcional de la postergación del reforzamiento 	
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación desproporcional de los medios para lograr objetivos <p>Generales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobreposición del entorno social directo frente al entorno familiar y académico • Valoración del entorno familiar como hostil y presionante • Valoración del entorno social como gratificante y relajante • Valoración del ambiente académico como presionante y tensionante <p>Evaluaciones de contingencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para evaluar las consecuencias a mediano y largo plazo • Dificultad para evaluar los efectos negativos sobre los demás • Evaluar como indispensable el reforzamiento • Sobredimensión de los efectos negativos de la reprobación social <p><u>Esquemas de acción</u></p> <p>Repertorios conductuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repertorios agresivos para la búsqueda de aprobación y obtención de beneficios • Repertorios asertivos ausentes para la resolución de conflictos sociales • Repertorios pasivos frente a las situaciones donde no puede reaccionar agresivamente • Repertorios agresivos frente a las situaciones amenazantes 	
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Repertorios de manipulación y engaño para conseguir sus objetivos <p>Direccionalidad de la acción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dirigida a la aprobación y reconocimiento social desproporcional • Dirigida a la obtención inmediata de beneficios • Dirigida a la evitación de situaciones de amenaza desproporcional • Dirigida a la descarga emocional en situaciones de tensión. <p>Esquemas de Modeling:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impulsividad frente a situaciones de estrés elevado (madre) • Sometimiento a los demás en busca de poder y aprobación (amigos) • Agresividad con los padres (amigos) • Agresión física (pandilla, video juegos y programas de TV) 	
	<p><u>Estrategias para la Organización del tiempo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para organizar el tiempo en actividades académicas • Dificultada para organizar el tiempo en actividades sociales • Bloqueos en el desarrollo de planes a largo plazo • Estrategias para la Organización Espacio – Temporal: • Incapacidad para identificar las consecuencias a mediano y largo plazo 	

TABLA 13

INDICADORES DE LAS CATEGORÍAS AFECTIVAS

CATEGORÍAS AFECTIVAS	INDICADORES	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
Auto valoración	<p><u>Autoconcepto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto social: Buen amigo respetado y temido valorado por aquellos que lo entienden, aceptado por su grupo (pandilla) buen peleador. • Inhábil para iniciar relaciones nuevas, mal conversador, incapaz de reclamar derechos con figuras muy autoritarias, irritable, agresivo • Autoconcepto académico: Buen alumno en química y biología. • Mal alumno en general, incapaz, irresponsable, descuidado, desorganizado • Autoconcepto familiar: Mal hijo, incomprendido, poco valorado <p><u>Autoimagen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Asignación de un valor sobredimensionado de la actitud estereotipada y diferente • Rechazo al rol familiar que ocupa • Alta valoración a la imagen y la actitud agresiva que presenta ante su entorno social • El sujeto se percibe como respetado, valorado y aceptado en la medida en que controla las 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas

	<p>situaciones sociales a través de su comportamiento agresivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cualquier situación que pretenda desvirtuar esa imagen se percibe como altamente amenazante <p><u>Autoevaluación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Esquemas de autocondena frente a eventos sociales negativos y errores académicos • Esquemas rígidos y autoexigentes respecto a su imagen social • Esquemas autopunitivos frente a la autoevaluación social negativa • Esquemas de razonamiento justificativos frente a su conducta agresiva • Sobredimensionamiento de la valoración personal en las esferas de relacionamiento más cercanas 	
Necesidades perturbadoras	<ul style="list-style-type: none"> • De aprobación • De independencia • De reconocimiento 	

TABLA 14
INDICADORES DE LAS CATEGORÍAS EMOCIONALES

CATEGORÍAS EMOCIONALES	INDICADORES	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
Sensaciones:	<ul style="list-style-type: none"> • De impotencia ante el no cumplimiento de metas • De acorralamiento frente a las burlas • De descontrol de impulsos • De ira ante la percepción irracional de pérdida y daño social • De acorralamiento y asfixia ante la imposición de normas y control familiar • De agrado ante el desafío y el riesgo en situaciones de control • De descarga y desahogo con el consumo de alcohol • De descarga y desahogo ante los enfrentamientos físicos • De frustración ante la percepción de falta de libertad • de frustración frente a la ausencia de habilidades para resolver problemas <p><u>Tolerancia a la frustración:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Intolerancia a la postergación del reforzamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas
Niveles de activación fisiológica	<p>Control y Manejo de las Respuestas Psicofisiológicas de Estrés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobreactivación de las respuestas de estrés frente a la percepción de daño, pérdida, amenaza y desafío social y afectiva • Activación de los mecanismos de lucha y huida frente a la sensación de frustración • Incapacidad de controlar la activación fisiológica del estrés ante situaciones frustrantes 	

TABLA 15

INDICADORES DE LAS CATEGORÍAS COMPORTAMENTALES

CATEGORÍAS COMPORTA-MENTALES	INDICADORES	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
Habilidades Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Déficit para escuchar, iniciar y mantener conversaciones • Dificultad para hacer y recibir cumplidos • Dificultad para pedir ayuda • Dificultad para disculparse • Déficit en la expresión de sentimientos • Déficit en la capacidad para pedir permiso • Dificultad para defender y respetar los derechos personales • Déficit para responder a las bromas • Déficit en formular y responder quejas • Dificultad para responder a la persuasión • Dificultad para responder a las acusaciones • Dificultad para responder a las presiones del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Situaciones simuladas • Cuestionario de habilidades sociales • Videograbaciones • Observación directa y sistemática
Hábitos Personales	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de sueño alterados • Hábitos de estudio desestructurados • Consumo frecuente de bebidas alcohólicas • Organización del tiempo de estudio sin patrón fijo • Uso del tiempo libre en vídeo juegos, práctica de instrumento musical, reuniones sociales con actividades de alto riesgo 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa • Inventario de hábitos • Entrevista semiestructurada

XI.1.1.1. Explicación e interrelación de las categorías cognitivas que sustentan la alteración

En la siguiente tabla se describen las creencias irracionales que sustentan la alteración, los efectos inmediatos sobre el razonamiento y la influencia sobre la elaboración de esquemas de acción.

TABLA 16
EXPLICACIÓN E INTERRELACIÓN DE LAS CATEGORÍAS COGNITIVAS

CREENCIAS IRRACIONALES	EFFECTOS SOBRE EL RAZONAMIENTO Y LA PERCEPCIÓN	INFLUENCIA SOBRE LOS ESQUEMAS DE ACCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Uno esta solo a menos que encuentre alguien que lo entienda completamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar como amenazante la desaprobación de su comportamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de personas que aprueben su comportamiento en general
<ul style="list-style-type: none"> • Las personas se quedan solas porque son rechazadas y desaprobadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir que si en algún momento es rechazado por su grupo se quedara solo 	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de actividades para ser aprobado por su grupo
<ul style="list-style-type: none"> • Las figuras de autoridad quieren controlarte e intrometerse en tu vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir como intrusivas y amenazantes a las figuras de autoridad 	<ul style="list-style-type: none"> • Hostilidad frente a las autoridades • No seguimiento de normas y reglas
<ul style="list-style-type: none"> • Ser controlado es intolerable 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar como altamente perjudiciales y molestas las situaciones donde se le indica el comportamiento que debe seguir 	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar agresivamente frente a la imposición de conductas

<ul style="list-style-type: none"> • Tengo que preocuparme por mí mismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar como secundarios o no válidos los derechos y sentimientos de los demás 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar la acción sin tomar en cuenta los efectos negativos sobre los demás
<ul style="list-style-type: none"> • Este mundo no tiene cabida para los débiles 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar como negativas a las personas vulnerables, interpretar como aprovechables a las personas que muestren debilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipular y aprovecharse de las personas que cedan ante su comportamiento
<ul style="list-style-type: none"> • He sido tratado de manera injusta o sea que tengo derecho a reclamar lo que me corresponde 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar que debe sacar partida de cualquier situación para recuperar el tiempo perdido, interpretar que se merece todo 	<ul style="list-style-type: none"> • Exigir utilizando cualquier medio lo que a el le parece justo • Utilizar la manipulación y la mentira para alcanzar sus objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Si alguien no se sabe defender es su problema 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar que el derecho a la defensa da derecho al ataque 	<ul style="list-style-type: none"> • Agredir sin remordimiento ni culpa
<ul style="list-style-type: none"> • Si eres una persona común la gente no te valora 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar como positivo el comportamiento atípico 	<ul style="list-style-type: none"> • Tener un comportamiento atípico y estereotipado
<ul style="list-style-type: none"> • Cuantas más cosas tengas más diferente eres 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir que lo material es importante para la valoración de los demás 	<ul style="list-style-type: none"> • búsqueda de cualquier medio para conseguir lo material
<ul style="list-style-type: none"> • Las únicas personas en que se puede confiar son las que te entienden y aprueban lo que haces 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar que aquellos que lo desaprueban no son dignos de su confianza 	<ul style="list-style-type: none"> • Alejarse de las personas que intentan corregir u observar su comportamiento • Relacionarse con personas que tienen un comportamiento similar

	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar que la aprobación y la incondicionalidad son la base para la amistad 	
<ul style="list-style-type: none"> • Estar solo es lo peor 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar como alta-mente amenazante la desaprobación de las personas que considera significativas (en este caso el grupo social) 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar actividades para conseguir la aprobación del grupo
<ul style="list-style-type: none"> • El querer implica sacrificio y dolor 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar que las relaciones afectivas deben ser tortuosas y que la pareja tiene derecho a tratarlo mal y viceversa 	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de relaciones tortuosas y maltrato a la pareja
<ul style="list-style-type: none"> • Las personas que te dañan merecen ser castigadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar que la agresión es necesaria, pensar que si se percibe atacado debe atacar de la misma manera 	<ul style="list-style-type: none"> • Agresión y venganza
<ul style="list-style-type: none"> • Solo yo sé lo que es bueno para mí 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar que las observaciones, correcciones y consejos de las personas no son significativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Tener un comportamiento anárquico basado en reglas propias.

El sistema de creencias que posee el sujeto, producto del aprendizaje de vida, lleva a una serie de pensamientos y esquemas conclusivos irracionales, que afectan directamente a la interpretación de situaciones de la vida cotidiana, en las que la percepción desproporcional e irreal sobre su contexto y sí mismo lo conducen a la sobreactivación emocional por la percepción irracional de amenaza. El sujeto tiende a evaluar como amenazantes las situaciones en las que ve rechazo desaprobarción o que su imagen se proyecta como la de una persona vulnerable, evalúa también como amenazantes las situaciones donde se le imponen normas o donde no se deja que actúe como él quiere, o se contradice un punto de vista que el considera justo, se percibe en riesgo cuando se lo compara o su actitud se estandariza y no sobresale. El sujeto conceptúa como normal y correcta su actitud agresiva, en la medida en que la interpreta como el único modo válido de ganar aprobación y conseguir lo que quiere, justifica la misma indicando que debería sentir culpa solamente si las otras personas fueran indefensas, pero en la medida en que se puedan defender no habría porque sentirla, además que si el actúa agresivamente es porque los otros lo hicieron también atribuyendo las consecuencias a factores externos. Los esquemas de razonamiento, así como las creencias se ven influenciadas por las distorsiones de procesamiento como se detalla en siguiente cuadro:

TABLA 17

Distorsión del procesamiento	Influencia sobre el razonamiento
Abstracción selectiva	Focalizar la atención únicamente en los aspectos que considera amenazantes en las relaciones interpersonales y no evaluar las condiciones reales de las mismas.
Sobregeneralización	Interpretar que todas las personas que lo hacen quedar mal quieren agredirlo y por tanto deben ser castigadas; a percibir que siempre que alguien quiere imponerle una norma es para controlarlo.
Polarización	Percibir que las personas o están totalmente de acuerdo con él o en desacuerdo. Percibir que la duda es un rasgo de vulnerabilidad por lo que hay que actuar inmediatamente.
Inferencia arbitraria	Interpretar negativamente lo que los demás estarían pensando de él cuando cree cometer un error o cuando se percibe agredido. Interpretar las intenciones de los demás como negativas en relación a sus creencias.
Visión catastrófica	Pensar que en el momento en el que lo ridiculizan, castigan o contradicen las consecuencias para su imagen serán nefastas.
Razonamiento emocional	Interpretar que sus emociones negativas de ira son el producto del deseo de la persona que las provoco de dañarlo.

Explicación e interrelación de categorías afectivas de representación del sí mismo

Los puntos de valor principales para el sujeto radican en la aprobación social y la independencia en la medida en que le representan la mayor fuerza de retroalimentación respecto a las creencias de Autoconcepto. Cualquier acción interna o externa que pueda alejarlo de estos conceptos, es percibida como amenazante respecto a su valía personal. En este sentido, el sujeto se autoconceptúa como apto, positivo y capaz, en la medida en que sus acciones lo lleven a estos puntos, y se autoconceptúa negativamente cuando se aleja, autoevaluándose negativamente. En el área académica, debido a la dificultad para organizar su tiempo y la dificultad para la comprensión de las matemáticas, el sujeto presenta un rendimiento bajo lo que repercute en bajas calificaciones y constantes llamadas de atención. El sujeto se justifica mencionando que si dedicara el tiempo suficiente sería buen alumno, pero que para él no es importante en la medida en que el colegio no le sirve de nada y lo que realmente importa es prepararse para la vida. Por otro lado, las llamadas de atención hacen que él sea conocido en la dirección cosa que no sucedía cuando era buen alumno.

A nivel familiar, las constantes presiones por parte de la madre respecto a sus actividades en general, hacen que el sujeto perciba su ambiente familiar como amenazante para su propia valía, en la medida en que no lo dejan desarrollar su propia independencia.

A nivel social, la actitud e imagen que proyecta le reditúa retroalimentación positiva en la medida en que es valorado y respetado, liderando en muchas ocasiones a su grupo y obteniendo constantes beneficios económicos y sociales, así como de relación interpersonal con el otro sexo. Cuando esa imagen social se ve amenazada, reacciona inmediatamente para defenderla a través de mecanismos agresivos.

La necesidad y búsqueda de aprobación social del sujeto lo llevan a construir una imagen de persona diferente, temida, respetada e intolerante, lo cual, desde la percepción del sujeto, provocará que las demás personas que conforman su entorno social, lo aprueben y valoren positivamente. Además, la actitud desafiante que proyecta, así como las constantes peleas y agresiones, retroalimentan su autoconcepto sobredimensionado en la medida en que reafirma su sistema de creencias personales respecto a la valía. El momento en que el sujeto percibe que esta imagen puede ser alteada o dañada, se siente amenazado y actúa para protegerla de acuerdo a repertorios de conducta que en su mayoría son agresivos. Cuando el mismo no puede reaccionar positivamente para preservar esta imagen se autocondena y autoconceptúa negativamente y se castiga.

Explicación e interrelación de categorías del sistema de respuestas emocionales

A nivel emocional se encontró como datos significativos importantes, la concomitancia entre dos elementos importantes: a) la reacción psicofisiológica de sobreactivación del

sistema de respuestas de lucha frente a la percepción irracional de amenaza de daño afectivo y social; b) la búsqueda de situaciones que generen estrés elevado (positivo) frente a la percepción de desafío físico y social.

Otro dato significativo, fue la presencia tensión e irritabilidad luego de la sensación de frustración producto del bloqueo de las respuestas agresivas en algunas situaciones en las que la sanción social era percibida como más amenazante, por ejemplo, cuando alguna autoridad le llamaba la atención en público por su bajo rendimiento académico. Frente a esta situación el sujeto encontraba descarga en el consumo de alcohol o en algún enfrentamiento físico o causando algún daño a la propiedad en venganza.

Explicación del sistema de retroalimentación

La retroalimentación del caso en cuanto a las consecuencias directas a corto y mediano plazo se subdividen en cuatro áreas: Retroalimentación social, familiar, académica y personal.

Retroalimentación social.- El comportamiento agresivo del sujeto se mantiene a nivel social bajo los principios de refuerzo positivo y negativo, positivo en la medida en que adquiere poder, respeto y valoración, así como liderazgo y admiración, y negativo en la medida en que evita la percepción irracional de daño social.

Retroalimentación familiar.- Si bien en esta área el sujeto no recibe ningún tipo de refuerzo, la necesidad de control por parte de la madre retroalimenta las creencias respecto a la intromisión en el desarrollo de la independencia del sujeto, aumentando la necesidad del mismo de refugiarse en su grupo (pandilla) recurriendo a las mentiras constantes a sus padres, para realizar actividades con la misma. La conducta manipuladora sobre sus abuelos se ve recompensada en cuanto los mismos dejan pasar por alto las faltas del sujeto. La dificultad para establecer normas y cumplir sanciones por parte del padre, así como la permisividad y la justificación del comportamiento del sujeto, retroalimentan el déficit del mismo para establecer relación entre sus actos y las consecuencias.

Retroalimentación escolar- El sujeto recibe constantes elogios por parte de sus compañeros en relación a su conducta desafiante y agresiva. A nivel académico es constantemente sancionado.

Resultados sujeto 2

Datos Personales

- **Sexo:** Masculino

- **Edad:** 17 años

- **Fecha de Nacimiento:** 4 /9/2004

- **Lugar de Nacimiento:** La Paz - Bolivia
- **Grado de Instrucción:** sexto de Secundaria
- **Ocupación:** Estudiante
- **Lugar de Estudio:** Colegio Particular de la zona central de la ciudad de La Paz
- **Estado Civil:** Soltero
- **Lengua Materna:** Castellano
- **Religión:** Ninguna

Datos Familiares

- **Madre**
- **Edad:** 42 años
- **Grado de Instrucción:** Técnico Superior en Secretariado
- **Ocupación:** Secretaria
- **Padre**
- **Edad:** 45 años
- **Grado de Instrucción:** Egresado de la carrera de Administración de Empresas

- **Ocupación:** Gerente de una tienda importadora

Apariencia General

El sujeto es una persona de 1 metro 78cm., tez morena, cabello negro y de contextura delgada. Se presentó a la primera entrevista vistiendo el uniforme del colegio (tomando en cuenta que no se trataba de un horario de clases) con la camisa abierta y fuera del pantalón, sin corbata y una serie de collares hechos por él, cabe recalcar que en horario de clases no está permitido este tipo de uso del uniforme, pero en horarios fuera de clases se les permite vestir como quieran. El sujeto presentaba una apariencia desaseada, con el cabello sucio, las manos sucias y un olor desagradable.

Historia familiar

Los padres del sujeto se casaron luego de dos años de enamorarse y se mantuvieron estables en el matrimonio hasta el primer año, a partir de este momento comenzaron a surgir problemas de relacionamiento, con constantes peleas y discusiones y varias separaciones, el sujeto refiere que sus padres decidieron tener un hijo para ver si de esta manera podrían mejorar la relación y evitar un divorcio, es así que el sujeto nació luego de dos años de matrimonio, la pareja se mantuvo estable hasta que el sujeto cumplió el año y comenzaron de nuevo las discusiones, hostilidades y peleas, según refiere el sujeto “fue el último intento por unir a sus padres y fracasó”. Cuando el sujeto tenía un año y

algunos meses de edad sus padres se divorciaron y él se quedó viviendo con su madre en la casa de sus abuelos. Luego de un año de divorcio la madre del sujeto contrajo matrimonio por segunda vez, quedando embarazada a los dos meses de casada. La relación de la madre con el segundo marido fue y es estable hasta el momento.

La madre del sujeto comenzó a trabajar desde que el sujeto tenía cuatro años de edad quedando desde entonces bajo el cuidado y supervisión de la empleada doméstica al igual que su hermano. Durante ese tiempo el sujeto siguió manteniendo contacto con su padre durante los fines de semana en los que iba a dormir a su casa. El padre no se volvió a casar hasta la fecha.

Cuando el sujeto comenzó a tener rendimiento escolar bajo en sexto de primaria, la madre comenzó a tornarse hostil hacia él recurriendo al castigo físico, lo cual generó en el sujeto una actitud rebelde y desafiante, por lo cual la madre tomó la decisión de mandarlo a vivir con su padre.

El padre del sujeto se encargó de controlar el rendimiento académico del sujeto, pero no así la disciplina con relación a las actividades extra escolares que el sujeto realizaba, tornándose permisivo y desinteresado en esta área, ya que la madre solamente mostraba interés por el rendimiento académico del sujeto. Cuando el sujeto comenzó a incurrir en pandillas (13 años de edad) el padre decidió habilitarle un garzonier independiente, donde el sujeto vive actualmente, este garzonier se encuentra en el piso de abajo del

departamento de su padre. La relación con el padre según refiere el sujeto, comenzó a hacerse cada vez más distante llegando a tan solo conversaciones relacionadas con dinero y rendimiento académico.

Desde que el sujeto comenzó a vivir con su padre, la relación con la madre se tornó hostil por parte del sujeto en tanto percibía un rechazo por la nueva familia de la madre, además de la percepción de que la madre ya no tenía interés por él.

Configuración de la conducta problema

TABLA 18
CONFIGURACIÓN DE LA CONDUCTA PROBLEMA

Área Escolar	Área Familiar	Área Social
<ul style="list-style-type: none"> • Incumplimiento muy frecuente en la presentación de trabajos. • Atrasos frecuentes a la entrada de clases. • Frecuentes peleas con compañeros dentro del colegio. • Muy frecuentes peleas con compañeros u otras personas fuera del colegio. • Llamadas de atención muy frecuentes por 	<ul style="list-style-type: none"> • Incumplimiento de horarios muy frecuente. • Incumplimiento de deberes muy frecuente. • Frecuentes discusiones con agresión verbal con su padre • Dos huidas por más de un día del hogar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muy frecuentes peleas y enfrentamientos físicos. • Muy frecuente consumo de alcohol. • Consumo esporádico de marihuana. • Vinculación con pandillas. • Robos esporádicos de baja trascendencia. • Asaltos esporádicos.

<p>amenazas a sus compañeros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frecuentes daños a la propiedad privada del colegio. 		<ul style="list-style-type: none"> • Frecuentes daños a la propiedad pública y privada. • Antecedentes de daños permanentes a otros productos de la agresión (una ocasión). • Esporádicos disturbios en la vía pública. • Dos detenciones por escándalo en la vía pública y uno por daños a la propiedad pública.
--	--	---

Indicadores para las categorías que sustentan la alteración cognitivo

comportamental

A continuación se exponen los indicadores para las categorías de evaluación de las variables cognitivas, afectivas, emocionales y comportamentales descritas en el modelo de evaluación cognitivo comportamental.

TABLA 19

INDICADORES PARA LAS CATEGORÍAS COGNITIVAS

CATEGORÍAS COGNITIVAS	INDICADORES	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
ESQUEMAS	<p><u>Esquemas conceptuales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir ayuda es de débiles • Cualquier medio es válido para conseguir lo que quieres • Si no haces bien las cosas la gente te evalúa negativamente • Uno es responsable de sus propios sentimientos • Lo único que interesa es el presente • Las personas son fácilmente influenciables • Cuando planificas las cosas te va mal • Las personas que te dañan merecen ser castigadas • Las cosas deben salirme como yo quiero • Las únicas reglas que importan realmente son las propias • El reconocimiento y la admiración son la base para el afecto • El respeto se logra a través del miedo • Si la gente te respeta te sigue y te hace caso en todo <p><u>Esquemas de razonamiento</u></p> <p>Distorsiones de proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia arbitraria • Lector de mentes • Abstracción selectiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas

	<ul style="list-style-type: none"> • Sobregeneralización • Magnificación • Mediadores debería • Imposición de esquemas • Falacia de cambio <p>Evaluaciones situacionales:</p> <p>Específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción irracional de daño social y afectivo frente al descontrol el rechazo la imposición el desvirtúo de su imagen y la desaprobación • Evaluación negativa de las normas sociales • Percepción desproporcional del reconocimiento social • Evaluación desproporcional de la postergación del reforzamiento • Evaluación desproporcional de los medios para lograr objetivos • Evaluación desproporcional de los derechos personales <p>Generales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobreposición del entorno social directo frente al entorno familiar y académico • Percepción de rechazo por parte del entorno familiar • Valoración del entorno social como gratificante <p>Evaluaciones de contingencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para evaluar las consecuencias a mediano y largo plazo • Dificultad para evaluar los efectos negativos sobre los demás • Evaluar como indispensable el reforzamiento • Sobredimensión de los efectos negativos de la reprobación social 	
--	--	--

	<p><u>Esquemas de acción</u></p> <p>Repertorios conductuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repertorios agresivos para la búsqueda de aprobación y obtención de beneficios • Repertorios agresivos frente a las situaciones amenazantes • Repertorios de manipulación, amenaza y engaño para conseguir sus objetivos • Direccionalidad de la acción: • Dirigida a la aprobación, respeto y reconocimiento social desproporcional • Dirigida a la obtención inmediata de beneficios • Dirigida a la evitación de situaciones de amenaza desproporcional • Dirigida a la descarga emocional en situaciones de tensión. • Dirigida al control social <p><u>Esquemas de Modeling :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelo agresivo (amigos) • Agresividad y violencia (amigos) • Impulsividad (madre) • Desinterés por el futuro (amigos) • Manipulación (pandilla) • Comportamiento delictivo (pandilla) 	
	<p><u>Estrategias para la Organización del tiempo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para organizar el tiempo en actividades académicas • Dificultada para organizar el tiempo en actividades sociales • Bloqueos en el desarrollo de planes • Estrategias para la Organización Espacio–Temporal 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme

	<ul style="list-style-type: none"> • Incapacidad para identificar las consecuencias a mediano y largo plazo 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas
--	--	---

TABLA 20

INDICADORES PARA LAS CATEGORÍAS AFECTIVAS

CATEGORÍAS AFECTIVAS	INDICADORES	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
AUTO VALORACIÓN	<p><u>Autoconcepto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto social: Valorado, aceptado capaz de influir, respetado entrador, líder. • Poco atractivo físicamente, incapaz de soportar y no ceder la presión de personas del sexo opuesto. • Autoconcepto académico: Buena capacidad de improvisación, apto para las matemáticas • Marginado por los profesores, incomprendido poco dedicado, desinteresado • Autoconcepto familiar: rechazado, marginado, poco valorado. <p><u>Autoimagen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se percibe como aceptado, valorado y respetado en la medida en que proyecta una imagen intachable de 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas

	<p>camaradería y solidaridad respecto a sus habilidades para pelear y negociar agresivamente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyecta una imagen intolerante ante las críticas y de sujeto altamente controlado ante situaciones de estrés elevado y explosivo si se lo provoca. Es arriesgado y no tiene temor a las consecuencias • Rechazo al rol familiar que ocupa • Cualquier situación que pretenda desvirtuar esa imagen es valorada como amenazante 	
<p>NECESIDADES PERTURBADORAS</p>	<p><u>Autoevaluación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Esquemas de autocondena frente a los fracasos o cuando las cosas le salen mal • Sobre exigente y rígido consigo mismo • De aprobación social • De reconocimiento y valoración afectiva • De control social • De respeto 	

TABLA 21
INDICADORES PARA LAS CATEGORÍAS EMOCIONALES

CATEGORÍAS EMOCIONALES	INDICADORES	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
------------------------	-------------	------------------------

SENSACIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Abandono y Soledad • Desesperanza frente a la situación familiar • De frustración ante la percepción de falta de libertad • De poder frente al sometimiento y la amenaza a otros • Placentera frente al desafío controlable • De ira frente a la percepción irracional de amenaza • De desahogo frente al consumo de alcohol • Baja tolerancia a la frustración 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas
NIVELES DE ACTIVACIÓN FISIOLÓGICA	<p><u>Control y Manejo de las Respuestas Psicofisiológicas de Estrés:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobreactivación de las respuestas de estrés frente a la percepción de daño, pérdida, amenaza y desafío social y afectiva. • Activación de los mecanismos de lucha y huida frente a la sensación de frustración. • Altos niveles de control de la respuesta de activación emocional en situaciones en las que no percibe daño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas

TABLA 22
INDICADORES PARA LAS CATEGORÍAS COMPORTAMENTALES

CATEGORÍAS COMPORTAMENTALES	INDICADORES	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
------------------------------------	--------------------	-------------------------------

<p>HABILIDADES SOCIALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Déficit para expresar y comprender los sentimientos • Déficit en el enfrentamiento con el enfado de otros • Déficit en la defensa de derechos • Dificultad para responder a las bromas • Déficit en la formulación y respuesta a las quejas • Déficit en la respuesta a las acusaciones • Dificultad para hacer frente a las presiones del grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Situaciones simuladas • Cuestionario de habilidades sociales • Videograbaciones <p>Observación directa y sistemática</p>
<p>HÁBITOS PERSONALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de sueño alterados • Hábitos de estudio desestructurados • Consumo frecuente de bebidas alcohólicas • Organización del tiempo de estudio sin patrón fijo • Uso del tiempo libre en actividades grupales de alto riesgo, practica de la patineta y comercio ilícito de drogas 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa • Inventario de hábitos • Entrevista semiestructurada

Explicación e interrelación de las categorías cognitivas que sustentan la alteración

En la siguiente tabla se describen las creencias irracionales que sustentan la alteración, los efectos inmediatos sobre el razonamiento y la influencia sobre la elaboración de esquemas de acción.

TABLA 23

CREENCIAS	EFFECTOS SOBRE EL RAZONAMIENTO Y LA PERCEPCIÓN	INFLUENCIA SOBRE LOS ESQUEMAS DE ACCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Pedir ayuda es de débiles 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibirse como débil o no apto en las situaciones en las que otros intervienen en la resolución de sus problemas. • Percibir como débiles y fácilmente influenciados y manipulables a aquellos que le piden ayuda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipular a las personas que piden ayuda. • Evitar situaciones en las que tenga que pedir apoyo.
<ul style="list-style-type: none"> • Cualquier medio es válido para conseguir lo que quieres 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir que la trasgresión de normas es válida en la medida que obtenga beneficios 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar acciones sin temor a las represalias sociales • Recurrir a la agresión, la manipulación y el engaño para alcanzar sus metas
<ul style="list-style-type: none"> • Si no haces bien las cosas la gente te evalúa negativamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir como amenazantes los errores sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Evitación de situaciones en las que pueda fallar. • Focalizarse en las actividades en las que considera que es apto. • Mostrarse apto para la mayor cantidad de actividades.
<ul style="list-style-type: none"> • Uno es responsable de sus propios sentimientos 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar que si sus acciones repercuten negativamente sobre los demás estos están en la obligación de cambiarlos y no él. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar acciones sin considerar los efectos sobre los sentimientos de los demás

	<ul style="list-style-type: none"> • Disminuir los sentimientos de culpa frente a sus acciones agresivas. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Lo único que interesa es el presente 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar que las situaciones problemáticas deben ser resueltas tomando en cuenta las consecuencias inmediatas primordialmente 	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar sin evaluar las consecuencias a mediano y largo plazo
<ul style="list-style-type: none"> • Las personas son fácilmente influenciables 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar que las personas podrán cambiar fácilmente de opinión en la medida en que él pueda persuadirlas 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar acciones manipulatorias intimidantes y amena-zantes para conseguir lo que quiere
<ul style="list-style-type: none"> • Cuando planificas las cosas te va mal 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar que las acciones deben tomarse inmediatamente ante los problemas o dejarlos de lado. • Percibir que los únicos efectos válidos son los a corto plazo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Improvisar • Reaccionar impulsivamente ante los problemas. • Dejar pendientes o sin resolver problemas que considere o interprete como complejos o que demandan mucho tiempo. • Planificar inmediata-mente la acción sin tomar en cuenta las consecuencias a mediano y largo plazo.
<ul style="list-style-type: none"> • Las personas que te dañan merecen ser castigadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar como una opción justa la agresión cuando percibe que puede ser dañado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Agredir a las personas que él percibe que lo están dañando de algún modo.

<ul style="list-style-type: none"> Las cosas deben salirme como yo quiero 	<ul style="list-style-type: none"> Interpretar como amenaza cualquier obstáculo en sus objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> Evitar la frustración. Agredir a las personas que se interponen en el paso a sus objetivos. Utilizar cualquier medio (agresivo) para cumplir sus objetivos.
<ul style="list-style-type: none"> Las únicas reglas que importan realmente son las propias 	<ul style="list-style-type: none"> Asignar poca importancia y valor a las normas sociales. Interpretar que las reglas sociales válidas son solamente aquellas con las que esta de acuerdo 	<ul style="list-style-type: none"> Planificar el comportamiento en función a su propio sistema de reglas y normas. Transgredir las normas con las que no esta de acuerdo
<ul style="list-style-type: none"> El reconocimiento y la admiración son la base para el afecto 	<ul style="list-style-type: none"> Percibir que la forma de encontrar el cariño de las personas significativas estará en función del modo en que se gane la admiración de los mismos. Percibir como amenazante el no reconocimiento de las personas significativas para él 	<ul style="list-style-type: none"> Busque da de conductas con las que logra el reconocimiento y la admiración (conductas de alto riesgo, persuasivas, agresivas)
<ul style="list-style-type: none"> El respeto se logra a través del miedo 	<ul style="list-style-type: none"> Pensar que debe infundir miedo para lograr la conseguir no ser molestado y bien ponderado. 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar conductas intimidatorias frente a las personas sobre las cuales desea controlar.
<ul style="list-style-type: none"> Si la gente te respeta te sigue y te hace caso en todo 	<ul style="list-style-type: none"> Pensar que el liderazgo se consigue a través de la amenaza y la manipulación 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar conductas intimidatorias y amenazantes para hacer aprobar sus decisiones

El sistema de creencias que posee el sujeto, producto del aprendizaje de vida, lleva a una serie de pensamientos y esquemas conclusivos irracionales, que afectan directamente a la interpretación de situaciones de la vida cotidiana en las que la percepción desproporcional e irreal sobre su contexto y sí mismo, lo conducen a la sobreactivación emocional por la percepción irracional de amenaza. El sujeto interpreta como necesaria la capacidad de influir sobre las personas a través del miedo, la amenaza y la manipulación, reconociendo a estas estrategias, como las más válidas para la obtención de beneficios y el reconocimiento social que a su vez, se traduce según el sujeto, en el único medio para conseguir el afecto de las personas que considera significativas. El repertorio de estas conductas se traduce a la vez, en la mayor fuerza de retroalimentación a estas creencias. La planificación de la conducta y su ejecución a través de los esquemas de acción, se dirige a objetivos a corto plazo bajo un sistema de normas propio donde no toma en cuenta las consecuencias a mediano y largo plazo en términos de sanciones sociales. Justifica su comportamiento y lo atribuye a factores externos específicos de baja importancia. El control del comportamiento y el accionar de las personas que conforman su entorno de interacción poseen un significado en términos de valoración muy alto para el sujeto, en la medida en que percibe que es necesario para lograr sus objetivos y adquirir poder. Todo este esquema lo lleva a interpretar como amenazante cualquier situación en la que perciba burla reprobación obstaculización en la llegada a sus objetivos así como la no obtención del control de las situaciones.

Los esquemas de razonamiento así como las creencias se ven influenciadas por las distorsiones de procesamiento como se detalla en la siguiente tabla:

Distorsión del procesamiento	Influencia sobre el razonamiento
Abstracción selectiva	Focalizar la atención únicamente en los aspectos que considera amenazantes en las relaciones interpersonales y no evaluar las condiciones reales de las mismas.
Sobregeneralización	Interpretar que todas las personas que lo hacen quedar mal quieren agredirlo y por tanto deben ser castigadas; a percibir el control sobre las otras personas debe darse siempre.
Inferencia arbitraria	Interpretar negativamente lo que los demás estarían pensando de él cuando cree cometer un error o cuando se percibe agredido; interpretar que ciertas actitudes no verbales de las personas (miradas) tienen una intención negativa sobre el ya sea de desafío o burla.
Mediadores debería	A evaluar sus requerimientos sociales de reconocimiento y control en términos de necesidades.
Imposición de esquemas	Percibir que las personas que lo contradicen deben ser persuadidas a cualquier costo a cambiar de opinión.
Falacia de cambio	Pensar que la amenaza y la manipulación deben hacerse presentes al momento de influir y persuadir ya que el que los demás hagan lo que él quiere le redituara los mejores beneficios

Explicación e interrelación de categorías afectivas de representación del sí mismo

El sujeto se autoconceptúa como rechazado, incomprendido y poco valorado a nivel familiar, debido al desinterés por parte del padre y la relación tensa con la madre, situación que afecta su sistema de autovaloración. El problema de la vista (estrabismo convergente), hace que se perciba como poco atractivo y vulnerable a las críticas y burlas. Frente a estos dos aspectos desarrolla una necesidad de aprobación y aceptación dentro del medio social creando un sistema de autoprotección, basado en una imagen de reactividad e intimidación para proteger su imagen social mostrándose, como arriesgado, agresivo y peligroso así como altamente efectivo en las relaciones sociales a través de la manipulación. Este esquema hace que reciba constantemente aprobación social y le brinde liderazgo, lo cual le permite el control de las relaciones sociales. Los puntos de valor para el sujeto se relacionan con el control, la aceptación, admiración y respeto, por lo que cualquier situación que lo aleje de estos objetivos será percibida como amenazante para el equilibrio de su valía personal; el mostrarse vulnerable o poco eficiente a la vez son elementos que provocan una autoevaluación negativa.

Explicación e interrelación de categorías del sistema de respuestas emocionales.

En este caso se evidencia dos vías de respuesta emocional que preceden, acompañan y continúan el comportamiento agresivo del sujeto. La primera vía tiene que ver con las emociones de ira y frustración. En el primer caso, cuando el sujeto percibe amenaza respecto a la pérdida o daño social, se activan evaluaciones anticipatorias irracionales de

acuerdo a las creencias de representación del sí mismo como del entorno, en las que se puede ver dañada su valía llevándolo inmediatamente a reaccionar agresivamente para evitar o eliminar la amenaza. Situación similar se presenta en la emoción de frustración, donde el sujeto percibe irracionalmente que algo o alguien se interpone en su camino a la obtención de objetivos o beneficios, o las cosas no salen como las planeó, entonces se evalúan como altamente negativas y amenazantes a su propia valía; la descarga en este caso, tiene que ver con la represalia directa o con la agresión a otras personas no involucradas en caso de que no se pueda tomarlas directamente con la persona involucrada.

La segunda vía tiene que ver con la sensación de agrado ante el desafío y las situaciones de alto riesgo, que si bien adquieren un significado positivo de acuerdo a la retroalimentación social también provocan una sensación física de agrado en la medida en que no producen ninguna percepción de amenaza directa y por lo tanto no generan distrés.

Explicación del sistema de retroalimentación

La retroalimentación del caso en cuanto a las consecuencias directas a corto y mediano plazo se subdividen en cuatro áreas: Retroalimentación social, familiar, académica y personal.

Retroalimentación social.- El comportamiento agresivo del sujeto se mantiene a nivel social bajo los principios de refuerzo positivo y negativo. Positivo, en la medida en que adquiere poder, respeto y valoración, así como liderazgo y admiración; y negativo, en la medida en que evita la percepción irracional de daño social. A la vez, el sujeto encuentra refugio y protección afectiva, elementos no presentes a nivel familiar.

Retroalimentación familiar.- La poca comunicación con el padre así como el distanciamiento de la madre, hacen que el sujeto reduzca la importancia en la valoración respecto a la retroalimentación familiar; por otro lado, la madre no tiene conocimiento sobre las actividades sociales y extracurriculares del sujeto, y para el padre no son significativas, en la medida en que sus notas no afecten a la aprobación general del curso que el sujeto lleva acabo en el colegio.

Retroalimentación escolar.- A nivel escolar el sujeto lidera a sus compañeros quienes según refiere, lo siguen y admiran. Por parte de las autoridades, el sujeto recibe indiferencia en la medida en que cuida su conducta dentro del colegio, siendo las

llamadas de atención mas frecuentes por faltas, atrasos, incumplimiento de tareas, y alguna que otra pelea con compañeros, utilizando la mentira y el encubrimiento como estrategias para cuidar su imagen.

Resultados Sujeto 3.

Datos Personales

- **Sexo:** Masculino
- **Edad:** 16 años
- **Fecha de Nacimiento:** 12/10/2004
- **Lugar de Nacimiento:** La Paz - Bolivia
- **Grado de Instrucción:** Quinto de Secundaria
- **Ocupación:** Estudiante
- **Lugar de Estudio:** Colegio Particular de la zona central de la ciudad de La Paz
- **Estado Civil:** Soltero
- **Lengua Materna:** Castellano
- **Religión:** Católica

Datos Familiares

- **Madre**

- **Edad:** 45 años

- **Grado de Instrucción:** Trabajadora Social

- **Ocupación:** Administradora de una tienda

- **Padre**

- **Edad:** 50 años

- **Grado de Instrucción:** Egresado de la carrera de Administración de Empresas

- **Ocupación:** Administrador de negocio propio

Apariencia General

El sujeto tiene una estatura de 1 metro 68 cm. de tez morena pronunciada, cabello negro y contextura gruesa. Se presentó a la primera sesión vestido con una chompa negra ceñida, un pantalón estilo campana de color azul oscuro, zapatos con plataforma, lentes negros de carey con cristal amarillo y una bufanda de seda celeste con blanco. El sujeto denotaba un aseo adecuado.

Historia familiar

El sujeto proviene de un matrimonio en el que existía maltrato físico y psicológico por parte del padre hacia la madre, el matrimonio duró siete años, etapa en la cual el sujeto tenía tres años de edad, los padres se divorciaron y el sujeto quedó con la madre y los abuelos, el padre perdió el contacto con el sujeto desde entonces. La madre contrajo matrimonio por segunda vez cuando el sujeto tenía seis años de edad con la persona a la cual el sujeto considera su padre. La madre se encargó de impartir la disciplina, quedando el padre siempre al margen debido a que no es su padre biológico.

La madre comenzó a trabajar desde la separación en su primer matrimonio, quedándose el sujeto a cargo de la abuela, pero sin descuidar la disciplina del sujeto.

El sujeto tiene un hermano mayor que él, por cuatro años y un hermano menor que él de seis años producto del segundo matrimonio. El sujeto considera que quien imparte la autoridad en su casa es su madre y que tanto su padre como los abuelos simplemente se dedican a quejarse a la madre.

Configuración de la conducta problema

TABLA 24

Área Escolar	Área Familiar	Área Social
<ul style="list-style-type: none"> • Llamados de atención por indisciplina en clases muy frecuentes. • Frecuentes llamados de atención por inadecuado uso del uniforme. • Frecuentes peleas con compañeros u otras personas fuera del colegio. • Llamadas de atención frecuentes por amenazas a sus compañeros. • Frecuentes daños a la propiedad privada del colegio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incumplimiento de horarios frecuente. • Incumplimiento de deberes muy frecuente. • Muy frecuentes discusiones con agresión verbal con sus padres. • Una huida por más de un día del hogar. • Frecuentes destrozos dentro del hogar ante ataques de cólera. 	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuentes peleas y enfrentamientos físicos. • Frecuente consumo de alcohol. • Consumo esporádico de marihuana. • Vinculación con pandillas. • Frecuentes daños a la propiedad pública y privada. • Esporádicos disturbios en la vía pública. • Una detención por escándalo en la vía pública.

Indicadores para las categorías que sustentan la alteración cognitivo

comportamental

A continuación se exponen los indicadores para las categorías de evaluación de las variables cognitivas, afectivas, emocionales y comportamentales descritas en el modelo de evaluación cognitivo comportamental.

TABLA 25

INDICADORES PARA LAS CATEGORÍAS COGNITIVAS

CATEGORÍAS COGNITIVAS	INDICADORES	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
ESTRUCTURAS	<p><u>Esquemas conceptuales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Si no sobresales eres mediocre • Uno tiene la libertad de hacer lo que quiera • Yo pongo mis propias reglas en la vida • Las personas deben respetar mi forma de ser cualquiera que fuese • Es muy importante el elogio • Es intolerable no conseguir aquello que me merezco • Nadie puede interponerse en el camino a tus objetivos • Si la gente no te respeta tu no tienes porque respetarla • El objetivo de toda persona es el reconocimiento • No vale de nada expresarte si nadie te escucha <p><u>Esquemas de razonamiento</u></p> <p>Distorsiones de proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia arbitraria • Personalización • Sobregeneralización • Magnificación • Razonamiento emocional • Mediadores debería <p>Evaluaciones situacionales:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas

	<p>Específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción irracional de daño social y afectivo frente a la crítica, la desaprobación, no ser el centro de atención, la postergación del reforzamiento • Evaluación negativa de las normas sociales • Percepción desproporcional del reconocimiento y el elogio social • Evaluación desproporcional de la postergación del reforzamiento • Evaluación desproporcional de los medios para lograr objetivos • Percibir como necesaria la actitud llamativa • Percibir como válido el comportamiento agresivo <p>Generales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobreposición del entorno social directo frente al entorno familiar • Valoración del entorno social como necesario para su realización personal. • Alto significado de valoración a la aprobación y elogio sociales <p>Evaluaciones de contingencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para evaluar las consecuencias a mediano y largo plazo • Dificultad para evaluar los efectos negativos sobre los demás • Evaluar como indispensable el reforzamiento • Sobredimensión de los efectos negativos de la reprobación social • Evaluar como necesario el elogio a su conducta <p><u>Esquemas de acción</u></p> <p>Repertorios conductuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repertorios agresivos para la búsqueda de aprobación y obtención de beneficios 	
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Repertorios asertivos ausentes para la resolución de conflictos sociales • Repertorios agresivos frente a las situaciones amenazantes • Repertorios de manipulación y engaño para conseguir sus objetivos • Repertorios de acción estereotipados <p>Direccionalidad de la acción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dirigida a la aprobación elogio y reconocimiento social desproporcional • Dirigida a la obtención inmediata de beneficios • Dirigida a la evitación de situaciones de amenaza desproporcional • Dirigida a la descarga emocional en situaciones de tensión. <p><u>Esquemas de Modeling :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conducta estereotipada (madre) • Extravagancia (madre) • Autoexigencia (madre) • Anarquía (grupo social) 	
	<p>Estrategias para la Organización del tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para organizar el tiempo en actividades sociales • Estrategias para la Organización Espacio – Temporal: • Incapacidad para identificar las consecuencias a mediano y largo plazo 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas

TABLA 26
INDICADORES PARA LAS CATEGORÍAS AFECTIVAS

CATEGORÍAS AFECTIVAS	INDICADORES	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
<p>AUTO VALORACIÓN</p>	<p><u>Autoconcepto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto social: Ameno, gracioso, jovial, justo, <u>diferente</u> • Irritable, incomprendido, solitario • Autoconcepto académico: Responsable, cumplido, buen alumno, un tanto indisciplinado • Autoconcepto familiar: Poco querido y valorado <p><u>Autoimagen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Asignación de un valor sobre dimensiona-do de la actitud estereotipada y diferente • El sujeto proyecta una imagen diferente y llamativa digna de ser observada y apreciada no pasa desapercibida a cualquier costo • Si las personas no aprecian o critican esa imagen se ve amenazado • La imagen que pueda proyectar a los demás es sumamente importante y valorada por el sujeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas

NECESIDADES PERTURBADORAS	<u>Autoevaluación:</u> <ul style="list-style-type: none">• Se evalúa como adecuado y positivo en la medida en que causa un efecto y reacción sobre el medio social• Se autoexige estrategias que lo lleven al reconocimiento social• Se evalúa como inadecuado si pasa desapercibido• De atención social• De aprobación y elogio• De reforzamiento inmediato	
--------------------------------------	--	--

TABLA 27

INDICADORES PARA LAS CATEGORÍAS EMOCIONALES

CATEGORÍAS EMOCIONALES	INDICADORES	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
SENSACIONES	<ul style="list-style-type: none">• De impotencia ante el no cumplimiento de metas• De acorralamiento frente a las burlas• De descontrol de impulsos• De desagrado al no ser elogiado• De descontrol frente a la ausencia de repertorios conductuales para llamar la atención• Ira frente a la percepción irracional de amenaza• De ira frente a la percepción de ser ridiculizado• De ira frente a la crítica social negativa• De descarga y desahogo con el consumo de alcohol• De frustración frente a la no obtención inmediata del reforzamiento.• Baja tolerancia a la frustración	<ul style="list-style-type: none">• Entrevistas clínicas• Registros de autoinforme• Registro situacional de pensamientos• Situaciones simuladas

<p>NIVELES DE ACTIVACIÓN FISIOLÓGICA</p>	<p><u>Control y Manejo de las Respuestas Psicofisiológicas de Estrés:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobreactivación de las respuestas de estrés frente a la percepción irracional de daño, pérdida, amenaza y desafío social y afectiva • Activación de los mecanismos de lucha y huida frente a la sensación de frustración • Incapacidad de controlar la activación fisiológica del estrés ante situaciones frustrantes • Irritabilidad y tensión frente a la ausencia de habilidades para resolver los problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas
---	---	---

TABLA 28
INDICADORES PARA LAS CATEGORÍAS COMPORTAMENTALES

<p>CATEGORÍAS COMPORTA-MENTALES</p>	<p>INDICADORES</p>	<p>TÉCNICAS DE EVALUACIÓN</p>
<p>HABILIDADES SOCIALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Déficit para escuchar e iniciar una conversación • Déficit para agradecer • Déficit en pedir ayuda • Dificultad para dar instrucciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Situaciones simuladas • Cuestionario de habilidades sociales

	<ul style="list-style-type: none"> • Déficit en la habilidad de negociación • Dificultad para responder a las bromas • Déficit en la formulación de quejas 	<ul style="list-style-type: none"> • Videgrabaciones • Observación directa y sistemática
HÁBITOS PERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del tiempo libre en el gimnasio, reuniones sociales con actividades de alto riesgo 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa • Inventario de hábitos • Entrevista semiestructurada

Explicación e interrelación de las categorías cognitivas que sustentan la alteración

En la siguiente tabla se describen las creencias irracionales que sustentan la alteración, los efectos inmediatos sobre el razonamiento y la influencia sobre la elaboración de esquemas de acción.

TABLA 29

CREENCIAS	EFFECTOS SOBRE EL RAZONAMIENTO Y LA PERCEPCIÓN	INFLUENCIA SOBRE LOS ESQUEMAS DE ACCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Si no sobresales eres mediocre 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir como poco válidas las acciones en las que no hay reconocimiento por una actitud destacada o diferente. • Percibirse como mediocre cuando no resalta 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar acciones en las que resalte se destaque o sobresalga para ganar. • Evitar situaciones en las que no destaque.
<ul style="list-style-type: none"> • Uno tiene la libertad de hacer lo que quiera 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar que la gente reprocha las acciones diferentes por miedo a ser libre 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar actitudes estereotipadas y llamativas
<ul style="list-style-type: none"> • Yo pongo mis propias reglas en la vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar que las normas que impone la sociedad son producto del temor a la diversidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar siguiendo sus propias normas y no las dictaminadas por la sociedad
<ul style="list-style-type: none"> • Las personas deben respetar mi forma de ser cualquiera que fuese 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar que las criticas a su comportamiento son producto únicamente del prejuicio 	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar de forma llamativa en busca de atención de las personas significativas
<ul style="list-style-type: none"> • Es muy importante el elogio 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir como necesario e indispensable el halago en las relaciones interpersonales y las actividades que realiza 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar el halago y el reconocimiento constantes en sus acciones

<ul style="list-style-type: none"> • Es intolerable no conseguir aquello que me merezco 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir como amenazante e injusta la postergación del reforzamiento que percibe que se merece 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar el reforzamiento lo mas contingente-mente posible. • No tomar en cuenta las consecuencias de los medios para conseguir sus objetivos.
<ul style="list-style-type: none"> • Nadie puede interponerse en el camino a tus objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar que los acontecimientos o personas que se interponen en el cumplimiento de sus metas son negativos y malintencionados 	<ul style="list-style-type: none"> • Reactividad hacia las personas que evitan el reconocimiento y la valoración del mismo. • Agresión hacia las personas que se interponen u obstaculizan sus objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Si la gente no te respeta tu no tienes porque respetarla 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar que su actitud y comportamiento agresivos están justificados en la medida en que él perciba que fueron agresivos con él. 	<ul style="list-style-type: none"> • Agredir a las personas que percibe que lo agraden
<ul style="list-style-type: none"> • El objetivo de toda persona es el reconocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir como indispensable el reconocimiento y la admiración. • A interpretar como negativa la acción que no fue seguida por reconocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar constantemente la aprobación de las personas significativas para él

El sistema de creencias que posee el sujeto, producto del aprendizaje de vida, lleva a una serie de pensamientos y esquemas conclusivos irracionales, que afectan directamente a la interpretación de situaciones de la vida cotidiana, en las que la percepción desproporcional e irreal sobre su contexto y sí mismo lo conducen a la sobreactivación emocional por la percepción irracional de amenaza. El razonamiento del sujeto respecto a la valoración la aprobación y la admiración surgen como producto de las creencias respecto a la importancia de los mismos en la vida de cualquier persona, la valoración de la actitud estandarizada y común como mediocre influyen significativamente en la evaluación de su comportamiento y el de los demás, en comparación bi direccional. La interpretación respecto a la creencia de la postergación del razonamiento hacen además, que el sujeto no perciba como necesarios la aprobación y el elogio solamente, sino que, además, deben ser inmediatos a su conducta, lo cual genera una percepción irracional de amenaza en el momento en que sus acciones no se ven retroalimentadas inmediatamente, tornándose agresivo e intolerante hasta conseguirlos. Por otro lado, el sujeto interpreta que aquellas personas que desaprueban sus actitudes y acciones son inadecuados y mediocres además de poco inteligentes para no captar lo que realmente es importante, es por ello que no sólo desarrolla un comportamiento llamativo y diferente sino que además lo percibe como necesario creando un propio sistema de normas y estándares de valoración social, en el que la conducta agresiva es un patrón central.

Los esquemas de razonamiento así como las creencias se ven influenciadas por las distorsiones de procesamiento como se detalla en siguiente cuadro:

TABLA 30

Distorsión del procesamiento	Influencia sobre el razonamiento
Sobregeneralización	Interpretar que los adultos no comprenden y jamás comprenderán el comportamiento de los jóvenes porque son prejuiciosos y temerosos a ser ellos mismos
Inferencia arbitraria	Interpretar y anticiparse a la evaluación que los demás tendrán sobre su conducta o desempeño; creer que es capaz de darse cuenta fácilmente de lo que los demás están pensando sobre todo respecto a él.
Mediadores debería	Evaluar sus requerimientos sociales de reconocimiento y valoración en términos de necesidades. Pensar que debe resaltar y verse diferente para lograr la aprobación.
Personalización	Interpretar los comentarios de los demás como dirigidos a él; percibirse como el centro de atención.
Razonamiento emocional	Percibir que las emociones de ira y frustración son producto de la no recompensa o la desaprobación de los demás.

Explicación e interrelación de categorías afectivas de representación del sí mismo.

El sujeto conceptúa como necesaria la aprobación y el elogio en la medida en que son estos elementos los que lo llevarán al reconocimiento y la valoración del entorno social, en caso de no conseguirlos, la representación de sí mismo será negativa en términos de inadecuada y reprochable. La valía del sujeto estará en función a como adecúe su comportamiento para lograr la atención del medio que lo rodea. El sujeto encuentra en la imagen de persona diferente llamativa, entretenida, temida y respetada el elogio que busca, y percibe como amenazante a su valía el reproche, la indiferencia o la exclusión. En ese sentido el sujeto ha desarrollado una serie de mecanismos respecto a su cuidado físico y el entrenamiento en las artes marciales, lo que lo lleva a proyectar una imagen de rudeza e intimidación de la cual derivan la mayoría de elogios con los que retroalimenta positivamente su valía. El sujeto además, es autoexigente en su cuidado personal, así como en su forma de vestir y se evalúa negativamente cuando estas dos características no llaman la atención de los demás. La necesidad perturbadora de reconocimiento hace que él perciba como necesario el refuerzo social positivo para evaluar positivamente sus acciones. A nivel familiar percibe que su familia no reconoce ni evalúa como debería lo que él hace, por lo que se percibe como rechazado y desaprobado, atribuyendo a que sus padres son viejos y por ello no entienden, sin embargo elogian todo el tiempo al sujeto por su rendimiento académico. A nivel escolar el hecho de tener promedios altos le brinda el reconocimiento que busca por parte de los profesores; sin embargo, su indisciplina hace que los profesores y autoridades le llamen

la atención constantemente pero para el sujeto, lejos de ser algo negativo lo considera positivo en la medida que su indisciplina por lo general tiene el objetivo de resaltar.

Explicación e interrelación de categorías del sistema de respuestas emocionales.

En este caso se evidenció que la sensación de ira que antecede al comportamiento agresivo es producto de la evaluación primaria de reactividad ante la postergación del reconocimiento social frente a las personas que no le permiten resaltar. Por otro lado, reacciona sulfúricamente cuando las personas que molesta o arremete lo contradicen o se molestan.

Explicación del sistema de retroalimentación

La retroalimentación del caso en cuanto a las consecuencias directas a corto y mediano plazo se subdividen en cuatro áreas: Retroalimentación social, familiar, académica y personal.

Retroalimentación social.- La apariencia del sujeto, así como su habilidad para el enfrentamiento físico, hacen que su entorno directo lo evalúe positivamente y a la vez, soporte las diferentes agresiones, burlas y bromas que el sujeto efectúa con la intención de llamar la atención y obtener reconocimiento. Esta actitud hace que constantemente el

sujeto sea el centro de atención y cuando no lo es, intensifica las características que él considera favorables de sí mismo para lograr la atención, como por ejemplo someter a alguien a su fuerza física para mostrar su capacidad.

Retroalimentación familiar.- El sujeto encuentra la valoración que busca a través del rendimiento académico destacado, por el cual consigue el reconocimiento constante de sus padres quienes retroalimentan todo el tiempo el esquema de razonamiento del sujeto en la medida en que repiten constantemente que el destacar y sobresalir lo va a hacer triunfar y no ser un mediocre.

Retroalimentación escolar.- En el colegio el sujeto recibe constantemente reconocimiento de los maestros por las notas y reconocimiento de sus compañeros por la indisciplina.

Resultados Sujeto 4.

Datos Personales

- **Sexo:** Masculino
- **Edad:** 18 años
- **Fecha de Nacimiento:** 8/10/2001

- **Lugar de Nacimiento:** La Paz - Bolivia
- **Grado de Instrucción:** sexto de Secundaria
- **Ocupación:** Estudiante
- **Lugar de Estudio:** Colegio Particular de la zona central de la ciudad de La Paz
- **Estado Civil:** Soltero
- **Lengua Materna:** Castellano
- **Religión:** Católica

Datos Familiares

- **Madre**
- **Edad:** 39 años
- **Grado de Instrucción:** cuarto de Secundaria
- **Ocupación:** Ama de casa
- **Padre**
- **Edad:** 45 años
- **Grado de Instrucción:** cuarto de Secundaria

- **Ocupación:** Propietario administrador de una fábrica
- **Composición del Núcleo Familiar**

El sujeto vive con sus dos padres y sus dos hermanos mayores de 24 y 28 años de edad.

Apariencia General

El sujeto tiene una estatura de 1 metro 65 cm., de tez morena pronunciada, cabello negro y contextura mediana. Se presentó a la primera sesión vestido con el uniforme del colegio adecuadamente organizado debido a que salía de las clases de laboratorio. El sujeto denotaba una apariencia desaseada, con el cabello sucio, las manos sucias, las dos uñas de los dedos meñiques largas, y un olor desagradable por falta de higiene.

Historia familiar

Los padres del sujeto mantienen una relación, según refiere el sujeto, de tolerancia entre sí en vista a que la madre tiene reacciones elevadamente impulsivas, hostiles y agresivas hacia su padre así como con su hermano mayor y con el sujeto, con el hermano mayor es permisiva y tolerante ya que éste si bien vive con sus padres es independiente económicamente, lo cual lleva a la madre a percibir que ya no puede controlar el comportamiento del mismo. Según refiere el sujeto, el padre es altamente tolerante con

todos los miembros de la familia, sobre todo con la madre debido a que percibe que está en la obligación de velar por la misma así como el sujeto. Esta necesidad de protección hacia la madre surgió a partir de que cuando el sujeto tenía 12 años de edad la madre se encontraba embarazada y fue víctima de un asalto violento en la calle lo cual provocó la pérdida del niño.

El sujeto refiere que su hermano mayor es el pilar fundamental que une su familia debido a que siempre intervino en las discusiones entre sus padres siendo el único que podía controlar las reacciones impulsivas de la madre, además que éste tuvo un rendimiento académico en el colegio sobresaliente, por lo cual sus padres siempre lo ponen de ejemplo haciendo constantes comparaciones con el sujeto. El sujeto hizo de este hermano un modelo a seguir, el hermano estuvo vinculado con varias pandillas e incluso tiene antecedentes criminales por venta de sustancias psicoactivas y por portar armas de fuego ilegalmente (los padres no estuvieron nunca en conocimiento de estas actividades).

Tanto la madre como el padre del sujeto trabajan en un negocio propio e incentivaron al sujeto a trabajar con ellos, este trabajó con ellos durante un año y luego buscó otro trabajo independiente.

Configuración de la conducta problema

TABLA 31

Área Escolar	Área Familiar	Área Social
<ul style="list-style-type: none"> • Incumplimiento muy frecuente en la presentación de trabajos. • Frecuentes llamadas de atención por indisciplina en clases. • Frecuentes peleas con compañeros dentro del colegio. • Muy frecuentes peleas con compañeros u otras personas fuera del colegio. • Llamadas de atención muy frecuentes por amenazas a sus compañeros. • Frecuentes daños a la propiedad privada del colegio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incumplimiento de horarios muy frecuente. • Dos huidas por más de un día del hogar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muy frecuentes peleas y enfrentamientos físicos. • Muy frecuente consumo de alcohol. • Consumo esporádico de marihuana. • Vinculación con pandillas. • Robos esporádicos de baja trascendencia. • Asaltos frecuentes. • Frecuentes daños a la propiedad pública y privada. • Antecedentes de daños permanentes a otros, producto de la agresión (dos ocasiones). • Frecuentes disturbios en la vía pública. • Una detención por escándalo en la vía pública y uno por agresión física con daño permanente.

Indicadores para las categorías que sustentan la alteración cognitivo

comportamental.

A continuación se exponen los indicadores para las categorías de evaluación de las variables cognitivas, afectivas, emocionales y comportamentales descritas en el modelo de evaluación cognitivo comportamental.

TABLA 32

INDICADORES PARA LAS CATEGORÍAS COGNITIVAS

CATEGORÍAS COGNITIVAS	INDICADORES	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
ESQUEMAS	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Esquemas conceptuales:</u> • Uno tiene la obligación de proteger a las personas allegadas • Cuanto más temido soy más respetado • Las personas deben ganarse el respeto de los demás • Cuanto más llamas la atención y sobresales mas te quieren • Los que dañan a tus seres queridos deben ser castigados severamente • Si te dañan debes devolver el doble • Nadie tiene derecho a engañarme • La reputación es imprescindible para la valoración de los demás • El fin justifica los medios • Si lastiman a alguien que quiero es como si me lastimaran a mí <p><u>Esquemas de razonamiento</u></p> <p>Distorsiones de proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia arbitraria 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas

	<ul style="list-style-type: none"> • Personalización • Abstracción selectiva • Sobregeneralización • Minimización • Razonamiento emocional • Mediadores debería <p>Evaluaciones situacionales:</p> <p>Específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción irracional de daño social y afectivo frente a la pérdida de respeto, al daño a sus seres queridos, la discriminación, ser burlado, ser defraudado, ser dominado • Evaluación negativa de las normas sociales • Percepción desproporcional del reconocimiento y el respeto social • Evaluación desproporcional de la postergación del reforzamiento • Evaluación desproporcional de los medios para lograr objetivos • Evaluar el temor como sinónimo de respeto • Evaluar a la agresión como un medio para no ser discriminado • Evaluar a la reputación como necesaria <p>Generales</p>	
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none">• Sobreposición del entorno social directo frente al entorno familiar y académico• Valoración del entorno social directo como gratificante• Valoración del entorno académico como hostil y discriminatorio• Valoración del entorno social académico como discriminatorio• Valoración del entorno familiar como tensionante <p>Evaluaciones de contingencias:</p> <ul style="list-style-type: none">• Dificultad para evaluar las consecuencias a mediano y largo plazo• Dificultad para evaluar los efectos negativos sobre los demás• Evaluar como indispensable el reforzamiento• Sobredimensión de los efectos negativos de la reprobación social• Evaluar como necesario el impacto intimidatorio sobre los otros <p><u>Esquemas de acción</u></p> <p>Repertorios conductuales:</p> <ul style="list-style-type: none">• Repertorios agresivos para la búsqueda de aprobación y obtención de beneficios y respeto• Repertorios asertivos ausentes para la resolución de conflictos sociales• Repertorios pasivos frente a las situaciones donde no puede reaccionar agresivamente• Repertorios agresivos frente a las situaciones amenazantes	
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none">• Repertorios de manipulación y engaño para conseguir sus objetivos• Repertorios amenazantes e intimidatorios para generar temor <p>Direccionalidad de la acción:</p> <ul style="list-style-type: none">• Dirigida a la aprobación reconocimiento y respeto social desproporcional• Dirigida a la intimidación de las personas• Dirigida a la obtención inmediata de beneficios• Dirigida a la evitación de situaciones de amenaza desproporcional• Dirigida a la descarga emocional en situaciones de tensión. <p><u>Esquemas de Modeling :</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Impulsividad frente a situaciones de estrés elevado (madre)• Conducta delictiva (hermano)• Agresividad (hermano)• Vinculación a pandillas (hermano)• Necesidad de poder y reconocimiento (hermano)• Valoración del factor económico (hermano)	
--	--	--

	<p>Estrategias para la Organización del tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para organizar el tiempo en actividades académicas • Dificultada para organizar el tiempo en actividades sociales • Estrategias para la Organización Espacio – Temporal: • Incapacidad para identificar las consecuencias a mediano y largo plazo 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas
--	--	---

TABLA 33
INDICADORES PARA LAS CATEGORÍAS AFECTIVAS

CATEGORÍAS AFECTIVAS	INDICADORES	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
AUTO VALORACIÓN	<p><u>Autoconcepto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto social: Respetado y valorado cuando se muestra amenazante; inepto disminuido excluido cuando no puede mostrarse amenazante • Autoconcepto académico: mal alumno, tonto • Autoconcepto familiar: valorado por el hermano disminuido respecto a la comparación con el hermano 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos

<p>NECESIDADES PERTURBADORAS</p>	<p><u>Autoimagen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Proyecta una imagen de sujeto amenazante intimidante peligroso y violento •Cualquier situación que desvirtúe esa imagen es interpretada como amenazante <p><u>Autoevaluación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Esquemas de autocondena frente a eventos sociales negativos y errores académicos •Autoexigente respecto a su reputación •Se evalúa positivamente en la medida en que es respetado •De protección a los seres queridos •De ser percibido como amenazante •De respeto y aprobación 	<ul style="list-style-type: none"> • Situaciones simuladas
---	--	---

TABLA 34
INDICADORES PARA LAS CATEGORÍAS EMOCIONALES

CATEGORÍAS EMOCIONALES	INDICADORES	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
SENSACIONES	<ul style="list-style-type: none"> • De impotencia ante el no cumplimiento de metas • De acorralamiento frente a las burlas • De descontrol de impulsos • Sensación de acorralamiento ante la presión social negativa • De ira frente a la discriminación • De ira frente a la percepción de ser dominado • De frustración frente a la ausencia de habilidades sociales • De ira frente a la percepción de ser engañado 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas
NIVELES DE ACTIVACIÓN FISIOLÓGICA	<p><u>Control y Manejo de las Respuestas Psicofisiológicas de Estrés:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobreactivación de las respuestas de estrés frente a la percepción irracional de daño, pérdida, amenaza y desafío social y afectiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme

	<ul style="list-style-type: none"> • Activación de los mecanismos de lucha y huida frente a la sensación de frustración y amenaza • Incapacidad de controlar la activación fisiológica del estrés ante situaciones frustrantes y amenazantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas
--	--	---

TABLA 35
INDICADORES PARA LAS CATEGORÍAS **COMPORAMENTALES**

VARIABLES COMPORAMENTALES	INDICADORES	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
HABILIDADES SOCIALES	Déficit en: <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar, iniciar y mantener conversaciones • Formular preguntas y agradecer • Hacer y recibir cumplidos • Pedir ayuda • Seguir instrucciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Situaciones simuladas • Cuestionario de habilidades sociales • Videograbaciones

	<ul style="list-style-type: none"> • Disculparse • Expresar sentimientos • Negociar • Defender los derechos • Responder a la persuasión • Formular quejas y responder a las mismas • Responder a las acusaciones • Hacer frente a las presiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa y sistemática
HÁBITOS PERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de sueño alterados • Hábitos de estudio desestructurados • Consumo frecuente de bebidas alcohólicas • Organización del tiempo de estudio sin patrón fijo • Hábitos de aseo inadecuados • Uso del tiempo libre en reuniones sociales con actividades de alto riesgo 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa • Inventario de hábitos • Entrevista semiestructurada

Explicación e interrelación de las categorías cognitivas que sustentan la alteración.

En la siguiente tabla se describen las creencias irracionales que sustentan la alteración, los efectos inmediatos sobre el razonamiento y la influencia sobre la elaboración de esquemas de acción.

TABLA 36

CREENCIAS	EFFECTOS SOBRE EL RAZONAMIENTO Y LA PERCEPCIÓN	INFLUENCIA SOBRE LOS ESQUEMAS DE ACCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Uno tiene la obligación de proteger a las personas allegadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir que es un deber hacer que las personas allegadas en este caso la familia y amigos se sientan bien y no les pase nada • Percibir que si no protege a sus seres allegados es inadecuado o negativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Defender y atacar a las personas que el sujeto percibe que están dañando o incomodando a alguien que él valora.
<ul style="list-style-type: none"> • Cuanto más temido soy más respetado 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar que la magnitud del respeto esta en la magnitud de la intimidación que genere sobre los demás 	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar de manera amenazante e intimidante con la mayoría de personas que lo están conociendo. • Amenazar e intimidar constantemente a las personas conocidas para preservar su imagen de respeto
<ul style="list-style-type: none"> • Las personas deben ganarse el respeto de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar como una obligación el mostrarse amenazante e intimidante con los demás 	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar de manera amenazante para generar respeto

<ul style="list-style-type: none"> • Cuanto más llamas la atención y sobresales mas te quieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar que el afecto se lo ganará resaltando en lo que él considera es su potencial (agresión) 	<ul style="list-style-type: none"> • Agresividad explicita hacia las personas
<ul style="list-style-type: none"> • Los que dañan a tus seres queridos deben ser castigados severamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar que la agresión es un modo de venganza y control hacia las personas que percibe que dañan a sus seres queridos 	<ul style="list-style-type: none"> • Reaccionar de manera violenta frente a las personas que percibe que dañan a sus seres queridos.
<ul style="list-style-type: none"> • Si te dañan debes devolver el doble 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir que es justo atacar violentamente si interpreta que lo están agrediendo 	<ul style="list-style-type: none"> • Reaccionar violentamente si percibe que lo están agrediendo.
<ul style="list-style-type: none"> • Nadie tiene derecho a engañarme 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar el engaño como un intento de dominio sobre él. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reaccionar agresiva-mente ante la percepción de engaño
<ul style="list-style-type: none"> • La reputación es imprescindible para la valoración de los demás 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar que la valoración esta en función a la imagen que él proyecta 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar conductas amenazantes y violentas para ganar respeto y que además trasciendan socialmente
<ul style="list-style-type: none"> • El fin justifica los medios 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar como válido cualquier repertorio de conductas en pos de sus metas en la medida en que no lo descubran 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar y ejecutar conductas delictivas y fuera de las normas
<ul style="list-style-type: none"> • Si lastiman a alguien que quiero es como si me lastimaran a mí 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir como amenazante la agresión hacia cualquier ser querido 	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar violentamente cuando atacan a “los suyos”

El sistema de creencias que posee el sujeto, producto del aprendizaje de vida, lleva a una serie de pensamientos y esquemas conclusivos irracionales, que afectan directamente a la interpretación de situaciones de la vida cotidiana, en las que la percepción desproporcional e irreal sobre su contexto y sí mismo lo conducen a la sobreactivación emocional por la percepción irracional de amenaza. El sujeto conceptúa como necesaria la búsqueda de respeto por parte de su entorno social interpretando que el mismo debe ser ganado a través de la intimidación, la amenaza y la agresión, como únicos medios válidos, asimismo, reconoce que el respeto de los demás lo llevará a tener una imagen y reputación positivas cuyo producto será la valoración. Por otro lado, el sujeto evalúa como un deber el proteger y ponerse al frente en el momento en que alguna persona allegada está siendo agredida. El sujeto percibe como amenazante el que otra persona no sienta temor a su imagen, por lo que planea cualquier medio para infundirlo, además que cualquier intento de burla o engaño así como las bromas serán interpretadas como intento de dominio sobre él. El sujeto interpreta además que las personas que protege no deben defraudarlo, así como aquellos en quien confía ya sea para situaciones eventuales o más definitivas, o en caso contrario asume que debe tomar represalias.

Los esquemas de razonamiento, así como las creencias se ven influenciadas por las distorsiones de procesamiento como se detalla en siguiente

cuadro:Tabla 37

Distorsión del procesamiento	Influencia sobre el razonamiento
Sobregeneralización	Interpretar que las acciones agresivas de un grupo no representativo de un determinado sector pueden generalizarse al mismo y por lo tanto percibir que debe tomar represalias contra el mismo
Inferencia arbitraria	Interpretar y anticiparse a la evaluación que los demás tendrán sobre su conducta o desempeño; pensar que las personas que realizan conductas molestas para él intentan dominarlo
Mediadores debería	Interpretar que debe proteger a través de la violencia a las personas significativas cuando percibe que las agreden
Personalización	Interpretar que algunos comentarios que o bromas generales en una conversación van dirigidos a él
Razonamiento emocional	Pensar que los sentimientos negativos producto de una situación determinada tenían el objetivo de agredirlo

Explicación e interrelación de las categorías afectivas de representación del sí mismo

El sujeto encuentra en la imagen de sujeto amenazante, intimidante y violento, un modo de preservar la valía en cuanto a la necesidad de respeto y reputación positiva como puntos de valor más significativos. A nivel familiar, esta imagen es percibida únicamente por el hermano quien refuerza y elogia todo el tiempo al sujeto por su conducta agresiva y violenta, así como la delictiva. Por otro lado, percibe que tiene un

compromiso de lealtad en cuanto a la protección de sus seres queridos tras el aprendizaje derivado del asalto a la madre, en este sentido la protección a sus compañeros hace que constantemente lo reconozcan y protejan a la vez. A nivel escolar, el sujeto se percibe como marginado por sus compañeros debido, primero, a su incorporación reciente al colegio, y segundo, por el temor que les infunde; sin embargo, percibe que este marginamiento es necesario en la medida en que lo respetan. Por parte de las autoridades del colegio, el sujeto percibe discriminación, según refiere, por sus orígenes culturales, lo cual afecta significativamente en su autovaloración. De acuerdo a estos criterios, el sujeto percibe como altamente amenazantes las situaciones donde se ve no respetado de acuerdo a sus creencias. Cuando las acciones del sujeto no permiten preservar esa representación de respeto, el sujeto se autoconceptúa negativamente y se evalúa como desprotegido recurriendo a su grupo (pandilla) para retroalimentarse positivamente. La imagen que proyecta el sujeto, por lo general esta inflada en la medida en que aumenta el efecto de la percepción de las personas con las que interactúa, añadiendo elementos que no pertenecen a la realidad del sujeto, lo que lo lleva muchas veces a confrontaciones donde le es difícil asumir lo comentado y recurre a la violencia para no desvirtuar esa imagen.

Explicación e interrelación de categorías del sistema de respuestas emocionales.

Las emociones de ira y frustración en el primer caso, cuando el sujeto percibe amenaza respecto a la pérdida o daño social, se activan evaluaciones anticipatorias irracionales de acuerdo a las creencias de representación del sí mismo como del entorno en las que se puede ver dañada su valía, llevándolo inmediatamente a reaccionar agresivamente para evitar o eliminar la amenaza, situación similar en la emoción de frustración donde el sujeto percibe irracionalmente que algo o alguien se interpone en su camino a la obtención de objetivos o beneficios, o las cosas no salen como las planeó se evalúan como altamente negativas y amenazantes a su propia valía, la descarga en este caso tiene que ver con la represalia directa o con la agresión a otras personas no involucradas en caso de que no se pueda tomarlas directamente con la persona involucrada. Las reacciones de ira cuando percibe que alguien agrede a una persona importante para el sujeto, son la antesala de un comportamiento violento. Por otro lado el sujeto refiere que en momentos de ira elevada, descontrola totalmente su comportamiento y no vislumbra las consecuencias, refiere además que cuando se enfrenta físicamente con otra persona la sensación de cólera es tan fuerte que se obnubila el pensamiento e incluso no percibe sinestésicamente los impactos provocados por su rival.

Explicación del sistema de retroalimentación

La retroalimentación del caso en cuanto a las consecuencias directas a corto y mediano plazo se subdividen en cuatro áreas: Retroalimentación social, familiar, académica y personal.

Retroalimentación social.- A nivel social el sujeto recibe mucha ponderación y admiración por parte de los miembros de su pandilla y un nivel jerárquico importante (ser uno de los mas pesados). La imagen que proyecta a la vez hace que las personas de su entorno le concedan algunos privilegios y eviten disgustarlo o molestarlo lo que retroalimenta positivamente tanto su valía como sus creencias.

Retroalimentación familiar.- A nivel familiar el sujeto es comparado cotidianamente con el hermano siendo los padres los que repiten constantemente que debe imitar su comportamiento, por lo que el sujeto sigue sus pasos en el ámbito antisocial, siendo el propio hermano quien lo refuerza constantemente.

Retroalimentación escolar.- En el ámbito escolar el sujeto es retroalimentado en la medida en que sus compañeros lo respetan pero a la vez prefieren no involucrarse. A nivel académico el sujeto recibe mucha crítica y sanción lo que lo lleva a retroalimentar su alejamiento del ámbito escolar y avocarse al social.

Resultados Sujeto 5.

Datos Personales

- **Sexo:** Masculino
- **Edad:** 16 años
- **Fecha de Nacimiento:** 16/7/2004
- **Lugar de Nacimiento:** La Paz - Bolivia
- **Grado de Instrucción:** Cuarto de Secundaria
- **Ocupación:** Estudiante
- **Lugar de Estudio:** Colegio Particular de la zona central de la ciudad de La Paz
- **Estado Civil:** Soltero
- **Lengua Materna:** Castellano
- **Religión:** Ninguna

Datos Familiares

- **Madre**
- **Edad:** 45 años
- **Grado de Instrucción:** Bachiller en humanidades

- **Ocupación:** Vendedora en una tienda
- **Padre**
- **Edad:** 50 años
- **Grado de Instrucción:** Bachiller en humanidades
- **Ocupación:** Administrador de un motel

Apariencia General

El sujeto tiene una estatura de 1 metro 82cm., de tez clara, cabello largo castaño (tipo melena) y de contextura delgada. El sujeto se presentó a la primera sesión vestido con una polera negra con estampado de un grupo de música heavy metal, un pantalón negro y una cadena artesanal con una medalla de la hoja de marihuana. El sujeto presentaba un aseo personal inadecuado debido al olor desagradable y la ropa sucia.

Historia familiar

Los padres del sujeto mantuvieron una relación estable de 10 años hasta que el padre se enamoró de otra persona, por lo cual se divorciaron y el padre se volvió a casar. El sujeto tenía la edad de 4 años y quedó a vivir con su madre, abuela y con sus dos hermanos mayores. El sujeto quedó a cargo de la abuela debido a que su madre comenzó a trabajar, ingresó al colegio y durante primaria no presentó problemas de rendimiento

pero sí de disciplina frente a los cuales la madre recurrió al padre para que este corrija la indisciplina del mismo, dejándolo durante las tardes con él. El sujeto mejoró las notas de disciplina hasta secundaria que fue donde comenzó a presentar conductas altamente provocativas a la madre y respuestas desafiantes ante las reprimendas y las normas impuestas por la madre, lo cual llevó a la madre a entregar al sujeto a los cuidados del padre. El padre es una persona agresiva tanto con su familia como con el resto de personas, recurriendo varias veces al enfrentamiento físico con personas extrañas, el sujeto refiere que el padre es impulsivo y que le es difícil relacionarse y entablar conversaciones muy prolongadas debido a que pierde el control fácilmente.

Configuración de la conducta problema

TABLA 38

Área Escolar	Área Familiar	Área Social
<ul style="list-style-type: none"> • Frecuente incumplimiento en la presentación de tareas. • Atrasos frecuentes a la entrada de clases. • Frecuentes peleas con compañeros dentro del colegio. • Frecuentes llamadas de atención por indisciplina en clases. • Muy frecuentes llamadas de atención por inadecuado uso del uniforme escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incumplimiento de horarios frecuente. • Incumplimiento de deberes frecuente. • Muy frecuentes discusiones con agresión verbal con sus padres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuentes peleas y enfrentamientos físicos. • Consumo esporádico de marihuana. • Vinculación con pandillas. • Robos esporádicos de baja trascendencia. • Frecuentes daños a la propiedad pública y privada.

<ul style="list-style-type: none"> • Muy frecuentes peleas con compañeros u otras personas fuera del colegio. • Llamadas de atención frecuentes por amenazas a sus compañeros. • Frecuentes peleas dentro del colegio. 		
---	--	--

**Indicadores para las categorías que sustentan la alteración cognitivo
comportamental.**

A continuación se exponen los indicadores para las categorías de evaluación de las variables cognitivas, afectivas, emocionales y comportamentales descritas en el modelo de evaluación cognitivo comportamental.

TABLA 39

INDICADORES PARA LAS CATEGORÍAS COGNITIVAS

CATEGORÍAS COGNITIVAS	INDICADORES	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
ESQUEMAS	<p><u>Esquemas conceptuales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejerciendo la presión suficiente uno puede conseguir lo que quiere • No tienes por que tolerar a las personas que te molestan • Es muy importante caer bien • Las personas deben decir siempre lo que piensan • Lo peor es quedar mal delante de una chica • La gente mayor solo trata de controlarte <p><u>Esquemas de razonamiento</u></p> <p>Distorsiones de proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia arbitraria • Lector de mentes • Personalización • Sobregeneralización • Magnificación 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas

	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento dicotómico • Razonamiento emocional • Mediadores debería <p>Evaluaciones situacionales:</p> <p>Específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción irracional de daño social y afectivo frente al rechazo, la imposición y la ridiculización • Evaluación negativa de las normas sociales • Percepción desproporcional del reconocimiento social • Evaluación desproporcional de la postergación del reforzamiento • Evaluación desproporcional de los medios para lograr objetivos • Evaluar la tolerancia como negativa • Infravalorar la prudencia • Sobredimensionar la aprobación y la evaluación del sexo femenino • Evaluar como hostiles las demandas de personas adultas • Evaluar como justificable y necesaria la impulsividad <p>Generales</p>	
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Sobreposición del entorno social directo frente al entorno familiar y académico • Valoración del entorno familiar como hostil y presionante • Valoración del entorno social de relación con el otro sexo como tensionante • Valoración negativa (sobreeigente) de las situaciones en las que debe dirigirse a un grupo <p>Evaluaciones de contingencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para evaluar las consecuencias a mediano y largo plazo • Dificultad para evaluar los efectos negativos sobre los demás • Evaluar como indispensable el reforzamiento • Sobredimensión de los efectos negativos de la reprobación social • Evaluar como necesaria la contingencia de su conducta frente a las demandas <p><u>Esquemas de acción</u></p> <p>Repertorios conductuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repertorios agresivos para la búsqueda de aprobación y obtención de beneficios 	
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Repertorios asertivos ausentes para la resolución de conflictos sociales • Repertorios pasivos frente a las situaciones donde no puede reaccionar agresivamente • Repertorios agresivos frente a las situaciones amenazantes • Repertorios de manipulación y engaño para conseguir sus objetivos • Repertorios de conducta repetitivos e intensos para conseguir sus objetivos <p>Direccionalidad de la acción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dirigida a la aprobación y reconocimiento social desproporcional • Dirigida a la obtención inmediata de beneficios • Dirigida a la evitación inmediata de situaciones de amenaza desproporcional • Dirigida a la descarga inmediata emocional en situaciones de tensión. • Dirigida a la evitación de la desaprobación del sexo opuesto <p><u>Esquemas de Modeling :</u></p>	
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsividad frente a situaciones de estrés elevado (madre) • Agresividad y rigidez (padre) • Agresividad y conducta desafiante (amigos) 	
	<p>Estrategias para la Organización del tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para organizar el tiempo en actividades académicas • Dificultada para organizar el tiempo en actividades sociales • Bloqueos en el desarrollo de planes a largo plazo • Estrategias para la Organización Espacio – Temporal: • Incapacidad para identificar las consecuencias a mediano y largo plazo 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas

TABLA 40

INDICADORES PARA LAS CATEGORÍAS AFECTIVOS

CATEGORÍAS AFECTIVAS	INDICADORES	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
<p>AUTO VALORACIÓN</p>	<p><u>Autoconcepto :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto social: Agradable, impulsivo, autoritario, inhábil con las chicas • Autoconcepto académico: alumno regular, desordenado, desorganizado, valorado por las autoridades • Autoconcepto familiar: rechazado e incomprendido <p><u>Autoimagen :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El sujeto proyecta una imagen de sujeto reactivo impulsivo y capaz de agredir severamente si se lo molesta. A la vez intenta proyectar una imagen jovial y burlesca mientras no se lo provoque la cual no surte efecto en la mayoría de situaciones <p><u>Autoevaluación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El sujeto evalúa su conducta impulsiva y provocativa como necesaria para lograr el respeto y que no lo molesten sin embargo evalúa negativamente la misma si es criticado por las personas del sexo opuesto 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas

NECESIDADES PERTURBADORAS	<ul style="list-style-type: none"> • De aprobación • De reconocimiento • De contingencia inmediata del reforzamiento 	
----------------------------------	---	--

TABLA 41
INDICADORES PARA LAS CATEGORÍAS EMOCIONALES

CATEGORÍAS EMOCIONALES	INDICADORES	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
SENSACIONES	<ul style="list-style-type: none"> • De impotencia ante el no cumplimiento de metas • De acorralamiento frente a las burlas • De descontrol de impulsos • De vergüenza frente a fallar con el sexo opuesto • De frustración e ira al no conseguir sus objetivos inmediatamente • De ira frente a la percepción irracional de amenaza de daño y pérdida social • Baja tolerancia a la frustración 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas

NIVELES DE ACTIVACIÓN FISIOLÓGICA	<p>Control y Manejo de las Respuestas Psicofisiológicas de Estrés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobreactivación de las respuestas de estrés frente a la percepción irracional de daño, pérdida, amenaza y desafío social y afectiva • Activación de los mecanismos de lucha y huida frente a la sensación de frustración • Incapacidad de controlar la activación fisiológica del estrés ante situaciones frustrantes • Dificultad para detener las respuestas fisiológicas de sobreactivación emocional 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas
--	---	---

TABLA 42

INDICADORES PARA LAS CATEGORÍAS COMPORTAMENTALES

CATEGORÍAS COMPORTAMENTALES	INDICADORES	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
HABILIDADES SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Déficit para escuchar e iniciar una conversación • Déficit para agradecer • Déficit en pedir ayuda • Dificultad para dar instrucciones • Déficit en la habilidad de negociación • Dificultad para responder a las bromas • Déficit en la formulación de quejas 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Situaciones simuladas • Cuestionario de habilidades sociales • Videograbaciones • Observación directa y sistemática

HÁBITOS PERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de sueño alterados • Consumo de marihuana en un promedio de una vez al mes • Consumo frecuente de bebidas alcohólicas • Uso del tiempo libre en reuniones sociales con actividades de alto riesgo 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa • Inventario de hábitos • Entrevista semiestructurada

Explicación e interrelación de las categorías cognitivas que sustentan la alteración.

En la siguiente tabla se describen las creencias irracionales que sustentan la alteración, los efectos inmediatos sobre el razonamiento y la influencia sobre la elaboración de esquemas de acción.

TABLA 43

CREENCIAS	EFFECTOS SOBRE EL RAZONAMIENTO Y LA PERCEPCIÓN	INFLUENCIA SOBRE LOS ESQUEMAS DE ACCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Ejerciendo la presión suficiente uno puede conseguir lo que quiere 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir que la obtención del refuerzo está en función a la intensidad con que se produzca la conducta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intensificar gradualmente en caso de que sea necesario las conductas agresivas y de presión para conseguir lo que quiere
<ul style="list-style-type: none"> • No tienes por que tolerar a las personas que te molestan 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir como intolerable cualquier acción comentario o actitud que perciba como molesta 	<ul style="list-style-type: none"> • Reaccionar agresiva-mente contra las personas que actúan contra las normas que el sujeto percibe como regulares de convivencia social
<ul style="list-style-type: none"> • Es muy importante caer bien 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar como positivo el ser aceptado por las personas en general. 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar acciones que promuevan la simpatía de los demás hacia él
<ul style="list-style-type: none"> • Las personas deben decir siempre lo que piensan 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir que cualquier comentario es válido mientras sea sincero. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar comentarios y críticas sin tomar en cuenta el impacto de los mismos.
<ul style="list-style-type: none"> • Lo peor es quedar mal delante de una chica 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar como altamente amenazante el cometer errores delante de las chicas. • Percibir que la evaluación negativa a su comportamiento inadecuado será mayor si hay mujeres presentes. • Percibir como amenazantes las burlas que desprestigien su imagen cuando hay mujeres presentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar situaciones de evaluación donde estén presentes mujeres. • Agredir a las personas que percibe que lo hacen quedar mal ante las chicas

<ul style="list-style-type: none"> • La gente mayor solo trata de controlarte 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir que los adultos, salvo raras excepciones, solo buscan controlar su conducta 	<ul style="list-style-type: none"> • Responder reactivamente a los requerimientos de los adultos • Recurrir al engaño para no ser controlado por las personas mayores
<ul style="list-style-type: none"> • Hay que actuar sin pensar tanto 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir que la acción debe darse de manera espontánea • Percibir que el medir las consecuencias a largo plazo es perjudicial 	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar impulsivamente sin medir el impacto • Planificar la acción tomando en cuenta las consecuencias en reducidas ocasiones.
<ul style="list-style-type: none"> • Cuanto más rápido respondes mejores resultados consigues 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar como necesaria la contingencia de la respuesta ante el requerimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Responder impulsivamente en pos de la gratificación
<ul style="list-style-type: none"> • Para que esperar a conseguir las cosas si las puedes exigir 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar que la postergación del reforzamiento es negativa • Creer que sus exigencias insistentes lo llevaran a adelantar el refuerzo 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar el refuerzo inmediato a través de la exigencia, la presión y la agresión
<ul style="list-style-type: none"> • Nadie tiene derecho a no entregarte lo que te pertenece 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar que las personas que no le entregan lo que él cree que le pertenece están violando sus derechos 	<ul style="list-style-type: none"> • Agredir a las personas que el sujeto percibe que retienen aquello que le pertenece o se merece
<ul style="list-style-type: none"> • Cuanto más fuerte gritas te oyen mejor 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar que la conducta será mas tomada en cuenta en la medida en que sea mas intimidante e intensa 	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar amenazante e intimidante para ser atendido

El sistema de creencias que posee el sujeto, producto del aprendizaje de vida, lleva a una serie de pensamientos y esquemas conclusivos irracionales, que afectan directamente a la interpretación de situaciones de la vida cotidiana en las que la percepción desproporcional e irreal sobre su contexto y si mismo lo conducen a la sobreactivación emocional por la percepción irracional de amenaza. El sujeto evaluará como amenazantes las situaciones en las que se perciba reprobado o criticado, así como dirigido. El sujeto percibe que el comportamiento debe ser inmediato a la demanda así como la consecuencia, lo que lleva a interpretar como necesaria la reacción inmediata y la presentación del refuerzo representando a la acción exigente como medio válido para lograrla. Por otro lado, el sujeto evalúa que el comportamiento agresivo es un medio válido para contrarrestar los ataques que son percibidos irracionalmente así como para la obtención de beneficios sociales. Las creencias que posee el sujeto lo llevan a evaluar el reconocimiento como elemento importante para el éxito social y a evaluar la critica como elemento amenazante el cual se intensifica en la medida en que sea presenciado por personas del sexo opuesto.

Los esquemas de razonamiento así como las creencias se ven influenciadas por las distorsiones de procesamiento como se detalla en la siguiente tabla:

TABLA 44

Distorsión del procesamiento	Influencia sobre el razonamiento
Sobregeneralización	Evaluar que todas las personas adultas quieren controlar su conducta.
Inferencia arbitraria	Interpretar negativamente lo que los demás estarían pensando de él cuando cree cometer un error.
Personalización	Evaluar que todos los comentarios negativos se centrarían en él en caso de fallar (sobre todo los de las mujeres).
Visión catastrófica	Percibir anticipadamente un daño social muy alto en caso de cometer errores sociales delante de las mujeres.
Razonamiento emocional	Interpretar que el sentirse mal en una situación social quiere decir que su ejecución esta siendo mal realizada

Explicación e interrelación de categorías afectivas de representación del si mismo

Los puntos de valor principales del sujeto se rigen en función al compañerismo, el reconocimiento y la aprobación social. La importancia de estos aspectos hace que el sujeto busque constantemente la aprobación de sus compañeros a través del comportamiento burlesco, motivo por el que tiene constantes problemas con sus compañeros en la medida en que no controla el impacto de sus bromas, sin embargo su contextura física (1 metro 88 cm., corpulento) hace que los mismos no tomen represalias además que su condición explosiva hace que los mismos se sientan intimidados. El sujeto se conceptúa como buen amigo, en la medida en que es solidario con los

problemas de sus compañeros y un sujeto jovial en la medida en que los entretiene con sus chistes y bromas, se conceptúa como explosivo e impulsivo y reconoce no medir el impacto de sus actos, pero considera que son parte de su forma de ser y no puede hacer nada para cambiar dichas características. Se autoconceptúa como inhábil para el relacionamiento con las personas del otro sexo por lo que evalúa como amenazante para su valía el tener que exponerse a situaciones de evaluación social con mujeres, en términos de daño afectivo. Para el sujeto es muy importante la valoración de las mujeres significativas por lo que percibe como amenazante cualquier situación en la que se pueda desvirtuar su imagen ante ellas. A nivel familiar, se percibe como inadecuado en la medida en que siente no encajar en ningún espacio ya que tanto el padre como la madre discuten constantemente con él, concluyendo la mayoría de veces que el otro debería hacerse cargo. A nivel escolar, el sujeto se conceptúa como un alumno regular lo que no trasciende a nivel afectivo.

Explicación e interrelación de categorías del sistema de respuestas emocionales.

El sujeto presenta altos niveles de impulsividad y reacciones explosivas frente a las percepciones de amenaza racional e irracional de daño en las que el comportamiento agresivo tanto verbal como físico son desproporcionales, evidenciándose una dificultad del sujeto para controlar este comportamiento y medir el impacto del mismo. Para el sujeto fue muy difícil identificar los pensamientos que provocan las emociones

antecedentes al comportamiento, en la medida en que las respuestas de agresión pasaban por un proceso inmediato de situación^descontrol^acción. También pudo evidenciarse una sobreactivación emocional en situaciones en las que es expuesto a la evaluación social (exposiciones en clases, citas con personas del sexo opuesto, conocer personas nuevas), recurriendo a la actitud bromista como mecanismo de defensa de distracción para aliviar la tensión que la situación le provoca.

Explicación del sistema de retroalimentación

La retroalimentación del caso en cuanto a las consecuencias directas a corto y mediano plazo se subdividen en cuatro áreas: Retroalimentación social, familiar, académica y personal.

Retroalimentación social.- El sujeto encuentra retroalimentación en la medida en que su comportamiento violento neutraliza las críticas y bromas de sus compañeros por su déficit en habilidades sociales. Por otro lado, la impulsividad y su comportamiento violento no permiten que sus compañeros lo agredan y más bien lo respeten.

Retroalimentación familiar.- En el ámbito familiar, el sujeto al ser impulsivo y no tolerar la frustración adecuadamente, protagoniza constantes discusiones y peleas con sus hermanos y padres lo que lo lleva a una mala relación y constantes castigos.

Retroalimentación escolar.- El sujeto es un alumno regular, no presenta bajo rendimiento ni tampoco uno destacado; sin embargo, es incumplido en la presentación de tareas y altamente indisciplinado reaccionando impulsivamente con bromas, comentarios y acciones que salen de las normas, por lo que gana la aprobación de sus compañeros y la sanción de las autoridades

Resultados Sujeto 6.

Datos Personales

- **Sexo:** Masculino
- **Edad:** 16 años
- **Fecha de Nacimiento:** 19/7/2004
- **Lugar de Nacimiento:** La Paz - Bolivia
- **Grado de Instrucción:** Quinto Secundaria
- **Ocupación:** Estudiante
- **Lugar de Estudio:** Colegio Particular de la zona central de la ciudad de La Paz
- **Estado Civil:** Soltero
- **Lengua Materna:** Castellano
- **Religión:** Católica

Datos Familiares

- **Madre**

- **Edad:** 43 años de edad

- **Grado de Instrucción:** Bachiller en humanidades

- **Ocupación:** Ama de casa

- **Padre**

- **Edad:** 47 años de edad

- **Grado de Instrucción:** Químico Industrial

- **Ocupación:** Administrador de una fotocopidora

Apariencia General.

El sujeto tiene una estatura de 1 metro 70cm., es de tez clara, cabello largo (tipo melena) castaño claro y de contextura atlética. El sujeto se presentó a la primera entrevista vistiendo una polera negra, una chompa negra y un pantalón negro. El sujeto denotaba un aseo personal adecuado.

Historia familiar

El sujeto se mostró reacio a dar información sobre su familia obteniéndose muy pocos datos a este respecto. Los padres del sujeto llevan una relación estable según

refiere el sujeto, con dos incidentes en los cuales hubo intento de separación debido al carácter agresivo de la madre y el ausentismo en las actividades del hogar por parte del padre. El primer intento de separación fue cuando el sujeto tenía 14 años de edad, lo cual generó ansiedad en el sujeto y fue la etapa en la que iniciaron sus problemas de conducta. El segundo intento de separación se dio durante la fase de intervención de la investigación.

Ambos padres trabajaban, según refiere el sujeto, debido a que sus hermanas mayores nunca presentaron problemas, desde que el sujeto comenzó a beber la madre dejó de trabajar para controlar la conducta del mismo, lo que generó una actitud positiva del padre con respecto a ella. La forma de impartir disciplina por parte de los padres estaba organizada en base al siguiente criterio: el padre impartía los castigos después del reporte realizado por la madre, la madre no reportaba la mayoría de actos de indisciplina del hijo cuando se encontraba peleada con el padre. En las ocasiones en las que el reporte llegaba al padre, el mismo obviaba los castigos, según refiere el sujeto porque no quería dialogar con su hijo únicamente para castigarlo. El sujeto comenzó a manipular esta situación tornándose cada vez más anárquico en sus actitudes, hasta llegar al consumo de marihuana momento en el cual los padres del sujeto decidieron restringir las salidas del sujeto, con supuestos plazos fijos (tres fines de semana), los cuales no se cumplían en la mayoría debido a que la mayor parte de los fines de semana los padres consumían alcohol en reuniones sociales y el sujeto aprovechaba para obtener permisos.

Configuración de la conducta problema

TABLA 45

Área Escolar	Área Familiar	Área Social
<ul style="list-style-type: none"> • Frecuentes peleas con compañeros dentro del colegio. • Muy frecuentes peleas con compañeros u otras personas fuera del colegio. • Llamadas de atención frecuentes por amenazas a sus compañeros. • Frecuentes daños a la propiedad privada del colegio. • -Llamadas de atención por inadecuado uso del uniforme escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incumplimiento de horarios muy frecuente. • Incumplimiento de deberes frecuente. • Muy frecuentes discusiones con agresión verbal con su madre. • Dos huidas por más de un día del hogar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muy frecuentes peleas y enfrentamientos físicos. • Muy frecuente consumo de alcohol. • Consumo esporádico de marihuana. • Vinculación con pandillas. • Robos esporádicos de baja trascendencia. • Esporádicos disturbios en la vía pública. • Una detención por escándalo en la vía pública y uno por daños a la propiedad pública. • Detención por intoxicación alcohólica en la vía pública.

Indicadores para las categorías que sustentan la alteración cognitivo comportamental.

A continuación se exponen los indicadores para las categorías de evaluación de las variables cognitivas, afectivas, emocionales y comportamentales descritas en el modelo de evaluación cognitivo comportamental.

TABLA 46

INDICADORES PARA LAS CATEGORÍAS COGNITIVAS

CATEGORÍAS COGNITIVAS	INDICADORES	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
<p>ESQUEMAS</p>	<p><u>Esquemas conceptuales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Uno debe aprovechar la debilidad de los demás para sacar ventaja • El someter a los demás te da poder • La manipulación es una excelente estrategia • El control te da poder • Las cosas deben salir como yo quiero • Los demás son inferiores a mí • La culpa es para los débiles • Las personas no deben mostrarse débiles ni vulnerables • La independencia es sinónimo de libertad • Las personas merecen ser castigadas si fallan • Si uno tiene la razón los demás no deben contradecirte <p><u>Esquemas de razonamiento</u></p> <p>Distorsiones de proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia arbitraria • Abstracción selectiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas

	<ul style="list-style-type: none"> • Sobregeneralización • Minimización • Polarización • Mediadores debería • Etiquetas globales <p>Evaluaciones situacionales:</p> <p>Específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción irracional de daño social y afectivo frente a la vulnerabilidad el rechazo la imposición y la ridiculización • Evaluación negativa de las normas sociales • Percepción desproporcional del reconocimiento social • Evaluación desproporcional de la postergación del reforzamiento • Evaluación desproporcional de los medios para lograr objetivos • Evaluación desproporcional del valor del poder social • Evaluación desproporcional del control social • Evaluación desproporcional de la independencia • Infravaloración de los derechos personales de las personas no significativas <p>Generales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobreposición del entorno social directo frente al entorno familiar 	
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración del entorno familiar como hostil presionante y amenazante • Valoración del entorno social como gratificante y relajante <p>Evaluaciones de contingencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para evaluar las consecuencias a mediano y largo plazo • Dificultad para evaluar los efectos negativos sobre los demás • Evaluar como indispensable el reforzamiento • Evaluar como necesario el control social a partir de su acción • Evaluar negativamente las contingencias que lo hagan ver disminuido <p><u>Esquemas de acción</u></p> <p>Repertorios conductuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repertorios agresivos para la búsqueda de control, poder y obtención de beneficios • Repertorios asertivos ausentes para la resolución de conflictos sociales • Repertorios agresivos frente a las situaciones amenazantes • Repertorios de manipulación y engaño para conseguir sus objetivos • Repertorios amenazantes y discrimina-torios para la evaluación de las personas <p>Direccionalidad de la acción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dirigida al control y poder social desproporcional • Dirigida a la obtención inmediata de beneficios 	
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigida a la evitación de situaciones de amenaza desproporcional • Dirigida a la descarga emocional en situaciones de tensión. • Dirigida al reconocimiento de su “estatus superior” <p><u>Esquemas de Modeling :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Impulsividad frente a situaciones de estrés elevado (madre) • Sometimiento a los demás en busca de poder (amigos) • Agresividad con los padres (amigos) • Manipulación (amigos) 	
	<p>Estrategias para la Organización del tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultada para organizar el tiempo en actividades sociales • Bloqueos en el desarrollo de planes a largo plazo • Estrategias para la Organización Espacio – Temporal: • Incapacidad para identificar las consecuencias a mediano y largo plazo 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas

TABLA 47

INDICADORES PARA LAS CATEGORÍAS AFECTIVAS

CATEGORÍAS AFECTIVAS	INDICADORES	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
<p>AUTOVALORACIÓN</p>	<p><u>Autoconcepto</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto social: simpático atractivo rudo y dominante, inteligente y superior a los demás • Autoconcepto académico: cumplido buen alumno el mejor si quisiera • Autoconcepto familiar: incomprendido, rebelde y demasiado controlado por los padres <p><u>Autoimagen</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • El sujeto se percibe como superior y merecedor de lo que él busca • Proyecta una imagen prepotente y amenazadora • Cualquier situación que intente vulnerar esa imagen es percibida como amenazante <p><u>Autoevaluación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Esquemas de autocondena frente a situaciones en las que no es percibido como poderoso • Evalúa que su conducta es positiva en la medida en que cumpla los objetivos que se plantea de control y dominio. Si su conducta fracasa se evalúa negativamente (sobre todo bajo efectos del alcohol) 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas

NECESIDADES PERTURBADORAS	<ul style="list-style-type: none"> • De control • De poder • De independencia y libertad 	
----------------------------------	---	--

TABLA 48
INDICADORES PARA LAS CATEGORÍAS EMOCIONALES

CATEGORÍAS EMOCIONALES	INDICADORES	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
SENSACIONES	<ul style="list-style-type: none"> • De impotencia ante el no cumplimiento de metas • De acorralamiento frente a las burlas • De descontrol de impulsos • De poder frente al sometimiento a los demás • De agrado frente al desafío y el riesgo en situaciones controlables • De frustración frente al no cumplimiento de metas • De ira frente a la percepción irracional de amenaza de daño social y afectivo • De descarga y desahogo con el consumo de alcohol • Baja tolerancia a la frustración 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas

<p>NIVELES DE ACTIVACIÓN FISIOLÓGICA</p>	<p><u>Control y Manejo de las Respuestas Psicofisiológicas de Estrés:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobreactivación de las respuestas de estrés frente a la percepción irracional de daño, pérdida, amenaza y desafío social y afectiva • Activación de los mecanismos de lucha y huida frente a la sensación de frustración • Incapacidad de controlar la activación fisiológica del estrés ante situaciones frustrantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Registro situacional de pensamientos • Situaciones simuladas
---	--	---

TABLA 49

INDICADORES PARA LAS CATEGORÍAS COMPORTAMENTALES

<p>CATEGORÍAS COMPORTAMENTALES</p>	<p>INDICADORES</p>	<p>TÉCNICAS DE EVALUACIÓN</p>
---	---------------------------	--------------------------------------

HABILIDADES SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Déficit en: • Hacer y recibir cumplidos • Pedir ayuda • Dar y seguir instrucciones • Expresar sentimientos • Negociar • Responder a las bromas • Formular quejas y responder a las mismas • Hacer frente a las presiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas clínicas • Registros de autoinforme • Situaciones simuladas • Cuestionario de habilidades sociales • Videograbaciones • Observación directa y sistemática
HÁBITOS PERSONALES	<p>Hábitos de sueño alterados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso del tiempo libre en reuniones sociales con actividades de alto riesgo, asistencia a conciertos clandestinos de rock pesado • Consumo frecuente de alcohol 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa • Inventario de hábitos • Entrevista semiestructurada

Explicación e interrelación de las categorías cognitivas que sustentan la alteración.

En la siguiente tabla se describen las creencias irracionales que sustentan la alteración, los efectos inmediatos sobre el razonamiento y la influencia sobre la elaboración de esquemas de acción.

TABLA 50

CREENCIAS	EFFECTOS SOBRE EL RAZONAMIENTO Y LA PERCEPCIÓN	INFLUENCIA SOBRE LOS ESQUEMAS DE ACCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Uno debe aprovechar la debilidad de los demás para sacar ventaja 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir que tiene derecho a vulnerar los derechos de los demás para sacar partida sin ningún remordimiento. • Pensar que las personas son un medio para alcanzar sus objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar la acción vulnerando los derechos de los demás • Utilizar los sentimientos de las personas para alcanzar sus objetivos.
<ul style="list-style-type: none"> • El someter a los demás te da poder 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibirse poderoso cuando ejerce dominio sobre alguien o lo derrota en alguna faena. • Pensar que el vulnerar los derechos ajenos le traerá poder 	<ul style="list-style-type: none"> • Planear conductas dirigidas al sometimiento humillación y agresión hacia otros en busca de poder.
<ul style="list-style-type: none"> • La manipulación es una excelente estrategia 	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar que la manipulación afectiva es parte del proceso para llegar a sus objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar la manipulación sobre sus compañeros, autoridades y familiares para lograr sus objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Las cosas deben salir como yo quiero 	<ul style="list-style-type: none"> • No considerar que las cosas están bien hechas hasta que no le salgan como las planeó. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plantearse objetivos en función a sus propias normas sin tomar en cuenta la opinión de los demás

<ul style="list-style-type: none"> • Los demás son inferiores a mí 	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar que tiene mayores ventajas y derechos respecto a las demás personas. • Pensar que la opinión y los consejos de los demás no son válidos. • Pensar que no debe cambiar por mas de que los demás así lo consideren 	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar haciendo prevalecer sus derechos por encima de los de los demás. • Actuar en función a lo que él considera como válido para sí mismo. • Reaccionar agresivamente cuando alguien que considera inferior trata de bromear o actuar en la misma intensidad de agresión que él
<ul style="list-style-type: none"> • La culpa es para los débiles 	<ul style="list-style-type: none"> • No percibir culpa por las violaciones a los derechos de los demás. • Percibirse débil cuando siente culpa 	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar agresivamente sin temor a las consecuencias.
<ul style="list-style-type: none"> • Las personas no deben mostrarse débiles ni vulnerables 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir como amenazante la debilidad y la vulnerabilidad. • Pensar que el mostrarse de este modo hará que lo evalúen negativamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar agresivamente ante las personas que según el sujeto intentan dominarlo o imponerse • Evitar conductas donde exponga sus sentimientos
<ul style="list-style-type: none"> • La independencia es sinónimo de libertad 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar que su libertad depende del margen de acción que le den los demás para hacer lo que a él le parece. • Percibir como amenazante la imposición de normas y el castigo con restricción de actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de conductas y actividades donde tenga el control. • Evitar la sanción a través de la manipulación

<ul style="list-style-type: none"> • Las personas merecen ser castigadas si fallan 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar como necesario el castigo ante los errores 	<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta agresiva
<ul style="list-style-type: none"> • Si uno tiene la razón los demás no deben contradecirte 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar como desafiante el que los demás contradigan las opiniones que él cree correctas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar agresivamente cuando percibe que alguien le da la contra en aquello que considera saber bastante.
<ul style="list-style-type: none"> • El control te da poder 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir que necesita controlar las situaciones y a las personas para adquirir poder. • Percibir como amenazantes las situaciones en las que no pueda ejercer control 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar acciones para controlar las situaciones y a las personas.
<ul style="list-style-type: none"> • El poder es la base para obtener todo lo que necesitas 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir que cuanto mayor poder obtenga mayores serán sus beneficios y su estatus 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar el poder a través de los medios antes descritos

El sistema de creencias que posee el sujeto producto del aprendizaje de vida, lleva a una serie de pensamientos y esquemas conclusivos irracionales, que afectan directamente a la interpretación de situaciones de la vida cotidiana en las que la percepción desproporcional e irreal sobre su contexto y si mismo lo conducen a la sobreactivación emocional por la percepción irracional de amenaza. El sujeto al autoconceptuarse como superior, percibe que merece ser tratado de manera diferente en la medida en que las otras personas no están a la altura de recibir los mismos beneficios, ya que él es capaz de lograr sus objetivos y según percibe, raras veces falla en estos intentos; para el sujeto el sometimiento y la manipulación son dos elementos importantes para lograr sus metas en cuanto a que el resto de personas son débiles y fácilmente amedrentables, por lo tanto no gozan de su compasión. La debilidad para el sujeto esta en función a ceder espacios en la toma de decisiones por lo que el mismo asume que cuanto más control ejerza de las circunstancias, más poderoso será. En este sentido, la independencia o la capacidad para hacer lo que él quiera sin que otros influyan, es la mayor fuente de libertad lo que lo lleva a percibir como amenazante cualquier acción que lo aleje de este esquema. El evaluarse como independiente en sus acciones, hace que perciba el control social como altamente amenazante en la medida en que éste está reglamentado por personas a las cuales puede persuadir fácilmente. Percibe que al ser mejor que los demás tiene derecho a burlarse y tratar despectivamente con los que considera inferiores y que si los otros no reconocen este su estatus y actúan igual que él, deben ser castigados.

Los esquemas de razonamiento así como las creencias se ven influenciadas por las distorsiones de procesamiento como se detalla en la siguiente tabla:

TABLA 51

Distorsión del procesamiento	Influencia sobre el razonamiento
Lector de mentes	Percibir que puede anticiparse fácilmente a lo que las otras personas harán y pensarán.
Abstracción selectiva	Centrar la atención social solamente en elementos que percibe como amenazantes a su independencia y no tomar en cuenta las normas como agentes de regulación social
Sobregeneralización	Percibir que todos los que ceden son débiles y por lo tanto dignos de ser sometidos y controlados
Minimización	Percibir como mínimas sobre los demás las consecuencias de su agresión o manipulación
Polarización	Percibir que básicamente hay dos grupos de personas las débiles y las poderosas; percibir que las cosas se hacen o bien o mal.
Mediadores debería	Evaluar que tiene la necesidad de controlar las situaciones para obtener lo que busca
Etiquetas globales	Discriminar y etiquetar a grupos de personas de acuerdo a algunas características y actuar negativamente contra ellos (“nerds”, “raperos”, “chantas”).

Explicación e interrelación de las categorías afectivas de representación del sí mismo

El sujeto se autoconceptúa como atractivo físicamente, rudo, dominante, inteligente, y que difícilmente cede a las presiones y falla muy poco en las actividades que le interesan, lo que según él, lo hace superior a los demás, creando una imagen la cual protege y difícilmente deja que se desvirtúe. Para el sujeto los puntos de valor giran en torno al poder y el control, como elementos centrales, para hacer prevalecer su valía convirtiéndose en necesidades que rigen su accionar. Respecto a este esquema desarrolla una serie de conductas manipulatorias y agresivas, a través del sometimiento que lo llevan en la mayoría de los casos, a conseguir sus objetivos y retroalimentar su valía personal; cuando estas estrategias fallan, el sujeto se autoevalúa negativamente y se asigna atribuciones negativas frente a las cuales se castiga en la medida en que se percibe vulnerable.

Explicación e interrelación de categorías del sistema de respuestas emocionales.

El sujeto presenta respuestas de sobreactivación emocional con emociones de ira cuando percibe que otras personas en este caso aquellas que considera inferiores intentan demostrar ser mejores a él en aquellas actividades que considera que realiza mejor. El sujeto evalúa como necesaria la conducta de control, razón por la cual en situaciones donde percibe que no la realiza, se genera una sensación de frustración e ira que es

desplazada al medio externo debido a su autoconcepción de perfección y a actuar agresivamente sobre aquel que considera responsable. Cuando el sujeto no encuentra como descargar las sensaciones de ira producto de las percepciones irracionales de amenaza debido a un bloqueo, en la medida en que evalúa que la sanción proviene de una persona que esta a su nivel o posee un estatus mayor, se frustra y se devalúa encontrando la descarga y el refugio en la agresividad y el consumo de alcohol.

Explicación del sistema de retroalimentación

La retroalimentación del caso en cuanto a las consecuencias directas a corto y mediano plazo se subdividen en cuatro áreas: Retroalimentación social, familiar, académica y personal.

Retroalimentación social.- El sujeto al ser una persona atractiva físicamente, recibe constantes elogios y goza de mucha popularidad con las personas del sexo opuesto, mas no posee las habilidades sociales necesarias para interactuar adecuadamente con las mismas; sin embargo, logra llamar la atención de las mismas a través de la imagen ruda y poderosa que proyecta con la cual también recibe la retroalimentación positiva de los varones, que repercute en su autovaloración y en el sistema de creencias respecto a la superioridad y el poder. El constante sometimiento, las burlas, críticas y agresiones hacia los otros generan no solamente la sensación de poder que busca, sino que además logran

que el sujeto sea valorado por los demás como una persona amenazante que es interpretada por el sujeto como superior.

Retroalimentación familiar.- La actitud controladora de la madre y el intento por imponer normas y castigos, hacen que el sujeto perciba el ambiente familiar como asfixiante en la medida en que no le permite desarrollar lo que el sujeto entiende por independencia y libertad, razón por la cual pasa el menor tiempo posible en su casa, buscando la retroalimentación que necesita en el ámbito social y recurriendo al engaño y la manipulación para salir de su hogar y conseguir permisos. Por otro lado, las conductas como el consumo de alcohol o las llamadas de atención son socapadas por sus hermanos o no sancionadas por la manipulación que ejerce el sujeto sobre sus padres, por lo que el intento de la madre para establecer normas frecuentemente fracasa.

Retroalimentación escolar.- A nivel escolar el sujeto no presenta problemas académicos mas si de conducta. debido a su actitud desafiante y reactiva ante autoridades y maestros así como por las constantes agresiones a sus compañeros a quienes les juega bromas de muy mal gusto o por la discriminación acompañada de agresión hacia otros, lo que le representa la aprobación y refuerzo de otros.

CAPÍTULO VI

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. CONCLUSIONES ESPECÍFICAS

Análisis de los resultados de evaluación

A continuación, se explica la alteración cognitivo comportamental presente en los sujetos a través del esquema conclusivo del afrontamiento en el síndrome de agresividad. Esta explicación conclusiva es el producto final de la evaluación y estudio realizado de acuerdo al modelo planteado para la investigación.

Sujeto 1

El comportamiento agresivo del sujeto que guía el síndrome tiene dos vectores direccionales uno de evitación directa a la percepción irracional de amenaza y el otro dirigido a la obtención de beneficios sociales sin percepción directa de amenaza.

En el comportamiento agresivo dirigido a la evitación se presenta el siguiente circuito: el comportamiento agresivo del sujeto variará en estrategia e intensidad de acuerdo al grado o nivel de amenaza que perciba respecto a su autovaloración, ya sea en términos de daño o pérdida afectiva por la evaluación que realiza en función a las creencias y distorsiones cognitivas. El sujeto percibirá amenaza de daño afectivo, es decir, en su

autovaloración, cuando alguna situación lo lleve a verse vulnerable o criticado. Esta vulnerabilidad o ridiculización puede ser proporcional con la realidad o no. Si es proporcional, el sujeto presenta la distorsión en el sentido en que percibe como altamente perjudicial a su autovaloración cualquiera de las dos, dándose una percepción irracional de amenaza. La percepción no es proporcional en la medida de la intención de las personas que interactúan con él, por lo que se da un doble nivel de distorsión en que la medida de la evaluación es desproporcional y la percepción de amenaza es irracional.

El hecho de que el sujeto evalúe y perciba las situaciones sociales con un grado de distorsión significativa es a raíz de las creencias o distorsiones de contenido, junto con las de proceso, las que intervienen para la emisión de juicios e inferencias respecto a las situaciones; en ese sentido el sujeto percibe como vulnerabilidad la exposición de sentimientos o acciones en las que no muestra fortaleza, y ridiculizado en las que recibe crítica, sanción, o desaprobación, así como el desvirtúo de su imagen como persona temida y agresiva.

El sujeto percibe amenaza de pérdida afectiva cuando se ve coartado en su independencia o dirigido impositivamente. La percepción de amenaza estará en función a la evaluación que el sujeto realiza de la situación a partir de las creencias y formas de razonamiento, en las que al igual que la percepción de daño pueden presentarse dos circuitos de distorsión. Si la evaluación de la situación es proporcional en la medida en que las normas que se imponen, son injustas y se coarte su independencia en términos

reales, la irracionalidad se presentara de acuerdo a la desproporcionalidad en la interpretación de amenaza de perdida. Si la evaluación es desproporcional la distorsión será doble, en la medida en que interpreta como amenazante la imposición, como normas que impiden su libre albedrío, y disminución de la independencia en la medida en que se coarte su privacidad o no se lo deje tomar sus propias decisiones por más que lo lleven a consecuencias negativas.

Este esquema de razonamiento se ve articulado y respaldado por la representación del si mismo, cuyo sistema esta dirigido por una autovaloración sobredimensionada y las necesidades perturbadoras de aprobación, independencia y reconocimiento producto de las distorsiones de contenido así como una autoimagen frágil, respecto a la proyección de la misma sobre el medio en términos de amenaza y agresividad, producto de la retroalimentación de toda la alteración.

Frente a este primer nivel de evaluación el sujeto pasa a un segundo nivel que consiste en la evaluación de medios y estrategias y habilidades para actuar frente a esta situación. El sujeto recurrirá primero a la evaluación de estrategias válidas para evitar la situación amenazante y las estrategias que posee; este segundo nivel de razonamiento dará como resultado la elección de medios agresivos para la resolución del problema en función a los esquemas conceptuales, de modeling, de acción y autoimagen. Un tercer nivel de evaluación consistirá en la evaluación del impacto de las acciones para resolver el problema donde intervienen también los esquemas conceptuales, cuyo resultado será

la evaluación desproporcional de los medios para lograr los objetivos y los efectos negativos sobre los demás, evaluando a las estrategias agresivas como las más válidas para evitar la amenaza produciéndose una respuesta emocional de sobreactivación con sensación de ira y la posterior conducta agresiva; un segundo subnivel de evaluación dentro de este último nivel, que es poco frecuente pero se presenta, es el de la evaluación del impacto negativo que podría provocar su comportamiento agresivo sobre su valía, en el que la evaluación es similar a la que se produce frente a la percepción de daño afectivo, que sumada a la ausencia de medios, habilidades y estrategias asertivas para resolver la situación, se producirá una respuesta emocional de ira sin comportamiento agresivo traduciéndose en una respuesta de frustración elevada.

Si el sujeto opta por la conducta agresiva y ésta produce sobre el medio, la eliminación de la situación o estímulo amenazante, el efecto sobre la valía será positivo, en la medida en que elimina la consecuencia anticipada de daño y en la mayoría de casos produce reconocimiento del medio social retroalimentando todo el circuito de razonamiento y consolidando las distorsiones del contenido, así como la autoimagen y la autovaloración. Si la conducta agresiva no tiene éxito el sujeto se autoevalúa negativamente y se produce una respuesta similar, a la obtenida cuando se inhibe la conducta agresiva con un alto nivel de frustración.

Si el sujeto opta por la no agresión se da una respuesta pasiva, con un alto nivel de respuesta emocional negativa frente a la cual el sujeto opta por la segunda vía de agresión (instrumental) descrita a continuación.

En la segunda vía de la agresión se produce el siguiente circuito: las necesidades perturbadoras de aprobación y reconocimiento social producto de las distorsiones cognitivas de contenido y proceso producen en el sujeto una búsqueda de acciones dirigidas a la aprobación y reconocimiento de las personas que evalúa como significativas. Las estrategias utilizadas por el sujeto, son frecuentemente conductas agresivas de provocación, amenaza y enfrentamiento físico además del sometimiento, la burla y la humillación a otras personas, y en algunas ocasiones el daño a la propiedad pública como el destrozo de luminarias y casetas telefónicas o a la propiedad privada como el pintar paredes o dañar automóviles caros.

Estas acciones son producto de la ausencia de habilidades del sujeto para lograr el reconocimiento, así como la evaluación desproporcional del reconocimiento y el impacto de las acciones sobre los demás. Este comportamiento va dirigido por lo general a personas que el sujeto percibe, que no generaran una respuesta contra-agresiva, sin embargo, si ésta se suscitara el sujeto pasa a la vía de comportamiento reactivo. Este comportamiento agresivo instrumental es común en tres situaciones: cuando percibe irracionalmente que debe recibir reconocimiento; cuando esta bajo tensión por la sensación de frustración, con el que además se produce un refuerzo negativo; y cuando esta bajo efectos del alcohol, suscitándose una doble retroalimentación.

Las consecuencias inmediatas sobre el contexto serán la aprobación y reconocimiento social de la pandilla o grupo, que retroalimentan la alteración a nivel de las distorsiones cognitivas de contenido y los esquemas de acción, así como la autoimagen y autovaloración sobredimensionadas. Como consecuencias a mediano plazo, en algunos casos, sanción de las autoridades sociales o escolares que son infradimensionadas por el sujeto evaluándose como producto secundario no interferente al cumplimiento de sus metas primordiales; y en algunos casos la represalia por parte de miembros de otros grupos y pandillas que buscarán al sujeto para tomar venganza creándose un circuito de retroalimentación social. Como efectos a largo plazo, están los cada vez más consolidados circuitos de retroalimentación personal de la alteración, actuando el sujeto de manera más automática, y los circuitos de retroalimentación social cada vez más complejos y compactos.

Como consecuencias indirectas sobre el contexto están: a nivel social recibe aprobación general de su grupo o pandilla quienes además le brindan respaldo y soporte social en la medida en que lo protegen y a la vez encubren produciéndose un alto nivel de dependencia con una percepción indirecta de amenaza irracional de desaprobación y rechazo por lo que el sujeto superpone este entorno de relación sobre los demás. A raíz de esta situación el sujeto otorga mayor significancia y tiempo a la realización de actividades con el grupo descuidando el área académica en cuanto a presentación de trabajos y asistencia a clases. El tiempo que dedica a la pandilla y las actividades que realiza con la misma así como el bajo rendimiento académico llevan a constantes llamadas de atención en el hogar y el colegio llevando al sujeto a evaluar

desproporcionalmente las mismas y percibirlas irracionalmente como amenazantes cuando se aplican restricciones provocándose de nuevo el circuito de agresión reactiva.

Sujeto 2

Los comportamientos agresivos pertenecientes al síndrome que presenta el sujeto se dan a través de dos vías, una de evitación directa a la percepción irracional de amenaza y la otra dirigida a la obtención de beneficios sociales sin percepción directa de amenaza.

El sujeto percibe rechazo a nivel familiar debido a la relación negativa con la madre y el padre generándose una sensación constante de abandono. Esta situación, lleva al sujeto a la necesidad de aprobación y valoración en el medio social. Las distorsiones de contenido producto del aprendizaje social y familiar, hacen que el sujeto desarrolle estrategias de relacionamiento dirigidas al reconocimiento a través de su comportamiento delictivo, manipulatorio, arriesgado, amenazante y agresivo para la obtención del reconocimiento generándose una evaluación desproporcional del respeto y el control como medios para lograr el reconocimiento. Las habilidades para el enfrentamiento físico del sujeto así como las habilidades para la persuasión el engaño y la manipulación evaluadas por el sujeto como medios válidos para la obtención de

beneficios son producto de la desproporción en la representación de medios para lograr objetivos y la desproporción en la valoración de los derechos personales.

El comportamiento agresivo del sujeto genera como consecuencia sobre el contexto social constantes elogios y admiración por parte de su grupo. El comportamiento arriesgado del sujeto producto de la representación irracional de la importancia de los efectos inmediatos, así como el control de la respuesta de estrés en situaciones donde no percibe daño social, hacen que el grupo social al que pertenece el sujeto lo valore y pondere. Este conjunto de consecuencias provocan como efecto el liderazgo y el control del sujeto a través de su comportamiento, retroalimentando las distorsiones de contenido y proceso.

Este circuito produce una autoimagen sobredimensionada con una proyección de persona amenazante, agresiva y arriesgada y una autovaloración sobredimensionada en la medida en la que el sujeto se autoconceptúa como socialmente apto mientras reciba aprobación y se autoconceptúa como socialmente incompetente sino la recibe, por tanto el sujeto percibirá irracionalmente amenaza de daño social y afectivo en situaciones en las que evalúa desproporcionalmente el rechazo, la desaprobación y la distorsión de su imagen.

La vía del comportamiento agresivo del sujeto frente a la percepción directa de amenaza, se presenta a través del siguiente circuito: el sujeto percibe amenaza de daño social cuando no puede controlar alguna situación social o cuando alguna situación desvirtúa la imagen que proyecta como sujeto amenazante, agresivo y arriesgado. La evaluación que el sujeto realiza respecto al control, tiene que ver con los esquemas conceptuales en la medida en que el sujeto representará la misma como necesaria para el equilibrio de la valía. Cualquier situación que lleve al sujeto a verse como débil, temeroso, ridiculizado y burlado hará que el sujeto perciba desvirtúo de su imagen y por consiguiente, amenaza.

La evaluación que realiza el sujeto respecto a la debilidad puede ser proporcional en la medida en la que la situación evoque sentimientos negativos y la irracionalidad estará presente en la interpretación de la misma como amenazante. Es desproporcional cuando el sujeto evalúa que está siendo dirigido o que no consigue lo que busca a través de medios propios produciéndose una doble irracionalidad. El sujeto evaluará desproporcionalmente el temor en la medida en que la demanda de la situación implique desafío para la realización de alguna actividad donde se cuestionen sus destrezas y habilidades. Si la ridiculización y la burla son proporcionales a la realidad el sujeto evaluará desproporcionalmente las mismas como un intento de daño social. La evaluación de las situaciones en términos de ridiculización y burla estarán en función a la representación del sujeto por lo que podrán ser desproporcionales de acuerdo con las distorsiones del mismo dándose una doble irracionalidad.

Frente a este primer nivel de evaluación el sujeto pasa a un segundo nivel que consiste en la evaluación de medios y estrategias y habilidades para actuar frente a esta situación. El sujeto recurrirá primero a la evaluación de estrategias válidas para evitar la situación amenazante y las estrategias que posee, este segundo nivel de razonamiento dará como resultado la elección de medios agresivos para la resolución del problema en función a los esquemas conceptuales, de modeling, de acción y autoimagen. Un tercer nivel de evaluación consistirá en la evaluación del impacto de las acciones para resolver el problema, donde intervienen también los esquemas conceptuales cuyo resultado será la evaluación desproporcional de los medios para lograr los objetivos y los efectos negativos sobre los demás, evaluando a las estrategias agresivas como las más válidas para evitar la amenaza, produciéndose una respuesta emocional de sobreactivación con sensación de ira y la posterior conducta agresiva; un segundo sub-nivel de evaluación dentro de este tercer nivel, será la evaluación del impacto negativo que podría provocar su comportamiento agresivo sobre su valía, en la medida en que para el sujeto la sanción de autoridades pueden ser perjudiciales para el logro de sus objetivos de control social así mismo el sujeto no pondrá en riesgo su autoimagen enfrentándose a personas que percibe que podrían superarlo; por lo que el mismo optará por esquemas de acción agresivos encubiertos o la pasividad producto de la ausencia de habilidades sociales asertivas.

Si el sujeto optó por la conducta agresiva directa que ésta produce sobre el medio, la eliminación de la situación o estímulo amenazante y el efecto sobre la valía, será positivo en la medida en que elimina la consecuencia anticipada de daño y en la mayoría de casos produce reconocimiento del medio social retroalimentando todo el circuito de razonamiento y consolidando las distorsiones de contenido así como la autoimagen y la autovaloración. Si el sujeto optó por el comportamiento agresivo encubierto logrará su objetivo en cuanto a la eliminación del estímulo o la situación amenazante sin reconocimiento social directo en algunas ocasiones mas sí indirecto en la medida en que retroalimenta su autoimagen. Si el sujeto optó por el comportamiento pasivo, se generan las respuestas de ira y frustración llevándolo a la búsqueda de descarga a través del consumo de alcohol y la autoevaluación negativa frente a la cual recurre a la vía de comportamiento agresivo sin percepción directa de amenaza. Si la conducta agresiva no tiene éxito el sujeto se autoevalúa negativamente y se produce una respuesta similar a la obtenida cuando se inhibe la conducta agresiva con un alto nivel de frustración.

A través de las dos vías el sujeto recibe como consecuencia directa el reconocimiento y la valoración social así como el cumplimiento de metas y obtención de beneficios que retroalimentan la alteración a nivel cognitivo afectivo y comportamental. Por otro lado el sujeto recibe en raras ocasiones sanción social por parte de las autoridades sociales y escolares debido a las estrategias de comportamiento agresivo no

directo; sin embargo, estas sanciones son negociadas por el sujeto a través de la mentira la manipulación y el soborno además de percibirse como poco significativas e incluso anecdóticas. Como consecuencias indirectas el sujeto recibe reconocimiento y ejercicio del liderazgo en su grupo, a nivel escolar los efectos se traducen en el bajo rendimiento producto del tiempo que el sujeto dedica a su pandilla y la ausencia de hábitos estructurados de estudio. A nivel familiar el sujeto no recibe mayores sanciones que las reprimendas verbales por parte del padre por las bajas calificaciones.

Sujeto 3

El sujeto presenta un comportamiento agresivo dirigido a la obtención de aprobación elogio y atención social así como un comportamiento agresivo dirigido a la evitación de cualquier situación que produzca el no cumplimiento de los objetivos anteriormente mencionados. Las distorsiones cognitivas de contenido que posee el sujeto lo llevan a evaluar el reconocimiento y el elogio como consecuencias necesarias e imprescindibles para el éxito personal. Asimismo, el sujeto evalúa que estas no podrán lograrse si no destaca frente a los demás a través de algún medio de acción o por su apariencia, sobredimensionando el valor de los mismos para el equilibrio de su valía. El sujeto evalúa la imagen desafiante y marcadamente estereotipada respecto a su físico y su habilidad en el enfrentamiento físico así como la suspicacia y la capacidad para encontrar defectos en las personas, como medios para cumplir sus objetivos. Sumado a esto, el sujeto valora que cualquier medio es válido para lograr sus objetivos y que la

postergación de los mismos sería intolerable, así mismo infravalora el efecto negativo que su comportamiento pueda causar sobre los demás en la medida en que el logre un equilibrio de su valía. De acuerdo a la combinación de esquemas de razonamiento descritos, el sujeto busca constantemente ser el centro de atención a través de la ridiculización, la humillación y el sometimiento físico de otras personas, lo que provoca el reconocimiento de su medio debido a la suspicacia del sujeto y la habilidad en el enfrentamiento físico. Mientras el comportamiento anteriormente mencionado cumpla con su cometido, el sujeto se percibe y autovalora positivamente creando una autoimagen estereotipada agresiva llamativa y amenazante.

Cuando el sujeto percibe que no recibe la suficiente atención del medio social se genera una percepción irracional de amenaza de daño afectivo en la que evalúa que se estaría postergando el reconocimiento y el elogio llevándolo a un desequilibrio, en ese sentido el sujeto percibirá como amenazantes a las personas que absorban la atención o desplacen la atención del grupo sobre otro estímulo o persona. Frente a esta percepción el sujeto evalúa las estrategias de acción a seguir siendo las más frecuentes la agresión directa hacia la persona ya sea verbal o en algunas ocasiones física y la generación de conductas altamente llamativas para recobrar la atención. El sujeto percibirá amenaza irracional de daño social frente a situaciones en las que evalúa que está siendo criticado o desaprobado. El sujeto evaluará como crítica cualquier acción en la que se censure su acción ya sea con o sin fundamento real por lo que el sujeto sobredimensionará siempre

el efecto de la misma sobre su valía llevándolo a la irracionalidad sobre este tópico. El sujeto evaluará como desaprobación cualquier acción en la que se no se dé paso a su libre albedrío generándose una percepción de amenaza frente a las normas con las que no está de acuerdo. La necesidad perturbadora de refuerzo inmediato hace que el sujeto agudice la percepción irracional de amenaza por lo que se produce una sobreactivación emocional de ira ante la misma con la ejecución de las conductas antes mencionadas. El sujeto pasará a un tercer nivel de evaluación sobre el impacto que sus conductas producirán en el medio. Debido a las distorsiones de contenido el sujeto evalúa que su acción no debería ser sancionada por la creencia de que las personas pueden actuar a su libre albedrío y que si la gente lo agrede él debe responder de igual manera, lo que lo lleva a agredir por más que lleve como consecuencia sanciones.

Las consecuencias sobre el medio implicaran la interrupción de las acciones que el sujeto percibía como amenazantes además de la aprobación y la atención social. Cuando se producen sanciones por parte del medio el sujeto las atribuye a la incapacidad de los demás para resolver los problemas además que éstas generan atención social sobre el sujeto. A nivel familiar, el comportamiento del sujeto es sancionado solamente si produce crítica o reprobación social hacia los padres. Estas consecuencias retroalimentan positivamente la alteración a todos sus niveles.

Sujeto 4

El comportamiento agresivo del sujeto que se manifiesta en los síntomas expuestos del síndrome, es producto de la búsqueda por parte del mismo de una imagen que le permita obtener beneficios sociales y una evitación directa de acciones y situaciones que puedan desvirtuar esta imagen.

El sujeto se vinculó con pandillas desde muy temprana edad a través de su hermano quien lideraba una de ellas. A partir de ésta vinculación el sujeto desarrolló creencias respecto a la valoración y el respeto social distorsionadas en la medida en la que evalúa los mismos como elementos necesarios para el éxito y la supervivencia social interpretando el miedo, la amenaza y la violencia como medios para lograr los mismos. Por otro lado el sujeto conceptúa la defensa de las personas significativas a través de estos medios como un deber. La ausencia de habilidades sociales asertivas hace que el sujeto dirija su comportamiento a la agresión para la resolución de problemas sociales. A través de estos esquemas de razonamiento el sujeto desarrolla una actitud basada en una autoimagen desafiante, agresiva y violenta para la obtención de beneficios sociales.

Cualquier situación que intente desvirtuar esta imagen será percibida como amenazante en términos de daño social en la medida en que impedirá el logro de sus

metas propuestas y daño afectivo en la medida que afecta al reconocimiento y disminuye el respeto.

El sujeto desarrolla un comportamiento agresivo para la obtención de beneficios sociales caracterizado por constantes provocaciones, amenazas e intimidación hacia las personas que no lo conocen con el objetivo de obtener respeto. Estas acciones se ven intensificadas cuando el sujeto está bajo efectos del consumo de alcohol. Las consecuencias de este comportamiento generan en el contexto social miedo y temor que son interpretados por el sujeto como respeto. En algunas ocasiones el comportamiento del sujeto produce en el medio la confrontación por parte de las personas amenazadas percibiendo el sujeto amenaza de daño social a raíz de la evaluación desproporcional de los efectos sobre su valía. El sujeto evalúa en algunas ocasiones como peligrosa su actitud cuando se enfrenta a personas que considera más respetadas por lo que inhibe su comportamiento y asume una actitud pasiva mientras estas personas no amenacen su valía.

El comportamiento agresivo del sujeto dirigido a la evitación de la amenaza se presenta en el siguiente circuito: el sujeto percibirá amenaza irracional de daño social frente a el cuestionamiento y la confrontación de su imagen agresiva, el dominio por parte de otras personas y la discriminación, y percibirá irracionalmente amenaza de daño afectivo frente al daño a sus seres queridos, verse burlado o defraudado. El sujeto evaluará como confrontaciones a las situaciones en las que se cuestione su

comportamiento o el mismo no provoque miedo sobre los demás, intensificando el contenido agresivo del mismo hasta llegar si es necesario al enfrentamiento físico. La intensificación del comportamiento se produce debido a la intensificación en la percepción de amenaza por lo que la sobreactivación de la respuesta emocional de ira se intensifica también. El sujeto evaluará como dominantes las acciones que intenten doblegar o desvirtuar su imagen agresiva es decir que el sujeto percibirá amenaza en las situaciones en las que se vea burlado o menospreciado, así como incitado a la confrontación, produciéndose una respuesta emocional de ira y la consecuente agresión. El sujeto percibe que está constantemente en evaluación social y que en algunas ocasiones la misma genera discriminación por sus rasgos socio culturales, cuando esta evaluación se produce de acuerdo a una proporcionalidad con la realidad, el sujeto se evalúa dañado en su valía y actúa agresivamente a través de esquemas de acción violentos. Cuando el sujeto infiere arbitrariamente que está siendo discriminado se produce una desproporción en la evaluación y el efecto sobre el comportamiento es el mismo. En algunas ocasiones este comportamiento se inhibe debido a la evaluación de las consecuencias negativas que su comportamiento podría acarrear en términos de sanción sobre todo a nivel escolar produciéndose una alta respuesta de sobre activación emocional con sensación de frustración incrementada por la ausencia de habilidades sociales asertivas para resolver los problemas sociales. La necesidad de protección irracional de las personas significativas produce la evaluación desproporcional de daño afectivo cuando percibe que se ataca algún ser querido que combinada con la desproporción en la evaluación de los medios para resolver este tipo de situaciones, lo

llevan a agredir en términos de amenaza o provocación al enfrentamiento físico a las personas que atacaron a sus seres queridos. El sujeto evaluará la situaciones en las que las personas significativas no reaccionan en defensa de la imagen del sujeto como altamente perjudiciales conceptuándose como defraudantes, por lo que el sujeto dirigirá acciones agresivas como represalia producto de las distorsiones cognitivas de contenido.

Las consecuencias sobre el contexto social serán la eliminación de la situación amenazante y el reconocimiento y temor por parte de su grupo y el contexto social directo, las consecuencias indirectas serán el status elevado dentro de su grupo y en algunas ocasiones la represalia por parte de miembros de otros grupos y pandillas generándose un circuito de retroalimentación social agresiva. A nivel social las consecuencias producen una alta retroalimentación positiva de la alteración. A nivel familiar recibe constante aprobación y elogio por parte del hermano y frecuentes discusiones con la madre lo que lo llevan a evaluar esta relación como tensionante evitando el sujeto dedicar tiempo a permanecer en el hogar.

El tiempo que el sujeto dedica a la pandilla y las actividades delictivas hacen que el mismo no organice adecuadamente el tiempo para el cumplimiento de actividades académicas, por otro lado la actitud desafiante del sujeto provoca a nivel escolar la discriminación del mismo y las constantes sanciones y llamadas de atención, produciendo en el sujeto un rechazo al ámbito académico.

Sujeto 5

El sujeto desarrolla un comportamiento agresivo dirigido a la obtención inmediata de reforzamiento, la aprobación y el reconocimiento como medios instrumentales, y dirigido a la evitación de la amenaza de daño social y afectivo frente al rechazo, la ridiculización y la imposición.

El sujeto se caracteriza por la ejecución inmediata de la respuesta frente a los requerimientos sociales. El sujeto evaluará las situaciones en las que perciba rechazo en términos de sanción, mediante el aislamiento o cuando no se lo toma en cuenta en una conversación o en la realización de alguna actividad social como altamente perjudicial de acuerdo con las distorsiones de contenido respecto a la aprobación. Evaluará la imposición conceptualizada por el sujeto, como la dirección por parte de otras personas que para el mismo no representan autoridad, como amenazante en la medida en que representa un interferente para el logro de sus metas. El sujeto evaluará la ridiculización conceptualizada como la desaprobación de alguna característica o atributo propio como desvirtuante de su imagen y valía de acuerdo con las distorsiones tanto de contenido como de proceso. Cuando el sujeto percibe estos contenidos de amenaza, activa esquemas de acción agresivos explícitos y directos para contrarrestar la percepción anticipada de daño. Las creencias del sujeto respecto a la contingencia de la respuesta, así como la dificultad del sujeto para controlar la respuesta emocional, hacen que el mismo actúe inmediatamente frente a los primeros signos de amenaza. La conducta

agresiva del sujeto va acompañada por un alto contenido de respuesta emocional por lo que tiende a ser no solo desproporcional sino que el sujeto además intensificará la misma de acuerdo a la percepción de amenaza partiendo del esquema de razonamiento en el que cuando más intensa sea la respuesta emocional más intensa deberá ser la conducta de represalia. Esta representación irracional de amenaza se verá intensificada en la medida en la que la situación involucre personas del sexo opuesto como espectadoras debido a las distorsiones de contenido que lo llevan a evaluar desproporcionalmente los efectos de la crítica de las mujeres significativas. La ausencia de habilidades sociales sumadas a la necesidad de aprobación hacen que el sujeto actúe inoportunamente con comentarios y acciones en situaciones que no lo ameritan recibiendo en ocasiones burla por parte de sus compañeros lo que lo lleva a actuar agresivamente, dadas las características físicas del sujeto el comportamiento agresivo físico tiene un impacto altamente significativo sobre las personas que agrede, produciéndose sobre el medio social directo una inhibición en la crítica directa hacia el sujeto. El sujeto conceptúa por lo tanto que la conducta agresiva es el medio para evitar la crítica y lograr la aprobación desarrollando esquemas de acción amenazantes y altamente contingentes frente a los requerimientos de aprobación y consecuentemente reconocimiento social, y la evitación de daño a su valía. Cuando el sujeto se enfrenta a situaciones en las que existe un mínimo indicador de amenaza de daño se generan pensamientos automáticos y la sobreactivación de la respuesta de ira que lleva como consecuencia el comportamiento agresivo sin una evaluación específica de los efectos del mismo sobre el medio. Cuando los efectos son muy desproporcionales y el sujeto

recibe crítica directa se autoevalúa negativamente en la medida en que su acción no logró el cometido indirecto planeado sin evaluar el impacto directo sobre la persona que agredió en la medida en que conceptúa a la agresión como un medio válido frente a la percepción irracional de agresión. Esta interrelación de esquemas, generan una autoimagen de persona impulsiva capaz de agredir severamente si se lo provoca, intentado proyectar además una imagen jovial y burlesca para agradar socialmente.

La necesidad perturbadora de aprobación provoca en el sujeto un comportamiento dirigido al reconocimiento social a través de sus acciones, las cuales en inicio intentan ser agradables recibiendo crítica constante por la ausencia de habilidades adecuadas para lograr atención y aprobación del medio social, produciéndose como efecto la burla por parte de las personas con las que interactúa generándose el circuito anteriormente descrito. El sujeto recurre a esquemas de acción agresivos y delictivos como medios para lograr la aprobación frente a los cuales no recibe crítica sino aprobación. La desproporción en la evaluación de la contingencia del reforzamiento así como las distorsiones de contenido respecto a los medios para lograr los objetivos hacen que el sujeto recurra a la exigencia de los beneficios que evalúa como merecidos, esta exigencia se intensifica y agudiza hasta lograr los objetivos, la ausencia de habilidades sociales y la dificultad para controlar la respuesta emocional de frustración hacen que el grado de intensificación del comportamiento que generalmente es agresivo aumente rápidamente. El sujeto obtiene por lo general beneficios sociales en la medida en que la

imagen que proyecta provoca temor sobre el medio social; sin embargo en algunas ocasiones los beneficios son negados o postergados de acuerdo a dos situaciones: la o las personas a las cuales el sujeto demanda reaccionan agresivamente frente a la acción del sujeto llegando por lo general al enfrentamiento físico; las personas a las que el sujeto demanda representan un nivel de autoridad significativo por lo que el sujeto intensifica su comportamiento hasta evaluar que sigue intensificándolo las sanciones podrían provocar un daño. Frente a la negación y la postergación del reforzamiento se genera una sobreactivación emocional de frustración que repercute en una sensación constante de irritabilidad y tensión llevándolo a actuar agresivamente frente a la mínima provocación.

Los efectos directos sobre el medio social serán el reconocimiento y la aprobación del comportamiento agresivo y la reprobación del comportamiento no agresivo lo que produce en el sujeto una retroalimentación de las creencias y una autopercepción de ineficacia en situaciones en las que no puede actuar agresivamente. La conducta agresiva e impulsiva del sujeto genera como efectos indirectos llamadas de atención y sanción escolar llevando al sujeto a interpretar las mismas como intrusivas. A nivel familiar, las reprimendas son severas por lo que el sujeto tiende al engaño y la manipulación para aliviarlas, encubriendo su comportamiento con la ayuda de sus hermanos.

Sujeto 6

El sujeto se autoconceptúa como una persona superior a las demás debido a la sobredimensión de las cualidades y atributos positivos que posee. A raíz de esta distorsión el sujeto evalúa a las personas como medios para lograr sus objetivos infravalorando los derechos personales de los demás y sobredimensionando los derechos propios. Para el sujeto la base para la obtención de beneficios tanto materiales como sociales es el poder conceptualizado como el control sobre las personas y los acontecimientos. El sujeto evalúa al sometimiento de los demás a través de la manipulación afectiva, la intimidación y la prepotencia como el medio más efectivo para lograr el control y la obtención de beneficios. Al conceptualizarse como superior, establece que las demás personas no son indicadas para sugerir ninguna forma de comportamiento creando un propio sistema de normas para lograr sus metas y su independencia. El sujeto evalúa la independencia como la capacidad de hacer lo que le parezca más conveniente sin la intromisión de otras personas.

Frente a esta relación de esquemas conceptuales y de razonamiento el sujeto desarrolla las necesidades perturbadoras de poder, control, independencia y libertad para preservar la valía sobredimensionada llevándolo a evaluar como amenazante cualquier situación que vulnere su imagen de sujeto superior, poderoso, amenazante y agresivo así como la interferencia en la búsqueda de independencia y control.

Frente a la necesidad de poder a través del control social para el logro de su independencia, el sujeto desarrolla una compleja gama de estrategias de acción en las que prima el comportamiento agresivo. Este comportamiento agresivo se caracteriza por la generación de vulnerabilidad afectiva de las personas con las que interactúa a través de la exposición de los errores y defectos de las personas así como el sometimiento físico debilitando la valía de las mismas como medio de control y demostración de su estatus superior. El sujeto evalúa la vulnerabilidad afectiva y emocional como signo de debilidad produciéndose dos efectos: el primero es la valoración negativa de las personas que exponen sentimientos claros de indefensión; la proyección de una imagen en la que prima la fortaleza afectiva y emocional.

El sujeto desarrolla comportamientos de alto riesgo para hacer prevalecer esta imagen así como acciones auto agresivas para demostrar su control emocional.

Los comportamientos agresivos y manipulatorios del sujeto producen el reconocimiento y el temor del medio social directo situación que el sujeto aprovecha para obtener control.

El comportamiento agresivo del sujeto se produce también frente a la percepción irracional de daño afectivo y social en las situaciones en las que no se reconoce su estatus, se ve expuesto o vulnerable afectiva y emocionalmente y se coarta su

independencia. El sujeto valora como amenazantes las situaciones en las que se reprobaban o critican sus errores y defectos disminuyendo la imagen de superioridad que proyecta, percibiendo desproporcionalmente daño afectivo. El sujeto evaluará la exposición de sentimientos propios como una muestra de debilidad por lo que cualquier situación que provoque sentimientos negativos será evaluada desproporcionalmente como amenazante. El sujeto evaluará que se coarta su independencia en las situaciones en las que se impongan normas o reglas de comportamiento que no estén acorde a las suyas. Frente a esta percepción irracional de amenaza el sujeto evalúa los medios de acción para contrarrestar la misma, recurriendo a esquemas de acción agresivos, en la medida en que evalúa que la agresión debe ser contrarrestada mediante la agresión, pero la misma debe ser más intensa y eficaz. Consecuentemente el sujeto confronta mediante la agresión directa verbal como primera estrategia a las personas que generan la situación, si esta acción no produce la eliminación del estímulo amenazante el sujeto pasa a una segunda evaluación de esquemas de acción para discriminar si la conducta de provocación al enfrentamiento físico es válida, si es válida recurre a la misma eliminando el estímulo amenazante, si no es válida se genera una sobreactivación emocional de frustración frente a la cual el sujeto se evalúa negativamente en un doble circuito, primero por el fracaso y segundo por la vulnerabilidad, frente a éstas consecuencias el sujeto recurre generalmente al consumo de alcohol.

Como consecuencias directas del comportamiento agresivo, manipulatorio y prepotente el sujeto recibe del medio retroalimentación positiva en la medida en que el temor y el reconocimiento permiten al sujeto controlar las situaciones sociales

generándose una sensación de poder, retroalimentando la alteración. Como consecuencias a nivel familiar están presentes las sanciones y restricciones de permisos lo que lleva al sujeto a percibir el medio familiar como tensionante y amenazante para el logro de su independencia recurriendo a la manipulación afectiva de los padres para la evitación de restricciones o el engaño para conseguir permisos. Como consecuencias indirectas para el sujeto están el reconocimiento social del medio indirecto y la represalia en algunas ocasiones de las personas agredidas generándose un circuito de retroalimentación agresiva social.

6.2. CONCLUSIONES GENERALES

- a) La problemática respecto a la necesidad de una clasificación clara de los trastornos de conducta o antisociales en la infancia y la adolescencia, trajo consigo una serie de propuestas descriptivas frente a un problema cada vez más creciente y de tanta necesidad de consenso para la elaboración de medidas en cuanto a su tratamiento y prevención. La polémica central giró en torno a los síntomas o conglomerado de síntomas que este tipo de trastornos debían incluir para su diagnóstico, las propuestas desarrolladas en capítulos anteriores confluyeron en lo que se propone como síndrome de agresividad derivado de las investigaciones más profundas en el ámbito del estudio del comportamiento antisocial en la adolescencia.

b) La consideración de la conducta antisocial como un conglomerado amplio de síntomas en cuyo eje principal se destaca el comportamiento agresivo permite la flexibilidad en el análisis descriptivo en la medida en que no excluye posibilidades particulares en cuanto a los indicadores, además de reconocer diferentes patrones de manifestación del comportamiento agresivo ya sea en términos de modo de expresión (explícita, implícita, encubierta, directa, indirecta, etc.), contexto de interacción (social, familiar, escolar, de pareja, laboral, etc.) y direccionalidad (ya sea instrumental o reactiva). En este esquema se reconoce la tendencia en mayor probabilidad de la acción del sujeto bajo una forma de afrontamiento agresiva, que puede manifestarse de diversos modos y bajo diferentes parámetros de comportamiento en los que intervienen aspectos sociales y culturales por lo que la importancia de los mismos radica en la alteración que sustenta dicho afrontamiento y no así los derivados que cumplen una función importante en la medida en que representan puntos de referencia sobre la frecuencia en la manifestación de dichos comportamientos permitiendo establecer un parámetro para su diagnóstico y una guía para su evaluación, mas no así para su explicación convirtiéndose el afrontamiento en la unidad de análisis central para la comprensión y el abordaje de la alteración que sustenta el síndrome.

c) Otro de los aspectos polémicos en la clasificación diagnóstica del comportamiento agresivo antisocial radica en la dificultad para establecer rangos de edad para su clasificación. En la literatura referente a la psicopatología en los años llamados de desarrollo y consolidación de la independencia y personalidad se tiende a clasificar las alteraciones como equivalentes para niños y adolescentes, lo que a la hora de la descripción se traduce en marcadas diferencias sobre todo para el abordaje del comportamiento agresivo, como resultado se tiene la polémica en la incorporación de categorías e indicadores de la conducta agresiva explícita o encubierta debido a que los intereses, la forma de manifestación del comportamiento y la actividad social, varían de acuerdo al grado de desarrollo biopsicosocial a través de los años de vida. Como claro ejemplo, los indicadores respecto a la conducta delictiva más característica en el comportamiento agresivo del adolescente y las famosas rabietas o ataques de cólera más frecuentes en los niños, derivan en subdivisiones de los síndromes de agresividad. Por tanto se hace necesaria una división en la psicopatología durante el desarrollo en cuanto a los trastornos durante la infancia y durante la adolescencia.

d) En este sentido y de acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación se pone a consideración el abordaje de los llamados trastornos de conducta como un síndrome que se caracteriza por la tendencia o probabilidad

elevada y significativa al afrontamiento agresivo de las situaciones interpersonales en las diferentes esferas de interrelación de los adolescentes con su contexto.

- e) Es importante hacer una diferencia entre el comportamiento agresivo como ha sido estudiado tradicionalmente por la psicología experimental, y la agresividad como una forma de afrontamiento. Cuando se habla de comportamiento agresivo se hace referencia a una o varias conductas dirigidas a causar daño sobre el medio o sobre uno mismo, pero cuando se habla de afrontamiento agresivo se debe recalcar que no se trata únicamente de la/s conducta/s dirigidas al daño, se trata más bien de un conjunto de estrategias de acción como producto de esquemas conceptuales, de razonamiento y formas de evaluación e interpretación del contexto y de las demandas personales mediados por puntos de valoración, autorrepresentación y significado de la propia valía dirigidos a uno o varios objetivos. En este sentido el comportamiento agresivo en el síndrome de agresividad se analiza como un medio entre las demandas internas y los efectos del contexto conformando una parte importante en el análisis global para la explicación y abordaje del síndrome más no necesariamente la única.
- f) En la literatura experimental sobre la agresividad se han propuesto muchas y diversas teorías para explicarla intentando atribuir a factores internos o externos la causalidad de la misma, derivando en la siguiente interrogante: ¿Estará el

comportamiento agresivo dirigido a la obtención de beneficios y por lo tanto tendrá un carácter instrumental, o estará dirigido a la evitación de situaciones o estímulos que resultan aversivos y por lo tanto será de evitación? La psicología conductual se encargó de analizar extensa y minuciosamente el comportamiento agresivo para solucionar esta duda, poniendo énfasis en las variables, antecedentes y consecuentes en la medida en que el comportamiento para esta corriente estará en función a los mismos. Sin embargo, y de acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación, se observa que el comportamiento que forma parte del afrontamiento agresivo, puede ser tanto instrumental como evitativo de acuerdo a las circunstancias particulares, e incluso ambos al mismo tiempo en la medida en que puede ir dirigido a la evitación de un daño inminente producto de un ataque (evitación adaptativa) dirigido a la evitación de daño producto de la desproporción en la interpretación de amenaza (evitación frente a la percepción irracional de amenaza) para conseguir recompensa material a través de la amenaza (instrumental de refuerzo primario) para la obtención de reconocimiento social (instrumental de refuerzo secundario social), o para la obtención de atención (evitación irracional de rechazo social e instrumental de refuerzo secundario en términos de elogio focalización de la atención social). El hecho que el comportamiento agresivo pueda tener un carácter instrumental, a la vez permite establecer que el mismo no es un derivado de la sobreactivación de las respuestas emocionales como la ira y la frustración únicamente como se habría postulado en diversas teorías.

g) Por lo tanto el comportamiento presente en el afrontamiento agresivo no dependerá de una o más categorías funcionalmente relacionadas sino que más bien será el resultado de la interrelación de variables cognitivas afectivas emocionales y de retroalimentación del contexto, jugando un rol primordial en la descripción del síndrome a nivel sintomatológico en la medida en que permite establecer la frecuencia intensidad y magnitud de las manifestaciones del mismo.

- De acuerdo al análisis y la interrelación de variables realizadas en este estudio se propone las siguientes categorías como elementos centrales para la conformación y análisis del síndrome de agresividad: Un sistema de creencias, supuestos y representaciones irracionales respecto la valoración social y familiar, relacionada con la aprobación y el reconocimiento social así como los medios para lograr los mismos.
- Un sistema de creencias, supuestos y representaciones irracionales respecto a los derechos personales y sociales así como las normas para su regulación.
- La presencia de distorsiones en el procesamiento de la información características y particulares en cada sujeto pero que repercuten sobre la evaluación de las situaciones de interrelación personal.

- La evaluación desproporcional del reconocimiento social, la postergación del reforzamiento, los medios para lograr los objetivos y los derechos personales.
- Evaluación desproporcional de los efectos a corto, mediano y largo plazo de las acciones propias y las de los demás.
- La evaluación sobredimensionada de las demandas sociales y personales, los beneficios y sanciones sociales del grupo de pertenencia, y el deterioro de la autoimagen social.
- La evaluación infradimensionada de los derechos ajenos, la culpa y los efectos de la agresión sobre el entorno.
- Percepción irracional de amenaza de daño, pérdida social y afectiva frente a situaciones que involucren la evaluación desproporcional de deterioro de su autoimagen, el rechazo, la crítica o la exclusión social.
- Percepción sobredimensionada respecto al valor del entorno social directo y la gratificación del mismo.
- Percepción negativa del entorno familiar.
- Una autovaloración sobredimensionada y frágil
- La proyección de una autoimagen irreal de seguridad fortaleza e invulnerabilidad mediante la amenaza y la agresividad.
- Necesidades perturbadoras de aprobación, control y reconocimiento social e independencia.
- Una autoevaluación negativa respecto al fracaso en el cumplimiento de objetivos y metas sociales.

- Una ausencia clara de habilidades sociales asertivas para la resolución de problemas y la adecuada interacción social.
 - Repertorios conductuales agresivos y manipulatorios dirigidos a la aprobación el reconocimiento social, la preservación de la valía y la obtención inmediata del reforzamiento.
 - Repertorios conductuales pasivos frente a la imposibilidad de agredir y la ausencia de habilidades sociales asertivas.
 - Repertorios conductuales evitativos frente a la tensión emocional y la autoevaluación negativa.
 - Esquemas de modeling social agresivos.
 - Soporte social para la realización de actividades de descarga emocional como el consumo de alcohol, el enfrentamiento sometimiento y amenaza a otras personas, el daño a la propiedad.
 - Necesidad marcada de pertenencia social a grupos de alto riesgo.
 - Dificultad para controlar las respuestas emocionales de ira y frustración.
 - Déficit en la regulación de las respuestas psicofisiológicas de sobreactivación emocional.
 - Sensación de descarga emocional con el consumo de alcohol y la agresión física.
- h) Todas estas categorías que conforman la alteración se ven retroalimentadas a nivel del contexto por la aprobación, el elogio la admiración y el respeto social del grupo de pertenencia y el entorno social directo frente al comportamiento

agresivo; represalias agresivas por parte de miembros de otros grupos y personas amenazadas y agredidas retroalimentando el circuito de la agresividad social; estigmatización social por su comportamiento agresivo violento y arriesgado. Otro aspecto importante para el mantenimiento sobre todo del comportamiento delictivo es la marcada desorganización y corrupción del sistema de control social.

- i) A nivel familiar se pudo observar una forma desestructurada de organización de las normas y reglas así como las consecuencias, como un aspecto fundamental de mantenimiento de la alteración.
- j) A nivel escolar como factor de mantenimiento y retroalimentación de la problemática, está la estigmatización de los sujetos, como violentos, agresivos e indisciplinados que lleva a incriminarlos sin necesidad de pruebas en conflictos de orden disciplinario, así como la focalización y el interés de las autoridades por los mismos.
- k) Como producto de la alteración descrita anteriormente, se tiene la presencia de comportamientos caracterizados por conductas agresivas en las que prima el uso de la fuerza física, la amenaza, la provocación, el sometimiento, la manipulación, el engaño y la mentira para la obtención de beneficios, acompañados de conductas que sobrepasan las normas sociales y familiares, como el robo, el daño a la propiedad pública y privada, el consumo de alcohol, el incumplimiento de horarios, las faltas de respeto a los padres y miembros de la familia, huidas del hogar por más de un día y disturbios en la vía pública.

1) De acuerdo al análisis de los resultados obtenidos en la investigación, se observa una marcada similitud en las formas de manifestación del comportamiento agresivo entre los sujetos del estudio, y que pueden ser conglomeradas en un conjunto de síntomas a través del comportamiento agresivo en las diferentes esferas de interrelación de los sujetos con su entorno, sin embargo las variaciones en este comportamiento giran en torno a aspectos particulares de la alteración en el afrontamiento, permitiendo dar m) cuenta de configuraciones diferentes en la forma de representar el mundo y representarse a sí mismos, por lo que se pone a consideración la posibilidad de análisis del síndrome como una entidad que podrá ir asociada a estructuras de alteración emocional o de personalidad particulares.

6.3. RESUMEN DE CONCLUSIONES FINALES, DISCUSION. Y RECOMENDACIONES

Como conclusión final y como resumen se propone la siguiente sistematización del modelo de la explicación del síndrome de agresividad en relación a las categorías investigadas

a) **Respecto a la evaluación del síndrome de agresividad** Al ser el síndrome de agresividad un cuadro cuyo eje central es el afrontamiento agresivo, la evaluación tanto para su explicación como para el posterior abordaje

terapéutico deberá contemplar las categorías de análisis en la dimensión más amplia, bajo una comprensión integral en la dialéctica sujeto contexto como el modo más directo para llegar al núcleo de la alteración que, como se planteó es particular para cada sujeto.

El modelo de evaluación planteado permitió el estudio, la descripción, el análisis y la explicación de la alteración presente en cada sujeto de una forma amplia y clara. La riqueza del modelo radica en que permite explicar el comportamiento agresivo en toda su dimensión a partir de la particularidad de cada sujeto mediante la unidad de análisis del afrontamiento.

La forma de evaluación empleada para la identificación de la conducta problema permitió un claro reconocimiento de los indicadores en cuanto a frecuencia e intensidad convirtiéndose en un modo de control y seguimiento de las mismas durante todo el proceso de trabajo. El considerar solamente las conductas explícitas para los registros tanto del sujeto como los reportes de padres y autoridades significaron un medio valioso en la medida en que se tradujeron en un reporte objetivo sobre todo para la configuración de las manifestaciones del afrontamiento y el consiguiente diagnóstico y selección de la población.

Al ser un modelo integral de evaluación cognitivo comportamental, el abordaje sobre las categorías de análisis propuestas para la evaluación del afrontamiento permitieron dar cuenta no solo de la presencia de indicadores aislados sino que además permitieron la explicación de las diferentes interrelaciones de los mismos a partir de situaciones reales en la interacción de los sujetos con el contexto así como las situaciones simuladas análogas, las cuales no hubieran podido ser analizadas sin los registros de situaciones problema y el respectivo debate en las entrevistas clínicas, así mismo la observación directa en dichas situaciones se constituyó en un complemento indispensable para la configuración de las categorías y sus respectivas interrelaciones.

b) Respecto al modelo de evaluación de la agresividad

De acuerdo a los resultados obtenidos en la aplicación del modelo de evaluación se pone a consideración las **siguientes recomendaciones** como aporte de la investigación para la construcción de futuros modelos de evaluación y de estudio del síndrome de agresividad:

1. Partir de una configuración clara y amplia de las conductas y acciones que generan interferencia en la relación del adolescente con su contexto tomando en cuenta los comportamientos objetivos y registrables en las diferentes esferas de interacción del sujeto con su contexto.

2. Establecer a partir de registros de observación la frecuencia de la presentación de las conductas problema que conforman el síndrome.
3. Identificar si existe una clara tendencia al afrontamiento agresivo en la interacción del adolescente con sus diferentes esferas de interacción con el fin de determinar la presencia o no de un síndrome de agresividad.
4. Dirigir la evaluación al afrontamiento como unidad de análisis para la explicación de los indicadores y las categorías intervinientes en la conformación de la alteración que sustenta el síndrome a través de la descripción y explicación de lo que el sujeto piensa siente y hace antes frente durante y después de las situaciones que evocan comportamientos agresivos.
5. Preservar la particularidad del sujeto en la configuración de la representación del mundo y de sí mismo.
6. Comprender el afrontamiento agresivo como el resultado del aprendizaje y la experiencia en la relación dialéctica de la persona con su contexto.
7. Establecer las relaciones e interrelaciones pertinentes entre categorías de evaluación
8. Establecer procedimientos de evaluación basados en técnicas e instrumentos objetivos de registro.

- 9.** Instruir a los sujetos en el uso adecuado de los registros, así como en los procedimientos cognitivo conductuales.

- 10.** Instruir a los padres de familia y autoridades escolares en el uso adecuado de los registros, así como los beneficios de los mismos.

- 11.** Mantener un comportamiento ético en el ejercicio de la práctica clínica manteniendo siempre la confidencialidad y la responsabilidad en el cumplimiento de los objetivos clínicos y de interrelación personal bajo compromiso mutuo de respeto como eje fundamental para el trabajo con adolescentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION**, “Manual de Diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales” (Cuarta versión), Ed. Masson, 1995, Barcelona – España.
- **ANICAMA J.**, “Estudio Epidemiológico sobre la Violencia y Comportamientos Asociados en Lima Metropolitana y Callau”, Ministerio de Salud: Oficina General de Epidemiología, Lima – Perú 1999.
- **ARNAU, J., (1978) “PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL – UN ENFOQUE METODOLÓGICO”, MÉXICO: TRILLAS.**
- **BANDURA A. (ED), (1999) “AUTO – EFICACIA: CÓMO AFRONTAMOS LOS CAMBIOS DE LA SOCIEDAD ACTUAL”, BILBAO – ESPAÑA: DESCLÉE DEBROUWER**
- **BANDURA A. y WALTERS R.** “Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad”, Ed. Alianza, 1995, Madrid – España.
- **BECK A. y FREEMAN A.** “Terapia Cognitiva de los Trastornos de Personalidad”, Ed. Paidós, 1992, Buenos Aires- Argentina.
- **BERKOWITZ L., ”Agresión: Causas Consecuencias y Control”, Ed. Desclée Debrouwer S.A., 1996, Bilbao – España.**
- **BORING, E., (1995) “HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL”, MÉXICO: TRILLAS.**

- **BRANDEN N. (1999) “EL PODER DE LA AUTOESTIMA”.. MÉXICO D.F.:**
PAIDÓS
- **CABALLO V.** “Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales”, Ed. Siglo XXI editores. 1997, Madrid – España.
- **CALDERÓN JEMIO R. (2001) “CLASES MAGISTRALES”, CURSO EN TEORÍA Y MÉTODO DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL, BOLIVIA**
- **CALDERÓN JEMIO, R., (2001) “LAS CIENCIAS COGNITIVO COMPORTAMENTALES FRENTE A LAS ACTUALES TRANSFORMACIONES DEL ENTORNO – BOLIVIA”, APRENDIZAJE Y COMPORTAMIENTO: ALAMOC**
- **CAMPBELL, D.T. Y STANLEY, J.C., (1963) “EXPERIMENTAL AND QUASI-EXPERIMENTAL DESIGNS FOR RESEARCH”, CHICAGO: RAND McNALLY**
- **CANTÓN J., CORTÉS M., JUSTICIA M.,** “Conflictos Matrimoniales, Divorcio y desarrollo de los Hijos”, Ed. Pirámide, 2000, Madrid – España.
- **CANTWELL D.P. Y CARLSON G.A. (1987) “TRASTORNOS AFECTIVOS EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA”, BARCELONA – ESPAÑA: ED. MARTÍNEZ ROCA**
- **Carranza Escudero, A. (2020). Factores determinantes en la agresividad en adolescentes en colegios públicos de Nuevo Chimbote Callao 2018. Tesis de Maestría , Universidad Cesar Vallejo, Escuela de Posgrado . Obtenido de**

http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/43235/Carranza_EAY.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- **CARROZO J. (2001) “VIOLENCIA Y CONCILIACIÓN EN LA AGENDA FAMILIAR Y ESCOLAR”. LIBRO PUBLICADO POR LA CÁMARA DE COMERCIO DE LIMA, CON EL AUSPICIO DE LA AGENCIA PARA EL DESARROLLO INTERNACIONAL DE LOS ESTADOS UNIDOS USAID, LIMA – PERÚ.**
- **CASTRO, E., (1978) “DISEÑO EXPERIMENTAL NO PARAMÉTRICO”, MÉXICO: TRILLAS**
- **CEREZO F. “Conductas Agresivas en la Edad Escolar”, Ed. Pirámide, 1997, Madrid – España.**
- **DAVIS M., MC KAY M., ESHELMAN E., (1985) “TÉCNICAS DE AUTOCONTROL EMOCIONAL”., BARCELONA – ESPAÑA: MARTÍNEZ ROCA**
- **DE LA TORRE S. (1997) “ESTRATEGIAS DE SIMULACIÓN”., , BARCELONA – ESPAÑA: OCTAEDRO**
- **ELLIS A., ABRAHMS E. (1980) “TERAPIA RACIONAL EMOTIVA”., MEXICO D.F: PAX**
- **ELLIS A., TAFRATE R. (1999) “CONTROLE SU IRA ANTES DE QUE ELLA LE CONTROLE A USTED”, BARCELONA – ESPAÑA: PAIDOS**
- **FLORES YUCRA, J (2020) Determinación de conductas agresivas en menores de 7 a 11 años, estudiantes de cuatro unidades educativas de la**

ciudad de oruro, Bolivia 2020, Tesis de maestria , universidad mayor de san andres , unidad de posgrado, obtenido de:

<https://repositorio.umsa.bo/xmlui/bitstream/handle/123456789/24154/TM-1587.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- **GARAIGOLDOBIL M.** “Intervención Psicológica con Adolescentes: Un Programa para el Desarrollo de la Personalidad y la Educación en Derechos Humanos”, Ed. Pirámide, 2000, Madrid – España.
- **GOLDSTEIN A., SPRAFKING R., GERSHAW J., KLEIN P.,** “Habilidades Sociales y Autocontrol en la Adolescencia”, Ed. Martínez Roca, 1989, Barcelona – España.
- **HEWSTONE M. (1992)** “**LA ATRIBUCIÓN CAUSAL: DEL PROCESO COGNITIVO A LAS CREENCIAS COLECTIVAS**”, **BARCELONA – ESPAÑA: PAIDÓS**
- **HILGARD Y MARQUIS (1974)** “**CONDICIONAMIENTO Y APRENDIZAJE**”, **MÉXICO D.F.: TRILLAS**
- **INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA,** “**MANUAL ESTADÍSTICO DE 1999**”, **BOLIVIA.**
- **KAMPHAUS R. Y FRICK P. (2000)** “**EVALUACIÓN CLÍNICA DE LA PERSONALIDAD Y LA CONDUCTA DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE**”, **MÉXICO: MANUAL MODERNO**

- **KAZDIN A. y BUELA – CASAL G. (1999) ”CONDUCTA ANTISOCIAL” (EVALUACIÓN, TRATAMIENTO Y PREVENCIÓN EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA), MADRID – ESPAÑA: PIRÁMIDE**
- **KAZDIN A. y BUELA – CASAL G. ”Conducta Antisocial” (Evaluación, Tratamiento y Prevención en la infancia y la adolescencia), Ed. Pirámide, 1999, Madrid – España.**
- **KELLY J. (1998) “ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES”, BILBAO – ESPAÑA: DESCLÉE DEBROUWER S.A.**
- **LAZARUS R., FOLKMAN S. (1996) ESTRÉS Y PROCESOS COGNITIVOS”, BARCELONA – ESPAÑA: MARTINEZ ROCA**
- **M. Castillo 2006 EL COMPORTAMIENTO AGRESIVO Y SUS DIFERENTES ENFOQUES psicogente (vol 9) Barranquilla, Colombia**
- **MAHONEY, M. & FREEMAN, A., “Cognición y Psicoterapia”, Ed. Paidos, 1988, Barcelona – España.**
- **MAYER, R. “Pensamiento, Resolución de Problemas y Cognición”, Ed. Paidos, 1986, Barcelona – España.**
- **MAYOR J. (ED), “Actividad Humana y Procesos Cognitivos”, Ed. Alhambra, 1984, Madrid – España.**
- **McKAY M., McKAY J., ROGERS P., “Venza su Ira – Controle su Comportamiento Agresivo”, Ed. Robinbook, 1993, Barcelona – España.**

- **MORALES F., MOYA M., REVOLLOSO E., FERNANDEZ J., MARQUES J., PÁEZ D., PEREZ J.,** “Psicología Social”, Ed. McGraw Hill, 1997, Madrid - España.
- **MORGANETT R.** “Técnicas de Intervención Psicológica para Adolescentes”, Ed. Martínez Roca, 1995, Barcelona – España.
- **NAVAS J. (1995) “MODIFICACIÓN CONDUCTUAL Y DISCIPLINA ASERTIVA”**
SAN JUAN PUERTO RICO
- **OLIVARES J., MENDEZ F.X. (1998) “TÉCNICAS DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTA”, MADRID – ESPAÑA: BIBLIOTECA NUEVA**
- Papalia “desarrollo humano” 249
- **PUENTE A. (1998) “COGNICIÓN Y APRENDIZAJE FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS”, MADRID – ESPAÑA: PIRÁMIDE**
- **PUENTE A., POGGIOLI L., NAVARRO A. (1998) “PSICOLOGÍA COGNOSCITIVA DESARROLLO Y PERSPECTIVAS”, CARACAS – VENEZUELA: MC GRAW HILL**
- **RUTTER M., y GUILLER H.,** “Delincuencia Juvenil”, 1988, Ed. Martínez Roca, Barcelona – España.
- **SAMPIERI, COLLADO, LUCIO,** “ Metodología de la investigación”, Ed. McGraw Hill, 1996
- **SERRANO I.** “Agresividad Infantil”, Ed. Pirámide, 1998, Madrid – España.

- **SZABO D., GAGNÉ D., PARIZEAU A. (1980) “EL ADOLESCENTE Y LA SOCIEDAD”, BARCELONA – ESPAÑA: HERDER**

ANEXOS

ANEXO 1 ENTREVISTA ESTRUCTURADA

**GUIA N° 1
GUÍA PARA LA ENTREVISTA ESTRUCTURADA**

- 1. ¿Con qué frecuencia o qué tan a menudo tienes problemas con otras personas que te llevan a un enfrentamiento físico? (peleas, camorras, golpes, etc.)**

- 2. ¿Alguna de éstas peleas te llevó a lastimar a la otra persona de tal forma que el efecto fue irreversible? (cicatrices, lesiones, defectos físicos, etc.)**

- 3. ¿Con qué frecuencia consumes alcohol? ¿lo haces con amigos o solo?**

- 4. ¿Alguna vez consumiste una sustancia que no sea alcohol para causar efectos sobre tu estado de ánimo? ¿con qué frecuencia? (marihuana, cocaína, hashis, etc.)**

- 5. ¿Pertenece a algún grupo; existe algún bautizo para pertenecer al mismo, es un grupo respetado; tienen algún pacto? ¿con qué frecuencia y de qué modo marcan su territorio? (pandilla, club, asociación, etc.)**

6. **¿Alguna vez tu comportamiento se excedió de tal forma que perturbaste la paz de los demás? ¿con qué frecuencia? (barrio, vecindario, vecinos, etc.)**

7. **¿Tuviste problemas con la policía? ¿con qué efectos? ¿cuántas veces? (registros en la ptj, detenciones, amonestaciones, etc.)**

ANEXO 2

INVENTARIO INDICADORES DE AGRESIVIDAD PARA PADRES

**SÍNTOMAS E INDICADORES DE AGRESIVIDAD
(PADRES)**

EN EL HOGAR

¿CON QUÉ FRECUENCIA SU HIJO PRESENTA LOS SIGUIENTES COMPORTAMIENTOS?

DISCUTE AGRESIVAMENTE _____

INCUMPLE CON HORARIOS _____

INCUMPLE CON DEBERES Y OBLIGACIONES EN EL HOGAR _____

CAUSA DAÑOS Y DESTROZOS MATERIALES _____

¿SE HA AUSENTADO DEL HOGAR POR MÁS DE UN DÍA SIN AVISAR? _____

EN EL ÁMBITO SOCIAL

**¿CON QUÉ FRECUENCIA HA OBSERVADO QUE SE PRESENTAN LOS SIGUIENTES
COMPORTAMIENTOS?**

PELEAS _____

CONSUMO DE ALCOHOL _____

ROBOS _____

DAÑOS A LA PROPIEDAD PÚBLICA O PRIVADA _____

DISTURBIOS EN LA VÍA PÚBLICA _____

**¿TIENE CONOCIMIENTO DE LA REALIZACIÓN POR PARTE DE SU HIJO DE ALGUNA DE
ÉSTAS ACTIVIDADES?**

VINCULACIÓN CON GRUPOS DE ALTO RIESGO _____

ARRESTOS _____

CONSUMO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS _____

ANEXO 3

INVENTARIO COMPORTAMIENTO AGRESIVO PARA COLEGIO

**COMPORTAMIENTO AGRESIVO
(COLEGIO)**

¿DE ACUERDO CON REPORTES DE LA INSTITUCIÓN CON QUÉ FRECUENCIA SE PRESENTAN LOS SIGUIENTES COMPORTAMIENTOS CON EL ALUMNO?

INCUMPLIMIENTO DE TAREAS

FALTAS _____

ATRASOS _____

INDISCIPLINA EN CLASES _____

LLAMADAS DE ATENCIÓN _____

PELEAS _____

DAÑOS A LA PROPIEDAD _____

AMENAZAS A LOS COMPAÑEROS, PROFESORES O AUTORIDADES _____

¿QUÉ CONOCIMIENTO TIENE SOBRE LA REALIZACIÓN POR PARTE DEL ALUMNO DE LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES?

PELEAS _____

CONSUMO DE ALCOHOL _____

CONSUMO DE OTRAS SUSTANCIAS _____

VINCULACIÓN A PANDILLAS _____

ROBOS _____

ASALTOS _____

DAÑOS A LA PROPIEDAD _____

DAÑOS PERMANENTES A OTROS _____

DISTURBIOS _____

ARRESTOS _____

ANEXO 4

HOJA DE REGISTRO – HOGAR

REGISTRO N° 1

**COMPORTAMIENTO AGRESIVO EN EL HOGAR
(SEMANTAL)**

	LUNES (FECHA)	MARTES (FECHA)	MIÉRCOLES (FECHA)	JUEVES (FECHA)	VIERNES (FECHA)	SÁBADO (FECHA)	DOMINGO (FECHA)
DISCUSIONES CON CONTENIDO AGRESIVO (REGISTRO CUANTITATIVO Y CUALITATIVO)							
INCUMPLIMIENTO DE HORARIOS (REGISTRO CUANTITATIVO Y CUALITATIVO)							
INCUMPLIMIENTO DE OBLIGACIONES (REGISTRO CUANTITATIVO Y CUALITATIVO)							

SEMANA: _____

ANEXO 5

HOJA DE REGISTRO – COLEGIO

**REGISTRO N° 2
COMPORTAMIENTO AGRESIVO EN EL COLEGIO
(SEMANAL)**

	LUNES (FECHA)	MARTES (FECHA)	MIÉRCOLES (FECHA)	JUEVES (FECHA)	VIERNES (FECHA)	SÁBADO (FECHA)	DOMINGO (FECHA)
FALTAS (REGISTRO CUANTITATIVO Y CUALITATIVO)							
INCUMPLIMIEN TO DE TAREAS (REGISTRO CUANTITATIVO Y CUALITATIVO)							
LLAMADAS DE ATENCIÓN (REGISTRO CUANTITATIVO Y CUALITATIVO)							

SEMANA: _____

ANEXO 6

HOJA DE REGISTRO – COMPORTAMIENTO SOCIAL

**REGISTRO N° 3
COMPORTAMIENTO AGRESIVO SOCIAL**

	MOTIVO/S	EFECTO/S	FECHAS
PELEAS (REGISTRO CUANTITATIVO Y CUALITATIVO)			
PROVOCACIONES (REGISTRO CUANTITATIVO Y CUALITATIVO)			

SEMANA: _____