

Conducta Antisocial y Estilos de Atribución en Adolescentes Escolarizados

Maria José Lami Hernández

Departamento de Psicología - Universidad Empresarial

Siglo 21

2007

Comisión Asesora y Evaluadora:

Mgter. Juan Carlos Godoy

Lic. Fabián Olaz

*Dedicado a:
mi Tata, José María Lami Hernández*

RESUMEN

Este trabajo de investigación evalúa las conductas antisociales y el estilo de atribución basado en las teorías de Weiner (1979), Rotter (1966) y Abramson (1978). La muestra está formada por 75 adolescentes de escuelas públicas de la ciudad de Córdoba de 15 a 18 años que autoinformaron acerca de dichas variables. El objetivo fue determinar si un estilo atribucional determinado se asocia a la manifestación de conductas antisociales tales como vandalismo, robo, conducta contra normas, consumo de sustancias y agresión. Se concluye que los adolescentes que manifiestan conductas antisociales se caracterizan por un estilo de atribución causal externo y específico para eventos positivos. También se evaluó el efecto del sexo sobre el estilo atributivo. Se encuentra que los hombres tienden a atribuir causas más interna y estable para los eventos positivos que las mujeres.

ABSTRACT

This work of research analyses the antisocial behaviour and the attribution style based on the theories of Weiner (1979), Rotter (1966) y Abramson (1978). A sample is formed by 75 teenagers of Cordoba's public school between 15 and 18 years old. The objective was determinate if one attribution style is associated with antisocial behaviours like vandalism, theft, conducts against procedure, ingestion of substance and aggression. Concludes that teenagers that demonstrate antisocial behaviours they have an attribution style external and specific for positive events. Also was evaluated the effect of gender in the attribution style. It finds that men have more internal locus and stable attribution style for positive events than women.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la violencia se ha convertido en una problemática que preocupa a todos los miembros de la sociedad por sus graves y, en ciertos casos, irreparables consecuencias. Por esto, muchos ámbitos sociales y del conocimiento, entre ellos el jurídico y el psicológico, han tratado de dar respuesta a estas conductas antisociales desde la prevención primaria, secundaria y terciaria. La agresión está inscripta en nuestro medio, convive en nuestra sociedad y no se circunscribe a ningún nivel sociocultural específico.

En el año 2004 el total de causas ingresadas en materia de menores solo en la ciudad Capital de Córdoba es de 3.763 causas (valor extraído de las estadísticas realizadas por el Poder Judicial de la Provincia de Córdoba, 2004). Aunque muchas de esas causas no llevan al menor a las instituciones correccionales sino que se proceden con otras actividades preventivas, sí pone en movimiento al sistema penal, lo cual repercute en toda la sociedad tanto económica como moralmente.

En el presente son muchas las controversias con respecto a la magnitud del problema o de la cantidad de jóvenes que cometen actos antisociales. Por un lado están las cifras oficiales que pueden no reflejar la cantidad y tipo de conductas antisociales manifestadas por adolescentes, ya que para que estas cifras sean registradas el joven debió haber cometido un delito grave o muchos delitos leves. Esto afecta directamente el número de conductas registradas, ya que, tal como señala Mirón (2005), en muchos países se ha verificado que los delitos autoinformados son mayores y no coinciden con los datos oficiales.

Las correspondencias entre delito y comportamiento antisocial son unidireccionales, es decir, todo delito representa un tipo de conducta antisocial pero no toda conducta antisocial constituye un delito, en tanto no esté tipificado por la Ley (Iza, 2002, citado en Morales Córdoba, 2005). En la opinión de Mirón (2005) existe una diferencia entre los conceptos de delito y conductas desviadas que se representa como dos conjuntos de rangos de comportamientos que comparten un espacio relativamente amplio según la sociedad. Por ejemplo, existen conductas

desviadas que no son delictivas (determinadas formas de vestir, de adornar el cuerpo, etc.), al mismo tiempo que se manifiestan conductas delictivas que son sancionadas por las leyes pero que no son consideradas desviadas por la mayoría de los miembros de la sociedad (conducir a velocidad superior de la permitida, no usar cinturón de seguridad, evadir ciertos impuestos, beber y vender alcohol antes de los 18 años, etc.) (Mirón, 2005).

Se habla de adolescentes, a veces niños (dependiendo de las leyes de cada país) que son protagonistas de hecho delictivos, en muchos casos asociados a la violencia y aunque hay comportamientos antisociales sin violencia directa (por ejemplo hurto, extraer la billetera de una cartera, el engaño, la estafa, etc.) siempre existe daño a un tercero y hay un coste económico y social.

La problemática vinculada a la conducta antisocial de niños ha despertado el interés de los investigadores durante años. En un estudio de investigación reciente se han evaluado algunos rasgos de personalidad de adolescentes recluidos en instituciones con distintas situaciones procesales, en comparación con un grupo constituido por adolescentes no recluidos, las variables estudiadas fueron el temperamento (búsqueda de sensaciones, impulsividad y ausencia de miedo) y dificultades en la socialización. Dicho estudio no encontró diferencias significativas con respecto a la búsqueda de sensaciones y la ausencia de miedo, pero los adolescentes del grupo control puntuaron más alto en impulsividad. (Herrero, Ordóñez, Salas y Colom, 2002). Como asevera Spear (2002) los adolescentes exhiben ciertas características comportamentales vinculadas a la búsqueda de novedad y toma de riesgo. Estas conductas transitorias representan adaptaciones ontogenéticas y los ayudan a adquirir habilidades para sobrevivir en la vida independiente.

Las conductas antisociales son el resultado de múltiples variables. Muchos autores se han centrado en determinados factores de riesgo que conducen a un niño o un adolescente hacia la conducta antisocial con mayor probabilidad (Kazdin y Buela-Casal, 2002). Estos adolescentes en su niñez o pubertad han estado expuestos a una serie de dificultades y desventajas a lo largo de

todo su desarrollo, tales como cuidados negligentes, pobre estimulación temprana y aprovisionamiento insuficiente.

Dentro de estos factores de riesgo se encuentran aquellos referidos al niño o adolescente, a los padres y familiares y a factores del entorno. Vinculado a los factores de riesgo referidos a los padres y familiares las investigaciones con gemelos y niños adoptados muestran la importancia de la base genética en los problemas de conducta (Cadoret, 1978, citado en Kazdin 2002). Otras investigaciones concluyen que disfunciones tales como alcoholismo y conducta delictiva en el padre están relacionadas con la manifestación de conductas antisociales en el niño (Glueck y Glueck, 1968, citados en Kazdin, 2002). Mas allá de esto, los autores han investigado también las interacciones entre padres e hijos, tomando en cuenta las prácticas disciplinarias y las actitudes hacia los hijos (Farrington, 1978, citado por Kazdin, 2002); la supervisión del niño como acercamiento y contacto con los padres (Glueck y Glueck, 1968, citado por Kazdin, 2002); la calidad de las relaciones familiares manifestadas por calor, afecto y apoyo emocional (Henggeler, 1989, citado por Kazdin 2002), la percepción de los hijos respecto de su relación con los padres (Ruiz, 2004) y la influencia indirecta de la comunicación y la valoración familiar en la actitud negativa del adolescente frente a la autoridad (Cava, Musitu, Murgui, 2006). La pareja de padres también ha recibido la atención de los investigadores, afirmando que lo que está en relación con la conducta antisocial de los niños es el grado de discordia y conflicto de lo padres mas que otros factores tales como la separación o el divorcio (Rutter y Giller, 1983; Mayor y Urra, 1987, citados por Kazdin, 2002).

Con respecto a los factores que competen al adolescente, el temperamento, entendido como aspectos de la personalidad de base genética y que muestra consistencia a través del tiempo (Plomin, 1983, citado en Kazdin, 2002), es uno de los que ha sido investigado.

Otras dos variables que han llamado la atención entre los investigadores son los niveles subclínicos de la conducta antisocial evaluada por padres y maestros y el rendimiento académico e intelectual. Así, se ha demostrado que el mal rendimiento en el área escolar predice la conducta

antisocial (Loeber, 1990; Rutter y Guiller, 1983, citados en Kazdin, 2002). No obstante, aunque estas disfunciones académicas se consideran un factor de riesgo, también hay investigaciones que dan cuenta de que esta relación no es unidireccional (Ledingham y Schwartzman, 1984, citados en Kazdin 2002). Se ha observado que estos adolescentes reúnen a su vez déficit neurológicos verbales y ejecutivos, acompañados de desórdenes severos de desarrollo (como Déficit de Atención e Hiperactividad) (Henry, Capri, Moffit Y Silva, 1996, citados en Morales Córdova, 2005).

Entre las diferentes variables psicológicas investigadas en esta población, los “estilos de atribución” han sido considerados un componente importante. En un estudio realizado con adolescentes con trastornos clínicos severos, Dodge (1990) concluyó que la tendencia atribucional está implicada en la agresión interpersonal reactiva que implica la cólera e ira pero no en la delincuencia socializada.

En un estudio realizado en el ámbito escolar; Saúco (2002) elaboró un programa de mejora del estilo atributivo en colegios secundarios de España asegurando que “las atribuciones que continuamente hacen los alumnos de las causas de los éxitos y de los fracasos escolares tienen un efecto en su comportamiento y su motivación”. Además el estilo atributivo ha sido relacionado con la severidad del consumo de drogas en una investigación realizada por la Universidad de Granada (López Torrecillas, Martín, Fuente y Godoy, 2000). Estos autores afirmaron que el estilo atributivo externo, inestable y específico para el éxito está relacionado con el consumo de alcohol, heroína y cocaína, coincidiendo con las conclusiones de Down (1986), Echeburúa y Elizondo (1988) y Reich y Gutierrez (1987) (citados en López Torrecillas, Martín, Fuente y Godoy, 2000). La variable estilos de atribución se investigó profundamente en el contexto de la teoría de la indefensión aprendida (Abramson, 1978, citado en Hewstone, 1992); donde se encontró que las personas con depresión se caracterizan por atribuir causas externas a los éxitos e internas hacia los fracasos (Fernández, Gonzáles, Buela-Casal, Machado, 2004).

En nuestro contexto se realizaron estudios de estas variables en adolescentes (Ruiz, 2002) y niños (Brussino, 2002). Esta última autora investigó las variables Discordia Marital, Pautas de Crianza, Capacidad Intelectual, Habilidades Sociales y Estilos de Atribución en niños de 8 a 12 años de edad. Se concluyó que las variables que más aporte hacen a la varianza del comportamiento agresivo son la discordia marital (.37), las habilidades sociales (-.34) y un estilo de atribución de tipo locus interno (-.25) y locus fatalista (.21, resultados del path análisis). Sin embargo, Ruiz (2002) no encontró diferencias significativas sobre los estilos de atribución causal entre el grupo de adolescentes bajo tutela judicial y el grupo de adolescentes del secundario. Los estudios sobre sesgo de atribución sirven para identificar puntos potenciales de intervención para interrumpir la conducta agresiva y crear métodos de intervención para la prevención de estas conductas antisociales.

Teniendo en cuenta los estudios anteriores sobre el Estilo de Atribución y considerando su importancia en el contexto de la salud mental en general; el presente trabajo de investigación hizo hincapié en dicha variable cognitiva en el ámbito de adolescentes sin trastornos específicos (adolescentes no diagnosticados), de escuelas secundarias de Córdoba para analizar su relación con la manifestación de conductas antisociales.

La teoría de la atribución causal plantea que la conducta que realiza un adolescente está determinada en gran medida por la evaluación que hace de los eventos de la vida. De esta manera, la atribución y significación que la persona da a las situaciones por las que debe atravesar, sean éstas adversas, de éxito o de fracaso determina el tipo de conducta a manifestar. La atribución causal actuaría de esta manera como un estímulo interno sobre la conducta expresada.

Siendo la adolescencia un período del desarrollo particularmente vulnerable debido a la presencia de gran variedad de conductas de riesgo, se destaca la importancia de investigar las conductas antisociales, el tipo y la frecuencia en que se manifiestan. De acuerdo a lo expresado, el objetivo de este estudio es describir y evaluar el estilo atribucional de adolescentes que cursan el secundario en la Ciudad de Córdoba y que presentan con frecuencia diferentes tipos de conductas

antisociales. De esta manera, se pretende determinar si existe relación entre Estilo Atribucional y Conductas Antisociales. La hipótesis que se sostiene es que el estilo de atribución externo, inestable y específico para los sucesos positivos se relaciona con la manifestación de conductas antisociales. En otras palabras, los adolescentes que manifiestan conductas antisociales poseen un estilo atribucional diferencial con respecto a los adolescentes que no manifiestan este tipo de conductas.

Aunque todavía no está claro cual es la influencia específica que tienen las variables del tipo estilo atribucional en el comportamiento de los sujetos, la mayoría de las investigaciones revisada coinciden en señalar que un estilo atribucional causal inestable, específico y externo para los éxitos está asociado a conductas antisociales.

OBJETIVO GENERAL

- Observar la relación entre estilos de atribución y la manifestación de conducta antisocial que presentan los adolescentes de 15 a 18 años de escuelas públicas de la Ciudad de Córdoba.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir y comparar estilos de atribución en adolescentes escolarizados.
- Describir y comparar los tipos de conducta antisocial que se autoinforman en adolescentes.
- Analizar los estilos de atribución en relación a las variables conducta antisocial y sexo.
- Determinar la proporción de adolescentes que manifiestan conductas antisociales y comparar los grados de severidad y frecuencia.

MARCO TEÓRICO

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS, PSICOLÓGICAS Y COGNITIVAS EN LA ADOLESCENCIA.

La adolescencia es el período del ciclo vital que va desde la niñez hacia la vida adulta. En este período se producen importantes cambios en lo que se refiere a lo biológico, psicológico, cognitivo y social. La adolescencia tiene un periodo variable pero la mayoría de los autores coinciden en subdividirla en tres etapas (Kaplan, Sadock y Crebb, 1996): 1- primera adolescencia o adolescencia temprana, la cual transcurre desde los 11 a 14 años; 2- adolescencia media, entre los 14 y 17 años aproximadamente y 3- adolescencia tardía que va desde los 17 a 20-22 años. Sin embargo esta división es arbitraria, ya que el crecimiento y el desarrollo varían según las características de la nutrición, como así también según los valores socioculturales y las condiciones económicas del ser humano en su ambiente (Spears, 2000). No obstante, es importante distinguir entre pubertad y adolescencia. La primera se caracteriza por cambios físicos vinculados fundamentalmente con el desarrollo de las características sexuales secundarias. Por otra parte, en la adolescencia se atraviesa por un cambio más bien psicológico y cognitivo (Kaplan, Sadock y Crebb, 1996). El fin de la adolescencia se produce cuando el sujeto asume un rol adulto y adquiere un rol productivo en la sociedad y todo lo que eso significa (una ocupación, independencia de los padres, capacidad para formar una pareja e intimidad y relaciones sexuales maduras).

Durante este período del ciclo vital se dan desarrollos físicos muy importantes como la maduración sexual. Dichas transformaciones tienen consecuencias en la psiquis de los sujetos. El comienzo de la pubertad está desencadenado por la madurez del eje hipotalámico-pituitario-adrenogonadal que provoca la secreción de esteroides sexuales. Estos cambios hormonales conllevan consecuencias manifiestas vinculadas a la aparición de las características sexuales primarias y secundarias. Las características sexuales primarias son aquellas relacionadas con el coito y la reproducción: los órganos reproductores y los genitales. Los caracteres secundarios son el

crecimiento mamario y el ensanchamiento de las caderas en las mujeres y crecimiento del vello facial y el cambio de voz en el varón.

En la mujer dichos cambios suelen darse antes que en el hombre, en promedio comienza a los 11 años en la mujer y a los 13 en el varón. Las hormonas sexuales aumentan lentamente a lo largo de la adolescencia, entre ellas la hormona estimuladora del folículo (FSH) y la hormona luteinizante (HL, una hormona hipofisiaria que estimula el desarrollo del óvulo, estrógenos y progesterona en mujeres y en hombres estimula el desarrollo del espermatozoide y la testosterona). A los 17 o 18 años los niveles de LH suelen ser mayores que en un adulto. La testosterona es la responsable de la masculinización de los varones y el estradiol de la feminización de las chicas. Ambas hormonas afectan al funcionamiento del sistema nervioso central, y se vinculan a algunos cambios comportamentales y emocionales típicos de esta etapa. Por ejemplo, los bajos niveles de estrógenos se asocian a los estados depresivos y los altos niveles de testosterona se relacionan con la agresividad y la impulsividad (Kaplan, Sadock y Grebb, 2000). También existen cambios más visibles en el cuerpo de los adolescentes que influyen en sus emociones. De esta manera, la mayoría de los adolescentes se preocupan por su imagen corporal, en factores tales como el atractivo físico, constitución física, peso y ritmo del propio desarrollo.

Junto a los diferentes cambios físicos que se producen en la adolescencia, ocurren una serie de cambios cognitivos que han sido estudiados desde diferentes marcos conceptuales. El concepto de “cognición” se describe como el “acto de conocer o percibir” (Rice, 2000), de comprender, pensar y utilizar esas habilidades para resolver problemas prácticos cotidianos.

Piaget (1950, 1967, 1971, 1972, 1980, citado en Rice, 2000) concibe al pensamiento como una acción interiorizada reversible. Así, cuando una persona piensa, está realizando una conducta encubierta en la mente (Berzonsky, 1978, citado en Rice 2000). La división clásica del desarrollo cognitivo realizada por Piaget incluye cuatro etapas fundamentales:

- 1- etapa sensoriomotora (abarca desde el nacimiento hasta los 2 años)
- 2- etapa preoperacional (desde los 2 hasta los 7 años)

3- etapa operacional concreta (abarca desde los 7 años hasta los 11 o 12)

4- etapa de operaciones formales (a partir de los 11 o 12 años en adelante)

La etapa que caracteriza a un adolescente desde los 15 a los 18 años es la de operaciones formales. Piaget subdividió esta última etapa en dos: III-A: casi una función formal completa (desde los 11 a los 15 años aproximadamente); y III-B: una función formal completa (a partir de los 14 o 15 años). El adolescente que se sitúa en la subetapa III-A es capaz de manejar ciertas operaciones formales y hacer descubrimientos correctos, sin embargo su enfoque es aun rudimentario, por ello se lo denomina pensamiento operatorio formal emergente. En cambio la subetapa III-B es la verdadera etapa de operaciones formales (Rice, 2000), ya que el adolescente puede formular generalizaciones más elegantes porque comprende la importancia del método del pensamiento (Muuss, 1988, citado en Rice, 2000). A pesar de ello, algunos adolescentes y adultos nunca llegan a esta segunda subetapa.

La complejidad de los problemas que los adolescentes pueden manejar y resolver va aumentando a partir de los 11 o 12 años y los 15 años hasta llegar a un equilibrio. Elkind (1967, citado en Rice, 2000) denominó a esta etapa “conquista del pensamiento”, ya que se diferencia del pensamiento infantil de varias maneras. El adolescente puede sistematizar, a través del razonamiento inductivo, sus ideas para formular teorías acerca de él mismo y el mundo social. Además puede manejar dichas teorías científicamente y hacer descubrimientos de manera deductiva. También puede ahora utilizar sus habilidades para un segundo sistema de símbolos, es decir, un conjunto de símbolos para los símbolos, por ejemplo las metáforas y los símbolos algebraicos. Es importante también, en esta etapa, la capacidad del adolescente de orientarse a lo abstracto y no únicamente a lo presente. Esto lo ayuda a proyectarse hacia el futuro distinguiendo la realidad presente y reflexionar sobre situaciones hipotéticas.

Piaget (1972) afirmó que la aparición de las operaciones formales se podría retrasar hasta los 15 a 20 años, y en casos desfavorables podría nunca aparecer. De igual modo es importante

tener en cuenta que no todos los adolescentes de la misma edad están en el mismo nivel del desarrollo cognitivo (Flavell, 1992, citado en Rice, 2000).

Hay investigaciones que analizan la posibilidad de diferenciar una etapa posterior a las operaciones formales, ya que el crecimiento es continuo. Esta etapa ha sido denominada “de detección de problemas” (Arlin, 1975, citado en Rice, 2000) y se caracteriza a la misma como una etapa vinculada al pensamiento creativo, la capacidad de ver nuevas perspectivas en la resolución de problemas o la visualización de nuevas preguntas, etc.

Los cambios cognitivos de la adolescencia también han sido explicados desde otros abordajes teóricos. Desde la teoría del procesamiento de la información se enfatizan los pasos progresivos, las acciones y las operaciones que tienen lugar cuando la persona recibe, percibe, piensa y utiliza información (Siegler, 1995, citado en Rice, 2000). La forma en que un sujeto procesa la información se puede comparar en cierta medida con lo que hace una computadora, recibe información, la organiza, almacena, recupera, piensa sobre ella y la combina para responder preguntas, resolver problemas y tomar decisiones (Rice, 2000). Todo esto se da a través de seis fases en el procesamiento de la información representadas esquemáticamente en el grafico 1.

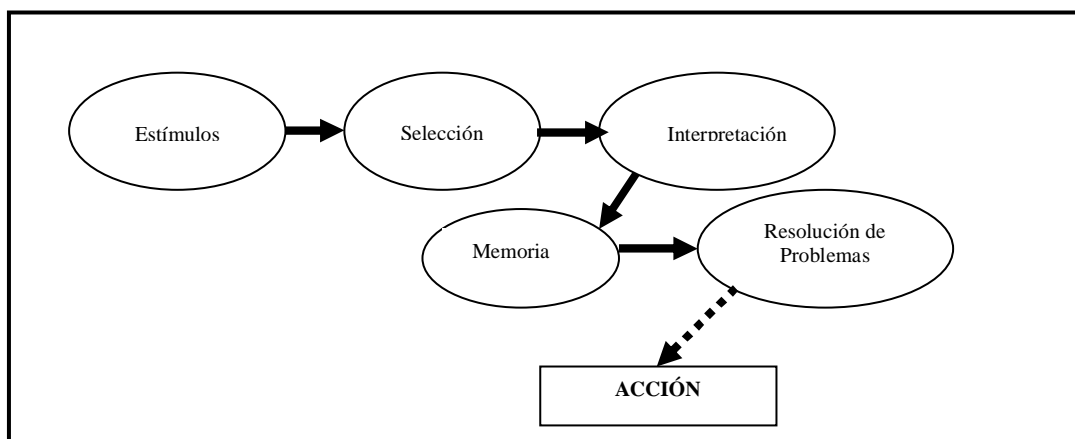


Grafico 1: Seis fases en el procesamiento de información. Las flechas indican el flujo de información, que en este caso van desde izquierda a derecha pero existe también flujo en dirección contraria.

Los **estímulos** que llegan a las personas son muchos y de diferentes tipos, por ejemplo auditivo, visual y táctil, los mismos son captados por los sentidos. Debido a que los individuos no podrían prestar atención a todos los estímulos a los que están expuestos, **seleccionan** algunos de

acuerdo al interés que los mismos despiertan, para dirigir su atención. Este fenómeno de atención selectiva forma parte del proceso de supervisión cognitiva, lo cual hace referencia a la capacidad de las personas de pensar en lo que están haciendo, qué van hacer y como van a resolver un problema, como así también las decisiones que tomarán (Beal y Bonabitus, 1991; Brown, 1993; Lawton, Turner y Paris, 1991, citados en Rice 2000).

A partir de la selección de estímulos los individuos hacen juicios acerca de la información que reciben, de acuerdo también a las experiencias vividas. De esta manera, los adolescentes pueden hacer inferencias o interpretaciones erradas sobre sucesos de la vida, lo cual algunas veces puede deberse a percepciones inadecuadas o a insuficiente información. Sin embargo, la información adicional debe recordarse un tiempo suficiente para poder ser utilizada. El proceso de **memoria** implica tres etapas (Murdock, 1974): almacenamiento sensorial, almacenamiento a corto plazo y almacenamiento a largo plazo. El pasaje de una etapa a la siguiente normalmente implica alguna pérdida de información ya que la información se mantiene solo brevemente antes que la imagen comience a decaer o sea reemplazada por otros estímulos entrantes. La memoria a corto plazo tiene relativa poca capacidad, por esto es que la información que ha de mantenerse debe ser ensayada y transferida a la memoria de largo plazo.

El almacenamiento de información en la memoria a largo plazo da lugar al **pensamiento**. Las personas piensan solamente en algo que alguna vez ha sido almacenado, después de haber recuperado los datos se establecen relaciones entre ellos y con información nueva e importante para poder realizar inferencias y conclusiones.

Uno de los resultados del procesamiento de la información es la **resolución de problemas**. Éste proceso está conformado por una serie de pasos que incluyen la detección del problema, lo cual le sirve al individuo para determinar qué debe hacer; la evaluación de los elementos del problema, paso que demanda la reorganización de la información y pensar sobre el problema, y la toma de decisiones, en el cual se genera una lista de soluciones y se evalúan las mismas.

Los adolescentes en esta etapa están más capacitados que antes para recordar más y mejor la información, considerar todas las relaciones posibles, pensar sobre ellas, generar y evaluar las diferentes variables y soluciones antes de decidir un plan de acción (Rice, 2000).

Otro aspecto importante que cambia significativamente desde el niño al adolescente es el desarrollo del juicio moral, que tiene repercusión en el carácter, valores, creencias y, desde luego, la conducta. Los trabajos de Piaget, Kohlberg y Gilligan representan teorías que destacan el desarrollo del juicio moral como un proceso cognitivo gradual estimulado por el aumento de las relaciones sociales (Rice, 2000). Algunos autores definen moralidad como la conformidad de adoptar reglas, derecho y obligaciones (Kaplan, 1996). Dichas normas con el tiempo se interiorizan, aunque puede ocurrir que el sujeto se vea obligado a generar juicios de valor cuando las normas se contradigan entre sí.

Piaget (1948, 1969, citado en Rice 2000) a partir de sus investigaciones basándose en la observación de niños, estudió las diferencias entre dos tipos de moralidad: de restricción u obediencia y la moralidad de cooperación o reciprocidad. El primer tipo caracteriza a una conducta que está coaccionada por las reglas y la autoridad, los niños obedecen las normas del juego porque las contemplan como inviolables y reflejan la autoridad de los padres (Piaget 1948, citado en Kaplan, 1996). A través de las relaciones sociales con otros niños, éstos aprenden que las reglas no son absolutas sino que se basan en el consenso. Así, los niños pasan de la heteronimia a la autonomía para hacer juicios de valor; dando lugar a una moralidad de cooperación, donde la conducta es regulada por el mutuo respeto y consentimiento. Sin embargo, hay investigaciones que aseveran que algunos adultos nunca llegan a un nivel de moralidad de cooperación, ya que obedecen las reglas por miedo al castigo externo y no por remordimiento de haber hecho una mala acción.

Kohlberg (1963, 1966, 1969, 1970, citado en Rice, 2000) confirmó las conclusiones de Piaget y mostró la validez de las mismas para la explicación de la conducta adolescente. Este autor se interesó por el razonamiento moral más que por las conductas, es decir por los procesos de

pensamiento de los adolescentes al ejecutar un juicio moral. Kohlberg identificó tres niveles del desarrollo moral, teniendo cada nivel dos tipos de juicio moral motivados por determinadas características. El primer nivel “premoral” caracteriza a niños que definen las conductas en la dicotomía bueno/malo según las consecuencias físicas y basándose en la autoridad de los padres. En el tipo 1 la motivación es evitar el castigo de otros; en el tipo 2, el hedonismo instrumental ingenuo, la conducta está motivada por la obtención de beneficios. El segundo nivel fue denominado por Kohlberg como “moralidad de conformidad con el rol convencional”, y está basado en el deseo de conformarse con la convención social. Dentro de este nivel se encuentra el tipo 3, en el cual la conducta está motivada por la evitación de la desaprobación de los otros (según Gilligan, 1977, este tipo caracteriza más a las mujeres que a los hombres debido a una cuestión de diferencias en la socialización). El tipo 4 correspondiente a este mismo nivel se caracteriza por el mantenimiento del orden y la autoridad. El tercer nivel llamado “moralidad de los principios morales aceptados para uno mismo” se basa en la adhesión a principios universales. Dentro de este nivel se encuentra el tipo 5 y 6; el primero defiende la democracia y es motivado por el respeto de un individuo o de una comunidad; el tipo 6 se fundamenta en los principios individuales de la conducta y trata de evitar la autocondena por los errores.

No obstante, estas teorías han sido criticadas por posteriores investigadores, que encontraron dificultades en determinar en que etapa está cada individuo (Boyes, Giordano, Calperyn, 1993, citado en Rice 2000). Se vio que un individuo podía realizar juicios morales pertenecientes a una etapa en ciertas situaciones y el mismo individuo en otras situaciones realizaría juicios morales pertenecientes a otro nivel. También se vio que una minoría reducida alcanzaba el tipo 6, por este motivo Kohlberg y su equipo decidieron eliminar dicho tipo (Musson, 1979).

Otro enfoque de inspiración piagetiana es el de la Cognición Social, constructo que designa la capacidad de comprender al otro con sus emociones, pensamientos, intenciones y conducta social. Selman (1977, 1980, citado en Rice, 2000 y Houdé y cols., 2003) propuso un

modelo que explicita la habilidad para situarse en la perspectiva social de los demás al cual denomina “social role taking”. En su modelo Selman discrimina 5 etapas en el desarrollo de esta habilidad

- Etapa 0. *Egocéntrica indiferenciada (3 a 6 años)*: a esta edad un niño no puede diferenciar el punto de vista propio del ajeno. Confunden sus sentimientos con los de los demás.

- Etapa 1. *Etapa de toma de perspectiva diferencial o subjetiva (de 6 a 8 años)*: también llamada informativa-social, en esta etapa los niños comienzan a darse cuenta de que la perspectiva del otro puede ser diferente aunque tienen una escasa comprensión, ya que, se basan en hechos observables que a veces pueden no ser correctos u ocultan la verdadera intención (LeMare y Rubin, 1987, citado en Rice, 2000).

- Etapa 2. *Adopción de una perspectiva autoreflexiva o recíproca (de 8 a 10 años)*: la toma de conciencia de que la perspectiva individual es relativa, de que no es necesariamente correcta da lugar a inferir sobre las perspectiva de los otros, lo cual lleva a reflexionar sobre la propia conducta y la propia motivación desde un punto de vista externo.

- Etapa 3. *Toma de perspectiva mutua o de una tercera persona (de los 10 a 12 años)*: en esta etapa una persona puede tener una visión más generalizada de sí mismo y lo que lo rodea, contemplándose como un tercero, como sujeto y objeto (Muuss, 1982, citado en Rice, 2000).

- Etapa 4. *Etapa de toma de perspectiva individual profunda y dentro del sistema social (adolescencia y edad adulta)*: en esta etapa el adolescente obtiene dos concepciones nuevas fundamentales, una es la toma de conciencia de que la conducta de los demás está motivada por factores psicológicos como motivos, acciones, emociones, pensamientos; y la otra es la comprensión de que una personalidad es un sistema de rasgos, creencias, valores y actitudes que se combinan con una historia evolutiva determinada.

Selman ha resaltado que no todos los adolescentes o adultos llegan a una etapa 4 del desarrollo social-cognitivo, que se corresponde con el nivel de operaciones formales de Piaget y

con las etapas convencionales y posconvencionales del desarrollo moral de Kohlberg (Selman, 1977, 1980, citado en Rice 2000).

Desde un enfoque cognitivo diferente, autores como Albert Bandura han aportado una visión acerca de la problemática adolescente en la cual se enfatizan los factores cognitivos y sociales (Bandura, 1973, citado en Rice, 2000). Así, el modelado constituye un proceso fundamental en la socialización del niño y el adolescente. A través del modelado el joven adopta conductas de otros observándolos e imitándolos, y dicha conducta se constituye en un patrón habitual de respuesta. Muchos estudios han demostrado que los otros significativos del medio social adquieren un papel de gran importancia en el aprendizaje de conductas, principalmente los padres y amigos de los adolescentes (Blyth, Hill, Thiel, 1982, citado en Rice, 2000).

En este contexto teórico, también se ha analizado la función del refuerzo que el medio social da al adolescente, influyendo en su conducta futura. De esta manera, distingue diferentes funciones del refuerzo, diferenciando entre reforzamiento vicario y autoreforzamiento. Cuando un adolescente observa en la experiencia del otro que sus conducta tienen consecuencias positivas o negativas, a esto lo llama reforzamiento vicario. La misma importancia tiene el autoreforzamiento en los patrones conductuales de los sujetos, ya que si una conducta es valorada por el adolescente y él considera que la está realizando en forma adecuada, la frecuencia de ésta se va ver aumentada.

Como se señaló, también la cognición ocupa un importante lugar en el marco de esta teoría. La forma en que las personas interpretan las influencias ambientales, a través de reflexiones, pensamientos y sentimientos van a determinar la consecución de sus metas y su conducta dirigida a ellas.

Por lo señalado, puede comprenderse que la conflictiva evolutiva que caracteriza al adolescente puede dar lugar a diferentes conductas disfuncionales que pueden implicar un daño a sí mismo y a los demás

TRASTORNO DE CONDUCTA: DIFERENCIAS CON LA CONDUCTA ANTISOCIAL.

Las conductas antisociales incluyen una amplia gama de actividades tales como vandalismo, robo, hurto, peleas, daño contra la propiedad, fugas del hogar, mentiras, absentismo escolar, etc. Estas conductas pueden ser de diferentes niveles de gravedad o severidad. Conducta antisocial se entiende en el marco de este trabajo como cualquier acción que se aparte de las normas sociales y culturales o que causen daño a algún tercero. Se debe diferenciar ésta de los Trastornos del Comportamiento que refiere un patrón de conducta perturbadora. Según Vázquez (citado en Arias, 2000) ningún elemento resulta necesario ni suficiente para definir un Trastorno de Conducta, sino que ha de venir siempre determinado por la combinación de varios criterios. Dicho concepto es específico y será definido con mayor precisión posteriormente.

Con respecto a la aproximación diagnóstica de los problemas de conducta en la niñez se debe mencionar que en el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV) se encuentran en la categoría trastornos de inicio en la infancia y la adolescencia, explícitamente los Trastornos Disocial y Negativista Desafiante. El primero se caracteriza por un patrón comportamental que viola los derechos básicos de los demás o las principales normas o reglas propias de la edad del sujeto. El Trastorno Negativista Desafiante se caracteriza por un patrón de conductas negativistas, hostiles y desafiantes, entre otros criterios diagnósticos (DSM-IV, 1995).

El concepto “trastornos de conducta” resulta, en un primer momento, confuso y vago, esto es porque no se ha desarrollado una terminología consensuada y aceptada por la mayoría de los profesionales (Arias, 2000). Los trastornos que tienen su origen en la infancia y en la adolescencia son un fenómeno heterogéneo, por lo cual su definición resulta compleja. Sumado a esto, la carencia de definiciones precisas de salud mental y conducta normal, las diferencias entre modelos conceptuales, las dificultades en medir objetivamente las emociones y las conductas, y el hecho que los trastornos emocionales y conductuales se solapan con otras discapacidades hacen

aún más difícil el logro de definiciones consensuadas (Iallahan y Kauffman, 1991, citado en Arias 2000).

No obstante, algunos autores han intentado brindar algunas soluciones a esta confusión conceptual. De este modo, se destacan los aportes de Greshman por un lado acerca de los trastornos del comportamiento (1985, citado en Arias, 2000) y de Kazdin (2002), por otro, que brinda criterios para la determinación de la relevancia de las conductas antisociales en su contexto.

Greshman ha propuesto una definición multicomponente de los trastornos del comportamiento brindando criterios que permitan dar cuenta de la necesidad de tratamiento especializado en cada caso. De acuerdo a este autor, las conductas deben ser estudiadas tomando en consideración diferentes componentes. El primer componente refiere a la necesidad de definir en términos operacionales los excesos, déficit o inadecuación situacional de la conducta actual; el segundo demanda a través de análisis topográficos una definición de las dimensiones tales como duración, frecuencia e intensidad; el tercero refiere la especificación del sistema o sistemas a través de los cuales se expresa (motor, verbal, fisiológico, etc.); el cuarto componente da cuenta de la generalización espacio-temporal de la conducta; el quinto, habla del nivel de consenso entre evaluadores y métodos de evaluación; el sexto y último destaca la continuación del problema en niveles inaceptables luego de intervenciones informales.

Sin embargo, también aparecen conductas antisociales en el desarrollo normal del niño y del adolescente que a veces pasan desapercibidas entre los padres y maestros (Kazdin, 2002) y en otras ocasiones, por el contrario, tienen fuertes repercusiones, aunque a pesar de esto, no son suficientes para requerir un tratamiento o intervención por parte de profesionales y no se hace evidente una demanda por parte del grupo familiar ni de la institución escolar. Este tipo de conductas puede ofrecer significación diferente según el contexto social, familiar y cultural.

Kazdin (2002) hace referencia a cuatro importantes parámetros para dar cuenta de la gravedad del problema desde cualquier perspectiva, estos son: frecuencia, estabilidad, pronóstico

y coste social. La frecuencia de las conductas antisociales es difícil de estimar, ya que los criterios de evaluación difieren y existen variaciones en los índices para distintas edades, sexo, nivel socioeconómico y situación geográfica. Con respecto al parámetro de estabilidad se ha afirmado que este tipo de conductas se mantiene en el tiempo (Olweus, 1979, citado en Kazdin, 2002), este aspecto repercute en el pronóstico, puesto que las conductas antisociales en la infancia presagian problemas mayores en la madurez como alcoholismo, drogadicción, trastornos de personalidad, etc. Debido a esta característica es que las conductas antisociales son muy costosas socialmente (Robins, 1998, citado en Kazdin, 2002), ya que este tipo de personas están en contacto continuo con instituciones de salud mental y el sistema judicial.

Cuando se habla de “trastorno del comportamiento, problemas de conducta, conducta antisocial, etc.” se hace alusión, al mismo tiempo, a la conocida dicotomía entre conducta normal y anormal y aunque no exista una definición de normalidad objetiva, unívoca, precisa y mínimamente aceptada se torna necesario explicitar algunos criterios que permitan diferenciar entre conductas normales y trastornos de conducta:

- Sufrimiento personal y otros criterios subjetivos de anormalidad: se refiere a la vivencia o percepción de sufrimiento, malestar, infelicidad o disconfort. Este criterio tiene muchas críticas y no puede por sí solo identificar un trastorno pero a pesar de ello se debe tener en cuenta.

- Falta de adaptación al entorno: una conducta anormal en este sentido dificulta, entorpece o interfiere con el ajuste armonioso de la persona con su medio social inmediato. Se tiene en cuenta el equilibrio emocional, laboral, escolar o interpersonal. Es de naturaleza consensual ya que viene determinado por la normativa del grupo social de referencia.

- Irracionalidad e incomprensibilidad: lo anormal como inexplicable, llamativo, peculiar, es decir aquella conducta que se desvía en forma significativa de lo que es esperable y previsible atendiendo a las probabilidades de aparición en la población de referencia (Moore, 1975, citado en Arias, 2000).

■ Alejamiento de un ideal: ideal como estado de perfección, felicidad extrema o éxito por el cual luchan las personas durante su vida y que difícilmente la alcanzan. Esto quiere decir que todos somos en algún grado anormales.

■ Malestar del observador: la percepción de malestar está dada por el observador y depende de sus umbrales de tolerancia y de la rigidez de las normas, por este motivo es bastante subjetivo.

■ Anormalidad como condición biológica: la anormalidad sería el resultado de un mal funcionamiento del organismo o de alguna parte del mismo. Este modelo ha recibido críticas y en la actualidad se considera un modelo bio-psico-social para comprender la Psicopatología y complementar los distintos planos.

■ Violación de los códigos residuales: los autores Scheff y Sas (citados en Arias, 2000) consideran lo residual (reglas no escritas) como el primer criterio que la sociedad adopta para incluir una conducta en el marco de la anormalidad.

■ Inadaptación a los roles sociales: las conductas que llevan al individuo a una desadaptación a los roles sociales que desempeña es considerada anormal según este criterio.

■ Anormalidad como discapacidad o malestar: este criterio es el reconocido por la APA (Asociación Americana de Psiquiatría), elude el termino anormalidad y lo reemplaza por “trastorno” definiéndolo como una disfunción que produce consecuencias negativas para el individuo.

■ Desviación de la norma estadística: define la normalidad como las formas típicas de comportarse en un contexto dado y cualquier desviación se considera anormal.

En conclusión, un trastorno de conducta se caracteriza por un *patrón* de conductas perturbadoras (Kazdin, 2002). Las conductas antisociales pueden darse a través de la niñez y la adolescencia aisladamente o limitado a circunstancias situacionales (Morales Córdova, 2005). La APA (Asociación Americana de Psiquiatría) define “trastorno mental” como un síndrome o un patrón comportamental o psicológico de significación clínica, que se asocia a un malestar, a una discapacidad o a un riesgo aumentado de morir o sufrir dolor, discapacidad o pérdida de libertad.

Este síndrome o patrón no debe ser una respuesta culturalmente aceptada a un acontecimiento particular. Se considera una manifestación individual de una disfunción comportamental, psicológica o biológica. Esta definición incluye la manifestación comportamental o trastorno de conducta como consecuencias del mismo trastorno mental.

MODELOS EXPLICATIVOS DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL

Existen perspectivas teóricas que se diferencian según el nivel de explicación y la importancia relativa que otorgan a las diferentes variables que determinan la conducta desviada de acuerdo a tres niveles de análisis: individual, psicosocial y sociológico (Garrido, 1987, citado en Otero-López y Mirón, 2005). El primer nivel resalta la importancia de los factores personales e individuales, tanto los innatos (teorías biológicas) como los adquiridos (teoría puramente psicológica). En el nivel sociológico se refuerza la importancia de los fenómenos sociales y condiciones situacionales. En el nivel psicopsicológico se toma en cuenta la interacción entre aspectos individuales (ya sean biológicos o psicológicos) y los aspectos sociales, brindándole especial importancia a la interrelación del medio ambiente y la persona que se mueve en ese medio.

Puesto el hincapié en este último nivel de explicación citado se mencionan tres modelos teóricos: la teoría de la Asociación Diferencial, Teoría del Control Social y Teoría Social Cognitiva. Estas tres concepciones abarcan hipótesis explicativas acerca de las causas y el mantenimiento de las conductas antisociales basadas en las experiencias de socialización que se producen en relación con los grupos primarios de pertenencia y referencia.

La socialización es el proceso por el cual el individuo desarrolla creencias, actitudes, valores y conductas con el fin de adecuarse o facilitar su ingreso en una sociedad determinada. Este proceso a su vez posibilita la existencia de la sociedad en sí misma, ya que regula las normas de convivencia (Vande Zanden, 1989, citado en Otero-López y Mirón, 2005). Estas creencias, actitudes, valores y conductas no son innatas, sino que se aprenden desde el nacimiento y a través

de todo el ciclo vital. Comienza en los entornos primarios como la familia, la escuela y los grupos de pares, donde se aprenden componentes socialmente aceptables en contextos funcionales. De esta manera, las conductas delictivas se entienden como patrones de conducta derivada (o resultante) de un determinado proceso de socialización.

1. Teoría del Control Social

Este modelo teórico se basa en la concepción de un individuo con un impulso natural hacia la trasgresión, que deberá ser controlado para ajustarse a la sociedad. Los mecanismos básicos de control son de dos tipos, externo e interno (autocontrol).

Basados en esta teoría existen dos modelos que se destacan por las repercusiones en el ámbito de la investigación, estos son el Modelo de Reckless de la Contención (1967) y la Teoría del Control Social de Hirschi (1969, citados en Mirón y Otero-López, 2005). Cada uno de estos autores pone el acento en diferentes aspectos de la génesis de la conducta desviada. Reckless describe la naturaleza y características de los tipos de control social que ajustan la conducta del sujeto. En cambio, Hirsch se enfoca en cómo se adquiere el control, en la relación con los agentes sociales que ocupan el medio social de estos niños y adolescentes.

Se puede decir, sin embargo, que ambos modelos sostienen que las tensiones o motivaciones que impulsan a transgredir las normas existen en todas las personas independientemente del nivel social y el tipo de cultura, lo que varía de individuo a individuo serían los controles o el grado de control. Si bien existen controles externos e internos, ambos autores sostienen que la variable más importante es el autocontrol, siendo éste el resultado de un proceso de socialización adecuado y adaptado, mientras que una socialización defectuosa sería la causa de la conducta desviada y antisocial.

1.1. *Teoría de la Contención de Reckless*

Se establece que, tanto en la conducta desviada como en la conducta de conformidad, el factor determinante es el grado en que se le prohíbe al sujeto o éste se prohíbe a sí mismo la manifestación de patrones conductuales contrarios a las normas. La prohibición está dada desde el mundo social inmediato (control o contención externa) o desde el propio individuo (control o contención interna).

El control externo, si es efectivo, denota la capacidad de las agentes sociales de lograr exitosamente la adecuación del individuo a las normas y expectativas valoradas socialmente como positivas. Para ello son fundamentales tres mecanismos:

- Refuerzo
- Presentación de roles adecuados e
- Inducción a la internalización de normas.

El primer mecanismo hace referencia al uso del poder (entendido como una manera de control social) a través de sanciones o castigos ante conductas negativamente valoradas en una sociedad; y recompensas como consecuencias de acciones positivamente valoradas. Con el paso del tiempo el individuo deberá desarrollar mecanismos internos que reemplacen el cumplimiento de esta función ya que no es mantenida en forma constante, directa y externamente durante toda la vida.

El aprendizaje por reforzamiento tiene como objetivo aprender la esperanza de la recompensa que puede venir luego de una acción en una situación dada, así como la acción que se debe elegir ante una situación para maximizar esa esperanza (Bourguine, 2003). El resultado esperado luego de este tipo de aprendizaje es el desarrollo de concepciones acerca de lo adecuado y lo inadecuado en diferentes situaciones sociales.

Becker (1962, citado en Mirón y Otero-López, 2005) señala que la personas que deben transmitir estas concepciones son aquellas que son significativas para la vida del individuo y que éste perciba como fiables y válidas en experiencia y autoridad. La transmisión de estas

concepciones debe ser manera constante y pertinente, para lograr su internalización y que las mismas sean receptadas adecuadamente

El control interno es la capacidad de una persona de adecuarse a las normas sociales a través del mecanismo de autocontrol. Este mecanismo, nuclear en este modelo teórico, consta de cuatro componentes básicos:

- Autoconcepto favorable
- Orientación a metas convencionales
- Tolerancia a la frustración
- Aprendizaje de normas

El modelo descrito está enfocado básicamente a la conformidad social, percibiendo la “desviación social” como fallas en los mecanismos encargados (refuerzo, presentación de roles e inducción de normas) en adecuar la vinculación del individuo a las expectativas de la sociedad.

1.2. Teoría del Control Social de Hirschi

Hirschi (1969, citado en Mirón y Otero-López, 2005) expone una concepción acerca de la manera de actuar de los agentes sociales y, al mismo tiempo, cómo se conforma la adaptación positiva y vinculación con la sociedad. Para este autor lo que se debe explicar es la conformidad, ya que la “desviación” es intrínseca a la naturaleza humana. La conformidad es el resultado de un proceso de socialización que además tiene como objetivo la formación de un lazo (vínculo) entre el individuo y la sociedad.

La conducta convencional se asienta en cuatro elementos fundamentales apego, compromiso, involucración y creencias:

➤ **Apego** (attachment): vínculo afectivo entre un sujeto y otros significativos. Los padres u otros miembros del entorno familiar serían la principal fuente de apego. Teniendo en cuenta que su función social es la de proporcionar modelos adecuados de rol y enseñarle las conductas aceptables y sancionando las no deseables.

- **Compromiso** (commitment): compromiso con metas socialmente aceptables y deseables. Aspiraciones que tengan un objetivo y formas de alcanzarlo que sea lícito. El modelo por excelencia, mas aun en la adolescencia, es la escuela; el logro escolar otorga al alumno metas definidas como adecuadas (de los contextos institucionales) ofreciéndole mecanismos legales y definidos para alcanzarlas.
- **Involucración** (involment): en actividades convencionales, saludables y no riesgosas encaminadas a conseguir un prestigio social y status que se comparten con pares de diferentes contextos (escuela, barrio, grupo deportivo, grupo de actividades recreativas, etc.).
- **Creencias** (beliefs): se refiere a la aceptación e incorporación de la validez moral de las normas del sistema social. Las creencias se conciben como el estado final que comenzó en el apego, compromiso e involucración y que, finalmente, promueve conductas acordes a las demandas y leyes sociales.

En este sentido, la intensidad con que se dan los cuatro componentes tendrá un valor fundamental en la inhibición de las manifestaciones de conductas antisociales. Por el contrario se producirían actos delictivos cuando la vinculación del individuo con la sociedad, es decir el proceso de socialización, sea débil o esté roto.

Mirón y Otero-López (2005) analizan los relatos de adolescentes delincuentes y concluyen que en los mismos es evidente el desapego con el grupo familiar. De la misma manera la ausencia de vínculo con el entorno escolar, la falta de satisfacción con la escuela y, por lo tanto, con los profesores, las tareas escolares, etc. son factores de suma importancia para la aparición y mantenimiento de las conductas desviadas. La variable fracaso escolar, ha sido estudiada por diferentes investigadores como un factor que se relaciona a la aparición de conductas desviadas, ya que cuando los adolescentes no llegan a los logros que espera la institución escolar socialmente establecida, se inclinarían hacia ambientes no institucionalizados y desviados, los cuales fomentan la manifestación de conductas acorde al contexto y la situación, es decir, socialmente rechazadas.

Volviendo a los cuatro componentes de la vinculación social (apego, compromiso, involucración y creencias), se destaca la importancia de los cuatro por igual y su interrelación, siendo el debilitamiento de uno de ellos la causa del debilitamiento o ruptura de los demás. Sin embargo teóricamente y en el ámbito de la investigación se ha dado mayor importancia al concepto de apego (Mirón y Otero-López 2005).

Las creencias, el último de estos cuatro componentes, serían el resultado de un proceso que se asemeja al citado por Reckless, en el sentido de un movimiento desde un control externo a uno interno. Es decir, el reemplazo de las normas que surgen de agentes externos (contención externa) para transformarlas en creencias individuales (contención interna).

Robbins (1985, citado en Mirón y Otero-López, 2005) vincula estas dos variables: internalización de normas y apego, afirmando que la internalización de las normas sociales se basa específicamente en el apego a otros significativos siendo éste por excelencia el grupo familiar nuclear.

No obstante, estos modelos han recibido críticas. Wiatrowski y cols (1981) resaltan la carencia de diferenciación de los cuatro componentes del proceso de socialización, pues sólo se pueden clarificar a modo teórico; tampoco está clara la razón por la cual se discriminan solo cuatro componentes, siendo aceptable añadir algunos componentes más para mejorar el nivel predictivo de la teoría. Por último, los autores señalan que el concepto de aspiraciones en lo educativo y ocupacional no está relacionado con el nivel sociocultural de la familia y las habilidades personales, puesto que estas variables previamente han demostrado ser fundamentales en relación con las aspiraciones.

Otros autores han tenido en cuenta también la falta de definición de los vínculos haciendo hincapié en la ausencia de descripción específica sobre las cualidades de las vinculaciones sociales analizando cómo se originan y se modifican (Garrido1987, citado en Mirón y Otero-López, 2005).

Otra crítica importante a esta teoría reside en el postulado de que la desviación es algo natural del ser humano. Manteniendo esta afirmación, Hirschi elude la explicación del porqué de

este hecho y al decir de Linden y Fillmore (1981, citado en Mirón y Otero-López, 2005) resulta “problemática y difícil de comprobar”.

Por último, se lo critica a este autor por dejar de lado y subestimar la influencia de pares o grupos de pares que conforman subculturas que poseen valores desviados con respecto a la mayoría convencional y que este tipo de vínculos sociales favorece al comportamiento antisocial (Thompson, 1984, Hawkins y Fraser, 1985, citados en Mirón y Otero-López, 2005).

Debido a estas críticas Hirschi y Gottfredson (1990) han elaborado una versión revisada de la teoría dando como resultado la Teoría General de Delito. El concepto central de este modelo es el de “Autocontrol” que sería explicativo de las conductas delictivas. Un buen nivel de autocontrol sería el responsable de que las personas no manifiesten conductas antisociales. Las variables apego a los padres y autocontrol estarían interrelacionadas y conducirían a aspiraciones de éxito convencionales y vínculos adaptados a la sociedad. Sin embargo, queda aún por revisar la influencia de “otros” vínculos en este proceso. De esta concepción surge la Teoría de la Asociación Diferencial.

2. Teoría de la Asociación Diferencial

Sutherland sostiene en principio que el crimen es producto de la asociación humana, y los jóvenes delincuentes suelen estar fuertemente asociados unos con otros (basado en los trabajos de Tarde, 1912, citado en Mirón y Otero-López, 2005). El aumento de la cantidad de interacciones con pares es una característica común entre la temprana y mediana adolescencia. Estas relaciones fuera del ámbito familiar facilitan la independencia y pueden influir en la manifestación de conductas desviadas (Spear, 2000).

La teoría de la asociación diferencial considera que el comportamiento delictivo es aprendido en interacción con otros mediante un proceso de comunicación. Este aprendizaje sucede con mayor importancia en los grupos íntimos primarios de pertenencia, en este proceso no sólo se aprenden conductas delictivas sino también motivos, racionalizaciones y actitudes

necesarias para delinquir. La dirección de las motivaciones se aprende a partir de las definiciones favorables o desfavorables, hacia las normas sociales; si preponderan las definiciones desfavorables una persona desarrolla conductas desviadas. Esta asociación diferencial puede variar en cuanto a frecuencia, duración y prioridad. El proceso de aprendizaje delictivo involucra los mismos mecanismos y condiciones que cualquier otro aprendizaje y, por último, se considera que el comportamiento delictivo es la expresión de las mismas necesidades y valores (búsqueda de placer o búsqueda de prestigio) que la conducta no desviada.

Un joven delincuente ha aprendido conductas desviadas porque se ha socializado en una subcultura de iguales características. En este sentido las conductas antisociales se explicarían del mismo modo que las convencionales, lo que varía no es el aprendizaje en sí, sino el contenido del mismo.

En una sociedad convencional existen subculturas diferentes que entran en conflicto. Estos contenidos culturales diversos en valores y normas son aceptados por todos los individuos que conforman la sociedad. Hay personas que comparten ciertos valores y otras no; lo cual es denominado por este autor “asociación diferencial” (Mirón y Otero-López, 2005). Las condiciones favorables y desfavorables con respecto a la violación de normas actúan como fuerzas opuestas que afectan a la propia definición de conductas adecuadas. La posibilidad de que un individuo desarrolle conductas antisociales estará determinada por la mayor o menor exposición a definiciones adecuadas o inadecuadas a las normas de la sociedad. Así mismo, esta exposición estará condicionada por la pertenencia a grupos primarios donde se desarrollen conductas desviadas o convencionales. Un adolescente se convierte en delincuente cuando ha sido socializado en contextos donde las influencias negativas e inadecuadas socialmente han sido de mayor relevancia (Sagrave y Hastad, 1985, citado en Mirón y Otero-López, 2005).

Dos factores son de importancia en este contexto, los grupos primarios y de pares y el nivel socioeconómico. Éste último ha sido el menos atendido por Sutherland en sus estudios. Al respecto Johnson (1979, citad en Mirón y Otero-López, 2005) sugiere la importancia de los

iguales ya que los grupos de adolescentes involucrados en conductas delictivas buscan la aceptación y aprobación de los demás compañeros como consecuencia de estos actos. La asociación para Johnson sería a personas (pares) y para Sutherland la vinculación es hacia definiciones normativas. En este sentido Glaser (1962) considera en su Modelo de la Identificación Diferencial que el desarrollo de conductas criminales está determinado por la identificación con personas reales o imaginarias para las que su conducta delictiva resultaría aceptable. Para la comprensión del aprendizaje de las motivaciones hacia conductas desviadas lo importante sería la asociación con patrones de conductas independientemente de tipos de personas.

Puesto que esta teoría se basa principalmente en la delincuencia juvenil resulta incapaz de explicar en este marco los delitos llamados “de cuello blanco”, “irracionales o compulsivos”. También en este modelo se hace evidente la falta de explicitación de factores importantes como la personalidad y los factores socioeconómicos, que parecen estar relacionados con la manifestación de este tipo de conductas (Mirón y Otero-López, 2005).

Sin embargo, esta teoría ha conseguido considerable apoyo empírico. No obstante, restringe en cierto punto el fenómeno de aprendizaje y, por lo tanto, proporciona una visión muy restrictiva del proceso de socialización, eje fundamental en la teoría Social Cognitiva.

4. Teoría Social Cognitiva

Este modelo teórico fue postulado originalmente por Bandura y Walters (1963, 1971, 1977, citado en Mirón y Otero-López, 2005) bajo la denominación de Teoría del Aprendizaje Social. En el año 1986 la misma es redefinida como Teoría Social Cognitiva, haciendo explícito el énfasis de la teoría en el rol fundamental de los aspectos cognitivos en el aprendizaje, y el origen social de los mismos. Es importante señalar que este enfoque teórico no es sólo un modelo de la conducta desviada, sino un modelo de aprendizaje de la conducta humana en general.

En este marco se entiende la conducta como el resultado de una interacción recíproca y continua entre los determinantes conductuales, personales y situacionales. El aprendizaje de una conducta se produce a través de dos mecanismos fundamentales: por las consecuencias de las respuestas o por medio de modelos, aprendizaje vicario u observacional.

En el primer caso, las consecuencias pueden ser positivas o negativas, y sirven como refuerzo para el individuo en el sentido de proporcionar información y servir como motivación para posteriores conductas (no fortaleciendo automáticamente la respuesta como en el aprendizaje operante). En el caso del segundo mecanismo, el modelado o aprendizaje vicario resulta de la observación de conductas de otras personas y las consecuencias que estas conductas tienen para el modelo que lo ejecuta. Bandura (1987) establece que esta observación permite adquirir y enriquecer el repertorio de patrones conductuales del observador sin tener que configurarlas gradualmente a través del ensayo y error. Esta exposición a un modelo tiene tres posibles efectos. En principio, el efecto de modelado implica transmitir nuevas pautas de respuesta, otro posible efecto es la inhibición o desinhibición en términos de frecuencia, intensidad y latencia de conductas del observador y, por último, la sola observación de la conducta del modelo puede ser disparador de otras conductas del observador.

En el aprendizaje vicario la observación del modelo permite la adquisición de representaciones simbólicas de las actividades efectuadas por el modelo, que sirven como guía para las conductas futuras del observador. En este proceso actúan mecanismos atencionales, de retención, de reproducción motora y motivacionales. La conducta manifestada por el modelo se adoptará dependiendo de las consecuencias que haya tenido en él (Bandura, 1987).

Un concepto importante para estos autores es el de “autorregulación”. Las capacidades autorregulatorias se basan en el hecho de que las experiencias se procesan en forma de representaciones verbales y la acción intencional se fundamenta en la capacidad simbólica de posibilitar al individuo un control sobre sí mismo y sobre su propia conducta. Una vez

establecidas estas capacidades autorregulatorias tienen la misma influencia que los estímulos externos.

Debido a que esta teoría apunta a la explicación del aprendizaje de la conducta en general, el referirse a conductas “desviadas” implica un juicio de valor, que no tiene significación teórica (Bandura y Walters, 1963, citado en Mirón y Otero-López, 2005). No obstante, esta teoría resulta de utilidad en el entendimiento de la delincuencia (Mirón y Otero-López, 2005).

Jessor y Jessor (1977) intentan dar una definición de la conducta desviada. Éste es el resultado de la adopción de valores y creencias no convencionales aprendidas en interacción con otros individuos, que permite a su vez mantener este tipo de comportamiento y justificar su acción. En toda conducta (desviada o convencional) subyacen dos sistemas que estimulan su manifestación, un sistema de personalidad compuesto por valores y creencias acerca de uno mismo, la sociedad y los controles externos; y otro, ambiental percibido que tiene relación con el proceso de socialización.

4.1 El modelo de Akers

Akers (1973, citado en Mirón y Otero-López, 2005) toma el concepto de sistema ambiental percibido de Jessor y Jessor y formula una nueva teoría. Akers intenta integrar la teoría de Asociación Diferencial de Sutherland, el Condicionamiento Operante de Skinner y la teoría Social Cognitiva de Bandura.

Sostiene básicamente que la conducta social se desarrolla a través del modelado o imitación de otros, el refuerzo diferencial y la evaluación que realizan otros significativos de las conductas como buenas o malas. Los mecanismos básicos del aprendizaje de conductas sociales son:

- ✘ el condicionamiento operante (instrumental)
- ✘ la imitación o modelado
- ✘ interacción con personas significativas

En el aprendizaje por condicionamiento operante las conductas-respuestas dependen de los estímulos precedentes y las consecuencias derivadas. La conducta social es mantenida por medio de recompensas (refuerzo positivo) y la evitación de los castigos o consecuencias desfavorables (refuerzo negativo), y es inhibida por consecuencias aversivas (castigos positivos) y la ausencia de recompensas (castigo negativo). Tanto la conducta desviada como la adaptada se conforman a partir de la asociación de cada una con un estímulo que le precede y una consecuencia posterior. A este proceso el autor lo denomina “refuerzo diferencial” (Akers, 1979, 1997, citado en Mirón y Otero-López, 2005).

El individuo interactúa con su entorno, donde las conductas adquieren “definiciones evaluativas” específicas. Estas definiciones son las normas, actitudes y orientaciones que definen ciertas conductas como buenas o malas y actúan como refuerzos, castigos y estímulos. El entorno ofrece al niño tres tipos de definiciones evaluativas: buena (definición positiva), aceptable (definición neutralizadora) y mala o indeseable (definición negativa); en este sentido, habrá mayor posibilidad de que un individuo manifieste conductas consideradas como negativas si el entorno no ha ofrecido suficientes experiencias para entender que dicha conducta es indeseable.

El grupo de personas significativas que rodea al niño tiene dos funciones fundamentales, al mismo tiempo que es el encargado de ofrecer recompensas o castigos sirve de modelo tanto para la conducta como para el establecimiento de definiciones valorativas. El presente modelo propone que la asociación diferencial referida a la interacción o identificación con determinados grupos (familia y pares), se producen en primer lugar. En estos grupos se explicaría la génesis de las conductas desviadas, puesto que se proporcionan al individuo las definiciones evaluativas, la imitación de modelos y el refuerzo diferencial, mientras que en el mantenimiento de las conductas la imitación disminuye y las definiciones continúan siendo prioritarias. Aquí en este punto toman más importancia las consecuencias reales (refuerzos o castigos) de las conductas específicas que determinan la probabilidad y alcance de la conducta posterior.

Las definiciones conducirán a la manifestación de conductas socialmente desviadas cuando en el balance, las definiciones positivas y aceptables hayan sido menores a las definiciones negativas; es decir, la conducta desviada será la elegida por el sujeto cuando ha sido reforzada de manera diferencial con respecto a otras conductas alternativas o si ha sido definida como deseable o al menos aceptable.

Las críticas que ha recibido este modelo tienen que ver con la elusión de aspectos relevantes como las diferencias personales, con respecto al sexo, los cambios debidos a la edad y al desarrollo personal. Sin embargo autores como Rutter y Guiller (1988), Garrido, Stangeland y Redondo (1999) sostienen que debido a que considera tanto aspecto internos (cognitivos) como externos, es un modelo que ofrece una explicación comprensiva de los fenómenos antisociales y es de considerable validez y utilidad práctica.

A modo de síntesis, los diferentes modelos teóricos aquí expuestos no comparten exactamente la misma definición sobre tres conceptos básicos: vinculación, interacción y socialización. Hawkins y Fraser (1985, citado en Mirón y Otero-López, 2005) enfatizan las diferencias entre la Teoría de la Asociación Diferencial y la Teoría del Control Social. Mientras que esta última considera a cualquier vínculo como tendiente a reducir la probabilidad de que se produzcan actos desviados, la Teoría de la Asociación Diferencial considera a los vínculos con los iguales de crucial importancia para la aparición de conductas desviadas. Con respecto al concepto de interacción, la Teoría de la Asociación Diferencial supone la misma estructura de interacción tanto para grupos desviados como para grupos convencionales lo que difiere es el contenido, es decir los valores y actividades. En cambio, para la Teoría de Control Social los sujetos que se aproximan e interactúan con grupos desviados son resultado de una deficiente socialización, y no tendrán la misma estructura, cohesión e intensidad que los grupos convencionales. Con respecto al tercer concepto, el proceso de socialización, existe una diferencia fundamental entre las teorías. La Teoría del Control Social postula que durante el proceso de socialización se aprende sólo la conducta adaptada, pues la desviada es natural en el ser humano. Por el contrario al Teoría de la

Asociación Diferencial y la Teoría Social Cognitiva parten de la base que toda conducta, sea desviada o adaptada, se aprende durante el proceso de socialización. Cuando la teoría del Control Social habla de proceso de socialización, está considerando a los mecanismo que presionan hacia la “organización social”, encargada de promover conductas que no violen las leyes. Mientras que para los otros dos modelos, el proceso de socialización se da a través de mecanismos de aprendizaje. Algunos autores (Mirón y Otero-López, 2005) afirman la existencia de una organización social encargada de la internalización de las normas y leyes, de manera que la conducta desviada sería considerada no como algo innato, sino como un tipo de aprendizaje que pone de manifiesto un deterioro o fracaso del proceso de socialización.

Desde el enfoque de la teoría social cognitiva y la teoría del procesamiento de la información se puede analizar algunos de los factores cognitivos que intervienen y median en el aprendizaje de las conductas tanto socialmente adaptadas como desviadas. El estilo de atribución causal hace referencia a una de las variables cognitivas personales a tener en cuenta en los adolescentes.

5. Teoría de la Atribución Causal

La teoría de la atribución se enmarca en el campo de la Cognición Social, área que se propone estudiar los saberes y competencias relativos a las personas y las relaciones interpersonales (o intergrupos). La Psicología Social Cognitiva considera que las personas operan en un medio social que demanda interrelaciones con otras personas, grupos y marcos sociales. Ante estas demandas se ponen en juego los procesamientos cognitivos de cada uno destinados a dar explicación a los sucesos a través de atribuciones causales (Beaudichon y Plumet, 2003). En este contexto se reconoce al individuo como procesador activo de información proveniente del medio (Castello, citado en Hewstone, 1992).

La teoría de la atribución causal hace referencia a la búsqueda de información que las personas hacen en el marco de las relaciones interpersonales para dar explicación a sucesos

ocurridos, “explicaciones” que van a influir en la conducta, emoción y enjuiciamiento futuro (Hewstone, 1992).

Hewstone (1992) hace un análisis de la atribución en relación a cuatro niveles explicativos utilizados en los estudios de psicología social: nivel *intrapersonal*, *interpersonal*, *intergrupar* y *societal*. El nivel intrapersonal hace énfasis en el cómo, es decir el mecanismo por el cual, los individuos procesan la información y organizan su percepción, evaluación y comportamiento propio y del mundo social. El nivel interpersonal se centra en la dinámica de los procesos interpersonales en el marco de una situación dada, donde cada individuo ocupa una posición dada e intercambiable. Por otra parte, el nivel intergrupar trata de definir y estudiar los efectos sobre la atribución causal de la categorización grupal, es decir, si el comportamiento de determinados individuos son explicables en función de la pertenencia algún grupo. Por ultimo, el nivel societal estudia las creencias compartidas por grandes cantidades de personas que conviven en una sociedad determinada.

Aunque la mayoría de las investigaciones americanas se centraron en el primer y segundo nivel, Hewstone sostiene que la atribución es meramente social en tres aspectos:

- 1- En origen, es decir que puede basarse en información social y estar influida por la interacción social.
- 2- En su referencia u objeto, la atribución se hace de un suceso que concierne a una persona o de un resultado social.
- 3- Es social porque es común a los miembros de una sociedad o grupo, que pueden compartir diferentes explicaciones a los mismos sucesos.

En general, pueden diferenciarse tres concepciones que sirvieron de base para la formulación de la teoría de la atribución causal. En primer lugar, la Psicología Ingenua de Heider (1958, citado en Hewstone, 1992) pretendía postular los procesos por los cuales un observador no calificado entiende las acciones ajenas. Remarcaba una diferencia entre “atribución personal” y

“atribución situacional”, donde la primera hace referencia a la tendencia a atribuir la causa exclusivamente a las personas. Esto forma parte del “error fundamental de atribución”, es decir, a no tener en cuenta que los cambios en el ambiente son consecuencia de múltiples factores intervinientes combinados, que correspondería a la atribución situacional.

En segundo lugar se encuentra la Teoría de la Inferencia Correspondiente, ésta trata de explicar las inferencias mediante las cuales una persona infiere la correspondencia entre las intenciones de un actor y el acto concreto (Jones, 1976 citado en Hewstone, 1992). Existirían dos tipos de atribuciones en el proceso de inferir las disposiciones subyacentes de los actores: la atribución de intenciones y la atribución de disposiciones.

Una tercera concepción es la Covariación y la Configuración desarrollada por Kelley (1973, citado en Hewstone, 1992). Éstas hacen referencia a la cantidad y calidad de información que disponen las personas para atribuir causalidad. La primera da cuenta de atribuciones dirigidas a través de datos y las segundas son dirigidas por teorías.

Los autores distinguen dimensiones que forman parte de la Atribución Causal. Heider hace referencia a la ubicación de las causas del éxito o fracaso en factores internos al actor (capacidad, esfuerzo e intención) o externos (por ejemplo, suerte). También Rotter (1966 citado en Spence, 1980) ha desarrollado el concepto de locus de control y sugirió que el efecto del reforzamiento depende del hecho de que la persona sea capaz de percibir una relación causal entre su conducta y el reforzamiento. Un locus de control caracterizado como externo caracteriza al procesamiento cognitivo de una persona que tiende a percibir consecuencias como resultado del azar, del destino o de la fuerza de otros más que de sus propias acciones. En contraste, un locus interno tiende a percibirse responsables de sus propias acciones y consecuencias.

A partir de esta formulación, Weiner (1979, 1986 citado en Hewstone, 1992) amplía las dimensiones de la atribución causal en función de tres tipos: lugar o locus (interno-externo), estabilidad (naturaleza temporal de la causa, estable-inestable) y controlabilidad (influencia volitiva, controlable-incontrolable). Por otro lado, desde la teoría de la indefensión aprendida

(Abramson, Seligman y Treasdale, 1978, citado en De la Torre y Godoy, 2004; Hewstone, 1992)) se ha distinguido una nueva dimensión causal, globalidad o especificidad (dependiendo si la causa abarca a todas las situaciones o sólo a una situación concreta y específica).

Las causas se clasifican teóricamente en ocho celdas que se grafican de la siguiente manera (grafico 2):

		Controlable		Incontrolable	
		Estable	Inestable	Estable	Inestable
Interno			<i>esfuerzo</i>	<i>capacidad</i>	
	Externo				<i>suerte</i>

Grafico 2: Clasificación de las diferentes dimensiones de las atribuciones causales.

Como ejemplo se observan las atribuciones de éxito y fracaso nombradas por Heider, ubicadas en las dimensiones que postula Weiner. Estas inferencias causales (capacidad, esfuerzo y suerte), pueden variar de interpretación, pero las dimensiones subyacentes siempre son constantes.

Weiner convirtió su planteamiento en una importante teoría sobre logros y emociones. Este estructura de ocho celdas recibió un fuerte apoyo del estudio de análisis factorial realizado por Meyer (1980, citado en Hewstone, 1992), quien reveló que en las atribuciones que la gente hace sobre su éxito o fracaso se pueden identificar las dimensiones que postula Weiner.

La naturaleza de la atribución causal brindaría una respuesta a la pregunta: ¿Cuál es la causa del comportamiento observado y sus consecuencias? (Jones, 1972, citado en Hewstone, 1992).

Funciones y consecuencias de la Atribución Causal

Se reconocen tres funciones principales de la atribución causal basadas en investigaciones: función de control, de autoestima y de autopresentación. (Forysth, 1980, Tetlock y Levi 1982 citados por Hewstone, 1992).

- ✦ Función de **control**: existen estudios (Nelly 1955, citado en Hewstone, 1992) donde se pudo establecer que el grado de control sobre uno mismo y el medio social funcionaría como factor motivacional, permitiendo comprender las causas del comportamiento y de los acontecimientos. Mediante las explicaciones del sentido común los individuos mantienen un control cognitivo de sucesos pasados y presentes, al mismo tiempo que anticipan sucesos futuros.

- ✦ Función de **autoestima**: la mayoría de las conclusiones acerca de la influencia de las atribuciones causales en la autoestima surgen de estudios sobre el éxito y fracaso. Hay pruebas fehacientes de que las atribuciones que hace la gente de resultados funcionales ejercen una influencia en su autoestima.

- ✦ Función de **autopresentación**: esta función hace referencia a que un individuo puede controlar potencialmente la visión que otros tengan de él, comunicando atribuciones planteadas para ganarse la aprobación pública.

Por otra parte, el estudio sociopsicológico de las consecuencias de las atribuciones permitió establecer tres consecuencias derivadas de las atribuciones causales que una persona realiza: cognitivo enjuiciadoras, conductuales y afectivas.

Las consecuencias cognitivo enjuiciadoras incluyen tres áreas. La primera es la memoria de información social, lo cual se refiere a los efectos que ejerce en nuestra memoria el hecho de atribuir una causa a un acto. Estas atribuciones también influyen en una segunda área llamada persistencia de las convicciones. Kullik (1983, citado en Hewstone, 1992) señaló que la existencia de principios explicativos de los sucesos influyen en la persistencia de las convicciones personales. Cuando se encuentra una explicación de una conducta y sus consecuencias, dicha causalidad queda registrada y se apoya en una convicción persistente. Los autores Carrol y Payne han hecho evidente a través de sus trabajos (Carrol y cols., 1987) que las atribuciones causales también

influyen en los juicios y decisiones. Sus investigaciones con personas que debían conceder la libertad bajo palabra a ciertos delincuentes, permitieron concluir que las dimensiones que más influían en la decisión de conceder la libertad condicional fueron el locus, relacionado a juicios de bondad-maldad y la estabilidad que se correspondía con la previsión de actos futuros. Estas dos dimensiones influían en la decisión de los sujetos de dar o no libertad bajo palabra.

Con respecto a las consecuencias conductuales los trabajos de Snyder (1978, citado en Hewstone, 1992) han concluido que las atribuciones influyen en el mantenimiento de una conducta que luego perdura mas allá del contexto específico en el que había tenido originalmente lugar. En el ámbito de la clínica este conocimiento acerca de las consecuencias conductuales ha contribuido en el desarrollo de una técnica llamada “reciclaje atributivo” (Forsterling, 1988, citado en Hewstone, 1992) que consiste en inducir a los sujetos a un cambio en las atribuciones de éxito o de fracaso para mejorar su rendimiento conductual.

En el plano afectivo, los temas más estudiados son las reacciones emocionales ante el éxito y el fracaso y la depresión. Weines (1979, 1986, citado por Hewstone, 1992) sostiene que las diferentes causas atribuidas influyen en el modo que sentimos, pero también se provocan sensaciones sin necesidad de procesos de pensamiento. El autor toma cinco emociones: ira, felicidad, pena, orgullo y amor; y considera que las cuatro primeras pueden explicarse desde la teoría de la atribución. Weiner relacionó esto con su teoría general de la motivación y emoción y dio como resultado un modelo explicativo de las emociones vinculado a las tres dimensiones subyacentes de lugar, estabilidad y controlabilidad. La primera dimensión se basa en la hipótesis de que el éxito atribuido internamente redundaba en una mayor autoestima. La dimensión de estabilidad tiene especial importancia en las expectativas de éxito y fracaso en un futuro. La tercera dimensión, controlabilidad, se refiere a sentimientos y evaluaciones de otros. Por ejemplo, provoca ira al reconocer que el éxito o fracaso propio son controlados por otras personas (Averill, 1982, citado en Hewstone, 1992); y si los resultados negativos de otros se deben a causas percibidas como incontrolables, provoca pena o lástima.

Otra diferenciación de las atribuciones que designan los autores (Hewstone, 1992) hace referencia a la condición de automática (espontánea) o controlada. Diferenciación que se comparte con la teoría del procesamiento de la información y donde se considera procesamiento automático cuando se produce sin intención, sin conciencia de él y sin inferir actividad mental en curso. Los investigadores demostraron que se suelen hacer atribuciones no espontáneas en mayor medida frente a sucesos no esperados y frente a una no consecución de una meta (fracaso, derrota) (Weiner 1981, citado en Hewstone, 1992), en dichos casos se instiga a la reflexión y búsqueda de explicación causal. Además de éstos, existen otros factores instigadores como el estado de ánimo (Weiner, 1986, citado en Hewstone, 1992) y la capacidad y la motivación individuales. En las investigaciones referidas al estado de ánimo se ha demostrado que las personas que están de mal humor buscan mas explicaciones que las de buen humor, así mismo, los acontecimientos negativos instigan a la atribución causal mas que los acontecimientos positivos (Schwarz, 1987, citado en Hewstone, 1992). El otro factor instigador mencionado es la capacidad y la motivación del sujeto en generar hipótesis alternativas de un evento sucedido. Kruglanski (1983m citado en Hewstone, 1992) concluye que la capacidad depende de la cantidad de conocimientos generales o específicos y de la disponibilidad de la mente de una persona. La motivación depende de tres elementos: la necesidad de estructura (conocimientos sobre el tema), necesidad de conclusiones específicas (sustentar una convicción) y la necesidad de validez (cuando los costes previstos de un error son muy grandes).

Los investigadores encuentran a este estudio de los procesos cognitivo en la atribución causal bastante limitado, ya que, la teoría de la atribución causal tiene el objetivo de ser una teoría explicativa de los procesos intrasujeto, intersujeto, intergrupo y societal, es decir una teoría que englobe la psicología social en toda su amplitud.

METODOLOGÍA

Participantes

La muestra estuvo conformada por 75 adolescentes de sexo masculino (49,3%) y femenino (50,7%) de 15 a 18 años inclusive que estaban cursando el secundario en escuelas publicas de la Ciudad de Córdoba Capital. La selección de la muestra consistió de dos etapas. La selección de a institución fue intencional y la selección de los participantes accidental.

Herramientas e Instrumentos

Cuestionario de Estilo de atribución (CEA) (siglas en ingles: ASQ por *Attributional Style Questionnaire*) fue propuesto por Peterson (1982). Se adoptaron las modificaciones realizadas por Kunzi (1998) en las situaciones hipotéticas, conservando la estructura de la prueba en cuanto a las diferentes dimensiones que la integran. Las modificaciones fueron realizadas en los ítems 11, 14, 17, 22, 37, 39, 40, 42, 44, 46, 48. El CEA permite evaluar los estilos atributivos pesimista y optimista, en tres dimensiones: permanencia, penetración y personalización. Es decir que con este cuestionario se pueden obtener seis dimensiones: Permanencia optimista (PmG), Permanencia pesimista (PmB), Personalización optimista (PsG), Personalización pesimista (PsB), Penetración optimista (PvG) y Penetración pesimista (PvB). La suma de las dimensiones optimistas (PmG, PsG y PvG) permiten obtener el total G (total optimista) y la suma de las dimensiones pesimistas (PmB, PsB y PvB) dan como resultado el total B (total pesimista). El rango de puntuaciones posibles para cada dimensión es de 0 a 6. Para las dimensiones total pesimista y total optimista el rango es de 0 a 18.

Permanencia: dimensión que se refiere al tiempo. Equivale a la dimensión de *estabilidad* de Weiner (1986, citado en Hewstone, 1992). En este sentido los optimistas explican los sucesos positivos con causas permanentes y los negativos con causas temporarias. Para los pesimistas, al contrario, las causas de los sucesos negativos son permanentes y de los sucesos positivos son temporarias. Un puntaje alto en la dimensión permanencia optimista habla de un estilo estable para suceso positivos; un puntaje bajo, por el contrario nos habla de una tendencia a atribuir

causas inestables para los éxitos. En contraste, un puntaje alto en la dimensión permanencia pesimista se refiere a un estilo estable para sucesos negativos y una puntuación baja habla de un estilo inestable para los fracasos.

Personalización: se refiere a la ubicación de la causa en relación al individuo mismo. En términos de interno o externo, equivale a la dimensión de *locus* de Weiner. Los pesimistas tienden a encontrar causas internas a sucesos negativos y causas externas a las situaciones buenas. Los optimistas, en cambio, tienden a atribuir causas internas a sucesos positivos y causas externas a lo negativo. Una puntuación alta en la dimensión personalización optimista se refiere a la tendencia a atribuir causas internas a los éxitos. Una puntuación alta en la dimensión personalización pesimista habla una atribución interna para los fracasos y una puntuación baja habla de una atribución externa para los sucesos negativos de la vida.

Penetración: se refiere al espacio, el cual puede ser global o específico. Los pesimistas tienden a generalizar a muchas o todas las situaciones de su vida explicaciones negativas. Los optimistas atribuyen las explicaciones negativas sólo a esa específica situación, sin que interfiera a otros ámbitos de la vida. Una puntuación alta en la dimensión penetración optimista se refiere a la atribución de causas globales a los sucesos positivos; y una puntuación baja se refiere a la atribución de causas específicas para los éxitos. Esta dimensión está basada en las teorías de indefensión aprendida de Abramson y Seligman (1978).

Cuestionario de Conductas Antisociales (CCA) de Mirón y cols. (1990): Consta de 51 ítems agrupados en 5 dimensiones: Conducta contra Normas (13 ítems), Vandalismo (7 ítems), Robo (12 ítems), Agresión (12 ítems) y Consumo de Drogas (7 ítems), que deben ser respondidas en una escala de tipo lickert de 4 alternativas referidas a la frecuencia de realización de cada conducta. La escala se incluye las opciones “nunca” (0 veces), “pocas veces” (de 1 a 5 veces), “bastantes veces” (de 6 a 10 veces), “muy frecuentemente” (mas de 10). La puntuación de cada tipo de conducta antisocial se obtiene sumando las puntuaciones correspondientes a cada ítem

que compone cada dimensión. Así mismo, se puede obtener la puntuación total de las conductas antisociales sumando las puntuaciones de cada dimensión. La consistencia interna (alfa de Combrach) de la escala completa fue de .89 y la correspondiente a cada una de las dimensiones oscila entre .87 para conducta contra normas y .95 para robo (Mirón, 1990). El instrumento está redactado para una población venezolana. Se realizó en nuestro medio una prueba piloto con adolescentes de la ciudad de Córdoba. De dicha prueba se advirtió conveniente el cambio de algunas palabras o expresiones. Para facilitar la lectura de algunos ítem se cambió las expresiones “sin pagar la corrida” por “sin pagar el recorrido”, “carro” por “auto”, “tienda” por “negocio”, “discoteca” por “boliche”, “atracar” por “asaltar”, etc. Las correcciones se realizaron en los ítems 3, 5, 7, 10, 20, 24, 27, 28, 49, 50 y 51.

Con este instrumento se recolecta datos acerca de la conducta delictiva autopercibida que difiere a los valores de delincuencia oficiales, problemática que pertenece a la criminología. Dentro de este campo existe una diferenciación conceptual y empírica entre la evaluación de la delincuencia por medio de estadísticas oficiales y por medio de autoinformes. Desafortunadamente, los datos recogidos por estos dos métodos dan estimaciones radicalmente diferentes de la incidencia y características de las conductas antisociales (Mirón y Otero-López, 2005). Las principales diferencias entre los hallazgos de los estudios que analizan la delincuencia oficial y la delincuencia autoinformada se sitúan en tres niveles (Mirón, 2005):

- 1- Los estudios realizados con autoinformes encuentran una tasa mucho mayor de actos delictivos en adolescentes que los estudios que utilizan delincuencia oficial.

- 2- Los autoinformes han puesto de manifiesto la existencia de una mayor diversidad en las conductas antisociales, ya que los cuestionarios comprenden conductas más y menos graves, mientras las cifras oficiales se limitan a conductas más graves o leves de mayor frecuencia.

- 3- Por último, estos autoinformes han hecho cambiar las concepciones de las relaciones concebidas entre factores socioeconómicos y delincuencia.

Actualmente se utilizan cualquiera de los dos métodos para una aproximación a esta variable, la decisión de tomar uno u otro está determinada, en este trabajo por los objetivos planteados.

Procedimiento

Se trabajó con un diseño de investigación ex post facto prospectivo simple. La variable independiente en estudio fue “conducta antisocial” y la variable dependiente se refiere a “estilo atributivo”. La variable independiente, conductas antisociales, consta de cinco dimensiones: vandalismo, robo, agresión, conducta contra normas y consumo de sustancias y por último la suma de ellas que forma el Total de Conductas Antisociales. La variable estilo atributivo está formada por seis dimensiones: permanencia pesimista, permanencia optimista, personificación pesimista, personificación optimista, penetración optimista, penetración pesimista; a las que se agregaría: total pesimista y total optimista.

Los instrumentos fueron auto-administrados en forma grupal con una previa explicación del objetivo del trabajo, del carácter confidencial y voluntario del mismo y de la importancia de su colaboración y agradecimiento. En todo momento contaron con la presencia de la encuestadora para cualquier duda que surgiera en los conceptos o metodología de respuesta.

Se realizó un análisis descriptivo de la composición de la muestra, para ello se utilizaron los estadísticos de frecuencia y descriptivos. A continuación, se realizaron análisis más detallados sobre las variables estudiadas, que incluye un análisis de varianza de dos factores, con el objetivo de evaluar si existía interacción entre los factores estilos de atribución y género en relación a la variable conductas antisociales.

RESULTADOS

Las características de la muestra total de adolescentes (N=75) con respecto a las variables sexo y edad se presentan en las tablas 1 y 2.

Tabla 1
Frecuencia según sexo

sexo	frecuencia	porcentaje %
femenino	38	50,7
masculino	37	49,3
total	75	100

Tabla 2
Frecuencia según edad

edad	frecuencia	porcentaje %
15	14	18,7
16	19	25,3
17	22	29,3
18	20	26,7
total	75	100

Con el objetivo de realizar los análisis de varianza entre grupo y sexo, se dividió la muestra según la puntuación obtenida en la dimensión “total de conductas antisociales” tomando como punto de corte los cuartiles, con el objetivo de definir dos grupos según baja manifestación de conductas antisociales (valores inferiores al Q1) o alta manifestación de conductas antisociales (valores superiores al Q3). Los grupos se denominaron grupo 1 y grupo 2 respectivamente compuesto por 19 sujetos cada uno. La tabla 3 muestra la frecuencia de hombres y mujeres en cada grupo. La variable “total de conductas antisociales” define la ubicación de los sujetos en el grupo 1 o 2 según las puntuaciones obtenidas.

Tabla 3
Frecuencia de sexo según grupo

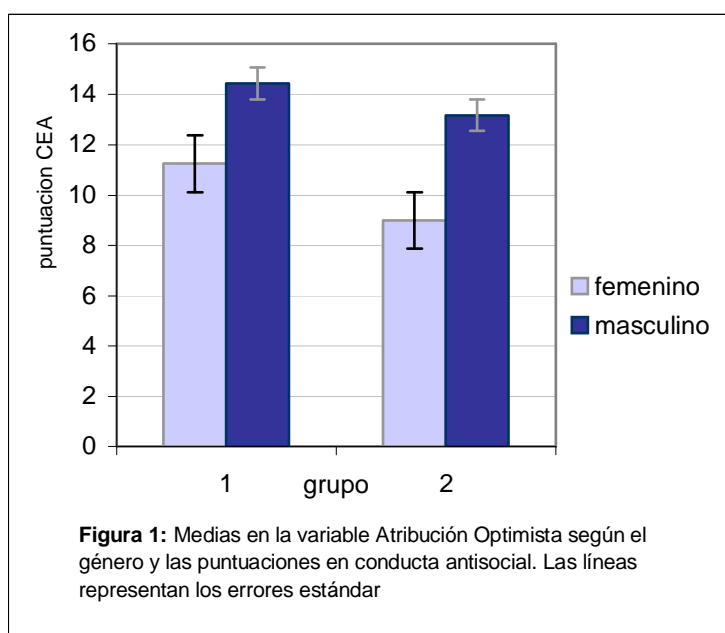
	grupo 1		grupo 2	
	frecuencia	%	frecuencia	%
femenino	12	63,16	7	36,84
masculino	7	36,84	12	63,16
total	19	100	19	100

Una vez discriminados los grupos, se realizó un análisis de varianza de dos factores teniendo en cuenta las variables independientes grupo y sexo en relación a cada una de las dimensiones de la variable estilos de atribución.

Se analizó en primer lugar la dimensión total optimista de la variable estilos de atribución. No se encontró un efecto interactivo significativo entre los dos factores (sexo y grupo). Sólo se encontró un efecto simple significativo de la variable sexo sobre dicha dimensión ($F(1)=14,71$ $p<0,005$ ver tabla 4). Como se ve en la figura 1 los hombres tienden a realizar atribuciones más optimistas que las mujeres.

Tabla 4. Resultados obtenidos en el ANOVA de dos factores con relación a la variable Optimista

Fuente	gl	F	Significación
grupo	1	3,363	,075
sexo	1	14,712	,001
grupo * sexo	1	,266	,609
Error	34		



En segundo lugar, con respecto a la dimensión total pesimista de la variable estilo de atribución no se observó interacción ni efectos simples significativos. Ni el sexo, ni las conductas

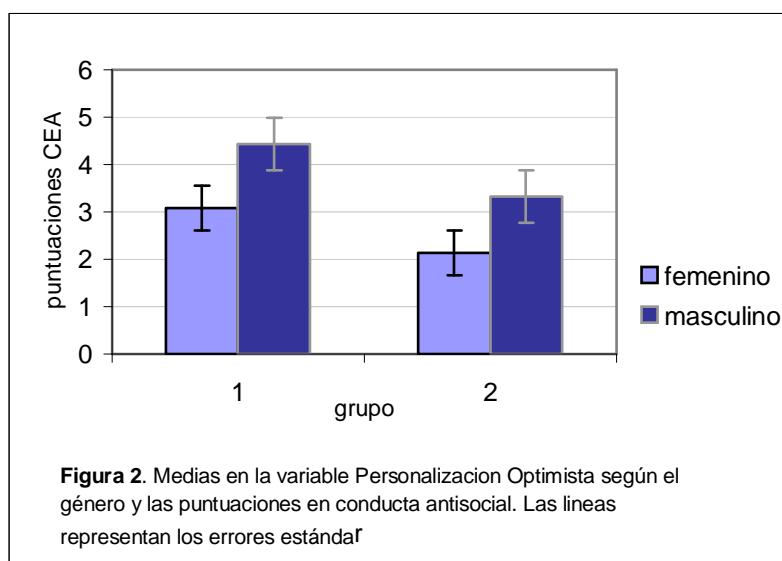
antisociales que manifiestan los adolescentes tienen influencia en su tendencia a la atribución pesimista.

En relación a las dimensiones específicas de la escala de atribución, no se encontró interacción en la dimensión personalización optimista pero sí un efecto simple de la variable grupo $F(1) = 3,98$ $p \leq .05$ y, por otro lado, de la variable sexo $F(1) = 6,18$ $p \leq .05$ y (ver tabla 5).

Esto se grafica en la figura 2.

Tabla 5. Resultados obtenidos en el ANOVA de dos factores en relación a la variable Personalización Optimista

Fuente	gl	F	Significación
grupo	1	3,985	,051
sexo	1	6,183	,018
grupo * sexo	1	,023	,880
Error	34		



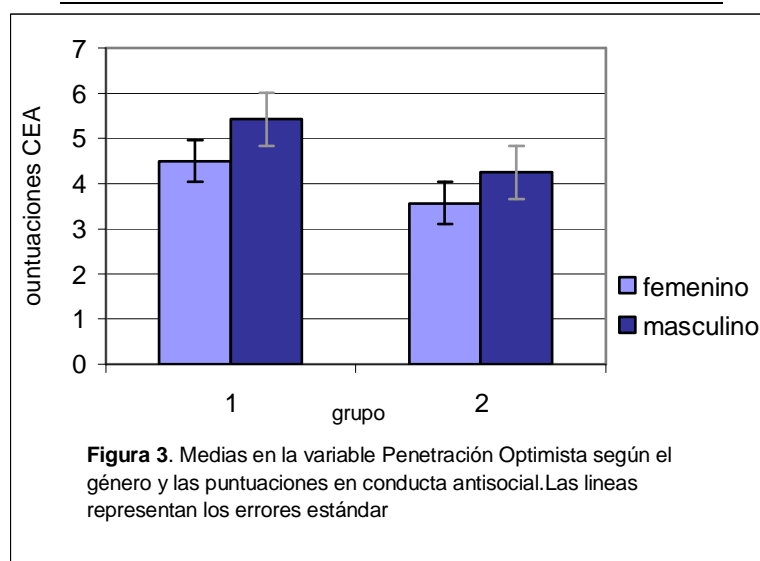
No se observaron efectos interactivos ni efectos simples de las variables sexo y grupo en la dimensión personalización pesimista.

En relación a la dimensión penetración optimista no hay efecto interactivo, aunque sí se encuentra efecto significativo de $F(1) = 5,159$ $p < .05$ (ver tabla 6) de la variable grupo. Los

adolescentes del grupo 2 tienden a atribuir causas específicas a sucesos positivos cotidianos. En la figura 3 se grafican estos resultados.

Tabla 6. Resultados obtenidos en el ANOVA de dos factores en relación a la variable Penetración Optimista

Fuente	gl	F	Significación
grupo	1	5,159	,030
sexo	1	3,001	,092
grupo * sexo	1	,073	,789
Error	34		

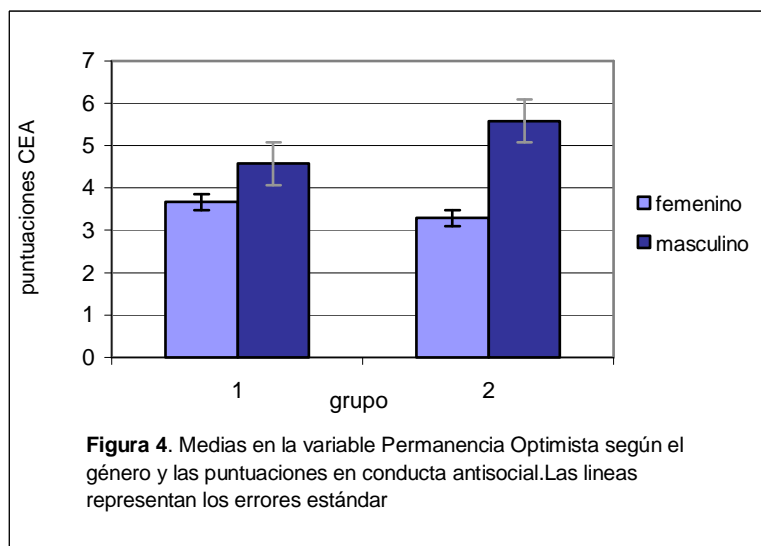


No se observaron efectos interactivos ni efectos simples de la variable sexo y grupo en la dimensión penetración pesimista

En relación a la dimensión permanencia optimista no se encontró interacción; no obstante, la variable sexo produjo un efecto significativo de $F(1) = 18,92$; $p < .001$ sobre este estilo atributivo (ver tabla 7). Los resultados son graficados en la figura 4.

Tabla 7. Resultados obtenidos en el ANOVA de dos factores en relación a la variable Permanencia Optimista

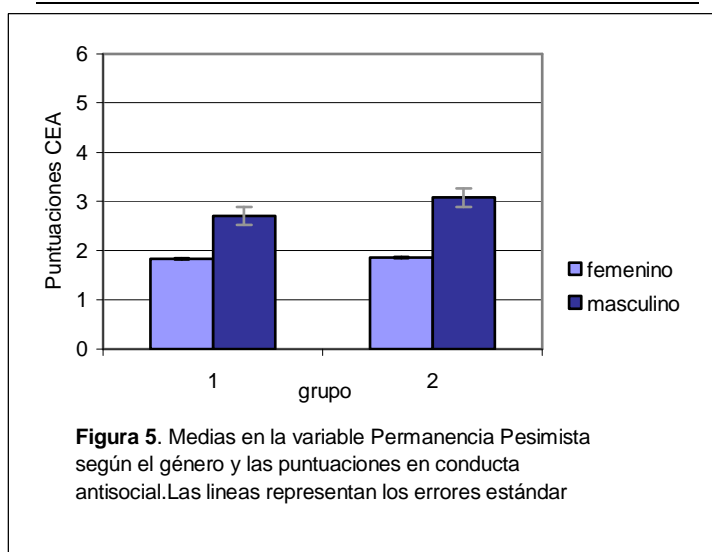
Fuente	gl	F	Significación
grupo	1	,735	,397
sexo	1	18,925	,000
grupo * sexo	1	3,580	,067
Error	34		



Por último, con respecto a la dimensión permanencia pesimista no se encontró efecto de interacción con las variables sexo y grupo, aunque sí se puede ver un efecto significativo simple $F(1)=6,56$ $p < .05$ del sexo (ver tabla 8). En la figura 5 se puede observar que independientemente del grupo al que pertenecen, las mujeres tienden a atribuir causas inestables a sucesos negativos.

Tabla 8: Resultados obtenidos en el ANOVA de dos factores en relación a la variable Permanencia Pesimista

Fuente	gl	F	Significación
grupo	1	,228	,636
sexo	1	6,560	,015
grupo * sexo	1	,176	,677



DISCUSIÓN

En este trabajo se investigó la relación del estilo de atribución y las manifestaciones antisociales autoinformadas de los adolescentes. Tomando en consideración que no se encontraron conclusiones unívocas en la literatura específica, se intentó establecer si existe relación entre la manifestación de conductas antisociales tales como robo, vandalismo, conducta contra normas, consumo de drogas y agresión, y determinados estilos de atribución.

En base a los resultados obtenidos se puede concluir, en principio, que los adolescentes que no manifiestan conductas antisociales con frecuencia se caracterizan por un estilo atributivo interno optimista mientras que la atribución del tipo externo (locus) para eventos positivos caracteriza a los adolescentes que tienden a manifestar conductas antisociales. Estos resultados coinciden con los obtenidos por López Torrecillas, Martín, de la Fuente y Godoy (2000) en poblaciones de adolescentes consumidores de alcohol, heroína y cocaína. También se obtuvieron resultados que demuestran que los adolescentes que manifiestan conductas antisociales en mayor frecuencia poseen un estilo de atribución específico para los sucesos positivos (puntuaciones bajas en la dimensión penetración optimista). El estilo atributivo específico y externo para los éxitos no es congruente con los resultados obtenidos por los autores en investigaciones con sujetos normales (Miller y Ross, 1975; Zuckerman, 1979, citados en Hewstone, 1992). Éstos afirman que todas las personas tienen la necesidad de mantener la autoestima y esto afecta directamente al tipo de atribución causal que utilizan tanto para los éxitos como para los fracasos, esto se denomina “juicio de autocomplacencia”. Sin embargo, el estilo atribucional que muestran los adolescentes del presente trabajo comparte características con los sujetos depresivos; ya que las personas que padecen esta patología poseen un estilo atributivo inestable, externo y específico para los éxitos e interno, estable y global para los fracasos (Abramson, 1978; Buela-Casal, Carretero-Dios, de los Santos-Ríos, 2001; Fernández, Gonzáles, Buela-Casal, Machado, 2004). Pero, los adolescentes de este estudio no se caracterizan por una atribución de tipo estable, global e interna para los sucesos negativos, tal como los depresivos. En un estudio reciente se observó

que existe relación entre la depresión infantil y un estilo de respuesta impulsiva que se identifica como incertidumbre a responder los problemas y a cometer mayor cantidad de errores. El estilo de atribución específico y externo para los éxitos también se vio asociado al fracaso escolar y los problemas de conducta (Buela-Casal, Carretero-Dios, de los Santos-Ríos, 2001). Asimismo se afirma que existe una mayor tendencia de los adolescentes impulsivos a consumir drogas legales e ilegales (Morgan, 1998; Weldeck y Millar, 1997; Vitaro, Ferland, Jacques, Ladourer, 1998 citados en Buela-Casal, Carretero, de los Santos-Ríos, 2001). En ocasiones los problemas de conducta, la impulsividad, el fracaso escolar y el bajo rendimiento escolar refieren una “depresión encubierta”. No obstante, no se tiene muy en claro si estos síntomas son causas o consecuencias de la depresión infantil (Polaino-Lorente, 1997). De esta manera se observa que las variables impulsividad, problemas de conducta y consumo de sustancias están relacionadas directamente con la depresión e indirectamente con el estilo de atribución causal. Los adolescentes del presente estudio podrían padecer depresión, simplemente manifestar conductas antisociales transitorias o vislumbrar problemas más serios en el ámbito de la delincuencia adolescente. La respuesta a este interrogante conforma una limitación del presente trabajo.

Desde la teoría de la atribución causal se afirma que un locus interno optimista favorece a una alta autoestima. Tanto la adecuación de las conductas de los adolescentes a las normas socialmente aceptadas como la autoestima están relacionadas con los componentes de la vinculación social (apego, compromiso, involucración y creencias) propuestos por la teoría del Control Social de Hischi. El apego que se define como vínculo afectivo entre el sujeto y otros significativos tiene una importante influencia en la autoestima del adolescente. Una autoestima satisfactoria basada en un locus de control interno para eventos positivos favorece a la manifestación de conductas consensuadas por un entorno social particular. Estas afirmaciones son congruentes con los resultados obtenidos por otros investigadores (Cava, Musitu, Murgui, 2006) que evaluaron la influencia de la familia, a través de variables como la comunicación y la valoración, en la conducta violenta en la escuela y el rechazo a las figuras de autoridad. Para

futuras investigaciones se debería analizar si la tendencia a la atribución interna es consecuencia de una alta autoestima o viceversa, es decir si tras varios eventos positivos donde el sujeto atribuye causas internas se promueve una alta autoestima.

Por otra parte, en el presente trabajo se encontró que los hombres mostrarían una mayor tendencia a atribuir causas de manera más interna para los eventos positivos que las mujeres; en contraste, éstas últimas utilizarían un estilo atribucional inestable para los fracasos, tanto las que manifiestan conductas antisociales como las que no. Sin embargo, estos resultados no se pueden considerar congruentes con la posición mantenida por otros autores que estudiaron las diferencias de la atribución causal entre géneros (Frieze, 1982; Ovejero, 1986; Powers y Rossman, 1983 citados en De La Torre y Godoy, 2004) que afirman que no suele encontrarse diferencias marcadas en los estilos atributivos entre hombres y mujeres.

Las demás dimensiones de la variable dependiente (permanencia pesimista y penetración pesimista) no arrojaron datos significativos con respecto al sexo y a los grupos de alta conducta antisocial o baja conducta antisocial. Estos datos concuerdan con la bibliografía anteriormente citada donde los resultados no arrojan datos significativos de caracterización de un estilo atributivo determinado (Frieze, 1982; Ovejero, 1986; Powers y Rossman, 1983 citados en De La Torre y Godoy, 2004; y Ruiz, 2000).

En conclusión, se refuta en parte la hipótesis de investigación y se sostiene que los adolescentes que manifiestan conductas antisociales se caracterizan por un estilo de atribución causal específico y externo para sucesos positivos. La atribución causal que logran hacer de sucesos positivos o exitosos se encuentra en circunstancias externas a ellos mismos y además tienden a no generalizar atribuciones causales positivas a sucesos y situaciones diferentes, se caracterizan por la especificidad de la atribución. Es decir, si deben vivir sucesos positivos (por ejemplo obtener buenas calificaciones, tener éxito, obtener algo de alguna persona importante y querida, verse bien, etc.), ellos lo atribuyen a circunstancias particulares de esa situación (atribuciones específicas) y no logran la generalización a otras situaciones similares.

Los resultados ponen de manifiesto el papel de los estilos de atribución y las conductas antisociales y se plantea la sugerencia de incluir esta variable en programas preventivos y de tratamiento en escuelas o penales o cualquier otro ámbito que trabaje con adolescentes; ya que, el estilo atributivo se puede trabajar aún con características del medio socioeconómico no propicias.

Se encuentran, en este trabajo de investigación, algunas limitaciones importantes con respecto al instrumento utilizado para evaluar los estilos de atribución y otras cuestiones metodológicas. En primer lugar las dimensiones pesimistas del CEA que hacen referencias a fracasos o eventos negativos provocan una respuesta atribucional que demanda más reflexión, ya que, los fracasos no son congruentes con las expectativas de los adolescentes. Desde la teoría de la atribución causal se afirma que cuando el resultado del acontecimiento es inesperado o no cumple una meta se instiga al sujeto a una mayor reflexión de las causas. En este proceso puede influir también otros factores instigadores como la motivación, la capacidad o el estado de ánimo, no tenidos en cuenta en el cuestionario. Por este motivo puede ser que no se halla encontrado resultados significativos en ninguna de estas dimensiones. En segundo lugar, la suma de los resultados de cada dimensión del CEA posee un rango que va de 0 a 6 y no existe un punto de corte. Por ello se hace difícil de determinar y definir la tendencia del sujeto hacia un estilo atributivo específico. Otra limitación surge de la cantidad de sujetos que conforman la muestra. En total la muestra es aceptable pero al dividirla en grupos de alta o baja manifestación de conductas antisociales y además por sexo se reduce demasiado, en consecuencia puede afectar a los resultados del análisis de varianza (ANOVA).

Sin embargo, se alcanzaron los objetivos planteados en el presente trabajo de investigación. La teoría de la atribución causal tiene muchos antecedentes importantes en varios ámbitos de la psicología (social, clínico, etc.), por otra parte, las Conductas Antisociales es una problemática actual y de gran relevancia. No obstante, hay poca bibliografía acerca de la articulación de estas dos temáticas. Se deberían elaborar más trabajos de investigaciones empíricas

para consensuar algunos resultados obtenidos en relación a adolescentes con conductas antisociales.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (1995). *Manual diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. 4º edición. Barcelona: Masson (versión electrónica).
- Arfuch, L. (1997). *Crímenes y Pecados: de los jóvenes en la crónica policial*. Argentina. UNICEF.
- Arias, B. (2000). *Concepto de Trastorno de Conducta*. Universidad de Valladolid. Descargado el 28 de abril del 2006 de <http://www3.uva.es/psicologia/conctc.pdf>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca
- Brussino, S. (2002). *Análisis causal del comportamiento agresivo infantil: Pautas de Crianza, estilo atribucional, capacidad intelectual y habilidad social*. Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Buela-Casal, G., Carretero, H., de los Santos-Ríos, M. (2001). *Relación entre depresión infantil y estilo de respuesta reflexivo-impulsivo*. Revista Salud Mental, 24, 17-23.
- Cava, M.; Musitu, G.; Murgui, S. (2006). *Familia y Violencia escolar: el rol mediador de la autoestima hacia la autoridad institucional*. Psicothema, 18 (3), 367-373.
- De la Torre, C. y Godoy, A. (2004). *Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo*. Revista Interamericana de Psicología, 28 (2), 217-224. Descargado el 4 de junio del 2007 de <http://psicorip.org/resumo/>
- Dodge K., Price, J., Bachorowsky, J., Newman, J. (1990). *Hostile Attributional Biases in Severely Aggressive Adolescents*. Journal of Abnormal Psychology, 99(4), 385. Descargado el 22 de abril de 2006 de <http://psycinfo.apa.org/>
- Fernández, M., Gonzáles, O., Buela-Casal, G. y Machado, P. (2004). *Análisis comparativo del estilo atribucional y de la autoestima en una muestra de pacientes depresivos y sujetos normales*. Actas de Especialidad Psiquiátrica, 32 (0), 00-00. Descargado el 1 de mayo del 2007.

- Herrero, O., Ordóñez, F., Salas, A. Colom, R. (2002). *Adolescencia y Comportamiento Antisocial*. Psicothema, 14 (2), 340-343. descargado el 22 de abril del 2006 de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=729>
- Hewstone, M (1992). *La Atribución Causal. del proceso cognitivo a las creencias colectivas*, Barcelona: Paidós.
- Houdé, O., Kayser, D., Koenig, O., Proust, J., Rastier, K. (2003). *Diccionario de Ciencias Cognitivas*, Buenos Aires: Amorrortu
- Kazdin, A., Buela-Casal, G. (2002). *Conductas Antisociales. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*, Madrid: Pirámide.
- Kaplan, H., Sadock, B., Grebb, J. (1996). *Sinopsis de Psiquiatría. Ciencias de la Conducta. Psiquiatría Clínica. 7ª Edición*. Buenos Aires: Panamericana.
- López Torrecillas, F., Martín, I., de la Fuente, I., Godoy, J. (2000). *Estilo atributivo, autocontrol, asertividad como predictores de la severidad del consumo de drogas*. Psicothema, 12 (2), 331-334. Descargado el 22 de abril de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=576>
- Mirón, L., Otero-López, J. (2005). *Jóvenes Delincuentes*, Barcelona: Ariel.
- Morales Córdova, H. (2005, septiembre). *Correlatos neuropsicológicos, psicológicos y sociales del comportamiento antisocial entre adolescentes en conflicto con la Ley Penal: un estudio de la taxonomía del desarrollo*. Tesis doctoral publicada., Facultad de Medicina, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Poder judicial de la Provincia de Córdoba (2004). Datos estadísticos del Fuero de Menores. Descargado el día 24 de abril del 2006 de www.justiciacordoba.gov.ar/site/Asp/Estadisticas/Est2004Menores.asp
- Rice, P. (2000). *Adolescencia, desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.

- Ruiz, R. (2004). *Percepción de la Relación con los Padres y Estilos Atributivo en Adolescentes Bajo Tutela Judicial*. Artículo presentado en el I Congreso de Psicología Jurídica en Red. Madrid.

Descargado el 28 de abril de 2006 de

<http://www.copmadrid.org/CongresoRedForense/textos/14.htm>.

- Saúco, M. (2002). *Elaboración de un programa para la mejora del estilo atributivo: Posibilidades y expectativas*. Madrid. Descargado el 5 de mayo de 2006 de

www.jccm.es/oratediv/2_jornadas_orienta/acc_tutorial/atributivo.PDF

- Spear, L. (2000). *The adolescent brain and age-related behavioral manifestations*. *Neuroscience and Biobehavior Reviews* 24, 417-463.

ANEXO

CUESTIONARIO DE ESTILO ATRIBUCIONAL (CEA)

Tómese todo el tiempo que le parezca para contestar a cada una de las preguntas. Completar la prueba lleva unos quince minutos, más o menos. No hay respuestas acertadas ni equivocadas.

Lea la descripción de cada una de las situaciones e imagínelas vívidamente como si las estuviera atravesando. Es probable que no haya experimentado nunca alguna de las situaciones en cuestión, pero eso no importa. Tal vez las respuestas parezcan no coincidir; pero siga adelante de todos modos y haga un círculo en torno de A o B, eligiendo la que le parezca más probable para usted. Es posible que no le guste cómo se expresan algunas respuestas, pero no deberá escoger lo que usted cree que diría o cómo le caería bien a los demás; elija la respuesta que le parezca más viable, más próxima.

Edad:

Sexo:

- | | |
|---|------------|
| 1. La tarea a mi cargo tiene gran éxito: | PsG |
| A. Todos le han dedicado y le dedican mucho tiempo y energías. | 0 |
| B. Vigilo de cerca el trabajo de cada uno. | 1 |
| 2. Me arregle con mi novia o amiga después de pelear: | PmG |
| A. Me perdono en esta ocasión. | 0 |
| B. Siempre me perdona. | 1 |
| 3. Me perdí cuando iba a casa de un amigo: | PsB |
| A. Tome una dirección incorrecta al llegar a una esquina. | 0 |
| B. Mi amigo me dio mal la dirección. | 1 |
| 4. Mi novia o amiga me da un regalo inesperado: | PsG |
| A. Sus padres le dieron un dinero extra. | 0 |
| B. Anoche la lleve a cenar a un lugar muy especial. | 1 |
| 5. Olvide que era el día de cumpleaños de ella: | PmB |
| A. No soy bueno para recordar cumpleaños. | 1 |
| B. Habían otras cosas que me preocupaban. | 0 |
| 6. Una admiradora secreta me manda un regalo: | PvG |
| A. Le resulte simpático y atractivo. | 0 |
| B. Caigo simpático y atractivo a todos. | 1 |
| 7. Me presenté como candidato para delegado del curso y gané: | PvG |
| A. Dedique mucho tiempo y energías a la campaña. | 0 |
| B. Trabajo intensamente en todo lo que hago. | 1 |
| 8. Falté a un compromiso importante: | PvB |
| A. A veces me falla la memoria. | 1 |
| B. A veces olvido consultar mi agenda. | 0 |
| 9. Me presenté como candidato como delegado del curso y perdí: | PsB |
| A. No trabaje lo suficiente en la campaña. | 1 |
| B. El que ganó tenía más amigos y conocidos en el curso. | 0 |
| 10. Concurro a una fiesta como invitado: | PmG |
| A. Estuve particularmente simpático esa noche. | 0 |
| B. Soy siempre un invitado con el que se está bien. | 1 |
| 11. Obtuve muy buenas notas escolares: | PsG |
| A. Los deberes son muy fáciles. | 0 |
| B. Estudie mucho. | 1 |
| 12. Mi salud fue excelente todo el año: | PsG |

- A. Me expuse poco, no hubo muchos enfermos cerca. 0
 B. Comí siempre bien y me tome mi descanso. 1
- 13. Debo una multa al bibliotecario porque no devolví un libro a su debido tiempo: PmB**
 A. Cuando me interesa mucho la lectura suelo olvidarme hasta del día en que vivo. 1
 B. Estuve tan ocupado estudiando que olvide devolver el libro. 0
- 14. Me encuentro con un amigo y me dice “que bien te ves”:** PmG
 A. Ese día mi amigo encontraba bien a todos. 0
 B. Por lo general mi amigo halaga a todo el mundo. 1
- 15. Gané un certamen atlético:** PmG
 A. Me entrene muchísimo. 0
 B. Soy muy bueno en ese tipo de competencias. 1
- 16. Salí mal en un examen importante:** PvB
 A. No soy bueno en el tema de la prueba. 1
 B. No me había preparado bien. 0
- 17. Trate de ingresar en un club y no pude:** PvB
 A. No me llevo bien con los demás. 1
 B. No me llevo bien con la gente del club. 0
- 18. Perdí en una prueba deportiva a pesar de haberme preparado durante mucho tiempo:** PvB
 A. No tengo grandes condiciones como atleta. 1
 B. No sirvo para practicar ese deporte. 0
- 19. Anoche iba en moto y me quede sin nafta en una calle oscura:** PsB
 A. No verifiqué la altura de la nafta en el tanque. 1
 B. El indicador de combustible estaba roto. 0
- 20. Perdí los estribos discutiendo con un amigo:** PmB
 A. Siempre está sermoneándome. 1
 B. Él estaba de mal humor. 0
- 21. Me aplazan por no haber entregado a término los deberes escolares:** PmB
 A. Siempre me demoro con la entrega de los deberes escolares. 1
 B. Anduve un poco perezoso para realizar los deberes este año. 0
- 22. Un amigo no quiere acompañarme al cine:** PvB
 A. Aquel día ese compañero no tenía ganas de nada. 1
 B. Aquel día ese compañero no tenía ganas de ir al cine. 0
- 23. El mago que animaba una fiesta me invito a subir al escenario para que lo ayude en una demostración:** PsG
 A. Yo estaba sentado en el mejor lugar. 0
 B. Yo era el que daba mas muestras de entusiasmo. 1
- 24. Me aceptan a bailar un tema tras otro:** PmG
 A. Esa noche estaba en gran forma. 0
 B. Voy mucho a fiestas. 1
- 25. Le compré un regalo a mi novia o amiga y no le gustó:** PsB
 A. No tengo mucha idea para elegir regalos. 1
 B. Ella tiene gustos muy exquisitos. 0
- 26. Anduve muy bien en una entrevista para conseguir un trabajo:** PmG
 A. Contesté bien durante la entrevista. 0
 B. Tuve siempre mucha confianza. 1
- 27. Conté un chiste y todos me lo festejaron:** PsG
 A. El chiste era buenísimo. 0
 B. Maneje muy bien los tiempos. 1
- 28. Un profesor me dio poco tiempo para terminar un trabajo práctico pero, de todos modos, logre cumplirlo:** PvG

- A. Soy bueno en mis tareas escolares. 0
 B. Soy una persona eficiente. 1
- 29. Me he sentido particularmente cansado estos días: PmB**
 A. Nunca tengo ocasión de descansar. 1
 B. Tuve muchas mas tareas que de costumbre estos días. 0
- 30. Invité a una amiga a bailar y me rechazó: PsB**
 A. No bailo muy bien. 1
 B. A ella no le gusta bailar. 0
- 31. Salvé a una persona que estaba atragantándose: PvG**
 A. Conozco una técnica para evitar que alguien se ahogue al atragantarse. 0
 B. Sé como se procede en situaciones críticas. 1
- 32. Mi novia desea interrumpir nuestro noviazgo, aunque sea unos días: PvB**
 A. Soy demasiado egocéntrico. 1
 B. No le dedico el tiempo debido a ella. 0
- 33. Un amigo dice algo que lastima mis sentimientos: PmB**
 A. Siempre dice lo que piensa sin fijarse en los que están cerca. 1
 B. Mi amigo estaba de mal humor y hablo conmigo para descargarse. 0
- 34. Un profesor me pidió un consejo: PvG**
 A. Soy un experto en el área en que pidió asesoramiento. 0
 B. Soy bueno dando consejos atinados. 1
- 35. Un amigo agradece mi compañía en un mal trance: PvG**
 A. Me encanta prestar ayuda en esos casos. 0
 B. Me preocupo por la gente. 1
- 36. La pase maravillosamente en una reunión: PsG**
 A. Todos eran amigables. 0
 B. Yo estuve amigable. 1
- 37. Fui a un parque de diversiones y la pasé muy bien: PvG**
 A. Por lo general me divierto mucho en esos lugares. 0
 B. Por lo general me divierto. 1
- 38. Mi amiga o novia me invita a pasar un romántico fin de semana: PmG**
 A. Ella necesitaba salir unos días. 0
 B. A ella le gusta explorar nuevas áreas. 1
- 39. Digo un chiste y nadie se ríe: PsB**
 A. No soy bueno para decir chistes. 1
 B. Era un chiste tan conocido que no hizo gracia. 0
- 40. Mis amigos dicen que la pasan bien conmigo: PmG**
 A. Algunas veces es divertido estar conmigo. 0
 B. Soy muy divertido. 1
- 41. Mi novia y yo hemos estado discutiendo mucho: PsB**
 A. He andado de mal humor y me he sentido presionado últimamente. 1
 B. Ella ha estado mostrándose hostil. 0
- 42. Fallé en una prueba de evaluación: PmB**
 A. El profesor nos da pruebas muy difíciles. 1
 B. El profesor nos dio pruebas difíciles en las últimas semanas. 0
- 43. Gané un premio de gran prestigio en un concurso escolar: PvG**
 A. Resolví un problema importante. 0
 B. Yo era el mejor alumno. 1
- 44. Me llevé una puerta por delante y me lastimé: PvB**
 A. He sido muy descuidado últimamente. 1
 B. No estaba mirando por donde iba. 0
- 45. Gané la lotería: PsG**

- | | |
|---|------------|
| A. Fue pura casualidad. | 0 |
| B. Elegí el número debido. | 1 |
| 46. Tomé un colectivo equivocado y me perdí: | PmB |
| A. No soy de prestar atención a lo que hago. | 1 |
| B. Aquel día no prestaba atención a lo que hacía. | 0 |
| 47. Estoy internado y vienen pocos a visitarme: | PsB |
| A. Soy muy irritable cuando estoy enfermo. | 1 |
| B. Mis amigos no se preocupan mucho por cosas así. | 0 |
| 48. Fracásé un proyecto que elaboré con unos compañeros: | PvB |
| A. Nunca trabajo bien en grupo. | 1 |
| B. No trabajo bien con los integrantes de este grupo. | 0 |

CUESTIONARIO DE CONDUCTAS ANTISOCIALES (CCA)

Ahora te preguntamos si VOS has realizado, y con qué frecuencia, las conductas que aparecen a continuación. (Marca con una "X" la opción que corresponda). Recuerda que:

Si no las has realizado NUNCA debes señalar el 0

Si las has realizado muy pocas veces, CASI NUNCA (1 ó 2 veces), debes señalar el 1

Si las has realizado ALGUNAS VECES (3 ó 4 veces) debes señalar el 2

Si las has realizado BASTANTES VECES (entre 5 y 10 veces) debes señalar el 3

Si las has realizado CON FRECUENCIA (más de 10 veces) debes señalar el 4

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1) Romper los vidrios de las casas en las que no vive nadie	0	1	2	3	4
2) Darle una paliza o golpiza a alguien	0	1	2	3	4
3) Escaparse de un taxi sin pagar el recorrido	0	1	2	3	4
4) Consumir bebidas alcohólicas antes de los 18 años	0	1	2	3	4
5) Consumir marihuana, inhalar pegamento	0	1	2	3	4
6) Molestar, insultar, empujar a un desconocido	0	1	2	3	4
7) Robar cosas de un auto estacionado	0	1	2	3	4
8) Conducir borracho	0	1	2	3	4
9) Tomar anfetaminas u otras sustancias médicas sin haber sido recetadas	0	1	2	3	4
10) Golpear, rayar, dañar los autos o motos estacionados	0	1	2	3	4
11) Atacar a alguien de un grupo rival con las manos	0	1	2	3	4
12) Entrar a robar en una vivienda	0	1	2	3	4
13) Consumir drogas duras (Cocaína, Heroína, LSD, Crack, Éxtasis, etc.).	0	1	2	3	4
14) Pelear con alguien	0	1	2	3	4
15) Robar dinero o cosas que dejan en la mesa de algún negocio u otro lugar	0	1	2	3	4
16) Andar con gente que se mete habitualmente en problemas	0	1	2	3	4
17) Discutir violentamente con un profesor	0	1	2	3	4
18) Forcejear con alguien para robarle	0	1	2	3	4
19) Emborracharse	0	1	2	3	4
20) Causar daños en un negocio abierto	0	1	2	3	4
21) Amenazar a alguien con un arma	0	1	2	3	4
22) Fumar antes de los 18 años	0	1	2	3	4
23) Consumir más de una droga al mismo tiempo	0	1	2	3	4
24) Ensuciar las calles deliberadamente, volteando tachos de basura, rompiendo botellas, etc.	0	1	2	3	4
25) Pegar una patada a alguien	0	1	2	3	4
26) Escaparse de casa	0	1	2	3	4
27) Causar destrozos en un bar, boliche, etc.	0	1	2	3	4
28) Robar cosas de un negocio estando abierto	0	1	2	3	4

29) Pasar la noche fuera de casa sin permiso	0	1	2	3	4
30) Tener problemas de salud derivados del consumo de drogas	0	1	2	3	4
31) Robar en una vivienda particular	0	1	2	3	4
32) Aceptar regalos o dinero sabiendo que son robados	0	1	2	3	4
33) Hacer grafittis ofensivos y obscenos en las paredes	0	1	2	3	4
34) Andar con un arma (navaja, etc.) por si se necesita en una pelea	0	1	2	3	4
35) Robar una moto, bicicleta, para dar una vuelta	0	1	2	3	4
36) Recibir dinero por hacer algo ilegal	0	1	2	3	4
37) Atacar a un policía, para impedir que detenga a alguien	0	1	2	3	4
38) Convencer a alguien de que haga algo ilegal	0	1	2	3	4
39) Romper o dañar teléfonos públicos, papeleras, etc.	0	1	2	3	4
40) Agredir a alguien con intención de matarlo	0	1	2	3	4
41) Robar objetos del colegio	0	1	2	3	4
42) Ser expulsado del colegio	0	1	2	3	4
43) Ofrecer resistencia a un policía que pretende detenerte	0	1	2	3	4
44) Tomar parte en un robo utilizando armas	0	1	2	3	4
45) Molestar, insultar, empujar a personas ancianas	0	1	2	3	4
46) Robar el bolso o la cartera de alguien cuando va por la calle	0	1	2	3	4
47) Ser detenido por vender drogas	0	1	2	3	4
48) Vender droga	0	1	2	3	4
49) Robar cosas de los mochilas o camperas de tus compañeros en el colegio	0	1	2	3	4
50) Asaltar a alguien	0	1	2	3	4
51) Entrar a robar en un negocio cerrado	0	1	2	3	4