



Facultad de Psicología

Trabajo de Diploma presentado en opción al Título de Licenciado en Psicología.

Título: Caracterización de las interacciones entre iguales en adolescentes con Trastornos Emocionales y de la Conducta de octavo grado, de la EFI "Ernesto Guevara" de Villa Clara.

Autor: Hymad Rodríguez Reyes

Tutor: Msc. Naida Noriega Fundora.

Cotutora: Msc. Dulce María Zulueta Conjá.

Curso 2011-2012

La presente investigación se realiza con el objetivo de caracterizar las interacciones entre adolescentes iguales con Trastornos Emocionales y de la Conducta pertenecientes al octavo grado de la EFI " Ernesto Che Guevara " de Villa Clara en contextos de clase y extractases.

Para consolidar dicho objetivo se empleó la metodología cuantitativa de investigación, con un tipo de estudio exploratorio – descriptivo. Se trabajó con el universo de estudiantes y profesionales del octavo grado, aplicándose técnicas como la observación, la entrevista semiestructurada, la revisión bibliográfica y un cuestionario a estudiantes, las cuales permitieron triangular las informaciones de manera sistemática.

Las técnicas aplicadas permitieron caracterizar las interacciones entre iguales, mostrando la prevalencia de tendencias inadecuadas sustentadas por la presencia de un tipo de relación predominantemente agresivo y un clima afectivo negativo configurado por el uso frecuente de la violencia verbal para ambos géneros tanto en el contexto áulico como fuera de este.

Palabras claves: adolescencia, interacciones entre iguales, trastornos emocionales y de la conducta y género.

The present investigation is carried out with the objective of characterizing the interactions among adolescents similar with Emotional Dysfunctions and of the Behavior belonging to the eighth grade of the EFI Ernesto Che Guevara of Villa Clara in class contexts and summarizes.

To consolidate this objective the quantitative methodology of investigation it was used, with a type of exploratory study - descriptive. One worked with the universe of students and professionals of the eighth grade, being applied technical as the observation, the interview, the bibliographical revision and a questionnaire to students, which allowed triangular the informations in a systematic way.

The applied techniques allowed to characterize the interactions among same, showing the behavior of inadequate tendencies sustained by the presence of a mainly aggressive relationship type and a climate affective negative configured by the frequent use of the verbal violence for both so much goods in the classroom as outside of this.

Key words: adolescence, interactions among same, emotional dysfunctions and of the behavior and gender.

INDICE.

Resumen.

Summary

Introducción.....	1
Capítulo 1. Marco referencial teórico.....	7
1.1. La Adolescencia.....	7
1.2. Las relaciones sociales desde el enfoque Histórico – Cultural.....	12
1.3. Las interacciones entre iguales en el contexto escolar.....	17
1.4. Trastornos emocionales y de la conducta.....	22
1.5. Caracterización de un adolescente con Trastorno Emocional y de la Conducta.....	28
Capitulo 2. Marco Metodológico.....	30
2.1 Descripción del paradigma.....	30
2.2 Propuesta del tipo de estudio.....	30
2.3 Selección de la muestra.....	31
2.4 Caracterización de la población.	31
2.5 Definición de criterios operacionales.....	31
2.6 Métodos empleados	32
2.6.1 Métodos del nivel teórico.....	32
2.6.2 Descripción de los métodos y técnicas empíricas.....	32
2.6.3 Métodos estadísticos.....	36
2. 7 Procedimiento.....	36
Capitulo 3 Análisis de los Resultados.....	38
3.1 Análisis por técnicas.	38
3.2 Análisis integral.	46
Conclusiones.....	48
Recomendaciones.....	49
Bibliografía.....	50
Anexos	

La adolescencia, etapa que constituye un sector con gran protagonismo en la investigación no sólo para las Ciencias Psicológicas, sino también para otras ciencias y disciplinas afines debido al interés que despierta su influencia para el desarrollo. A su vez esto hace medular la necesidad del estudio de todos aquellos aspectos y componentes que matizan este singular período evolutivo, a partir de hechos que tienen lugar en los diferentes escenarios y contextos por los que va a transcurrir del sujeto, en aras de hacer cada vez más asequibles las posibilidades de potenciar un tránsito satisfactorio del sujeto por este período.

La adolescencia da comienzo a una etapa en la que cada instante surge algo nuevo que se vive continuamente. Es una época de turbulencias impetuosas, de opciones muy diversas, de cambios radicales, donde el joven de repente se ve en una encrucijada respecto a lo que fue ayer y lo que percibe hoy sobre sí mismo. Es una época donde se logran nuevas adquisiciones psicológicas y se materializa el proceso de formación de la personalidad y se va a ver influenciada por diversos factores intervinientes en la manera que tiene el adolescente de ver la realidad que lo rodea.

Si nos detenemos a analizar los innumerables estudios en torno a la adolescencia, encontramos que de acuerdo a la forma en que se vivencia para algunos cursa como un período de descubrimiento y para otros como una crisis desde todas sus dimensiones. Esto se debe a la preparación que tenga el individuo para afrontar los cambios que vienen asociados a la adolescencia y donde los padres van a pasar a jugar un papel primordial con los estilos educativos que empleen en la relación con el adolescente.

El grupo de los iguales va a tener una marcada influencia en este proceso también, pues las interacciones con los coetáneos van a ser determinantes y a su vez la permanencia de los adolescentes en el medio escolar va a contribuir a que circunstancias y situaciones que normalmente transcurrían en el medio familiar, ahora van a acontecer en un medio donde iguales y docentes son los más cercanos en la búsqueda de soluciones y alternativas a las inquietudes y dudas tan frecuentes en esta etapa. A su vez va a ser este contexto de los primeros en

afectarse al aparecer cualquier funcionamiento fuera de la norma que tenga lugar a nivel de las estructuras psicológicas.

Hasta el presente estudio, las interacciones sociales, especialmente las interacciones entre iguales, ha sido un tema muy poco abordado en Cuba. Esta carencia se hace más notable en relación a los Trastornos Emocionales y de la Conducta, siendo insuficientes los referentes científicos que hayan aportado datos empíricos para un lograr un conocimiento mayor sobre esta problemática.

Según datos facilitados por los especialistas del Servicio de Psiquiatría Infantil del Hospital San Juan de Dios de Barcelona, y de la Corporación de Sanidad y Hospitales Públicos de Nueva York, en el año 2009 se registró que un 20 % de niños y adolescentes sufren algún tipo de trastorno de la conducta, cifra que representa más del doble de lo que hasta hace bien poco se consideraba normal. Los preocupantes cambios experimentados en la conducta de los menores afectan directamente al entorno escolar, familiar y social, llegando en demasiadas ocasiones a requerir atención y tratamiento psiquiátrico. (Alda y Rojas, 2009)

Las estadísticas mundiales en los últimos 4 años apuntan a un incremento del número de consultas dirigidas a niños y adolescentes con trastornos de conducta, con una prevalencia en el género masculino con una aparición cuatro veces mayor que en las niñas. Algunos trastornos de la infancia pueden considerarse primeras manifestaciones de una posterior estructuración de algunos trastornos de la personalidad. Se ha comprobado que el 70 % de los adolescentes con trastornos de conducta presentan un trastorno de la personalidad, siendo los más frecuentes los antisociales.

Este trastorno se asocia además con el fracaso escolar. Baró (2010), plantea que debido al fuerte rechazo que caracteriza a estos adolescentes hacia el estudio, en ocasiones llegan a abandonarlo y cuando no lo consiguen debido a la presión de los padres, sus relaciones sociales son generadoras de disturbios entre estudiantes.

En relación a lo anterior se han realizado investigaciones recientes en las cuales se aborda el tema de las habilidades sociales en adolescentes con alteraciones de la conducta. Estos adolescentes con déficit en las relaciones sociales tienen mayor probabilidad de presentar dificultades en el aprendizaje, alteraciones emocionales y cognitivas.

En el contexto escolar las habilidades sociales actúan como sostén de las interacciones que se producen tanto con los iguales como con los adultos. Los comportamientos socialmente reprobables se asocian a dificultades en las habilidades sociales, particularmente en el uso de los estilos agresivos de comunicación, la falta de empatía y de asertividad, provocando afectaciones en el aprendizaje y el deterioro de las relaciones interpersonales. (Gazquéz y Yuste 2008).

En investigaciones realizadas en niños y adolescentes de Estados Unidos en 2001, señalaron que estos sujetos con alteraciones de la conducta tienden a presentar bajos niveles de autoestima, estabilidad emocional, tolerancia, pensamiento inflexible y menos aceptación de sí. Considerado, además en estudios llevados a cabo por Stanley y Dosio (2007), que estos elementos son recursos internos de vital importancia, que debe poseer el adolescente para afrontar las dificultades y los cambios de este período. A su vez si estos no se encuentran en equilibrio, entonces son favorecedores de la inadaptación social y la incursión en conductas de riesgo.

En nuestro país el número de casos diagnosticados con Trastornos Emocionales y de la Conducta también ha aumentado considerablemente, pues entre el 2% y el 6% de la población infanto juvenil son diagnosticados con este tipo de afectación. Además de esta cifra, un número considerable son portadores de trastornos de la personalidad en la adultez, dando muestras de la severidad del daño que trae consigo el trastorno y lo complejo de pronóstico.

Desde la psicología defensora del enfoque histórico- cultural, esta alteración ha sido estudiada, teniéndose presente los determinantes de la personalidad y además dándosele un papel protagónico a la vivencia, ya que esta es portadora de un significado y un sentido personal para sujeto. Al respecto Guillermo Arias (1998) asegura que en los menores portadores de (TEC) existe un estado vivencial angustioso y por otra parte, en estos han fallado las relaciones adecuadas de comunicación que tienen lugar en los diferentes espacios de relación, al no tenerse en cuenta las características peculiares del sujeto ni brindársele las formas de desarrollo personal en función de sus potencialidades en los diferentes momentos de su desarrollo (Áreas, 1998, citado en González, 2003)

En este sentido, el presente trabajo, pretende aproximarse al tema de las interacciones entre iguales, partiendo de la unidad entre lo externo y lo interno, lo social y lo individual, contextualizadas en una de las instituciones especializadas que existen en nuestro país para la reeducación de estos menores. Las Escuelas de

Formación Integral (EFI) subordinadas al MININT y al MINED, tienen una importante función en la educación de la personalidad de estos niños y adolescentes con Trastornos Emocionales y de la Conducta. Para lograr una práctica educativa que se acerque con mayor eficacia a este propósito es necesario que se parta de las oportunidades y obstáculos que pueden emerger de las interacciones entre iguales, por lo que se hace la medular la caracterización de estas.

Dado que este tipo de centro escolar es interno, se hace necesario que se exploren las interacciones entre iguales, tanto en contextos de clase como extraclases, sustentado además en resultados de investigaciones con adolescentes sin este tipo de trastorno, donde la tendencia es a presentarse relaciones de mayor espontaneidad y simetría cuando las interacciones no están bajo el control directo del adulto (Ascencio, 2008).

Por otra parte a pesar del reconocimiento teórico del tema, resulta insuficiente el material empírico que posibilite la comprensión de las interacciones entre adolescentes con desviaciones conductuales en contextos de clase y extraclase y en particular consideramos que estas carencias de investigación educativa en la adolescencia, están limitando la determinación y creación de oportunidades educativas en una edad tan compleja e igualmente relevante para el desarrollo personal y social.

Luego de los análisis planteados anteriormente nos formulamos el siguiente problema científico de investigación:

¿Cuáles son las características de las interacciones en contextos de clase y extraclases, entre adolescentes iguales portadores de Trastornos Emocionales y de la Conducta pertenecientes al octavo grado de la EFI “Ernesto Che Guevara” de la provincia de Villa Clara?

Para responder a dicha interrogante, nos hemos trazado como Objetivo general de nuestra investigación:

- Caracterizar las interacciones entre adolescentes iguales con Trastornos Emocionales y de la Conducta pertenecientes al octavo grado de la EFI “Ernesto Che Guevara” de la provincia de Villa Clara, en contexto de clase y extraclases.

Objetivos específicos:

- Describir como se manifiestan las interacciones entre iguales adolescentes con Trastornos Emocionales y de la Conducta en contextos de clase y extraclases.
- Determinar, desde una perspectiva de género, las particularidades de las interacciones entre iguales adolescentes con Trastornos Emocionales y de la Conducta en el marco de los contextos de clase y extraclases.

Se empleó para dar cumplimiento a los objetivos propuestos la metodología cuantitativa de investigación, aplicándose como métodos para la recogida de información la observación participante y la observación no participante, el análisis documental, la entrevista semiestructurada y un cuestionario a estudiantes.

Además se trabajó con todos los integrantes del octavo grado y se tomaron los profesionales encargados de la labor educativa de los adolescentes para la obtención de información. El procesamiento estadístico de los resultados se realizó a través del SPSS, versión 11.0, empleándose de aquí las pruebas no paramétricas, específicamente Kruskal – Wallis y Mann - Whitney para el análisis comparativo entre género y contextos, tomándose como valor de significación para Monte Carlo (0.05). Además la estadística descriptiva para determinar el comportamiento de los estadísticos media, moda, frecuencias absolutas y relativas.

Nuestra investigación resulta novedosa, a partir de la caracterización de las interacciones entre iguales con Trastornos Emocionales y de la Conducta, abordadas en una multiplicidad de escenarios escolares y desde una perspectiva de género.

Desde el punto de vista teórico, la investigación aporta nuevas aproximaciones al tema estudiado en relación con el contenido y la estructura de las interacciones, siendo caracterizados todos los elementos desde una perspectiva de género, respondiendo a las tendencias más actuales en relación al tratamiento de este asunto.

Estas consideraciones teóricas tienen un valor práctico, en tanto desde estos nuevos niveles de comprensión se favorece el diagnóstico y la intervención educativa en esta edad. En cuanto al diagnóstico, se le da peso fundamental a la determinación de las potencialidades de desarrollo humano que desde esta perspectiva pudieran

activarse en los adolescentes a través de la intervención educativa ajustada las necesidades de los adolescentes.

Desde el punto de vista metodológico se ofrecen alternativas instrumentales que combinan lo observable y lo cuantificable, en la obtención de tendencias dándole así un valor superior al resultado, sirviendo esto de gran utilidad para la investigación científica del tema y para que a su vez pueda ser implementado también en la labor educativa.

1.1 Adolescencia.

En el campo de la psicología existen varios enfoques teóricos que se han dedicado a estudiar la adolescencia como etapa del desarrollo. Desde la psicología fue el estadounidense Stanley Hall (1904) quien primero abordó en 1904 en su obra *Adolescence*, el estudio de la adolescencia, este autor la veía como una etapa de conflictos y de transición entre los impulsos de adolescente y las demandas planteadas por la sociedad.

Otra de las teorías orientadas a esta etapa es el psicoanálisis, perspectiva desde la cual la adolescencia es un momento de ímpetu y borrasca, teniendo como causa fundamental el conflicto sexual.

Para Freud la adolescencia es definida como el fin del período de latencia y la liberación de las pulsiones sexuales donde el desarrollo psicosexual adquiere y alcanza su meta final representada por la fase de sexualidad genital, además se renueva la lucha entre el ello y el yo, a partir de los diversos cambios biológicos. Anna Freud la cual se dedicó más al estudio de la adolescencia, planteó como características principales de la etapa, el incremento de las pulsiones sexuales relacionadas por la pubertad, la cual propicia un incremento de mecanismos de defensa, pues los adquiridos hasta entonces resultarían insuficientes.

Desde el enfoque sociogenético, Lewin plantea que la adolescencia está determinada por la posición intermedia que ocupa el sujeto en relación con quienes le rodean. Por su parte (Grinder, citado en Domínguez 2005) afirma que el sujeto desarrolla estilos de vida y a través del aprendizaje de roles adquiere las aptitudes para su futura vida adulta.

A diferencia de estas dos primeras perspectivas, el enfoque psicogenético centra su atención en las funciones y procesos psíquicos que caracterizan la etapa. Según Erikson (1968) la adolescencia es una etapa de gran importancia y un período fundamental en el desarrollo del "yo", ya que los cambios físicos, psíquicos y sociales van a llevar al adolescente a una crisis de identidad cuya resolución contribuirá a la consolidación de la personalidad adulta, dependiendo de la salida o solución que se le de a la contradicción identidad versus confusión del yo.

Finalmente pertenecientes a las teorías personológicas encontramos los trabajos de Spranger y Bulher, basados en la identificación de los contenidos personológicos propios de cada etapa del desarrollo.

Sin embargo, desde las diferentes perspectivas, de una u otra manera, se señala como tarea central del adolescente el consolidar un sentido de identidad personal, integrando los cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales que va experimentando.

La adolescencia es definida como una etapa de transición entre la niñez y la adultez, donde el sujeto comienza a prepararse para su posterior ingreso a la vida social – productiva, su inicio es marcado por los cambios puberales y se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones que van a suponer una legítima sacudida en todas las áreas de la vida del adolescente.

No es solamente un período de adaptación a los cambios corporales, sino una fase de notables determinaciones hacia una mayor independencia psicológica y social. Con la pubertad van a tener lugar una serie de transformaciones importantes las cuales unidas al empuje de las relaciones sexuales van a romper con el equilibrio que se ha logrado hasta el momento y a su vez esto va a generar un gran movimiento interno que va a dar paso a las transformaciones psicológicas de nuevo tipo que van a tener lugar. Estas neoformaciones en el orden psíquico muchas veces no se dan al mismo tiempo que las corporales, lo que puede acelerar el desequilibrio antes mencionado, llegando a generar serios conflictos en caso de no tener esta transición una guía adecuada.

La adolescencia responde a un período del desarrollo que tiene por naturaleza propia un carácter psicológico en el cual intervienen varios factores entre los cuales se encuentran tanto los individuales, relacionados con el estado evolutivo real del sujeto, como los externos, representados por variables relacionadas con los diferentes contextos sociales y culturales.

Además de las transformaciones que responden al período de la pubertad se impone la necesidad de abordar las nuevas transformaciones que orientan al adolescente hacia el logro de su independencia e individualidad, la cual esta matizada por una fuerte transformación de la identidad personal acompañándose además la búsqueda de la autonomía.

En este sentido se hace medular el abordaje del sistema de actividad y comunicación de los adolescentes, los cuales se abordaran desde los elementos planteados por Domínguez (2005):

Plantea la autora que el adolescente mantiene como actividad fundamental el estudio, siendo el ejercicio de esta actividad de forma obligatoria, esto supone la dependencia del sujeto a sus padres de forma económica, lo cual lo obligan a seguir respetando las mismas reglas de convivencia aun cuando para él, muchas de estas carezcan de sentido. Aun cuando la actividad de estudio se mantiene, esta va a variar en cuanto a su contenido y forma lo que le va a imponer al adolescente el uso de nuevos métodos de adquisición de conocimientos y a su vez estas variaciones van a repercutir de manera directa en el desarrollo de su personalidad y de procesos como el pensamiento.

Con respecto a las actividades informales, la intencionalidad en la elección va a influir en la realización de las misma partiendo siempre de los intereses particulares del adolescente, además como encierran un mayor grado de libertad para ejecutarlas, pueden llegar a ser tan motivantes que hasta llegan a desplazar a un segundo plano la actividad de estudio.

En relación a la comunicación, este período es considerado por la autora como un período crítico del desarrollo, sustentado esto en la aparición de las contradicciones entre los adolescentes y los adultos. En estas relaciones van a tener lugar valoraciones relacionadas con los adultos, las cuales van a estar dotadas de una criticidad superior a la etapa anterior y pueden considerarse un poco rígidas debido al carácter dicotómico de su pensamiento y a la poca consolidación de algunas de sus estructuras personalógicas.

En el caso particular de los maestros aun cuando siguen siendo las personas con las cuales permanecen los adolescentes la mayor parte del tiempo, su grado de significación puede disminuir, no obstante su aceptación va a estar determinada por los estilos educativos que estos empleen y por la calidad de su preparación profesional. Sus preferencias hacia los maestros se va inclinar hacia aquellos que sean capaces de sostener diálogos abiertos y que a la vez tengan en cuenta sus necesidades e inquietudes.

Las relaciones de los adolescentes con sus padres van a estar mediadas por, diversas condiciones, además de los estilos educativos a emplear. Si en el medio familiar predomina la democracia, la relación adolescente adulto se va a ver más

aliviada. El carácter más o menos intenso va a depender de la capacidad que tengan los adultos en especial los padres para dejar a un lado la moral de obediencia propia de las relaciones anteriores y llevar a cabo conversaciones abiertas con los adolescentes.

Este conflicto tiene como principal causa la divergencia de opiniones entre adultos y adolescentes, por los derechos y deberes de los últimos. El mismo se encuentra condicionado por factores objetivos y subjetivos, ya que el adolescente ocupa una posición social intermedia, continua dependiendo económicamente de sus padres, continua asistiendo a una institución educativa recibiendo la preparación necesaria para su futuro crecimiento profesional y en ocasiones manifiesta conductas infantiles e inmaduras (Petrovsky, 1980 citado en Domínguez, 2005)

En el plano psicológico se produce lo que se conoce como la crisis de la adolescencia, la cual es abordada por la psicología de orientación marxista como una crisis de carácter psicológico y como fuerza motriz del desarrollo en tanto aparece el reflejo cognitivo y vivencial de la falta de correspondencia existente entre las potencialidades físicas y psicológicas de adolescente, las cuales vienen en crecimiento y las posibilidades reales que se le presenta para su realización en los contextos de actividad y comunicación en los que transcurre su vida.

En la bibliografía se definen una serie de factores que aparecen como condicionantes de la crisis, los biológicos, que tienen su base en las transformaciones puberales, los psicológicos, dados por las necesidades de independencia, autoafirmación y la intensa búsqueda de la realización personal. Por último los sociales relacionados con la posición intermedia que asume el adolescente en su sistema de relaciones con los que lo rodean.

Las manifestaciones desprendidas de la crisis se encaminan en su gran mayoría hacia la búsqueda constante del reconocimiento, en ocasiones suelen llevar a cabo conductas que pueden llegar a ser censurables por los adultos, ya que se manifiestan como sabihondos, emplean estilos altisonantes de conversación y también hacen uso exagerado de los elementos que se derivan del argot popular y la moda, mientras que suelen presentar una notable inestabilidad emocional. Estas acciones suelen ser vistas como muestras de rebeldía por parte de adultos y a su vez no son más que el resultado de la búsqueda constante de la atención ajena.

El grupo de iguales sigue siendo un dispositivo primordial en el sistema de actividad y comunicación en la adolescencia, los valores y normas interiorizados por el

adolescente van a estar matizados por las características del grupo tanto formal como informal y de las relaciones que en ellos se producen. La integración a los mismos y la necesidad de ocupar un lugar deseado en ellos, determina en gran medida el desarrollo armonioso de la personalidad en formación, pues el equilibrio emocional del adolescente depende del lugar que sea capaz de alcanzar entre sus coetáneos. En ocasiones las normas impuestas por el grupo suelen poner al adolescente en una posición contradictoria a los criterios planteados por los padres.

La autora refiere además que se incluyen como elementos importantes en la comunicación la amistad y la relación de pareja. Por una parte la amistad se basa en la confianza, la ayuda y el respeto mutuo. El amigo suele convertirse en un ideal para el adolescente y las bases que sustentan la amistad son poco sólidas pues esta se puede romper con facilidad, lo que responde a la dicotomía de su pensamiento y a su poca flexibilidad.

El surgimiento de la relación de parejas comienza a desplazar a un segundo plano la amistad. Estas son poco duraderas e inestables, respondiendo a la autovaloración y a la identidad personal y sexual del adolescente. La imagen corporal es un elemento determinante en la formulación de la pareja y en el establecimiento de relaciones, pues es un poco costoso para los adolescentes hacer coincidir su ideal físico con el que aspiran desde el plano psicológico. Esto a su vez contribuye al desarrollo de su esfera afectivo motivacional lo cual repercute de manera directa en la formación de su autovaloración y autoconcepto.

La adolescencia supone la búsqueda de nuevos lazos afectivos, para ello se libera al adolescente de las estructuras simples y apegadas a lo inmediato para desarrollar nuevas posibilidades. Esto se ve matizado por una limitante a nivel de la personalidad en formación el crecimiento del yo, pues este es vital en el establecimiento de relaciones con los demás así como la relación que el sujeto establece consigo mismo, guiándose hacia el descubrimiento de la esencia de su ser. Donde los métodos que emplea no son suficientes, pues la introspección y el pensamiento prospectivo no arrojan más que la concusión entre lo que debería ser y lo que realmente es, respondiendo esto a las contradicciones que impulsan el desarrollo, impulsando al adolescente hacia verificar para sí quien es y hacia donde va.

Un conflicto derivado de lo antes mencionado surge en el plano de la identidad personal, la cual cuenta con un ascenso acelerado y complejo, teniendo su base la

individualidad, el cual a través de la mediatización de las relaciones sociales se fortalece, dando lugar al principio de ser único e irrepetible y de manera dicotómica querer ser igual a otro compañero, generando la labilidad en el comportamiento adolescente materializado en la inestabilidad psicológica.

1.2 Las relaciones sociales desde el enfoque Histórico – Cultural.

El ser humano es portador de determinadas predisposiciones, las cuales con el paso del tiempo van ganando en aumento y estas a la vez le permitirán una adaptación al medio en que se desarrolla, contribuyendo en la búsqueda de significados a todo lo que le rodea y en mayor grado convirtiéndolo en un ser eminentemente social que actúa en constante intercambio de significados con los demás. Las personas tienen grandes necesidades de afecto, apego y pertenencia, esto contribuye a que el sentido del yo se vea influido por las vivencias interactivas, pues desde las primeras etapas y a través del proceso de socialización lo social se convierte en una sustancia constitutiva de las estructuras personales.

Desde la propia psicología existen varias teorías que enfatizan en el peso de lo social para el desarrollo del individuo. Jean Piaget, desde su postura explica el desarrollo de adentro hacia fuera, es decir genéticamente. El mismo refiere “La vida social es una condición necesaria para el desarrollo de la lógica. Creo que la vida social transforma la propia naturaleza del individuo (Piaget, 1977 citado en Asencio, 2008).

Sin menospreciar los aportes de su teoría, no es difícil reconocer que ofrece una visión limitada del impacto social sobre el desarrollo cognitivo del sujeto, dicha versión no establece una perspectiva global del contexto social en el que se produce el desarrollo cognitivo, ni el cambio necesario de perspectiva que le permita alcanzar la construcción social del significado, ya que hacerse comprensible va más allá de una elaboración individual.

Otros profesionales condujeron a Vigotsky a compartir una lógica opuesta, defendiendo nuevas visiones sobre la sociabilidad precoz en el niño:

Por mediación de los demás, por mediación del adulto, el niño se entrega a sus actividades. Todo en el comportamiento del niño está fundido, arraigado en lo social. Y prosigue: “De este modo, las relaciones del niño con la realidad son, desde el comienzo, relaciones sociales. En este sentido, podría decirse que el niño de pecho es un ser social en el más alto grado.” (Vigotsky, 1932)

De este modo Vigotsky describe el paso del control exterior e interindividual al intrapsíquico a través de su ley genética del desarrollo cultural, en la que establece que:

"En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). (...) Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos." (Vigotsky, 1981).

El proceso de transición de lo social a lo individual, se desarrolla a partir de interiorización, considerada por Vigotsky como la reconstrucción a nivel intrapsicológico de una operación interpsicológica, gracias a las acciones con signos (Vigotsky, 1979).

Sin embargo, estas operaciones no deben entenderse como una simple copia de los procesos sociales que se establecen. La misma interiorización implica transformaciones y cambios en las estructuras y en las funciones que se internalizan y en las ya establecidas, como una reestructuración. Dicho proceso no es automático, implica una serie de transformaciones graduales a lo largo del tiempo. En dicha transición se plantea como mecanismo fundamental la mediación semiótica, la interiorización de signos e instrumentos que han sido creados y desarrollados culturalmente, entre los que el lenguaje juega el papel principal. "La función primaria del lenguaje tanto para el adulto como en para el niño es la función comunicativa, en el contacto social, y en la influencia sobre los individuos que lo rodean." (Vigotsky, 1934)

Rogoff (1997), seguidora de las ideas de Vigotsky, denomina la categoría interiorización como participación guiada; a partir de lo cual una persona que participa en una actividad se involucra en un proceso de apropiación a través de su propia participación. De manera que, a través de su participación en interacciones sociales con otros, las personas van dotando de significado a las situaciones y a su propia actividad en función de sus características personales, sus motivaciones, conocimientos y experiencias previas, etc., y así cada persona reconstruirá mediante diferentes lenguajes, los fenómenos en los que ha participado

El lenguaje se introduce en una función psicológica como la memoria y a su vez esta función quedará transformada. Los instrumentos de mediación dan forma a la actividad humana en ambos planos, en el interpsicológico como en el intrapsicológico ya que en el interpsicológico las actividades se realizan con otras

personas dentro de una cultura y mediadas por herramientas que parten de ella misma y que a su vez son concebidas como funciones dentro del grupo.

Siguiendo el mismo criterio, la participación implica la puesta en marcha de esfuerzos creativos de comprensión y contribuye a la actividad social que, por su propia naturaleza, implica la construcción de puentes entre las muy diferentes formas de entender una situación. La comunicación y los esfuerzos compartidos implican siempre ajustes entre los participantes (con diversos niveles de asimetría) para ampliar la comprensión común, con el fin de adaptarse a las perspectivas nuevas que puedan surgir en el esfuerzo compartido, proceso en el cual desempeña un papel determinante la ZDP, otra de las categorías vigotskianas, entendida como la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial.

Para Vigotsky (1979) el área de desarrollo real hace referencia a lo que el niño es capaz de realizar sin la ayuda de otro, por sí mismo; mientras que el área de desarrollo potencial es definida como la diferencia que existe entre las tareas que el niño puede realizar por sí solo y aquellas que puede hacer con la ayuda de, o en cooperación con, otra persona más capaz; haciendo intervenir aquí el papel de guía de los otros, lo cual dará como resultado que el proceso de desarrollo no sea algo debido al esfuerzo individual de redescubrimiento de cada niño, sino el resultado de un proceso de interacción social, de un desarrollo guiado, gracias al cual el niño se apropia de la cultura de su entorno.

Siguiendo esta misma línea, autores como Wells (2001) afirman que, después de Vigotsky, la misma noción de Zona de Desarrollo Próximo se ha ampliado. Dentro de las características de la concepción ampliada de la Zona de Desarrollo Próximo que propone, hilvanando con ellas las implicaciones educativas, se encuentran fundamentalmente la concepción de que aprender en la ZDP no requiere que haya un enseñante designado; cuando varias personas colaboran en una actividad, cada una de ellas puede ayudar a las otras y cada una de ellas puede aprender de las aportaciones de las otras. Implicando además todos los aspectos del estudiante y conduciendo al desarrollo de la identidad así como de aptitudes y de conocimiento. Por esta razón, la calidad afectiva de la interacción entre los participantes es crítica. El aprendizaje tendrá el mayor éxito cuando esté mediado por una interacción que exprese respeto mutuo, confianza e interés.

Desde estas perspectivas más modernas de Luque (2001), La Zona de Desarrollo Próximo supone una conciencia conjunta de los participantes sobre una tarea o

actividad en la que colaboran para la resolución de un problema. Si bien es natural que los participantes en un inicio no compartan una misma visión sobre la tarea en cuestión, sus definiciones respectivas se irán aproximando en el curso de la interacción.

Esta constituye una zona dinámica, donde cada paso es una construcción interactiva específica de ese momento, que abre, a su vez, distintos cursos de evolución futuros. El adulto en estas situaciones se ocupará de controlar el centro de atención y mantener los segmentos de la tarea en un nivel de complejidad adecuado a las posibilidades del niño. Se trata de un proceso de ajuste en el que el adulto permanecerá en el límite creciente de la competencia del niño. En el curso de esta tradición se han formulado el concepto de andamiaje, que refleja este carácter dinámico y sugiere que el apoyo eficaz que el adulto proporciona al niño es aquel que se ajusta a sus competencias en cada momento y que va variando a medida que éste puede tener más responsabilidad en la actividad. Los apoyos se irán retirando de manera contingente al progreso del niño en la tarea, asegurando así el traspaso de responsabilidad del adulto hacia el niño, que es en sí la meta de la actividad.

De tal manera, los adultos que mejor consiguen andamiar el aprendizaje del niño son aquellos que ajustan la ayuda en calidad y cantidad a las necesidades del niño, según el progreso y también las dificultades que éste va experimentando durante el proceso de aprendizaje, es decir, la intervención es mayor cuando también lo son las dificultades del niño en la resolución de la tarea y a la inversa, se retira ayuda en la medida que el niño muestra competencias para la realización autónoma, lo que se ha dado en llamar “la regla de contingencia”. Por tanto dicha regla sugiere que la intervención educativa para que sea eficaz debe oscilar desde niveles máximos de ayuda y directividad hasta niveles mínimos.

Como parte de estas evoluciones conceptuales, se han desarrollado estudios sobre el proceso de interiorización, término propuesto por Vigotsky profundizando o recreando conceptos como el de “intersubjetividad”. La misma se da cuando los interlocutores comparten algún aspecto de su definición sobre la situación, la cual se va más allá del modo en que un escenario es representado por quienes operan en él. En esta definición de la situación que cada participante construye se incluyen metas diferentes sobre los pasos a realizar respecto al contenido objeto de la interacción. Implica, además, representaciones particulares de los objetos, del

entorno y de las acciones, de manera que adulto y niño diferirán en la manera de secuenciar sus acciones para conseguir sus metas o propósitos personales.

En relación a los planteamientos Rogoff (1993), reconoce el fenómeno de la intersubjetividad, como una convergencia mental que permite al sujeto comprender las posición de otros y arribar a una perspectiva mutua. el espacio intersubjetivo que se crea durante las interacciones permite que las personas puedan convertirse en mediadores de las acciones del otro. “La intersubjetividad entre personas no es más que el hecho de compartir un propósito y que los individuos tengan un objetivo en común – es en si mismo un proceso que implica intercambio cognitivo, social y emocional.” (Rogoff, 1993, citado en Betancourt, 2003).

Michael Cole, norteamericano seguidor de la obra de Vigotsky, redefine el concepto de ZDP junto a Newman y Griffith, planteando lo siguiente: “es una zona de intersubjetividad, un lugar de encuentro de mentes, de negociación de significados y de clarificación progresiva a medida que avanza la interacción o el desarrollo de la tarea.” (Cole, Newman y Griffith, 1991 citado en Merencio, 2007)

Wertsch (1985) en una concepción mas amplia sobre el tema plantea que el mutuo ajuste que ha de producirse en estas situaciones, para que se de la comunicación, depende en gran medida de que los participantes compartan una cierta representación sobre la situación.

Wells (2001) establece una serie de rasgos constructivos de la Zona de Desarrollo Próximo, dentro de los que destacan que no constituye una propiedad del sujeto, ni una propiedad interpsicológica, sino de ambos, estará determinada por el nivel de desarrollo del niño y las formas de instrucción implicadas en la actividad. No obstante van a ser las propias actividades, las que siguiendo esta determinación, van a dar lugar a la zona de desarrollo próximo.

Supone una conciencia conjunta de los participantes sobre una tarea en la que colaboran para resolver un problema. Si bien es probable que los participantes en un comienzo no compartan una misma definición de la tarea en cuestión, sus definiciones se irán unificando con el curso de la interacción.

No es una zona estática, sino dinámica, donde cada paso es una construcción interactiva específica de ese momento, que abre a su vez distintos cursos futuros de evolución.

De esta forma Vigotsky y sus seguidores han querido resaltar el importante papel de la interacción en el aprendizaje, dando lugar así a un tipo de enseñanza activa y desarrolladora, destacando que las funciones psíquicas que particularizan al ser humano y específicamente el desarrollo de su pensamiento, surgen o se estimulan de una forma más efectiva a través de la interacción y la cooperación social.

1.3 Las interacciones entre iguales en el contexto escolar.

Según Moll (1990), seguidor del enfoque vygotkyano, el papel fundamental de la escuela es crear contextos sociales para el dominio y la percepción consciente del uso de estos instrumentos culturales, creando no solamente zonas individuales de desarrollo próximo, sino zonas colectivas, interrelacionadas, como parte de un sistema de enseñanza.

La interacción cooperativa podría constituir el modo de complementar exitosamente las relaciones de los alumnos entre si, con un objetivo común: alcanzar el éxito humano y el éxito académico en todos los alumnos, movilizandolos interactivamente este campo de fuerza humana de conjunto con el vínculo que se establece con el docente, pues no son en ningún sentido excluyentes. La primera es la gran desconocida y la segunda la más usada y viciada. Con respecto a lo cual, se señala que la interacción entre profesor y alumno ha recibido mayor atención desde los ámbitos educativos que la interacción entre iguales.

A diferencia de los intercambios maestro - alumno, la interacción entre iguales está marcada por otro tipo de dinámica. Los alumnos poseen mayores oportunidades para actuar entre si. Si los propios alumnos fuera del aula aprenden en interacción entre si, este dispositivo se pudiera llevar al contexto áulico, donde el propio grupo de alumnos es capaz de arrastrar a los rezagados en el aprendizaje hasta donde se encuentra la mayoría sin que esta mayoría deje de avanzar, para esto los profesores deben crear un clima, donde se puedan corregir actitudes, siendo capaz de convertir lo aburrido en interesante.

El propio grupo si es estimulado, es capaz de dinamizarse a si mismo. El papel del profesor en la interacción entre iguales es poner en marcha estas fuerzas, lo cual se consigue con el clima creado por este para ganarse la confianza de los alumnos y poder salvar los obstáculos presentes que puedan actuar como un freno para el aprendizaje. Para ponerlo en marcha, el propio profesor debe confiar en la interacción cooperativa entre iguales. Esto no quiere decir que se deje de lado la interacción directa profesor-alumnos, que también desempeña un papel clave en la

obtención necesaria del grado de conocimiento y capacidades de los alumnos, en tanto, en la interacción entre iguales siempre se debe mover sobre la base de la zona de desarrollo próximo (Herdero, 1994).

No hay interacción entre iguales si solo uno realiza la tarea y los demás afirman, o si uno impone sus ideas a los demás, que las aceptan pasivamente. No hay aprendizaje ni interacción si todos los del grupo coinciden en lo mismo y ninguno aporta nada nuevo. Igualmente no hay aprendizaje cooperativo ni interacción si un trabajo encomendado al grupo se divide por este en tantas partes como miembros son, cada uno elabora su parte y luego se suman estas.

Es bueno acotar que en estas interacciones basadas en el aprendizaje a través de los grupos pueden aparecer diferentes formas de organizar la interacción. Aragón (2006) las define de la manera siguiente:

Las formas de organización basadas en la colaboración, estas se basan en el apoyo mutuo de todos los integrantes del grupo para la realización de una tarea, donde los esfuerzos sean compartidos y todos desde sus diferentes posturas y siendo portadores diferentes puntos de vista puedan contribuir con la misma. En cambio las formas competitivas están centradas en la individualidad, ya que en la realización de la tarea existe el predominio de una de las partes sin tener en cuenta el aporte de los demás.

Esto antes mencionado tributa de forma directa con las habilidades sociales, las cuales constituyen un conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal, las cuales van a determinar los modos de interactuar con los demás. Constituyen un vehículo facilitador de la expresión de emociones, sentimientos, actitudes que tiene como finalidad todo esto la obtención de consecuencias favorables y de esta forma suprimir los conflictos que puedan aparecer, además van a funcionar como elementos reguladores del comportamiento. Las manifestaciones de las habilidades sociales esta determinada por las características de contexto.

Las ventajas del trabajo entre pares se asocian con la facilidad del vínculo entre personas que comparten vivencias o situaciones similares. La similitud cultural de los pares ayuda a asegurar que el lenguaje y los mensajes utilizados sean relevantes y apropiados. La credibilidad puede verse facilitada. La interacción que se tabléese con los miembros del grupo se produce de manera directa, cara a cara. Los

estudiantes deben cumplir con demandas de manera conjunta donde los criterios de cada cual va a contribuir al éxito del otro y del equipo de forma general.

Este tipo de dispositivo propicia la igualdad de oportunidades donde todos y cada uno de los alumnos, cualquiera que sea su nivel, puedan intervenir de forma tal que sus aportaciones se valoren positivamente y contribuyan a la mejora de los resultados del propio grupo, aunque de distinta forma. En la evaluación que surge del equipo y en la evaluación individual de cada estudiante también se refleja el interés y esfuerzo realizado. Se toma en cuenta el valor añadido, estimulándolo como el progreso de cada alumno en relación con sus propias realizaciones anteriores, de esta forma si cada uno de los alumnos es valorado por hacerlo mejor que anteriormente, se sentirá motivado a cooperar y persistir en el esfuerzo. Esto tributa a la presencia de una categoría conocida como interacción interpersonal impulsora, definida como aquellas interacciones que tienen de base la ayuda mutua y el apoyo recíproco que a su vez conducen a competencias comunicativas entre los adolescentes.

Esta categoría según Vigotsky, responde al proceso de interiorización y está en el origen del desarrollo cognitivo y es motor del aprendizaje. Es la que se produce en el seno del grupo en virtud de las interacciones verbales y no verbales, directas, interpersonales, que se entrecruzan entre sus miembros. Constituyen relaciones de estímulo, apoyo mutuo y ayuda recíproca, en una dinámica interpersonal que impulsa procesos cognitivos que entrañan la activa elaboración de los propios saberes y el desarrollo de competencias comunicativas y sociales. Estas interacciones interpersonales implican una enriquecedora circulación de informaciones de tipo diverso e intercambio directo de explicaciones.

Las interacciones favorecen el desarrollo de la autoconfianza, así el estudiante rezagado intensifica sus esfuerzos y se compromete en mayor medida con su grupo y consigo mismo, además de esta forma se puede expresar mas libremente dando muestras de sus avances. En el proceso interactivo el lenguaje es un elemento que se favorece también pues en el contacto verbal con el otro el estudiante amplía sus estrategias comunicativas y con esto sus estructuras mentales.

La comunicación es el elemento que funciona como base de los procesos interactivos, de aquí se deriva el tercer componente de la comunicación, el interactivo. El tipo de relación interpersonal va propiciando formas específicas de comunicación. Las formas de interacción que se establecen entre las personas

(cómo organizan su actividad conjunta, cómo la acción de una es afectada por la de las otras) pueden verse como premisa y a la vez como resultado de la comunicación. Constituyen premisa en el sentido de que condicionan relaciones y necesidades de comunicación entre las personas. A su vez, a través de la comunicación pueden variarse estas formas de interacción, pueden llegar a establecerse nuevas formas de interactuar.

Fernández (2002), plantea que los procesos de comunicación pueden ser simétricos o asimétricos, los simétricos son aquellos que descansan en relaciones de igualdad entre los interlocutores. Los asimétricos o complementarios se les llama a aquellos en que la relación descansa en la diferencia, donde los que se comunican adoptan posiciones diferentes y uno de ellos puede llegar a ser superior respecto al otro.

Refiere la autora que comunicarse de modo funcional requiere de determinadas capacidades comunicativas que se integran como recursos en la propia configuración personalógica, lo que posibilita la regulación del comportamiento en el plano de lo interpersonal. Entre estas capacidades se pueden mencionar la autenticidad, la expresividad afectiva, la comprensión empática.

Cáceres (2003), propone tres estilos de relaciones interpersonales que se ponen de manifiesto con frecuencia entre los adolescentes:

- Estilo inhibido caracterizado porque no se expresan los propios sentimientos, pensamientos y opiniones, o se hace con falta de confianza. Es un estilo pasivo, conformista y sumiso.
- Estilo asertivo que implica que se expresan los propios sentimientos, necesidades, derechos y opiniones, pero respetando los derechos de las demás personas. La persona asertiva dice lo que piensa y siente y escucha a los demás; tiene confianza en sí misma; se respeta a sí misma y respeta a los demás.
- Estilo agresivo que supone que se defienden los propios derechos y se expresan los propios pensamientos, sentimientos y opiniones, por encima de las demás personas. Es un estilo autoritario y dominante.

Dichos estilos pueden plantearse en ocasiones centrados en la tarea y en las relaciones. En relación con la tarea, se prioriza la misma hasta su cumplimiento, lo que puede afectar las relaciones de establecidas entre los miembros que en ella

participan. Por otro lado el estilo centrado en las relaciones, implica priorizarlas en detrimento si es preciso de la tarea a realizar.

En el caso particular de los estilos agresivos de comunicación, la autora plantea que la agresión puede directa, esta es la que se va a producir cara a cara sin mediación terceros y agresión indirecta se produce fundamentalmente mediante terceras personas, implica manipulación de las relaciones con los iguales tales como exclusión. Además define la agresión física como aquella que se desarrolla a través del contacto físico y donde pueden aparecer lesiones corporales que pueden poner en peligro la vida y la violencia verbal la que se va a producir a través de la palabra.

En esta misma perspectiva aparecen trabajos de Crick (2004), que plantean que en la expresión de la agresión hay diferencias de género, afirman que cada género utiliza un tipo de agresión en función de lo que considera que es importante. Los chicos utilizan agresividad física y verbal mientras y que las chicas la agresión verbal predominantemente.

La disponibilidad de escucha y la receptividad le permite al otro expresarse, ceder cuando no tiene la razón, excusarse cuando comete un error lo que supone tolerancia y reconocimiento. Asimismo, la atención, la paciencia y la solicitud de aclaraciones, contribuye a la capacidad de escuchar y a la receptividad, así como legitimar las vivencias del otro y no descalificarlas.

Desde el punto de vista afectivo, el diálogo puede ser fuente de vivencias, emociones y sentimientos tanto positivos como negativos, al posibilitar la creación de un espacio de interacción donde se comparten vivencias y experiencias, sin que esto signifique que no existan desacuerdos y contradicciones.

Por otra parte reconoce Cáceres (2003), que la conformidad con los roles de género es mayor al principio de la adolescencia y luego disminuye gradualmente, especialmente en las chicas. La preferencia por iguales del mismo sexo va a ser menos pronunciada después de la pubertad.

El proceso de interacción entre iguales es trabajado a partir de la importancia de la colaboración en la obtención de resultados satisfactorios en el desempeño de actividades conjuntas. A partir de nuestra visión hemos situado al adolescente en el contexto grupal partiendo de la relevancia anteriormente expuesta de dicha relación entre iguales que conforman el aula y fuera de ella pues constituye precisamente el grupo el medio donde mayormente interactúa el adolescente.

1.4 Trastornos Emocionales y de la Conducta.

La historia de las personas con algún tipo de déficit o como se les conoce con necesidades educativas especiales, su aceptación social, la comprensión de sus posibilidades de desarrollo, la utilidad social que pueden llegar a tener así como la necesidad individual que para ellos tiene esta utilidad ha transitado desde concepciones más pesimistas y discriminadoras hasta los puntos de vista más actuales, sin duda alguna más optimistas y socialmente integracionistas.

Las desviaciones de la conducta constituyen uno de los grupos en que se pueden clasificar los niños anómalos. Esta categoría se ha dado en llamar en Cuba Trastornos Emocionales y de la Conducta (TEC), por cuanto aparecen las perturbaciones afectivas y como correlato externo se alteran las diferentes maneras de comportamiento. Herbert (1983) refiere criterios particulares sobre estos y plantea que los desordenes en la niñez pueden darse en ambas dimensiones como Trastornos de Conducta y Trastornos de Personalidad, pero analiza también siguiendo los criterios de otros autores, que pueden aparecer mezclados y de esta forma se relacionan todos con los trastornos de la conducta. (Herber, 1983 citado en Betancourt, 2003)

La perturbación emocional no es un tema nuevo de la ciencia, aun cuando el término se empleara por primera vez en 1900 por Newcomer. La historia registra las tentativas humanas por comprender las condiciones y conductas que comúnmente pueden incluirse bajo el rubro de perturbaciones emocionales y desviaciones de la conducta.

A lo largo de la historia se han manejado diversas teorías relacionadas con el tema:

La primera de estas corrientes es la genético – hereditaria, sus seguidores defendían criterios de la existencia de personas con características genéticamente determinadas y portadoras de estigmas físicos. Bulher (1930) planteaba que los delincuentes tenían una herencia fatal, que se trasmite de generación en generación, sustentando esta tesis en que las propiedades psíquicas se transmiten como cualquier otra propiedad física.

Strauss (1955) populariza una postura sobre la incapacidad biológica, relacionada con el término daño cerebral mínimo en el niño, esta a su vez se ha mantenido como posible explicación no solo a desajustes conductuales, sino también a problemas de aprendizaje y adaptación. (Strauss, 1955 citado en Betancourt, 2003)

En el plano genético, al referirse a ciertos criminales compulsivos, se planteaba la existencia de un cromosoma masculino extra vinculado con la conducta agresiva. Por último aparecen otras posturas que defienden factores neurológicos que están de base en la conducta inhibida o excitada, los cuales regulan la relación del individuo con el medio.

Los postulados más actuales de estas teorías no son tan puros como los anteriores, sino que establecen visiones más abarcadoras e integracionistas.

En el plano de la psicología la teoría que mayor repercusión ha tenido es la conductista. Desde esta perspectiva la conducta es moldeable por el aprendizaje. No obstante pueden existir otras influencias en el niño, estas son poco importantes cuando se comparan con las influencias ambientales, lo que justifica que las conductas pueden ser formadas, eliminadas o mantenidas partiendo del cambio de los eventos ambientales. Para los conductistas, los trastornos de la conducta revelan dificultades en el aprendizaje de conductas adaptativas como resultados de de la exposición a condiciones ambientales difíciles, generadoras de tensión.

Heber (1983) planteaba al respecto:

Los problemas conductuales en general y los trastornos de conducta en particular, cuando no representan problemas deficitarios (incapacidad para aprender respuestas adaptativas), se consideran estrategias de de ajuste que el niño ha aprendido para su propia desventaja en el intento de enfrentar las exigencias de la vida. (Heber, 1983, citado en Betancourt, 2003)

Los trastornos de conducta se relacionan con su frecuencia de aparición, la intensidad de manifestación, la duración y la adecuación evolutiva. Sitúa además que la conducta es anormal en el sentido en que se va de estándares sociales y es desadaptativa en un sentido evolutivo de adaptación del niño a las exigencias sociales. (Heber, 1983, citado en Betancourt, 2003)

Las teorías sociológicas consideran la perturbación emocional y conductual como un fenómeno social, que se nutre del estudio sistemático de la conducta colectiva del hombre, del desarrollo y de la estructura e interacción de grupos humanos. Estas corrientes no enfatizan en la individualidad, se muestran menos interesados en las características personales que en las fuerzas sociales que obran sobre el individuo.

Sullivan (1953) plantea que las relaciones sociales determinan el desarrollo de la personalidad, la seguridad emocional depende de estas interrelaciones, la

comunicación abierta y el conocimiento de papeles sociales facilitan relaciones interpersonales saludables.

Mujina (1966) a través de su teoría de transmisión cultural, propone que las conductas que se eligen para realizarse dependen en gran medida de las interacciones sociales (Mujina, 1966, citado en Betancourt, 2003)

En nuestro país también el tema de los trastornos emocionales y de la conducta ha sido trabajado por diferentes instituciones, a través de serias investigaciones, las cuales han tributado que en la naturaleza y evolución de estos trastornos se evidencian deficiencias en la educación familiar, lo cual va desde hogares infraestimulantes, falta de autoridad hasta el deterioro de las relaciones afectivas y morales. Además en las escuelas se pueden dar influencias inadecuadas por falta de atención individualizada, interacciones inadecuadas entre estudiantes, entre otras.

El mecanismo de determinación de la conducta y sus elementos formales atañen a la formación de actitudes, al proceso de motivación, a la interiorización y al cumplimiento de roles sociales. En este proceso, la norma, como sanción positiva o negativa (en forma de controles sociales), no solo surte efecto estimulante, sino que la idea para la acción-anticipación de la meta, la identificación consciente con las normas, consideradas necesarias o el cuestionamiento de las mismas, pueden conducir al desarrollo ulterior de las disposiciones habituales de conducta y de los propios actos prácticos.

Los trastornos Emocionales y del a Conducta parecen coincidir en identificar factores comunes de riesgo asociados con su estructuración, entre los que se destacan:

Los factores contextuales, presentes en la familia, la figura paterna generalmente ausente, desunión familiar, deficientes cumplimientos de los roles materno y paterno, bajos niveles culturales, conflictos y violencia familiar, deficiente comunicación y escasa cultura del diálogo, deficiente involucración en la vida afectiva y social del menor, desventajas socioeconómicas, las relaciones con los padres, los estilos afectivos y disciplinarios inadecuados, la discordia, la sicopatología o antecedentes delictivos en los padres y el maltrato infantil. (Patterson, 1982, citado en Betancourt, 2003)

Los factores analizados en la comunidad, los cuales son: las pobres posibilidades de desarrollo, la desprotección del entorno, el pobre conocimiento de los derechos y necesidades de sus habitantes, residir en un foco delictivo o en barrios con algunas características de este tipo.

Los factores de carácter individual presentes en los menores, a los que Betancourt (2003) denomina condiciones propiciatorias del menor e incluye:

La agresividad, que se expresa de forma explícita, con exceso, se comunican poco, rechazo por los demás. Incluye, además, los niños con temperamento difícil que muestran respuestas de mayor intensidad, negativas, variadas y no presentan fácil adaptación a variaciones de sistemas y medioambientales, que puede predisponer al adolescente a desarrollar conductas negativas. Aparición de ciertos comportamientos que aunque propios del período evolutivo se desvían del curso usual, por su frecuencia, intensidad y duración, y que aún con cualidad subclínica se convierten en un patrón delictivo posterior. El retraso escolar por insatisfacción.

Apoya también el factor individual de la etapa de desarrollo, dice “el momento del desarrollo en que aparecen determinadas conductas, su curso y persistencia a lo largo del tiempo son relevantes para el pronóstico. El inicio temprano y la amplitud de la perturbación (afectando diversas áreas de funcionamiento) así como su intensidad, son indicadores de mal pronóstico”.

Además se hace referencia a que la reproducción social contribuye también a las relaciones antisociales que se establecen, el débil enfrentamiento a la propia actitud de rechazo del sujeto ante las influencias positivas. A todo lo expuesto es a lo que la autora mencionada ha llamado “el efecto acumulativo de los factores de riesgos”, como un elemento relacionado con la mayor vulnerabilidad del individuo por presentar una problemática cualquiera. A mayor número de factores de riesgo, mayor posibilidad de que aparezca un resultado indeseado.

Juana Betancourt (2003) define los Trastornos de Conducta de la forma siguiente:

Desviaciones que se presentan en el desarrollo de la personalidad de los menores, cuyas manifestaciones conductuales son variables y estables, esencialmente en las relaciones familiares, escolares y en la comunidad. Estas desviaciones tienen como base fundamental las influencias externas asociadas o no a las condiciones internas desfavorables.

Betancourt (2003) establece criterios importantes en la comprensión dinámica del surgimiento y desarrollo de los (TEC):

La existencia de una interrelación entre factores biológicos y sociales muy complejos que apuntan, sobre todo, hacia la influencia determinante de las condiciones sociales y educativas peculiares que propician y refuerzan la aparición de los (TEC) y su estabilidad.

En la dinámica peculiar del desarrollo psicológico del trastorno es necesario delimitar aquellos mecanismos que revelan de una manera específica la presencia del mismo.

La constelación de causas es variada, así como el reflejo particular en la formación psicológica de los menores con este tipo de alteraciones donde tienen lugar diferentes tipos clínicos del trastorno.

El debut de los (TEC) se produce en las condiciones de vida social temprana, fundamentalmente en los primeros grados de enseñanza primaria, debido a que es un periodo propicio para ello, pues existe en el niño una marcada inmadurez de las cualidades afectivo – volitivas y de valores sociales de la conducta. Además en esta etapa el niño presenta dificultades para responder ante situaciones que exigen de él nuevas formas de relación con el mundo y las personas que lo rodean. Por último la calidad de la mediación es determinante para evitar la aparición y evolución del trastorno.

En la comprensión del desarrollo de la personalidad de los (TEC) se asume que es el resultado de un proceso de construcción subjetivo – personal, donde el sujeto es el constructor de su personalidad, la cual se configura en el curso de su desarrollo teniendo como escenario el sistema de relaciones interpersonales y al propio sujeto sobre la base de la tendencia general del desarrollo, argumentada por Vigotsky al postular la Ley general de desarrollo y con esta la introducción del concepto Situación Social del Desarrollo, donde queda expresado en:

“... aquella combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas que es típica en cada etapa que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y de las nuevas formaciones psicológicas cualitativamente superiores que surgen hacia el final de dicho período”.(Bozovich, 1976, citado en González, 2003)

El carácter dinámico configuracional de la personalidad permite explicar que en el proceso de su constitución se pueda intervenir para lograr transformaciones en el

curso de este desarrollo. Vigotsky con su tradicional concepto de vivencia y su influencia para el desarrollo expreso: "... en la vivencia esta presente todo indivisible, por una parte el medio y lo que el niño hace en este; por otro lo que el propio niño aporta a la vivencia y que a su vez se determina por el nivel ya alcanzado por él anteriormente (Bozovich, 1976, citado en González, 2003)

La vivencia es portadora de un significado y un sentido personal para sujeto. De ahí que al constituirse como un estado subjetivo es generador de nuevos estados subjetivos que se van integrando y que a su vez son vivenciados por el sujeto, donde la vivencia se va a manifestar como una unidad funcional y dinámica. La vivencia aparece al producirse el encuentro entre la situación personal del sujeto y las características del medio en las relaciones interpersonales. De esta forma el sujeto vivencia lo que ha construido de una manera procesal y sistémica. En la vivencia se unifica el significado personal que tienen las relaciones y acciones del sujeto con el sentido personal que adquieren para él.

Siguiendo esta perspectiva Guillermo Áreas (1998) asegura que en los menores portadores de (TEC) existe un estado vivencial angustioso y por otra parte, en estos han fallado las relaciones inadecuadas de comunicación que se han producido en los diferentes espacios de relación, al no tenerse en cuenta las características peculiares del sujeto ni brindársele las formas de desarrollo personal en función de sus potencialidades en los diferentes momentos de su desarrollo (Áreas, 1998, citado en González, 2003)

En el origen y desarrollo de los (TEC) se han afectado precisamente estas relaciones de comunicación y también comprometido la formación de las cualidades psicológicas de la personalidad, sus estados, su autoconciencia y su armonía en la relación cognitivo – afectiva. Al estructurarse estados vivenciales negativos, estos van integrándose y regulando la formación de nuevas formas de relación e interpretación de lo que lo rodea y del propio desarrollo personal. La dependencia en que se encuentra la interpretación de nuevos eventos con respecto a estados vivenciales anteriores revela, no solo la resistencia para el cambio, que se observa en sujetos con (TEC), sino tan bien en la dinámica de gestación de estos estados y la relación interfuncional cognitivo – afectiva que se establece. La imposibilidad para comprender los el entrelazamiento de los afectos y el componente cognitivo de la personalidad provoca una estructuración valorativa de la realidad que fija una

expectativa futura de interpretación de esta sobre la base de experiencias vivenciales negativas en el caso de los (TEC).

1.5 Caracterización de los adolescentes con Trastornos Emocionales y de la Conducta (TEC).

La conducta es la expresión externa de modo individual, de la configuración interna de la personalidad, que refleja la unidad de lo cognitivo y lo afectivo. (Fowler, 1996)

En las alteraciones de la conducta es la esfera afectiva volitiva la que aparece primeramente dañada, esto trae consigo que Aparezcan dificultades en las funciones de orientación y regulación de la actividad. También predominan motivos más relacionados con satisfacción inmediata de las necesidades sin medir las consecuencias. Como muestra de lo anteriormente expuesto se pueden apreciar en los adolescentes con trastorno de la conducta dificultades en la asimilación de las normas por afectaciones en las relaciones comunicativas. Insuficiente e inadecuada autovaloración, poca capacidad de seguir orientaciones, poca conciencia de los pasos que se dan para obtener un resultado. Además de esto aparece un pobre control de impulsos y emociones, insuficiente regulación del comportamiento, lo que deriva por ende dificultad en el autocontrol y la autorregulación (Fowler, 2005, citado en Betancourt, 2003)

En el plano de lo personal carecen de iniciativas, no suelen predeterminar lo que hacen, son imprudentes, indecisos, con frecuencia abandonan las tareas ante el primer obstáculo. Presentan poca estabilidad de los intereses cognitivos, no actúan por convicciones personales y si por presión externa. Sus ideales son pobres en contenido, con poca elaboración personal y no contribuyen a la regulación de la conducta. Sus posibilidades no se corresponden con sus aspiraciones reales, no se plantean planes ni proyectos futuros y buscan la satisfacción inmediata. Son transgresores de las leyes y les cuesta mucho trabajo acatar las normas, tienden a ser líderes negativos o por el contrario a aislarse del grupo y con frecuencia se manifiestan inseguros, individualistas y egoístas. Disfrutan la molestia ocasionada a los demás, gustan de las aventuras, disfrutan la evasión y se sienten autorrealizados con lo mal hecho. Son hipersensibles, presentan muy baja tolerancia a la frustración, despreocupados por los derechos y el bienestar de los demás, no aceptan la crítica de los otros y en cambio son hipercríticos. Suelen ser precoces en las relaciones sexuales y manipuladores con los adultos (Betancourt, 2003)

La autora anteriormente mencionada establece además las siguientes particularidades de los adolescentes con desviaciones conductuales en el contexto escolar.

En la escuela por ser el contexto en el cual conviven la mayor parte del tiempo, es donde más claramente se pueden apreciar las manifestaciones de la desviación conductual. Aquí son poco afectivos con el maestro y especialmente con sus iguales. Muestran agresividad injustificada tanto física como verbal con los compañeros y especialmente con los más pequeños y desvalidos. Las relaciones interpersonales de estos menores van desde una total indiferencia, pasado por un marcado rechazo hasta llegar a un patológico enfrentamiento y un abierto desacato de la autoridad del adulto. Cuando el docente intenta requerirlos por sus comportamientos inadecuados, lo ignoran y se muestran apáticos, también desprenden manifestaciones irrespetuosas y con marcada agresividad. Son promotores de pequeños hurtos de merienda y útiles escolares.

Si se ven presionados en el aula, la abandonan y luego la escuela, comenzando a dejar de asistir a clases y prefiriendo quedarse en los alrededores del centro o deambular. No tienen claro el objetivo principal de la actividad de estudio debido a la poca estabilidad emocional que presentan. Esto desencadena una marcada apatía por asistir a clase y son poco puntuales en la llegada a la escuela y un franco rechazo a la actividad docente educativa. No prestan atención a las orientaciones pedagógicas del maestro, se distraen con facilidad, no retienen los contenidos dados o los olvidan con frecuencia y no hacen las tareas escolares. Establecen relaciones inadecuadas en el colectivo y son protagonistas de indisciplinas. Evaden las posibilidades de participar en clases mostrándose negativistas, producto de lo anteriormente mencionado se van quedando rezagados en comparación con el grupo a la hora de aprender y se van generando lagunas en su aprendizaje.

2.1 Descripción del paradigma

En la presente investigación se asume el paradigma positivista partiendo de la necesidad de generalizar los resultados obtenidos en el propio contexto sometido a estudio. Al respecto Hernández- Sampieri (2006) plantea que la investigación cuantitativa posibilita generalizar los resultados más ampliamente y facilita el control sobre los fenómenos. Brinda posibilidad de replica y además de esto facilita la comparación entre estudios similares. En lo que respecta a la implicación del investigador con los sujetos que conforman la muestra, los datos se recogerán de manera distante y el análisis de los resultados se realizó de forma estadística.

2.2 Propuesta del tipo de estudio

La siguiente investigación presupone un estudio exploratorio – descriptivo. Los estudios exploratorios por lo general son estudios iniciales, son comunes en situaciones donde existe poca información y sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos. Estos estudios en pocas ocasiones constituyen un fin en si mismos y se caracterizan por ser más flexibles, amplios y dispersos que los restantes tipos de estudio. Asimismo implican un mayor riesgo y requieren de mayor paciencia, serenidad y receptividad por parte del investigador (Hernández- Sampieri, 2006)

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y perfiles de grupos, personas o cualquier otro fenómeno, que sea sometido a análisis, también miden, evalúan o recolectan datos de los fenómenos a investigar (Danhke, 1989)

Los estudios descriptivos sirven para medir con precisión los elementos que parten de determinado fenómeno, requieren de un conocimiento adecuado sobre el área en la que se investiga para poder responder a las cuestiones que abordan. La descripción puede ser más o menos profunda, pero en cualquier caso se basa en la medición de uno o más atributos del fenómeno (Danhke, 1989)

Por último los estudios descriptivos miden de manera independiente o conjunta los conceptos y variables con los que tiene que ver, este constituye su objetivo principal y el investigador tiene que tener claridad de lo que se va a medir y como lo va a hacer (Selltiz, 1965)

2.3 Selección de la muestra

Por intereses del investigador y en aras de poder materializar los objetivos propuestos para la realización de estudio, se trabajó con adolescentes con trastornos emocionales y de la conducta, pertenecientes al octavo grado de la EFI (Escuela de Formación Integral) “Ernesto Guevara” de la provincia de Villa Clara.

Criterios de inclusión:

- ❖ Alumnos del 8vo grado con edades entendidas entre los 13 y los 14 años.
- ❖ El principio de la voluntariedad.

Debido a que los cursantes de este grado no excedían el número de 10 estudiantes, se decidió trabajar con el universo. Además se trabajó con el personal vinculado a la labor educativa de los adolescentes, entre los que se encuentran los dos reeducadores de ambos sexos y los profesores que imparten las asignaturas.

2.4 Caracterización de la población.

La muestra estuvo conformada por 10 adolescentes, los cuales conforman el octavo grado de la EFI Che Guevara de Villa Clara, del presente curso. Del total 6 adolescentes pertenecen al género masculino, para un 60% y 4 pertenecen al género femenino para un 40%. El rango de edad de los mismos oscila entre los 13 y 14 años de edad.

Sexo	Cantidad	Por ciento
Femenino	4	40%
Masculino	6	60%

2.5 Definición de criterios operacionales.

En la presente investigación en base a la revisión bibliográfica realizada, se decidió trabajar con la siguiente definición:

Interacciones: Proceso en el que mediante la acción recíproca entre dos o más agentes, en el que, al margen de quién inicie el proceso de interacción, el resultado es siempre la modificación de los estados de los participantes.

Los indicadores de las interacciones que se evaluaron fueron:

1. Tipo de agrupación (díada, tríadas y políadas).
2. Tipo de interacciones (simétricas o asimétricas).
3. Estilos de relación interpersonal (asertivas, agresivas e inhibidas).
4. Tipo de comunicación predominante (verbal y no verbal).
5. Principales temas de conversación.
6. Manifestación de habilidades sociales. (manifestaciones de ayuda, uso de normas de educación).
7. Disponibilidad de escucha y receptividad.
8. Clima afectivo (positivo, negativo).
9. Forma de organizar la interacción (competitivas o colaborativas)
10. Interacción interpersonal impulsora.

2.6 Métodos empleados

Para el contribuir al desarrollo de la investigación, se hizo necesaria la aplicación de diferentes métodos que propiciaran la recogida, el análisis y el procesamiento de la información.

2.6.1 Métodos del nivel teórico

- ❖ **Analítico sintético:** fue utilizado en la interpretación de cada uno de los textos estudiados, para conformar el criterio asumido en los epígrafes y acápites, así como particularizar en los datos obtenidos en las técnicas para integrarlos y establecer las generalizaciones correspondientes.
- ❖ **Inductivo deductivo:** a través del mismo fue posible ir de lo particular a lo general en cada uno de los análisis realizados en el estudio teórico y en el procesamiento de la información.
- ❖ **Generalización:** fue utilizada para el establecimiento de las regulares y tendencias que se pusieron de manifiesto en el estudio realizado.

2.6.2 Descripción de los métodos y técnicas empíricas.

Revisión de documentos oficiales.

Esta técnica se empleó en la investigación con el objetivo de obtener información proveniente de determinadas fuentes, específicamente para conocer las

posibilidades educativas en aras de las interacciones entre iguales que brinda el sistema curricular que rige la enseñanza Secundaria Básica en el país. En este caso se llevó a cabo revisión de los acápites relacionados con el funcionamiento del octavo grado, ya que fue el grado escogido para la realización del estudio, con la finalidad de apreciar la existencia o no de situaciones educativas que conlleven a las interacciones entre los adolescentes. También se revisaron los expedientes legales y acumulativos de los adolescentes con la finalidad de poder caracterizar a los sujetos muestra.

Entrevista semiestructurada.

Estas se basan en una guía de asuntos o cuestiones que el entrevistador trae, pero que a su vez le dan a este la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre el tema deseado (Hernández-Sampieri, 2006)

También Sauto (2005), plantea al respecto la entrevista semiestructurada combina las preguntas previamente elaboradas y estandarizadas, con la forma no estandarizada de abordar un tema o aspecto de interés, se le da libertad y flexibilidad para que el entrevistado lo desarrolle y a la vez, en el transcurso de la entrevista se realizan las preguntas que el entrevistador entienda sean necesarias hacer para buscar, ampliar o profundizar en la información obtenida.

En la presente investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas a los reeducadores principales de ambos sexos y los profesores de las diferentes asignaturas, todo ello con la finalidad de obtener información sobre las particularidades interactivas de los adolescentes tanto dentro (profesores) como fuera del aula (reeducadores). Para ello nos apoyamos en elementos como las relaciones interpersonales en el grupo y la situación social de desarrollo.

Observación participante y no participante.

La observación como procedimiento de recogida de datos constituye un proceso deliberado, válido y confiable que ha de orientarse por un fenómeno, propósito o problema.

González (2000) plantea una serie de bondades que brinda la observación como método de recogida de datos, entre las que podemos mencionar:

- La observación es un método que propicia gran cantidad de posibilidades de observación y esto a su vez contribuye a aumentar la efectividad de los resultados

- Permite penetrar en los grupos, facilitando el poder obtener elementos de su dinámica interna con más facilidad que otros métodos.
- Facilita la información sobre manifestaciones extraverbales, elementos estos difíciles de abordar desde otras perspectivas.
- Ofrece un mayor abordaje sobre la vida de los grupos al permitir obtener datos de lo que se produce en ellos de manera natural.
- Favorece la credibilidad de los resultados al trabajar con fuentes de primera mano.

La observación participante y la no participante no discrepan en cuanto al contexto, ni selección de la muestra. La naturaleza de la participación es la que distingue a cada una de ellas.

La observación participante se produce como un método interactivo de recogida de datos donde el especialista que la realiza se debe implicar en los acontecimientos o fenómenos observados. Esta modalidad brinda la posibilidad de obtener percepciones provenientes de la realidad estudiada, lo que sería difícil de lograr sin ella. Por último propicia el acercamiento del observador a las vivencias y experiencias de los sujetos, aumentando así la calidad de la información recogida.

Por su parte la observación no participante delimita con mayor claridad los roles del observador y observado. Esta marcada por la recogida de información sin que el observador llegue a formar parte de la dinámica observada. Esta variante a su vez trae consigo el desarrollo de ciertas habilidades por parte del observador para que no se pierda ningún dato.

En nuestra investigación estas dos modalidades fueron empleadas con la finalidad de obtener información que permitiera una implicación del investigador como observador con el fenómeno en cuestión, contando con la participación del mismo en las actividades de los adolescentes. La aplicación de este método requirió de un marcado período de interacción con los estudiantes, para poder lograr una adecuada empatía y a su vez la observación constituyó la vía principal de obtención de información para la realización de la investigación.

Para poder materializar la investigación se hizo necesario elaborar un protocolo de observación (**anexo1**), debido a que no se encontró ninguno en la búsqueda realizada, además se imponía la necesidad de abordar el fenómeno a trabajar con la profundidad necesaria para el estudio. Para esto se tomó como referente el

protocolo de observación propuesto por Asencio (2008). Con dicho protocolo se pretendía caracterizar las interacciones entre adolescentes iguales con trastornos emocionales y de la conducta en contextos de clase y fuera de ella desde la perspectiva de género, encaminándose en dirección a dos vertientes fundamentales, la dinámica interactiva y el contenido de las interacciones. Este fue construido sobre la base de los aspectos obtenidos en la bibliografía y contó con 47 ítems, para los cuales se estableció un sistema de respuesta descendente de 1 a 4, donde el 1 era nunca, 2 frecuentemente, 3 pocas veces y el 4 nunca. Para el análisis del mismo se emplearon pruebas no paramétricas del paquete SPSS. Para las opciones pocas veces, frecuentemente y nunca se establecieron los siguientes rangos de aparición: (1-3 pocas veces, 4-5 frecuentemente).

Dicho protocolo fue empleado en la observación de actividades docentes como las clases y en las que se consideran no docentes entre las que podemos mencionar el trabajo socialmente útil (TSU), los espacios de psicoterapias, las charlas educativas, espacios recreativos y en la residencia estudiantil.

En cada observación se realizaron registros de notas de campo, las cuales necesitaron de gran precisión. Las notas fueron tomadas en su mayoría después de la observación para evitar presionar al grupo.

Entrevista grupal a los estudiantes.

Estrada (2009), plantea que en las entrevistas grupales se manejan conceptos, significados de los propios sujetos y estos se construyen de forma conjunta con el investigador, desarrollándose en una situación abierta en la que prima la libertad, la flexibilidad y facilita la posibilidad de una interacción verbal entre los integrantes y el entrevistador.

Esta se realizó en la investigación con la finalidad de establecer un primer encuentro con el grupo donde quedarían establecidas las cuestiones pertinentes en lo relacionado a como se haría el estudio y sentar las bases para el mismo.

Cuestionario a estudiantes. (Anexo 2)

Este fue diseñado para explorar las percepciones que poseen los estudiantes sobre el desarrollo de sus interacciones. Estuvo encaminado al abordaje de las mismas vertientes que el protocolo de observación, siguiendo además los mismos indicadores abordados desde el plano de lo vivencial, el mismo contó con catorce ítems, para los cuales se establecieron cuatro posibles respuestas, siempre,

frecuentemente, pocas veces y siempre. Para la calificación se le asignó una puntuación de 1 a 4 puntos de manera descendente, donde el 1 era nunca, 2 frecuentemente, 3 pocas veces y el 4 nunca. Además se emplearon pruebas no paramétricas y frecuencias absolutas y relativa sen el paquete SPSS.

2.6.3 Métodos estadísticos.

Se empleo el paquete estadístico SPSS versión 11.0, empleando las pruebas siguientes:

- ❖ Para el análisis comparativo entre género y contextos se emplearon pruebas no paramétricas para muestras independientes, para lo cual fueron empleadas las pruebas no paramétricas Kruscal – Wallis y Mann - Whitney. Además se asume como valor de significación para Monte Carlos (0.05).
- ❖ Estadística descriptiva: Posibilitó determinar el comportamiento de los estadísticos media, moda, frecuencias absolutas y relativas.

2. 7 Procedimiento

Las mismas fueron en el centro anteriormente mencionado en horarios bien concebidos y partiendo siempre del principio de no afectar el desempeño habitual de la instalación y con la previa autorización de su directiva.

Se consideran sesiones de trabajo aquellas sometidas a observación entre las se encuentran actividades docentes (clases) y no docentes entre las que podemos mencionar el trabajo socialmente útil, los espacios de psicoterapias, las charlas educativas, los espacios recreativos y la residencia estudiantil. La descripción de estas actividades se recoge en la tabla 1.

Los motivos rectores de tal decisión se vinculan con la necesidad de estudiar las interacciones entre iguales adolescentes en contextos donde se desarrollaran de manera natural. Además constituía un elemento medular para la investigación que los adolescentes fueran los promotores de sus interacciones.

Además se empleó para el análisis de los resultados la triangulación metodológica, donde se utilizaron varios métodos para trabajar sobre los mismos aspectos a investigar, revisión de documentos oficiales, observación participante, entrevistas y un cuestionario.

Tabla 1. Descripción de actividades realizadas con el grupo.

Tipo de actividad	Cantidad de actividades	Tipo de actividad	Métodos y técnicas	Lugar
Visita a clases	10	Asignaturas: Lengua Española Matemática Historia de Cuba Física Química Geografía Biología Inglés Educación Física Educación Cívica	Observación participante	Aula
Actividades extraclases	5	Trabajo socialmente útil. Labores en el campo. Espacios de psicoterapia. Charlas educativas. Residencia estudiantil.	Observación participante y no participante	Aula Área de campo Residencia estudiantil

3.1 Análisis por técnicas.

Revisión de documentos oficiales:

La revisión del modelo de Secundaria Básica arrojó que el horario escolar en este nivel de enseñanza se caracteriza por la flexibilidad, en tanto se considera un horario único, en el cual se incluye todo el sistema de actividades tanto curriculares como extracurriculares. En cuanto a los espacios encaminados hacia la interacción entre los adolescentes se tienen concebidos algunos espacios como los turnos de debate y reflexión, la formación y preparación vocacional. Las actividades extracurriculares deben ser conformadas atendiendo a los intereses de los alumnos, a sus necesidades de aprendizaje y formación. Se revisaron además las normas que rigen el funcionamiento del centro, en las cuales aparece la psicoterapia como otro de los espacios dirigidos hacia la interacción entre iguales.

Entrevista a los reeducadores:

El encuentro se desarrolló en la biblioteca del centro y para ello dichas personas se mostraron con la disposición necesaria para contribuir con la misma. El primer elemento a abordar fueron los tipos de interacciones predominantes fuera del aula, para lo cual respondieron que existe un predominio de interacciones planificadas, principalmente por los adultos, ya que a los adolescentes les cuesta mucho trabajo relacionarse debido esto al deterioro en la esfera de las relaciones sociales, además no se les puede perder de vista y siempre tiene que haber un adulto en frente pues la fuga del centro es una opción frecuentemente valorada por ellos. No obstante cuando se les da el protagonismo a ellos, los varones llevan a cabo actividades espontáneas, principalmente vinculadas con la recreación.

En lo relacionado al tipo de agrupación que prima entre los adolescentes, plantean que las agrupaciones entre adolescentes con la particularidad de los estudiados, son muy cambiantes, no obstante predominan las díadas en ambos géneros y a veces los varones se agrupan por tríos y en grupos mayores ya que son superiores en cantidad para la realización de las actividades correspondientes, no obstante los criterios de agrupación versan desde las propias características personalógicas de cada uno hasta los principales gustos y preferencias y sobre la base de la segregación de género. Además, refirieron que las normas institucionales limitan las

interacciones intergéneros para evitar situaciones que puedan conducir a embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual entre adolescentes.

Con respecto al tipo de interacción que más se aprecia entre los estudiantes plantean que hay predominio de la simetría, aunque en determinadas ocasiones existen algunos adolescentes, principalmente varones, que se quieren imponer como líderes dentro del grupo, aunque es algo poco duradero. Esto se produce principalmente cuando ingresa un nuevo estudiante al grupo y los más antiguos quieren imponerse.

Al preguntárseles sobre las conductas comunicativas predominantes entre los adolescentes refieren que la esfera de las comunicaciones es algo seriamente afectado en los adolescentes con trastornos emocionales y de la conducta, pues sus relaciones sociales se establecen con dificultad y estos dos elementos tributan uno al otro directamente. Existe un predominio notable de la agresividad en las interacciones entre ellos, apreciándose entre las principales manifestaciones las ofensas, lo cual es apreciable en ambos géneros, es el uso exagerado de la burla, el chantaje, sustentado este último en cuestiones personales que pueden resultar dolorosas para algunos, puesto que la mayoría se conocen de la estancia en centros reeducativos anteriores y se manifiesta tanto de manera directa como indirecta.

En cuanto a los tipos de comunicación predominantes, en los varones predomina el uso de la comunicación verbal y en las féminas este es reforzado en gran medida por el uso del lenguaje extraverbal. No obstante las conversaciones entre los adolescentes están matizadas por el uso permanente de elementos que provienen de la jerga popular, donde se pueden mencionar términos como “asere”, “que volá”.

Como otra de las particularidades de estos adolescentes se presenta el rechazo por la actividad de estudio, por lo cual esta temática ocupa poco protagonismo entre sus conversaciones y cuando lo hace es porque existe una ganancia secundaria, por ejemplo cuando se desarrolla alguna actividad en el centro que pueda tributar algún beneficio, entre los que se puede mencionar mayor tiempo de pase o una salida a algún lugar de interés. Lo frecuente en sus conversaciones son temas relacionados con las relaciones sexuales, las fiestas, los hábitos tóxicos de fumar y la ingestión de bebidas alcohólicas, además de enaltecer la personalidad de sujetos que cumplen prisión por cometer grandes delitos y hechos que conducen a comportamientos socialmente reprobables, los cuales constituyen patrones de referencia a seguir.

Existe un predominio del clima negativo, imponiéndose emociones y sentimientos con este matiz, entre los que se pueden mencionar la desconfianza, el irrespeto, la inconformidad y los comportamientos agresivos. De aquí se deriva que cada cual se mueva por su lado y que en las formas de organizar sus interacciones aparezcan un predominio de la competitividad y las miradas centradas en el yo, sin importar el otro. En la realización de actividades no se tiene en cuenta si existe algún compañero que esté retrasado, la colaboración no es un elemento apreciado por ellos. No obstante en algunas ocasiones las féminas se muestran más solidarias que los varones. Ante este tipo de actitudes se trata de llamar a la reflexión a los adolescentes para tratar de incentivar el sentido de la cooperación entre ellos.

Lo anterior se relaciona con las interacciones impulsoras entre los adolescentes, elemento este que se encuentra muy deteriorado, pues el apoyo mutuo y la ayuda recíproca entre ellos es algo poco apreciado y con el tema de la solidaridad sucede lo mismo.

Por último al abordar lo referente a la disponibilidad de escucha y la receptividad entre los adolescentes, plantean que el espacio comunicativo del otro se agrade, no se tiene en cuenta lo planteado por los demás en la conversación y tampoco se respeta el turno del habla ajeno, predominando la imposición de criterios.

Entrevista a los profesores.

Antes de responder las cuestiones entendidas todos coinciden con el criterio de que es muy compleja la relación con estos adolescentes dentro del aula, pues aquí se intensifican los comportamientos inadecuados, debido al rechazo por la actividad de estudio. En cuanto a las interacciones predominantes dentro del aula, plantean que no se les pueden dar riendas sueltas, pues con lo más mínimo interrumpen el desarrollo de la clase, por esta razón la figura del maestro tiene que controlar el proceso.

En cuanto a los tipos de agrupación por cantidad de estudiantes, hay predominio de la díada como vehículo facilitador del desarrollo de las actividades. Además el control en el aula tiene que ser estricto, con el fin de no afectar el proceso.

La comunicación entre iguales se distingue por un predominio de las conductas agresivas, las ofensas son predominantes sobre todo ante el fracaso escolar y acompañado a esto aparece la burla, además de que no se produce la empatía

entre los adolescentes. En el caso de las hembras, se combinan ambos tipos de comunicación, pero son trasmisoras de significados el irrespeto.

En este sentido, el clima es negativo, aunque los profesores refieren que intentan promover la coevaluación y reflexión colectiva sobre las conductas incorrectas, la visión yoista se impone, sin tener en cuenta los otros.

En relación a los temas de conversación, refieren que aun dentro del aula se imponen los temas ajenos al estudio, con gran facilidad desvían el contenido de la clase a sus temas de preferencia y sobre todo en asignaturas como la biología que centra parte de su estudio en la anatomía humana.

Las interacciones interpersonales impulsoras se producen con muy poca frecuencia, se basan sobre todo en cuestiones muy elementales como el préstamo de la goma, el sacapuntas, etc. En el caso de las féminas en ocasiones son un poco más solidarias. Por último, en lo que respecta a la disponibilidad de escucha y receptividad, es una capacidad muy afectada, donde el maestro tiene que imponerse para que se pueda respetar el criterio ajeno, a pesar de ello la escucha se ve afectada por la imposición de criterios sin respetar los turnos en la conversación.

Entrevista grupal a los adolescentes:

El grupo se mostró motivado e interesado por la realización del estudio, pues no habían tenido la oportunidad de ser tomados como muestra para la realización de investigaciones, con anterioridad. En cuanto a las expectativas recogidas de los adolescentes, la mayoría de los criterios se apoyaron en elementos como bueno, interesante y nuevo.

Cuestionario a estudiantes

La tendencia de los indicadores se ubicó hacia la opción “pocas veces” en los siguientes indicadores habilidades sociales 50% al igual que la disponibilidad de escucha y la empatía 50%, el aprendizaje colaborativo 60%, el estudio como tema de conversación 50%, el uso de normas de educación 50%, el clima positivo 60%, interacción interpersonal impulsora 80% y la comunicación asertiva 30% respectivamente. También prevaleció la respuesta “frecuentemente” para los indicadores conductas comunicativas agresivas 40%, al clima afectivo negativo 40% y aparece un predominio de la sexualidad como tema de conversación en los adolescentes para un 60%.

Según el resultado de la prueba Mann Whitney, no se encontraron diferencias significativas en los indicadores, en cuanto al género. Descriptivamente las manifestaciones de las habilidades sociales, la disponibilidad de escucha, el clima positivo, la comunicación asertiva y el uso de las normas de educación predominan en las hembras. Mientras que el clima afectivo negativo y las formas de organización competitivas aparecen mayormente en los varones. Además de ello las conductas comunicativas agresivas, la empatía son frecuentes en ambos géneros, al igual que el tema del estudio es poco frecuente.

Análisis de las observaciones.

Resultados del análisis entre contextos para el grupo.

Con respecto a las interacciones que se producen en los diferentes contextos no se aprecian diferencias significativas estadísticamente, apareciendo un predominio de las interacciones planificadas por los adultos, tanto dentro como fuera del aula. En cuanto a los tipos de agrupación por cantidad de estudiantes, particularmente respecto a la díada y la tríada no aparecen diferencias significativas estadísticamente. En el contexto áulico, predomina la díada como dispositivo fundamental sustentado esto en la realización de trabajo en equipo a la hora de ejecutar diferentes demandas, además la propia estructura organizativa del espacio en el aula, donde los alumnos se ubican por parejas contribuye a este tipo de agrupación en función de solución de tareas conjuntas. Mientras que fuera de la clase aparecen inclinaciones hacia la agrupación en tríos, debido en gran medida a las particularidades de las tareas a realizar. El elemento que marca la diferencia significativa es la agrupación en políadas, predominando en el contexto extraclases con una significación para ($p=.024$), encaminadas fundamentalmente hacia las actividades recreativas.

Con respecto a la comunicación, se puede apreciar que las manifestaciones de las conductas comunicativas agresivas, no presentan diferencias estadísticamente significativas, de manera descriptiva ambos contextos se ven matizados por la aparición de dichas conductas. La comunicación asertiva tampoco presenta diferencias significativas desde lo estadístico y desde lo descriptivo el aula es generadora de este tipo de manifestaciones. En cuanto a los tipos de comunicación predominantes, tampoco aparecen diferencias significativas, no obstante desde lo descriptivo la comunicación verbal es predominante en ambos contextos.

En cuanto al análisis de las manifestaciones de habilidades sociales, específicamente el uso de las normas de educación y las manifestaciones de ayuda, no se presentan diferencias significativas, mientras que descriptivamente aparecen con más frecuencia en el contexto de clases.

En relación al análisis del indicador que aborda la disponibilidad de escucha en los diferentes contextos no aparecen diferencias estadísticamente significativas, en el aula se produce un predominio de la disponibilidad de escucha y la receptividad, debiéndose esto a la mediación del profesor.

Las manifestaciones del clima afectivo, tanto positivo como negativo tampoco presentan diferencias estadísticamente significativas, descriptivamente el contexto extraclases es promotor en gran medida de manifestaciones positivas, debido esto a que en dicho contexto la naturaleza de las actividades a realizar difiere de las que se desarrollan en el aula, en cuanto a la motivación que presentan los adolescentes por ellas. No obstante, dentro del aula el profesor desarrolla reforzadores positivos como el elogio y el reconocimiento en aras de promover manifestaciones positivas.

Con relación a las formas de organizar las interacciones no se aprecian diferencias significativas desde el punto de vista estadístico, desde lo descriptivo el contexto extraclase tiene como principal forma de organización de la interacción la competitiva, mientras que en la clase predomina la cooperación promovida por los docentes al igual que la interacción interpersonal impulsora.

Resultados en clases y en función del género.

En el contexto de las clases, en cuanto a las interacciones espontáneas, la diferencia es significativa estadísticamente para ($p=.043$), donde los miembros del género masculino son menos dispuestos para este tipo de interacciones. En cuanto a las agrupaciones por cantidad de estudiantes, no existieron diferencias significativas. Descriptivamente, aparece la díada para ambos géneros, mientras que los varones mostraron tendencia a formar tríadas, principalmente en los espacios entre turnos de clases y a la hora de la merienda.

Con respecto a las conductas comunicativas agresivas no se establecen diferencias significativas, pues ambos géneros descriptivamente presentan la misma disposición para desarrollar estas formas de comunicación. Aquí predominaron las ofensas, los apodos de mal gusto y la burla, promovida esta última en mayor medida ante el fracaso escolar. Ante esto se debe destacar la figura del profesor que ejercía una

función de orientación y control del proceso docente - educativo, desarrollando acciones como el análisis individual y colectivo para contrarrestar la presencia de estas conductas. Las manifestaciones de la comunicación verbal entre los adolescentes de ambos géneros presenta diferencias significativas para ($p=.014$), donde los varones tienen mayor disposición para comunicarse a través de esta modalidad, sin uso de reforzadores extraverbales. Siendo las chicas las que más logran combinar ambos tipos de comunicación, predominando dentro de las manifestaciones extraverbales, el uso de gestos indicadores del irrespeto.

Relacionado con las manifestaciones de habilidades sociales, específicamente las manifestaciones de ayuda y el uso de las normas de educación no se establecen diferencias significativas estadísticamente, mientras que descriptivamente las hembras presentan una mayor disposición hacia el uso de las mismas en correspondencia con los varones, muestra de ello es el "préstamo de la goma", "el lápiz", "pedir permiso".

En cuanto a la disponibilidad de escucha entre adolescentes, se establece una diferencia significativa estadísticamente para ($p=.003$), donde las hembras se presentan más receptivas debido a la influencia del profesor en el aula no sucediendo así en los varones.

En cuanto al clima afectivo negativo se aprecian diferencias estadísticamente para ($p=.007$), donde los varones presentan una mayor tendencia a generar este tipo de clima en correspondencia con las hembras por el marcado uso de la burla y los apodos principalmente ante el fracaso escolar.

En cuanto a las formas de organizar las interacciones que tienen lugar entre los adolescentes no se aprecian diferencias significativas, descriptivamente las féminas se muestran más dispuestas para llevar a cabo la cooperación. Mientras que para la competitividad aparecen diferencias significativas estadísticamente para ($p=.026$), siendo predominante en los varones. En el análisis de la interacción interpersonal impulsora no se aprecian diferencias significativas estadísticamente, no obstante las hembras son más dispuestas, destacándose la labor del maestro.

Resultados en actividades extraclases y en función del género.

En cuanto al análisis de las interacciones fuera del aula aparecen también como predominantes las planificadas por los adultos y cuando surgen las interacciones espontáneas entre los adolescentes, la diferencia no es significativa, descriptivamente los varones son más dispuestos. Con respecto a los tipos de agrupaciones por cantidad de estudiantes, específicamente la díada y la tríada no muestran diferencias significativas, no obstante de manera descriptiva las hembras se disponen en mayor medida a agruparse por díadas y los varones hacen mayor uso de la tríada. La agrupación en políadas marca la diferencia estadísticamente para ($p=.024$), donde los varones presentan mayor inclinación hacia este tipo de agrupación, principalmente para la realización de actividades de esparcimiento y recreación.

Las conductas comunicativas no reportaron diferencias significativas, pues en ambos géneros existió predominancia de las manifestaciones agresivas sobre las asertivas, como por ejemplo las ofensas y el uso de apodos. Relacionado con los tipos de comunicación no son apreciables diferencias estadísticas de significación en cuanto a ninguno de los dos tipos para ambos géneros, solo se evidencia mayor uso del lenguaje no verbal como reforzador en las hembras, a través de la postura y los gestos.

La disponibilidad de escucha y receptividad no muestra diferencias significativas estadísticamente, mientras que descriptivamente ambos géneros se ven afectados en cuanto a esta capacidad. En cuanto a las manifestaciones de las habilidades sociales particularmente en la manifestación de ayuda y el uso de las normas de educación no se aprecian diferencias significativas estadísticamente, no obstante las hembras las llevan a cabo con más frecuencia.

Con respecto a las manifestaciones del clima afectivo, tanto positivo como negativo, no se establecen diferencias significativas pues los adolescentes de ambos géneros son generadores del clima negativo. En cuanto a las formas de organizar las interacciones basadas en la cooperación y en la competitividad tampoco se aprecian diferencias significativas estadísticamente, no obstante descriptivamente los varones tienen más inclinación hacia la competitividad en sus interacciones. La interacción interpersonal impulsora no aparece y por último, el estudio en las conversaciones de los adolescentes aparece con muy poca frecuencia y cuando aparece es porque viene acompañado de una causa ganancial para los adolescentes, los temas de

predominio son la sexualidad y la recreación de forma general y en los varones predominan los hábitos tóxicos como fumar e ingerir sustancias alcohólicas.

3.2 Análisis integral.

Para el análisis integrador de los resultados de nuestra investigación se han integrado los resultados de las observaciones a actividades de clase y extraclases con la visión que tienen estudiantes y maestros sobre las interacciones orientado a lograr una contrastación encaminada al logro de la objetividad.

Las agrupaciones que prevalecen entre adolescentes se realizan por género, atendiendo a criterios como la afinidad, las preferencias y gustos de los adolescentes y los tipos de agrupación predominante fueron las díadas y tríadas en actividades planificadas ya sea por los adultos o por los propios iguales, mientras que las políadas no son las más frecuentes y se asocian a la realización de actividades de entretenimiento y distracción, fundamentalmente en el caso de los varones. La prevalencia de estos microgrupos puede constituir un elemento a favor de una influencia educativa para reeducadores y profesores dirigida a una mayor planificación y control de las interacciones entre iguales, en función de los objetivos formativos del centro.

Esto último no se logra en la actualidad, evidenciándose tendencia a limitar las interacciones intergénero por parte del personal educativo, principalmente en las actividades extraclases. Este tipo de interacciones se ven afectadas por las normas establecidas para este tipo de centro, el cual adquiere particularidades diferentes a las escuelas convencionales al intencionarse la segregación de géneros, en aras de prevenir conductas inadecuadas en cuanto a la sexualidad. Además de esto el contexto áulico es portador de la mayoría de las interacciones entre adolescentes, donde la fuerte influencia que ejerce el docente promueve que se orienten hacia el desarrollo de estos alumnos.

A pesar de quedar clara la intencionalidad de estas medidas, la marcada limitación de interacciones entre chicas y chicos puede obstaculizar la apropiación por los varones de elementos positivos de la comunicación y de las habilidades sociales de la que son portadoras las chicas, como las manifestaciones de algunas normas de educación y de ayuda al otro, así como una mejor apariencia personal.

La comunicación no verbal, frecuente en las interacciones estudiadas, tanto dentro como fuera del aula se manifestó en el uso de gestos con las manos, la cabeza y

principalmente con el rostro. Se pudieron identificar manifestaciones de desagrado, inconformidad, desconfianza, irrespeto que eran indicadores de dificultades en las relaciones interpersonales y en consecuencia, generadoras de clima afectivo negativo. Además, en los intercambios comunicativos se hace notable el empleo de términos que parten de la jerga popular, también las principales preferencias de los adolescentes donde predominan temas como la sexualidad, la recreación y la práctica de hábitos tóxicos, como fumar e ingerir bebidas alcohólicas.

Lo anterior se relaciona con el predominio de las conductas comunicativas que permiten identificar el estilo de relación como agresivo por parte de ambos géneros, con predominio de la violencia verbal caracterizada por burlas, ofensas, chantaje sobre la base de aspectos personales, así como la existencia de conflictos de carácter intenso y continuado que tienen lugar entre los adolescentes. La violencia física no se apreció, debido al riguroso sistema de control instituido.

La forma de organizar las interacciones entre los iguales mostró una tendencia hacia es la competitividad, predominando conductas egoístas centradas en el yo (individualistas). Esto reflejaba dificultades para el logro de la empatía y evidente actitud de violentar el espacio comunicativo del otro y de imponer los criterios propios, obviando lo que los demás planteaban, elementos claros de que no se logran interacciones interpersonales impulsoras demandantes de ayuda mutua y apoyo recíproco. Estos elementos negativos que caracterizan estas interacciones se podrían asociar a las propias características del trastorno emocional y de la conducta y a la poca durabilidad de la convivencia de los adolescentes en sus grupos dentro del centro.

Las manifestaciones positivas se apreciaron fundamentalmente ante determinadas actividades como el reconocimiento y el elogio, unido a algunas conductas en las chicas, solo en clases debido a la influencia del profesor en el aula con el fin de promover la coevaluación.

No obstante aun cuando no aparecen las interacciones cooperativas entre iguales se pudo apreciar intentos de promover el intercambio y el trabajo en equipos, a través del uso de la díada aprovechándose todas las capacidades de los adolescentes y en la dinámica de la clase se trata de que el conocimiento sea construido de forma colectiva donde cada cual puede aportar elementos importantes partiendo de su punto de vista. Esto a su vez puede contribuir a fomentar el desarrollo de nuevas zonas de desarrollo próximo.

- El contexto de la clase no se diferenció del contexto extraclase en cuanto a la manifestación de la mayoría de los indicadores de las interacciones con un matiz negativo. Llegando a predominar, un estilo de relación agresivo con conductas reiteradas de burlas y ofensas que sabotaban las clases y marcada competitividad, lo que demandaban la constante intervención de los docentes para promover la reflexión colectiva sobre este tipo de comportamientos.
- A pesar de las actividades principalmente eran intencionadas y planificadas por los docentes y reeducadores intencionaban utilizando las agrupaciones por díadas para lograr trabajos en equipo; fue muy pobre la existencia de interacciones interpersonales impulsoras entre iguales, donde solo se presentaban ayudas esporádicas, con escasa reciprocidad. Cuando existía la espontaneidad en las transacciones entre los adolescentes, estaba asociada a conductas y verbalizaciones que generaban un clima afectivo negativo.
- Las particularidades por géneros mostró que el comportamiento de la mayoría de los indicadores de las interacciones fue similar para chicas y chicos, con tendencia a las díadas, estilo de relación agresivo en su forma verbal y psicológica, poca aparición de las interacciones interpersonales impulsoras. No obstante las hembras se muestran más solidarias que los varones.

Los resultados obtenidos en el presente estudio arrojan una serie de recomendaciones.

- Continuar la línea de investigación, dando lugar a nuevos estudios relacionados con el tema.
- Insertar los principales resultados en la preparación de los docentes del centro no solo como fuente informativa, sino también para favorecer esfera relacional y comunicativa de los adolescentes.
- Solicitar un reanálisis a las instancias superiores de las normas que rigen el funcionamiento del centro, tomando en cuenta la influencia que ejerce la segregación de géneros para el desarrollo de los adolescentes.

- Amador, A., Labarrere, A., Valera, O., Rico, P., Burke, M. (1995) *El adolescente cubano: una aproximación al estudio de su personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Amescua, J., Pichardo, C. (2001, diciembre) Diferencia de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16, artículo 2. recuperado el 30 de marzo 2012 <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/>.
- Aragón, Z. (2006) Interacciones entre compañeros. Fomas de organizar las interacciones. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 26, recuperado el 20 de enero de 2012 de csifrevistad@gmail.com.
- Arrieta, E. (2004). Interacción social y contextos educativos. Extraído el 5 de junio de 2007 desde:
<http://www.buscalibros.cl/libro.php?libro=101654>
- Asencio, K. (2008) *Caracterización de las interacciones entre iguales adolescentes del onceno grado del preuniversitario IPVCE "Ernesto Che Guevara" de la ciudad de Santa Clara, en contextos de clase y extraclases*. Tesis de maestría. Santa Clara, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Bemardos M. L.; Quiroga M. A.; Bragado M. C.; Martín S. (2005). Autodiscrepancias y relaciones interpersonales en la adolescencia. Extraído el 5 de febrero de 2012 desde:
<http://www.pcb.ub.es/crea/lecturaweb/index.htm>
- Betancourt, J (2003) *Dificultades en el aprendizaje y Trastornos Emocionales y de la Conducta*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bozhovich, L. I. (1976) *la personalidad y su formación en la edad infantil*. Pueblo y Educación: Ciudad Habana.
- Cáceres, J. (2003) *Tres Estilos de Relación Interpersonal*. Extraído el 5 de febrero de 2012 desde:
<http://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>

- Calvo, A., González, R. y Martorell, M. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y aprendizaje*, 24(1), 95-111.
- Coleman, J. y Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*: Ediciones Morata.
- Crick, L. (2005). La intersubjetividad y la tradición interpretativa en psicología social. Extraído el 5 de febrero de 2012 desde:
http://revistas.colmex.mx/revistas/8/art_8_724_4404.pdf
- Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J. (2001). *Desarrollo psicológico y educación Tomo 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Delgado Gallego, I., Oliva Delgado, A., & Sánchez-Queija, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de Psicología*, 27(1), 155-163.
- Díaz-Aguado, M. J. (1986) *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.
- Díaz, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. Extraído el 5 de febrero de 2012 desde:
<http://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>
- Domínguez, L. (2005). *Psicología del desarrollo: Adolescencia y juventud*. Selección de Lecturas. La Habana: Félix Varela.
- Fariñas, G. (2001) *Psicología Educativa: Selección de Lecturas*. La Habana: Félix Varela.
- Fernández, P. y Melero, M.A. (1995) *La interacción social en contextos educativos*. España: siglo veintiuno de España.
- González Rey, F. (1989). *Psicología. Principios y categorías*. La Habana: Ciencias Sociales.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Heredero, P. (1998) Principales factores de riesgo psicológicos y sociales en el adolescente. La Habana: Félix Varela.

- Kraftchenko, O. (1983) selección de lecturas de psicología infantil y del adolescente. (Vol.2) La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fernández, L. (2001) La personalidad y relaciones de pareja. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Merencio, R. (2007) Educación de niños con necesidades educativas especiales. México.
- Moll, C. (1990) La Escuela y su Influencia para el Desarrollo. Madrid: Pearson Educación.
- Mujina, T. (1979) Conferencias sobre psicología pedagógica. Moscú: Editorial de libros para la educación.
- Musitu, G., Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. (2003) *La adolescencia y sus contextos: familia, escuela e iguales*. Madrid: Pearson Educación.
- Noriega Fubdora, N. (2003). La intersubjetividad entre iguales en la adolescencia características de sus interacciones. Tesis de maestría no publicada, Santa Clara, UCLV.
- Oliva, A; Parra, Á. y Sánchez, I. (2005). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. Extraído el 5 de febrero de 2012 desde:
http://www.cop.es/delegaci/andocci/VOL.%2020_2_4.pdf
- Olweus, D. Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Catedrático de psicología en la universidad de Bergen, Noruega.
- Ortega, R. (2003) La violencia escolar. Barcelona: Grau.
- Pedraza, A. (2002) El enfoque socio histórico de aprendizaje de Vigotsky.
- Pons, X. (2004) El autoconcepto en la adolescencia: evaluación, factorización y análisis estructural. *Revista de humanidades*, 10, 135-154. Recuperado el 10 marzo de 2012 de <http://dialnet.unirioja.es>
- Rodríguez, L. M. Fernández, R. y Escudero, T. (2002) Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (3), 277-297. Recuperado de <http://www.ingentaconnect.com/content/fias/iya/2002/00000025/00000003/art00002>

- Rogoff, G. (1997) Autovaloración y enfoque genético. *Revista Cubana de Psicología*. 8 (1), 23-30.
- Rojas, C. (2011) *Modelo de escuela secundaria básica. Proyecto*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Sampieri R., Fernández C., Baptista P. (2006) *Metodología de la investigación*. (4ta ed.) México: Mc Graw Hill.
- Sánchez, I; Alfredo. (2005). Vínculos de apego con los iguales durante la adolescencia. Extraído el 5 de febrero de 2012 desde:

<http://www.pdipas.us.es/o/oliva/vinculos.pdf>
- Santrock, J. W. (2003) *Psicología del desarrollo en la Adolescencia* (9na ed.) España: Mc Graw Hill.
- Trianes, M. V. y Gallardo, J. A. (2005) *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. (2da. ed). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico – Técnica.
- Vigotsky, L. S. (1983). *Obras escogidas III*. Pedagogía. Moscú.
- Wells, M, Luque, P. (2001) *la Zona de Desarrollo Próximo, su influencia en la educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Anexo 1

Cuestionario a estudiantes.

A continuación te presentamos una serie de preguntas las cuales están relacionadas con las formas en que se relacionan tus compañeros de grupo, tanto dentro como fuera del aula. Para responderlas le ofrecemos cuatro alternativas de solución, marque con una **x** la respuesta que usted considere más adecuada. Solo recordarle que su respuesta debe ser individual y que todos los criterios pueden ser válidos.

Se agreden verbalmente tus compañeros de grupo.

Siempre Frecuentemente Pocas veces Nunca

Se comportan de manera solidaria tus compañeros de grupo.

Siempre Frecuentemente Pocas veces Nunca

En las conversaciones que se establecen entre tus compañeros se escucha y se respeta el criterio ajeno.

Siempre Frecuentemente Pocas veces Nunca

Son capaces tus compañeros de ponerse en tu lugar ante una determinada situación.

Siempre Frecuentemente Pocas veces Nunca

En la realización de actividades tus compañeros colaboran unos con otros para entre todos poder darle solución a la misma.

Siempre Frecuentemente Pocas veces Nunca

Se producen entre los miembros de su grupo conversaciones relacionadas con el estudio.

Siempre Frecuentemente Pocas veces Nunca

Tus compañeros exhiben comportamientos que puedan resultar dolorosos para los otros.

Siempre Frecuentemente Pocas veces Nunca

Entre tus compañeros de grupo se imponen los criterios sin tener en cuenta lo que el otro diga.

Siempre Frecuentemente Pocas veces Nunca

En la realización de actividades lo importante es terminar antes que lo demás, sin apreciar que estos no hayan terminado.

Siempre Frecuentemente Pocas veces Nunca

Predominan entre tus compañeros conversaciones sobre de temas que no se relacionan con el estudio.

Siempre Frecuentemente Pocas veces Nunca

Se emplean de manera adecuada entres tus compañeros las normas de educación.

Siempre Frecuentemente Pocas veces Nunca

Predominan entre tus compañeros emociones y sentimientos que contribuyen al bienestar de todos los miembros del grupo.

Siempre Frecuentemente Pocas veces Nunca

Se brindan apoyo mutuo tus compañeros en la realización de actividades.

Siempre Frecuentemente Pocas veces Nunca

Tus compañeros de grupo se comunican de manera adecuada para entre todos ponerse de acuerdo.

Siempre Frecuentemente Pocas veces Nunca

Anexo2

Guía de observación.

Tipo de actividad: Docente____ No docente____

Nombre de la actividad: _____

Propósito de la actividad: _____

Características ambientales: _____

Cantidad de participantes: ____ Hembras____ Varones____

Interacciones espontáneas entre iguales.

____ Nunca ____ pocas veces ____ frecuentemente ____ siempre

Interacciones planificadas entre los iguales.

____ Nunca ____ pocas veces ____ frecuentemente ____ siempre

Agrupaciones por díadas entre hembras.

____ Nunca ____ pocas veces ____ frecuentemente ____ siempre

Agrupaciones en tríadas entre hembras.

____ Nunca ____ pocas veces ____ frecuentemente ____ siempre

Agrupaciones en políadas entre hembras.

____ Nunca ____ pocas veces ____ frecuentemente ____ siempre

Agrupaciones por díadas entre varones.

____ Nunca ____ pocas veces ____ frecuentemente ____ siempre

Agrupaciones en tríadas entre varones.

____ Nunca ____ pocas veces ____ frecuentemente ____ siempre

Agrupaciones en políadas entre varones.

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Agrupaciones por díadas entre hembras y varones.

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Agrupaciones en tríadas entre hembras y varones.

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Agrupaciones en políadas entre hembras y varones.

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Conductas comunicativas agresivas entre hembras.

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Principales manifestaciones

Conductas comunicativas asertivas entre hembras.

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Conductas comunicativas agresivas entre varones.

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Conductas comunicativas agresivas entre hembras y varones.

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Principales manifestaciones

Conductas comunicativas asertivas entre hembras y varones.

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Manifestaciones verbales entre hembras.

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Manifestaciones verbales entre varones.

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Manifestaciones no verbales entre hembras.

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Principales manifestaciones

Manifestaciones no verbales entre varones.

___ Nunca ___ pocas veces ___ frecuentemente ___ siempre

Principales manifestaciones

Manifestaciones verbales entre hembras y varones.

___ Nunca ___ pocas veces ___ frecuentemente ___ siempre

Manifestaciones no verbales entre hembras y varones.

___ Nunca ___ pocas veces ___ frecuentemente ___ siempre

Principales manifestaciones

Manifestaciones de escucha y receptividad entre hembras.

___ Nunca ___ pocas veces ___ frecuentemente ___ siempre

Manifestaciones de escucha y receptividad entre varones.

___ Nunca ___ pocas veces ___ frecuentemente ___ siempre

Manifestaciones de escucha y receptividad entre hembras y varones.

___ Nunca ___ pocas veces ___ frecuentemente ___ siempre

Interacciones interpersonales impulsoras entre hembras.

___ Nunca ___ pocas veces ___ frecuentemente ___ siempre

Interacciones interpersonales impulsoras entre varones.

___ Nunca ___ pocas veces ___ frecuentemente ___ siempre

Interacciones interpersonales impulsoras entre hembras y varones.

___ Nunca ___ pocas veces ___ frecuentemente ___ siempre

Expresión de habilidades sociales entre hembras.

___ Nunca ___ pocas veces ___ frecuentemente ___ siempre

Expresión de habilidades sociales entre varones.

___ Nunca ___ pocas veces ___ frecuentemente ___ siempre

Expresión de habilidades sociales entre hembras y varones

___ Nunca ___ pocas veces ___ frecuentemente ___ siempre

Clima afectivo positivo entre hembras.

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Clima afectivo positivo entre varones.

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Clima afectivo positivo entre hembras y varones.

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Clima afectivo negativo entre hembras.

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Principales manifestaciones

Clima afectivo negativo entre varones.

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Principales manifestaciones

Clima afectivo negativo entre hembra y varones.

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Principales manifestaciones

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Relaciones de competencia entre hembras.

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Relaciones de colaboración entre varones.

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Relaciones de competencia entre varones.

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Relaciones de colaboración entre hembras y varones.

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Relaciones de competencia entre hembras y varones.

Nunca pocas veces frecuentemente siempre

Temas de conversación relacionados al estudio entre hembras.

___ Nunca ___ pocas veces ___ frecuentemente ___ siempre

Temas de conversación relacionados al estudio entre varones.

___ Nunca ___ pocas veces ___ frecuentemente ___ siempre

Temas de conversación relacionados al estudio entre hembras y varones.

___ Nunca ___ pocas veces ___ frecuentemente ___ siempre

Otros temas

Anexo 3

Entrevista profesores y reeducadores.

Objetivos:

- Obtener información sobre las particularidades de las interacciones entre los adolescentes.

Indicadores:

- Tipo de agrupaciones por cantidad de estudiantes.
- Tipo de interacción.
- Estilos de relación interpersonal.
- Tipo de comunicación.
- Principales temas de conversación entre los adolescentes.
- Clima afectivo.
- Formas de organizar la interacción.
- Disponibilidad de escucha y receptividad.
- Interacciones interpersonales impulsoras.

Anexo 4

Entrevista grupal a los adolescentes

Objetivos:

- Presentación de la investigación.
- Conocer sobre la realización anterior de estudios similares.
- Recoger las expectativas de los adolescentes en relación con los objetivos.

Anexo 5

Técnica Presentación en parejas.

Se les solicita a los integrantes del grupo que elijan una persona para trabajar en parejas (preferentemente un desconocido y del sexo opuesto) los participantes se ubican cada uno con su pareja y durante un par de minutos (5) se comentan nombre, estado civil, lugar, etc. Cuando finaliza la charla sobre sus vidas se hace un círculo y cada uno deberá presentar al grupo lo que su pareja le contó.

Objetivo:

- Propiciar la presentación de los integrantes del grupo.

Anexo 6: Tabla1. Análisis del cuestionario a estudiantes.

	Conductas Comunicativas agresivas.	Habilidad sociales	Disponibilidad de escucha	La empatía	Estructura de aprendizaje colaborativo	Estudio como tema de conversación	Clima afectivo negativo
U de Mann-Whitney	12.000	8.500	8.500	9.500	9.000	12.000	12.000
W de Wilcoxon	22.000	18.500	29.500	30.500	30.000	22.000	22.000
Z	.000	-.791	-.791	-.579	-.750	.000	.000
Sig. Asintót. (bilateral)	1.000	.429	.429	.563	.453	1.000	1.000
Sig. Exacta [2*(Sig. Unilateral)]	1.000(a)	.476(a)	.476(a)	.610(a)	.610(a)	1.000(a)	1.000(a)
U de Mann-Whitney	Estructura de aprendizaje por competencia	Uso de las normas de educación	Clima positivo	Interacción interpersonal impulsora	Comunicación asertiva		
W de Wilcoxon	9.000	11.000	10.500	7.500	9.500		
Z	19.000	32.000	20.500	17.500	30.500		
Sig. Asintót. (bilateral)	-.694	-.231	-.366	-1.369	-.559		
Sig. Exacta [2*(Sig. Unilateral)]	.487	.817	.714	.171	.576		
	.610(a)	.914(a)	.762(a)	.352(a)	.610(a)		

Anexo 7

Tabla 2. Comparación entre contextos para ambos géneros.

Indicadores	U de Mann Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót
Interacciones planificadas	174.000	294.000	-1.329	.184
Interacciones espontáneas	197.000	662.000	-.734	.471
Agrupación díadas en	189.500	309.500	-.917	.359
Agrupación tríadas en	210.000	330.000	-.386	.700
Agrupación políadas en	138.500	258.500	-2.265	.024
Estilos de relación interpersonal.	198.000	318.000	-.720	.471
Conductas comunicativas asertivas	225.000	345.000	.000	1.000
Comunicación verbal	170.000	290.000	-1.430	.153
Comunicación verbal no	187.000	307.000	-.981	.326
Manifestaciones de ayuda de	143.500	263.500	-2.123	.033
Uso de normas de educación de	160.000	625.000	-1.669	.095
Disponibilidad de escucha y receptividad de	206.500	671.500	-.488	.626
Clima afectivo positivo	167.500	287.500	-1.513	.130
Clima afectivo negativo	224.500	344.500	-.013	.990
Estructura de aprendizaje cooperativa de	198.500	310.500	-.959	.381
Estructura de aprendizaje competitiva de	204.000	669.000	-.545	.586
Interacción interpersonal impulsora	210.000	675.000	-.420	.675

Anexo8

Tabla 3. Comparación dentro del aula para ambos géneros.

Indicadores	Chi cuadrado	GI	Sig asintót	Sig Monte Carlos
Interacciones planificadas	.106	1	.744	.871
Interacciones espontáneas	4.281	1	.039	.043
Agrupación en díadas	.113	1	.737	.849
Agrupación en tríadas	.130	1	.748	.801
Agrupación en políadas	.146	1	.702	.895
Conductas comunicativas agresivas	.000	1	1.000	1.000
Estilos de relación interpersonal	1.622	1	.203	.256
Comunicación verbal	6.445	1	.011	.014
Comunicación no verbal	13.605	1	.000	.000
Manifestaciones de ayuda	.387	1	.534	.703
Uso de normas de educación	10.075	1	.022	.033
Disponibilidad de escucha y receptividad	8.550	1	.003	.006
Clima afectivo positivo	8.581	1	.265	.389
Clima afectivo negativo	5.895	1	.015	.028
Estructura de aprendizaje cooperativa	5.395	1	.015	.026
Estructura de aprendizaje competitiva	.760	1	.383	.665
Interacción interpersonal impulsora	.332	1	.565	.728

Anexo9

Tabla 3. Comparación fuera del aula para ambos géneros.

Indicadores	Chi cuadrado	Gl	Sig asintót	Sig Monte Carlos
Interacciones planificadas	2.500	1	.114	.230
Interacciones espontáneas	.937	1	.333	.632
Agrupación en díadas	.056	1	.814	1.000
Agrupación en triadas	5.319	1	.021	.024
Agrupación en políadas	.250	1	.617	1.000
Estilo de relación interpersonal.	.000	1	1.000	1.000
Conductas comunicativas asertivas	.500	1	.480	.521
Comunicación verbal	3.348	1	.067	.121
Comunicación no verbal	1.125	1	.289	.380
Manifestaciones de ayuda	2.500	1	.114	.262
Uso de normas de educación	.833	1	.361	.440
Disponibilidad de escucha y receptividad	1.681	1	.195	.370
Clima afectivo positivo	1.929	1	.165	.216
Clima afectivo negativo	3.404	1	.065	.116
Estructura de aprendizaje cooperativa	2.185	1	.139	.268
Estructura de aprendizaje competitiva	.000	1	1.000	1.000
Interacción interpersonal impulsora	.289	1	.562	.659