

**UNIVERSIDAD RAFAEL LANDIVAR**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**

**CORRELACIÓN ENTRE LA RESISTENCIA A LA  
PRESIÓN DE GRUPO Y LA INTELIGENCIA  
EMOCIONAL EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES  
DEL GÉNERO FEMENINO DEL LICEO  
SECRETARIAL BILINGÜE**

*Tesis presentada al Consejo de la Facultad de Humanidades por*

*Claudia Stein Heinemann*

*Para optar al Título de Licenciada en Psicología*

*Guatemala de la Asunción, febrero del 2000*



Universidad Rafael Landívar  
Facultad de Humanidades

**AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR**

RECTOR	Lic. Gonzalo De Villa, S.J.
VICERRECTORA GENERAL	Licda. Guillermina Herrera Peña
VICERRECTOR ACADÉMICO	Dr. Charles J. Beirne, S.J.
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO	Lic. Jorge Guillermo Aráuz Aguilar
SECRETARIO	Lic. Renzo Lautaro Rosal
DIRECTOR FINANCIERO	Ing. Carlos Vela Schippers
DIRECTOR ADMINISTRATIVO	Arq. Victor Paniagua Tomé

**AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES**

DECANO	Dr. Amílcar Dávila Estrada
VICEDECANA	Licda. María Eugenia Ruiz de Sandoval
SECRETARIA	Licda. Patricia Melgar de López
DIRECTORA DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA	Licda. María Eugenia Ruiz de Sandoval
DIRECTOR DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN	Dr. Charles J. Beirne, S.J.
DIRECTOR DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN	Lic. Silvio René Gramajo Valdés
DIRECTORA DEPARTAMENTO DE LETRAS Y FILOSOFÍA	Licda. María Eugenia Del Carmen Cuadra
DIRECTOR DEPARTAMENTO DE TURISMO	
REPRESENTANTES DE CATEDRÁTICOS	Licda. Emilsa Solares Castillo Licda. Gloria Patricia Samayoa Azmitia
REPRESENTANTES ESTUDIANTILES	TITULAR: Rodrigo Barahona SUPLENTE: Juan Carlos Llorca

**ASESOR(A) DE TESIS**

Licda. Hilda Caballeros de Mazariegos

**TERNA EXAMINADORA**

Licda. Sonia Recinos del Cid  
Licda. Gloria Samayoa Azmitia  
Licda. Yadira Barrios de Barrios



## Universidad Rafael Landívar

Guatemala, 27 de octubre de 1999

Señores  
Miembros del Consejo  
Facultad de Humanidades  
Universidad Rafael Landívar  
Presente

Respetables Señores:

Tengo el agrado de dirigirme a ustedes para someter a su consideración el trabajo de investigación de la alumna **Claudia Stein Heinemann**, con carné No. 9311-77, previo a optar al grado académico de Licenciada en Psicología.

El trabajo se titula **“Correlación entre la resistencia a la presión de grupo y la inteligencia emocional en un grupo de adolescentes del género femenino del Liceo Secretarial Bilingüe”**.

He asesorado y revisado dicho trabajo y considero que reúne las condiciones necesarias de una investigación científica, por lo que les agradeceré se asigne la Terna respectiva para la Defensa Privada de Tesis.

Atentamente,

Licda. Hilda Caballeros de Mazariegos  
**Asesora**



Universidad Rafael Landívar  
Facultad de Humanidades

Reg.No.FH-658-99

Guatemala,  
22 de noviembre de 1999

Señorita  
Claudia Stein Heinemann  
Presente.

Estimada señorita Stein:

De acuerdo al dictamen rendido por la Terna Examinadora de la Tesis titulada: **CORRELACIÓN ENTRE LA RESISTENCIA A LA PRESIÓN DE GRUPO Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES DEL GÉNERO FEMENINO DEL LICEO SECRETARIAL BILINGÜE**, presentada por el (la) estudiante Claudia Stein Heinemann, carnet No. 9311-77, la Secretaria del Consejo de la Facultad de Humanidades **AUTORIZA LA IMPRESIÓN DE LA TESIS** al (a la) estudiante, previo a optar al título de Psicóloga en el grado académico de Licenciada.

Sin otro particular, me suscribo de usted.

Atentamente,

Licda. Patricia Melgar de López  
**SECRETARIA DE CONSEJO**

/ sm  
c.c. - archivo



*A todos los que  
comparten el compromiso del aprendizaje y la  
enseñanza emocional que permitirá impactar  
la vida de las generaciones futuras...*

;

## INDICE

I.	Introducción.....	01
II.	Planteamiento del Problema.....	43
	1. Objetivo.....	44
	2. Hipótesis.....	44
	3. Variables de Estudio.....	45
	4. Definición de las variables.....	45
	5. Alcances y límites.....	46
	6. Aporte.....	47
III.	Método.....	48
	1. Sujetos.....	48
	2. Instrumentos.....	48
	3. Procedimiento.....	51
	4. Diseño.....	52
	5. Metodología Estadística.....	53
IV.	Presentación y Análisis de los Resultados.....	54
V.	Discusión de los Resultados.....	58
VI.	Conclusiones.....	63
VII.	Recomendaciones.....	64
VIII.	Referencias Bibliográficas.....	65
IX.	Anexos.....	69
	1. Tabla de deciles y cuartiles, TMMS.....	70
	2. Cuestionario de Susceptibilidad de Presión de Grupo.....	71
	3. Cuestionario de Inteligencia Emocional (TMMS).....	75
	4. Edades, Sumas, Medias y Desviaciones Estándar.....	84

## RESUMEN

El propósito del presente estudio fue calcular la correlación que existe entre el Coeficiente de Inteligencia Emocional y la Susceptibilidad a la Presión de Grupo en un grupo de jóvenes adolescentes del género femenino de todos los grados de la secundaria del Liceo Secretarial Bilingüe, una institución escolar privada. El cálculo de ésta correlación se realizó a nivel del grupo total, así como a nivel de los grupos por edad.

La población del estudio incluyó a un grupo de 275 jóvenes adolescentes comprendidas entre las edades de 13 y 20 años de edad y distribuidas en los grados de pre - vocacional y vocacional (bachillerato, secretariado y magisterio). Todas las participantes han concluido sus estudios hasta sexto grado. En su mayoría estas jóvenes están ubicadas en un estrato socio económico medio.

Para realizar el estudio se emplearon el TMMS (Trait Meta – Mood Scale) desarrollado por Peter Salovey y Jack Mayer para la medición del coeficiente de Inteligencia Emocional y la prueba de Susceptibilidad a la Presión de Grupo, creada específicamente para la presente investigación.

Luego de haber realizado los cálculos de los puntajes y el análisis estadístico, se determinó que a nivel del grupo total existe una correlación negativa altamente significativa al nivel de 0.001 en el intervalo de confianza. Se determinó que en los grupos de 15, 16, 18 y 19 años también se manifestó una correlación negativa significativa al nivel de 0.05 en el intervalo de confianza, no así en los grupos de 13,14,17 y 20 años, en los cuales la correlación no fue significativa por lo que se infiere que existe una relación definitiva entre la Inteligencia Emocional y la capacidad para enfrentar la presión de grupo.

## **I. INTRODUCCIÓN**

Durante el período de la adolescencia el joven enfrenta cambios psicológicos, fisiológicos, intelectuales y sociales que se suceden en una secuencia veloz y cuya magnitud inevitablemente trae consigo conflictos emocionales de importancia. El impacto creciente de los medios de comunicación sobre él y la incipiente separación del adolescente de su familia, se suman a la dificultad natural de adaptarse a los cambios y a la falta de recursos emocionales del joven para hacerles frente. Estos procesos generan en el adolescente inseguridad y confusión y por lo tanto, la necesidad de pertenencia a un núcleo que le devuelva la sensación de control que siente que ha perdido.

Los grupos a menudo facilitan esta transición de los jóvenes en la adolescencia. Les ayudan a regular las interacciones sociales. El adolescente en general determina gran parte de su auto concepto, auto imagen, auto estima y sentido de auto valoración en función de la percepción que considera que el resto del “grupo” y sus amigos tienen de él. El pertenecer a un grupo le da la posibilidad de conformarse y ser igual que todos los miembros y así dirigir sus energías a resolver las tareas propias de esta fase de desarrollo para lograr una identidad personal. Por esta razón, ésta es una época en la que el joven es especialmente vulnerable a la presión del grupo en el que se desenvuelve.

Las últimas décadas han marcado un incremento sostenido en las estadísticas de violencia, promiscuidad sexual, delincuencia, drogadicción, alcoholismo, embarazo, depresión y suicidio en adolescentes. Algunos de estos hechos se asocian a la presión que el grupo ejerce sobre el adolescente. Aún cuando el adolescente cuenta con más información que en épocas anteriores sobre los resultados y consecuencias de sus acciones, es aparente que no siempre cuenta con las destrezas que le permitan no sólo enfrentar, sino oponerse a la presión de grupo en forma constructiva y adecuada sin que esto afecte su sentido de pertenencia y aceptación.

Se ha considerado que entrenar a los jóvenes en técnicas asertivas, incrementar su sentido de auto valoración, aprender técnicas de relación y limitación y otras, puede incrementar la resistencia a la presión de grupo. Por otra parte, se plantean ideas diversas en cuanto a las características y las destrezas de relación que presentan aquellos jóvenes que sí manifiestan adecuados índices de resistencia a la presión de grupo.

Es por esta razón que se ha planteado como el objetivo del presente trabajo explorar, a través de un estudio de correlación, si los jóvenes que son capaces de enfrentar la presión del grupo son aquéllos que cuentan con un nivel más elevado de inteligencia emocional, y si es así, ofrecer las alternativas para un programa que pueda incrementar el coeficiente emocional en los adolescentes.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, el estudio de Petersen (1998) indica que existen diferencias importantes en cuanto a cómo cada género enfrenta la transición de la adolescencia a la adultez. En el caso del género femenino, los tópicos de mayor conflicto están asociados con el ámbito de las relaciones sociales y afectivas mientras que en el género masculino se asocian con aspectos de logro. Por su parte, Farrell y White (1998) establecen que el género femenino manifiesta síntomas de ansiedad y depresión con mayor frecuencia que el género masculino y es más susceptible a la presión de grupo.

Petersen (1998), en su estudio sobre el Desarrollo del Adolescente realizado en el Departamento de Estudios Individuales y Familiares de la Universidad de Pennsylvania (Pennsylvania State University), pone de manifiesto el incremento de dificultades tales como el suicidio, el abuso de sustancias de distintos tipos, comportamiento sexual temprano y promiscuo y el diagnóstico de otros desórdenes psicológicos en directa relación con el incremento en la edad durante la segunda década de vida del joven. Estas dificultades están generalmente asociadas con aquellos adolescentes que no poseen recursos adaptativos que les permitan enfrentar los desafíos de la transición de la etapa adolescente y no son necesariamente la norma del desarrollo adolescente. Con relación a lo anterior, establece que la adolescencia es la fase en la que no sólo se requieren sino se adquieren patrones más maduros de funcionamiento que se mantendrán en las subsiguientes fases de desarrollo. Estos patrones son los que permiten al joven enfrentar la transición de la adolescencia en formas constructivas y se dan en el aspecto emocional, social y cognitivo. Por lo tanto, no lograr obtener estos patrones en forma efectiva puede determinar la aparición de dificultades o desajustes psicológicos a partir de la adolescencia y en la vida adulta.

Uno de los mecanismos que favorece el desarrollo apropiado del adolescente y contribuye con la adquisición de los recursos adaptativos, las destrezas y la formación de identidad es el proceso de individuación como lo señala Petersen (1998) a partir del trabajo de Cooper y Grotevant (1983, 1985, 1986). Este proceso implica el balance entre la conexión e individualidad en el contexto familiar. Considera la conexión como la permeabilidad y la reciprocidad (receptividad, apertura, sensibilidad y respeto en relación a los demás) y la individualidad, como la asertividad y separación (la expresión de los puntos de vista personales así como la expresión de las diferencias de punto de vista entre el ser y los otros).

A la vez, Hauser y sus colegas (1984) citados por Petersen (1998) establecieron, a través del estudio de la conversación entre padres e hijos, que el discurso que promueve las destrezas de resolución de conflictos y de empatía está asociado con un más adecuado desarrollo del ego en el adolescente, mientras que las actitudes de descalificación y represión están asociadas con un pobre desarrollo del ego adolescente.

En cuanto al desarrollo social, Crockett y sus colegas (1984) citados por Petersen (1998) establecieron que el joven, a partir de la pubertad se introduce en un grupo con el que comparte

más tiempo e intimidad y que generalmente está compuesto de amigos o pares, no necesariamente de compañeros de clase. Estas relaciones se dan en distintos niveles (grupos pequeños o grandes) y son de distintos tipos (por ejemplo amistad, sexo opuesto, vínculos románticos) que reemplazan a la familia como el centro de las actividades y la socialización adolescente tal como lo describe Lingren (1995) de la Universidad de Nebraska. Este cambio en la forma como el adolescente se relaciona con sus pares tiene que ver con la adquisición de un más avanzado sistema cognitivo que acompaña y favorece la competencia social que involucra la amistad. MacIntosh (1998), en el artículo que redactara para el periódico de la American Psychological Association de los estudios realizados por varios psicólogos norteamericanos, establece que los adolescentes tienden a buscar relacionarse con personas semejantes a ellos y que estimulan o favorecen las mismas actitudes, creencias y valores que ellos profesan. Kandell y Lesser (1972) citados por Petersen (1998), sin embargo, encontraron que en general, los adolescentes tienen actitudes y valores similares a los de sus padres, más que a los de sus amigos, y que las similitudes con sus pares se encuentran típicamente en las áreas de lo que llamaron “cultura adolescente”, como por ejemplo la música, el vestuario, las actividades recreativas, los lugares que frecuentan, etc.

Con relación al desarrollo social, Curran y sus colegas (1997) en el estudio realizado en Duke University en muestras de adolescentes caucásicos e hispanos del área, y Farrell y White (1998) del Commonwealth University en Virginia, comentan sobre el estudio de Oetting y Beauvais (1986, 1987) en torno a lo que ellos llamaron la teoría del “grupo adolescente” (*“peer cluster theory”*) en la que establecen que aún cuando el adolescente tiene sus propias características, comportamiento, actitudes y patrones de socialización es generalmente a través del grupo de pares que se moderan o determinan conductas específicas tales como el uso de drogas. De acuerdo con estos estudios, el grupo introduce al joven a las drogas, las provee, modela el comportamiento de adicción y determina actitudes acerca de las drogas. Esto coincide con la apreciación de MacIntosh (1998) en la que establece que en efecto, el joven adolescente tiende a replicar las conductas del grupo en el que se desenvuelve y que grupos de diversas índoles (los estudiosos, los rebeldes, los drogadictos, los populares, etc.) tienden a canalizar las conductas de los adolescentes en dirección a la conformidad con la expectativa del grupo. Esta actitud le proporciona seguridad puesto que lo coloca en un nicho particular que limita las relaciones que en adelante tendrá con sus pares, le permite desarrollar identidad y regula sus interacciones generales.

Aún cuando algunos investigadores sostienen que la presión de grupo puede favorecer al adolescente y no necesariamente considerarse como un factor negativo (MacIntosh, 1998; Berndt, 1998), otros autores han encontrado, sobre todo en lo que se refiere a la participación en el uso de drogas o el inicio de la vida sexual que la presión de grupo es determinante (Curran y colegas, 1997; Collins 1997). En torno a esto, Romero, Luengo y Otero – López (1995)

realizaron un estudio en Santiago de Compostela en una muestra de 1549 jóvenes. En torno a los hallazgos de este estudio comentan el hecho de que, aún cuando un adolescente puede manifestar una auto estima negativa en el ámbito familiar o académico, la auto estima parece verse afectada positivamente en el contexto de los pares a través del consumo de tabaco, alcohol y drogas.

Por otra parte, los estudios tienden repetitivamente a establecer que existen algunos factores que atenúan la influencia que el grupo de pares tiene sobre el adolescente. Mounts y sus colegas, citados por MacIntosh (1998) definen que los padres que utilizan un estilo parental cálido pero autoritario, tienen un mayor rango de influencia en las decisiones trascendentales de sus hijos y que en su mayoría los hijos de este tipo de padres tenderán a buscar amigos con altos niveles de logro y estarán menos influenciados por amigos que no llenen las expectativas de los padres. Brown añade que los padres pueden ayudar a sus hijos a dominar las destrezas sociales necesarias para formar nuevas amistades en esta edad. Curran, Chassin y Stice (1997) establecieron que la presión de grupo y los modelos de grupo son factores determinantes en el uso de drogas, pero que la estructura familiar y la presencia de una fuerte relación entre madre e hijo, así como la presencia del padre o una figura sustituta del padre reducen significativamente el impacto del grupo sobre el adolescente.

Goleman (1996), al introducir el concepto de Inteligencia Emocional en los Estados Unidos, plantea que a través del desarrollo de la Inteligencia Emocional se incrementa la posibilidad de éxito en las personas y se reducen una serie de dificultades emocionales que se traducen finalmente en dificultades adaptativas, manifestaciones de depresión o manifestaciones somáticas. De acuerdo con el Sr. Goleman, la adquisición de las destrezas de la Inteligencia Emocional como la conciencia de uno mismo, el equilibrio anímico, la motivación, el control de impulsos y la sociabilidad pueden tener efectos positivos y determinantes en el bienestar general de una persona. Esta persona podrá enfrentar situaciones emocionales y sociales difíciles con mayor efectividad, estará cognitivamente capacitada para resolver conflictos, podrá disponer con mayor facilidad de todos sus recursos emocionales, postergar la gratificación y tolerar la frustración. En conclusión tendrá la sensación de mayor control sobre su propia vida y decisiones.

Sadava (1997) en su artículo del Calgary Herald de Edmonton sobre el Test de Inteligencia Emocional, comenta que las personas que saben cómo manejar la tensión, tienen suficiente consciencia de sus propios sentimientos para manejarlos, tienen la habilidad para establecer conexiones con un amplio rango de personas y pueden tomar decisiones sin temor, son más susceptibles de tener éxito. Ambos, Goleman (1996) y Sadava (1997) concuerdan en que la importancia de la Inteligencia Emocional radica en que consta de destrezas que pueden enseñarse y desarrollarse y que, a diferencia del Coeficiente Intelectual, pueden incrementarse significativamente por medio de trabajo consciente.

Garcés (1999) por su parte, en su trabajo de Tesis en relación con la Inteligencia Emocional y la correlación de ésta con la Aptitud Académica establece que, a pesar de no encontrar una correlación fuerte, sino más bien débil, el trabajo en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los jóvenes es de vital importancia por el impacto que esta tiene en su desenvolvimiento, sobre todo social.

El "*Congressional Quarter Researcher*" (El investigador del Congreso de los EUA) señaló recientemente (1998) que en 1940 los problemas disciplinarios reportados entre los adolescentes eran masticar chicle, hablar fuera de turno, hacer ruido, correr en los corredores, colarse en la línea, violar el código de vestimenta y botar basura. Los reportados para 1990 fueron el abuso de drogas, el alcohol, el embarazo en adolescentes, suicidio, violación, robo y asalto a mano armada. Durante estas próximas 24 horas 1439 adolescentes van a intentar suicidarse, 2795 jóvenes adolescentes resultarán embarazadas 15,006 jóvenes van a utilizar drogas por primera vez y 3506 adolescentes van a huir de su casa. Una cuarta parte de la población infectada con enfermedades de transmisión sexual corresponde a la población adolescente. En América Latina la proporción de adolescentes que tienen un hijo antes de llegar a los 20 años es del 30% (datos obtenidos por el Population Reference Bureau, Inc. con ayuda de la agencia de los Estados Unidos para el desarrollo Internacional USAID)

Aún cuando en Guatemala no existen estadísticas oficiales, un reportaje realizado por González y Colindres (1998) refleja cifras en cuanto a que Guatemala es ya una zona de consumidores y no sólo de paso de drogas como era anteriormente. De acuerdo con el reportaje, de cada 100 entrevistados en los departamentos del interior, 21 reportaron haber consumido algún tipo de drogas, el 20% refiere a un familiar toxicómano mientras que tres de cada 10 jóvenes dice tener un amigo narcómano. Las drogas que más se han incrementado en consumo son la cocaína y el crack, y el promedio de edad para el inicio del uso de la mayoría de estas sustancias es entre los 11 y los 13 años. En general, las drogas son accesibles en puntos conocidos de la capital.

Basándose en la discusión anterior, es evidente que los adolescentes son, dadas sus características evolutivas y las presiones del medio y sus propios pares, un grupo de población que se encuentra en riesgo. De acuerdo con los estudios consultados, existen factores que son atenuantes de las condiciones sociales que colocan presión adicional sobre el joven. Estos factores, tales como la presencia de un vínculo familiar fuerte y el aprendizaje de mecanismos adaptativos les permiten enfrentar los conflictos de la etapa adolescente desde una perspectiva constructiva que favorece su maduración y desarrollo de identidad. Eso implica que los profesionales que trabajan con la familia, con el adolescente, en la educación y en las ciencias sociales pueden hacer una diferencia significativa, a través de la intervención con programas especialmente desarrollados para el efecto. Es importante determinar si la presencia de un alto Coeficiente de Inteligencia Emocional es también un factor atenuante con relación a la presión

de grupo, y si es así, el desarrollar e implementar un programa de Inteligencia Emocional en forma sistematizada que contribuya con este efecto en el futuro.

¿Qué es entonces un adolescente? Durante mucho tiempo y hasta recientemente, se había asociado casi indivisiblemente, la adolescencia a la pubertad y a cambios “tormentosos” y “conflictivos” que concluían con el fin del desarrollo fisiológico (Duquesne, 1980). Aún recientemente, el diccionario de la Real Academia Española define la adolescencia como “la edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo” (Diccionario de la Lengua Española, 1992, pag. 45) con lo cual enmarca la adolescencia en relación con el desarrollo fisiológico exclusivamente. Konopka, citada por Lipsitz (1980) adopta una definición de la adolescencia que es totalmente biológica y que sitúa a la adolescencia como el período de vida de un joven entre el inicio de la pubertad y el final del crecimiento óseo.

En realidad, el término *adolescencia* es una palabra que se deriva del latín y que significa literalmente “crecer hasta la madurez” (Papalia, 1982, pag. 505). La adolescencia, hoy, se define con una amplia gama de criterios. El criterio educativo establece que la adolescencia concluye en el momento en que el joven ha adquirido la formación académica necesaria que le permita vivir independientemente. Legalmente, se considera que un adolescente es adulto cuando está listo para votar, cuando puede firmar papeles legales y/o cuando puede ser juzgado como un adulto por una corte. La sociología acepta pautas sociales en relación a la adolescencia, por ejemplo el concepto de que el niño inicia la adolescencia cuando ingresa a la secundaria y la concluye cuando tiene total independencia económica de la familia de origen lo que se da en el período entre la niñez dependiente y la autonomía de la adultez (Lipsitz, 1980). A la vez, existen criterios en la literatura americana que están basados solamente en un rango de edad cronológica en la que se determina que la adolescencia principia a los 13 y concluye a los veinte, con el final de los años “teen”, o que abarca la segunda década de vida (Lipsitz, 1980). Algunos autores como Margaret Mead, citada por Duquesne (1980), Papalia (1982), Lerner y Shea (1982) y Andersson (1969), contribuyeron incluso con la idea de que la adolescencia es una creación cultural actual, ya que en muchas sociedades primitivas, el niño pasa inmediatamente de la niñez a la adultez como resultado de un rito de pasaje o de fertilidad que se realiza en la pubertad y que marca una transición abrupta. En los estratos socioeconómicos bajos, el niño generalmente no enfrenta la posibilidad de una educación secundaria y es incluido inmediatamente a la fuerza laboral como alguien que aporta al hogar, lo que también marca una transición inmediata de la infancia a la adultez.

Sin embargo, cada vez existe más consenso en la literatura de la Psicología Social, la Psicología del Desarrollo y la Psicología Evolutiva en cuanto a que aún cuando algunas características de la adolescencia pueden ser creaciones culturales, existe evidencia que indica que la adolescencia es en efecto una etapa separada de desarrollo (Siegel, 1982). Tiene su

inicio con los primeros cambios fisiológicos de la pubertad y es un proceso complejo que involucra cambios en todos los aspectos de la persona. Eichorn, citado por Petersen (1998) estableció que una etapa de transición es un período de la vida en el cual existe una gran cantidad de cambios intra personales, inter personales y en la relación de la persona con su medio ambiente. Estas etapas están generalmente caracterizadas por un desarrollo más discontinuo que continuo. De acuerdo con este concepto, entonces, el paso de la infancia a la adolescencia y de la adolescencia a la adultez es una etapa de transición. El criterio de resolución de la adolescencia está cada vez más asociado a la completación de las distintas tareas del desarrollo adolescente como lo son por ejemplo, la resolución de la relación emocional entre padres e hijos o el establecimiento de una identidad personal y sexual (Siegel, 1982; Lerner y Shea, 1982; Bernard, 1971). De acuerdo con Montemayor, citado por Siegel (1982), durante este período la personalidad del joven avanza en la adquisición de responsabilidad, moralidad e independencia. La adolescencia es un período en el que se enfrentan nuevos requerimientos internos y externos. Lipsitz (1980) establece que quizás el mejor concepto que se tiene respecto a la adolescencia es el que ofrece Erikson, quien enfatiza que la adolescencia es el período en que la persona logra integrar la experiencia pasada, desarrollar un sentido de individualidad y una consciencia respecto al destino personal y el papel que le corresponde jugar en la sociedad. Es por medio del logro de los conceptos anteriores que el adolescente desarrolla su identidad, que a juicio de Erikson, es la tarea primordial del joven (Petersen, 1988; Papalia, 1982).

Es importante señalar que, de acuerdo con este criterio, la sociedad actual tiene jóvenes que atraviesan un período de adolescencia mucho más prolongado que en tiempos anteriores. Algunas de las razones que influyen en esta prolongación de la etapa adolescente son:

- El momento de inicio de la pubertad y por lo tanto de ingreso a la adolescencia se ha adelantado un promedio aproximado de dos años tanto en los niños como en las niñas debido a factores nutricionales, ambientales y de salud. Se considera normal que algunos niños concluyan la pubertad hasta los veinte y las niñas hasta los dieciocho (Bernard, 1971). Sin embargo el rango de normalidad es tan amplio con relación a los fenómenos de la pubertad, que el desarrollo fisiológico de un joven puede incluso empezar a los catorce y terminar a los veintiuno o el de una niña empezar a los ocho y terminar a los doce y ambos estar dentro de la norma.
- El acceso a la información y a los medios ha creado un grado de sofisticación cada vez mayor en niños cada vez menores (Papalia, 1982).
- La educación universitaria se prolonga hasta pasados los veintitrés años de edad en la mayoría de las sociedades, lo cual implica que el joven no es totalmente independiente económicamente ni está totalmente capacitado para un trabajo hasta pasada esta etapa.

- Por las necesidades educativas y de dependencia económica, el joven vive con sus padres más tiempo, lo que posterga la resolución de la tarea del logro de la independencia emocional de los padres.

El hecho de que la adolescencia se prolongue durante una década o más implica que dentro de la etapa adolescente existen diferentes procesos y fases, no necesariamente continuos, que el joven atraviesa y que se componen de características y tareas propias. La concepción más común respecto a la división de las etapas adolescentes es la siguiente:

1. Existe un período de adolescencia temprana, que se inicia y concluye con la pubertad y cuyo rango aproximado de edad está entre los diez y once años y los catorce o quince. La adolescencia temprana es una fase de transición para la adolescencia.
2. El siguiente período, que se conoce como adolescencia o adolescencia tardía empieza al concluir la pubertad y termina con la resolución de las tareas del desarrollo adolescente. Es una fase de transición para la etapa adulta.

Cualesquiera que sean las dificultades para encontrar teorías y conceptos que definan la adolescencia, el consenso general implica que la adecuada resolución de los intensos cambios biológicos, cognitivos y sociales que se presentan durante esta etapa tienen un impacto determinante en la calidad de la vida adulta.

Al hablar del desarrollo biológico, existen dos acepciones respecto a la procedencia del término pubertad. Crow y Crow (1965) establecieron que el término pubertad se deriva del latín *pubertas*, o “la edad de la adultez”; por su parte Nielsen (1987) y Papalia (1982) lo relacionan con el verbo en latín *pubescere* que literalmente significa “estar cubierto de fino vello” o ponerse lleno de vellos. En cualquier caso, la pubertad se refiere al período de la vida en el que se dan numerosos y significativos cambios fisiológicos que finalizan con la consecución de la capacidad biológica para la reproducción. Estos cambios son enormes en contraste con la continuidad en el desarrollo que se observa en el niño antes de alcanzar la pubertad, y son comparables únicamente con el desarrollo del primer año de vida, por lo que implican a la vez el inicio de un proceso psicológico intenso.

La transformación fisiológica se inicia por una misteriosa señal del cerebro, que proviene del hipotálamo, la cual estimula a la glándula pituitaria a liberar la hormona del crecimiento que actúa sobre todos los tejidos corporales para iniciar el crecimiento y maduración. El primer aviso de la pubertad es un incremento acelerado en el tamaño de niños y niñas, el cual es total (que abarca todas las dimensiones músculo esqueléticas) pero no necesariamente sincrónico (las partes del cuerpo pueden crecer en forma desordenada y en diferentes momentos durante la pubertad, e incluso entrada la adolescencia tardía). En las niñas se presenta la pubertad en promedio, en un período de dos años antes que el apareamiento en los niños. Durante el último siglo, la edad del principio de la pubertad se ha adelantado en forma acelerada. Los niños usualmente empiezan la pubertad alrededor de los doce años y concluyen con su crecimiento a

los diecinueve. Las niñas comienzan alrededor de los once años y terminan su crecimiento cerca de los diecisiete. En general, en los varones se produce un incremento en altura, peso y masa muscular que es superior al de las mujeres. (Nielsen, 1987; Papalia, 1982; Crow y Crow, 1965)

Además del crecimiento acelerado, que es una señal evidente del inicio de la pubertad, se produce simultáneamente el desarrollo de las características sexuales primarias que involucra el crecimiento de los órganos reproductores ( ovarios, trompas de falopio, útero y vagina en las niñas; testículos, pene, órganos que transportan el esperma de los testículos al pene en los niños).

En el proceso de la pubertad, como parte de las características sexuales primarias se presentan en los hombres las emisiones nocturnas, que son una eyaculación de semen. Estas eyaculaciones nocturnas marcan el hecho de que el cuerpo ya está listo para la reproducción, aún que habrán de pasar algunos meses desde la primera eyaculación hasta que pueda ya formar parte de la concepción. En las jóvenes se presenta la primera menstruación, o eliminación mensual del recubrimiento del vientre no fecundado. Esta primera menstruación marca, como en el hombre, que el cuerpo de la joven está listo para la reproducción, aún cuando también deba pasar aproximadamente un año desde la primera menstruación para que ella pueda concebir un niño.

Las características sexuales secundarias también hacen su aparición en el período cercano al crecimiento acelerado. Estas características son en el género femenino, el crecimiento de los senos, el crecimiento de vello axilar y púbico, el incremento del ancho y profundidad de la pelvis, el redondeamiento de la forma del cuerpo en general, el cambio en la calidad y textura de la piel y presencia probable del acné, así como olor corporal más fuerte. En el género masculino, las características sexuales secundarias son el apareamiento de vello púbico, facial, axilar y corporal, el cambio de la voz, el cambio de la calidad y la textura de la piel y presencia probable del acné y olor corporal más fuerte.

El proceso de la pubertad se caracteriza por la amplitud de los rangos de normalidad en relación a la edad que marca el inicio y el momento de presentación de las diversas características del desarrollo. Sin embargo, la mayor parte de nuestras instituciones funciona basada en rangos cronológicos. Esto quiere decir que, por ejemplo, en un primer curso básico, en el que los niños tienen aproximadamente 14 años de edad, habrán tantos procesos de pubertad en diferentes fases, como niños dentro del aula. A la vez, implica que no sería difícil encontrar una diferencia *biológica* de hasta seis años entre niños de desarrollo tardío y niñas de desarrollo acelerado con las consecuencias sociales, psicológicas e intelectuales obvias para los niños ( Siegel, 1982; Lipsitz, 1980)

El crecimiento previo a la pubertad se dio en una forma graduada y poco evidente. La pubertad implica que el joven pasa de conocer y manejar su cuerpo de niño en una forma

determinada a enfrentar un cuerpo que no conoce y no maneja cómodamente. El adolescente se ve y se siente diferente. Piensa en forma diferente, juzga y evalúa las situaciones morales en formas distintas, tiene relaciones sociales que se plantean de una manera nueva y adquiere la capacidad genital que le provoca sentimientos, emociones y sensaciones que no conoce. Esta es una combinación que afecta al adolescente dramáticamente. Implica también, que aunque la pubertad, como proceso fisiológico, determina disturbios emocionales, estos efectos están mediados por o en relación con factores sociales y psicológicos (Petersen, 1998).

El mayor impacto de la pubertad se determina en la imagen corporal y el concepto de sí mismo que tiene el adolescente. Durante esta etapa los sentimientos, cuestionamientos y preocupaciones acerca de las características físicas ocupan una parte central en la experiencia individual. El ser diferente debe evitarse a toda costa y las características físicas indeseables ponen al adolescente en riesgo de ser ridiculizado o excluido.

De acuerdo con varios autores citados por Siegel (1982), existe evidencia en las investigaciones que documentan la importancia de la apariencia física en los adolescentes tempranos y que revelan las mismas conclusiones: El joven manifiesta un incremento significativo en torno a la consciencia que tiene de su propio cuerpo. La mayoría de los adolescentes tempranos están más preocupados por su apariencia física que por cualquier otro aspecto de sí mismos. En general las niñas muestran más insatisfacción con su apariencia personal; prácticamente el 50% de niñas se manifiestan insatisfechas con algún aspecto de su cuerpo o apariencia. La mayoría de adolescentes atribuyen características de personalidad positivas a personas que son físicamente atractivas, por lo que la relación entre apariencia física y aceptación es positiva. Los adolescentes de ambos sexos tienen ideas poco realistas sobre la apariencia, que en general están impuestas por los medios y que les generan ansiedad y frustración. Los jóvenes adolescentes tienden a definirse en torno a su apariencia personal, lo que tiene un efecto definitivo en su auto estima, especialmente en el género femenino.

Otro de los aspectos de importancia por sus efectos sobre el adolescente, es el momento en que se inicia el desarrollo. En el caso del género masculino se encontró que, aún cuando aparentemente la maduración temprana tiene un impacto positivo en cuanto a los patrones de éxito y seguridad vocacional en los jóvenes, éstos son más rígidos y emocionalmente constreñidos a largo plazo. Los que maduran tardíamente tienen a su favor un tiempo más prolongado de latencia que les permite prepararse para los cambios de la adolescencia y les hace menos rígidos y más expresivos aún que en principio puedan sentirse menos exitosos o menos seguros que sus compañeros (Siegel, 1982; Papalia, 1982). Las jóvenes que maduran más temprano generalmente encuentran más dificultades que las que maduran tardíamente. Ellas se manifiestan más introvertidas y tímidas y en general, de acuerdo con Peskin, citado por Siegel (1982) manifiestan señales de mayor tensión. De acuerdo con estos estudios, la adolescencia temprana es un período de mayor dificultad para el género

femenino, especialmente por la estructura social y los estereotipos sexuales (Petersen, 1988;Nielsen, 1987; Siegel, 1982; Crow y Crow, 1965).

Así, durante largo tiempo se consideró que la adolescencia era un período tormentoso y crítico, cargado de una serie de sentimientos y actitudes negativos. Esto determinó por parte de los adultos, una serie de expectativas negativas en relación con los jóvenes. Por otro lado, retardó la investigación en torno a las manifestaciones emocionales normales y anormales en los adolescentes ya que se asumió que toda manifestación de problema era de esperarse y debía pasar sola cuando terminara la crisis adolescente.

Aún cuando la adolescencia temprana es un período desafiante, que anteriormente se consideraba tormentoso y acompañado de crisis y disturbios, las investigaciones recientes presentan una visión distinta. La adolescencia se concibe hoy como un período que demanda del joven nuevas formas de adaptación y durante el cual el individuo deberá confrontar problemas y tareas específicas que debe resolver, como en todos los demás períodos de desarrollo. Esto implica que habrá definitivamente algunas manifestaciones emocionales de importancia, pero que éstas no son disímiles a las que las personas podrían enfrentar en otros períodos del desarrollo. Kirchler, et. al (1993) plantea que los adolescentes pueden en realidad tomar decisiones en formas muy competentes.

Los adolescentes pueden enfrentar este período con distintos grados de dificultad. Petersen (1998) encontró en sus estudios sobre adolescentes tempranos que un 57% de jóvenes tienen una actitud básicamente positiva y saludable durante este período. A la vez se determinó que el 11% de los jóvenes del género masculino que manifestaban dificultades crónicas o serias, tenían una historia de estas dificultades desde su infancia y que en el género femenino las dificultades tienden a presentarse durante el período de la adolescencia temprana.

Uno de los factores críticos de desarrollo en el adolescente es el cambio hacia la etapa de las operaciones formales que le permite al joven el pensamiento en términos abstractos, la generalización, el poder reflexionar acerca del propio pensamiento, ser capaz de apreciar un teorema, comprender una metáfora y desarrollar una ideología personal. El cambio de los patrones del pensamiento en el adolescente es también el mecanismo que permite el desarrollo de una ideología moral en una fase más avanzada.

Esta nueva forma de pensamiento, que le permite al joven observarse a sí mismo pensando, creciendo y sintiendo establece un incrementado sentido de consciencia personal o lo que algunos autores definen como el egocentrismo y narcisismo adolescente. De acuerdo con Elkind, citado por Siegel (1982) y Lipsitz(1980) el adolescente temprano considera que los demás están tan preocupados de sus pensamientos y preocupaciones como él lo está y construyen, por medio de este pensamiento una “audiencia imaginaria”. Este patrón de pensamiento de la audiencia imaginaria está usualmente acompañado por el pensamiento de la “fábula personal” en la que el joven considera por un lado, que es único, especial y por lo tanto

incomprendido, y por el otro inmortal. La "fábula personal" explica por qué el joven siente en muchas oportunidades los sentimientos de aislamiento, rechazo, y desprotección, así como las conductas de riesgo, aventura y búsqueda de excitación que son características de la etapa de la adolescencia temprana.

El adolescente temprano está más consciente de sí mismo y tiene por lo general actitudes menos favorables acerca de su persona que el adolescente tardío. Sufre una intensificación de los sentimientos sexuales y agresivos, de fantasías y de fuerzas que le motivan a la separación. Debido al cambio en sus intereses (de la industriosisidad de los 10 años a la falta de interés académico de los 12), en su imagen corporal y en el concepto de sí mismo, a su necesidad de referencia exterior para una valorización interior, el adolescente temprano, especialmente en el género femenino experimenta un disturbio transitorio en la auto estima. Es también común encontrar en los adolescentes manifestaciones de ansiedad y preocupación que también son mayores en el género femenino que en el masculino.

Así como los cambios que se dan en el ámbito cognitivo, emocional y de personalidad, la adolescencia plantea también el surgir de una serie de nuevas necesidades. Una necesidad es algo vital, imperativo, indispensable o urgente. Existen necesidades fisiológicas que de no ser satisfechas resultan en la muerte, tal como la comida, la sed o el mantener una temperatura uniforme. A nivel psicológico, se puede decir que la satisfacción de las necesidades emocionales permite un crecimiento más simétrico, completo y satisfactorio y que la no satisfacción de éstas puede resultar en menor desarrollo o incluso en desviación o problemas. En general, las necesidades son dinámicas. Por ejemplo, una necesidad que se considera urgente en una etapa de desarrollo, puede no existir en otra. La urgencia e incluso presencia de las necesidades puede variar de un ambiente a otro y de una persona a otra.

Maslow (Cruz, 1997; Bernard, 1971) estableció que las necesidades funcionan en un orden jerárquico. Que a la vez que las necesidades pueden tener un nivel fisiológico, siempre existe en ellas un componente emocional el cual si no se satisface, no se percibe como satisfecha la necesidad. Cuando una necesidad ha sido satisfecha, se hace menos insistente y otra, de un orden superior toma precedencia y se convierte en el motivador principal. De acuerdo con esta teoría, las necesidades fisiológicas son las más básicas. Las siguen las necesidades de seguridad, luego las de pertenencia y estima que son culminadas por las necesidades de autorrealización. De acuerdo con Schneiders y con Hall y Lindzey, también citados por Bernard (1971) si la satisfacción de necesidades está bloqueada, lo que resulta de ello es la desesperanza. Cuando una persona tiene necesidades que satisfacer, se moverá en dirección a ello y éstas determinarán en parte su personalidad.

Otros autores mencionan las siguientes necesidades: estar con otros, obtener atención y aprobación, crear, obtener competencia, seguridad y afecto, satisfacer la curiosidad, tener reconocimiento, alcanzar conocimiento. Huxley, también citado por Bernard (1971) está de

acuerdo con Maslow y establece que la necesidad más alta es la de satisfacer la curiosidad, obtener conocimiento y trascenderse a sí mismo.

De acuerdo con Bernard (1971), las necesidades del adolescente se plantean en tres ámbitos distintos pero interdependientes:

**1. Necesidades orgánicas:** Las necesidades orgánicas incluyen cosas como ejercicio y descanso, protección de daño corporal, alimentación y salud. En relación al adolescente, es importante que se logre balancear la satisfacción de las necesidades orgánicas con la necesidad psicológica de actividad, o con la necesidad natural de explorar y experimentar. Por otra parte, la satisfacción de algunas necesidades orgánicas puede entrar en competencia con la satisfacción de necesidades sociales.

**2. Necesidades psicológicas:**

- **Necesidad de sentirse seguro:** la posibilidad de que un adolescente se sienta seguro está en que logre desarrollar las habilidades personales que le permitan reaccionar y resolver las situaciones de conflicto y dificultad así como en su capacidad de autodirigirse y decidir por sí mismo con relación a diversos aspectos de su propia vida. En general hay una diferencia significativa entre estar seguro y sentirse seguro. Sentirse seguro depende de la percepción de la persona respecto a su situación personal. Algunos factores que contribuyen con la sensación de inseguridad en un adolescente son la falta de armonía entre los padres, la competencia paterna por el afecto de los jóvenes, el conflicto entre las normas del hogar con las del colegio, situaciones que afectan la imagen corporal y el concepto de sí mismo del joven, inconsistencia o falta de disciplina.
- **La necesidad de experimentar y satisfacer la curiosidad:** en el adolescente ésta es una necesidad importante, que en oportunidades puede entrar en conflicto con las expectativas parentales o sociales. En la mayor parte de los casos, el adolescente buscará todas las formas posibles para poder satisfacer esta necesidad.
- **Necesidad de logro:** aún cuando la necesidad de logro no se enseña al adolescente, ésta se puede ver coartada cuando el adolescente enfrenta fracasos subsecuentes por la realización de tareas que son inapropiadas para él o ella. En el adolescente se requiere enfatizar el reconocimiento de sus destrezas y potencialidades así como estimular el desarrollo de sus intereses como mecanismos que faciliten la posibilidad de alcanzar el logro. La libertad, responsabilidad, aceptación y retroalimentación son también *sentimientos* de logro. La satisfacción de necesidades de logro contribuye con el desarrollo del concepto de auto eficacia en el joven.

- **La necesidad de ser independiente:** Los adolescentes muestran la necesidad de ser independientes cuando se resisten a la autoridad y demandan más autonomía. La manifestación de esta necesidad es un factor que contribuye con el clima de tensión que se puede vivir en el hogar de los adolescentes o que marca dificultades en los grados de la secundaria en un colegio.

### 3. Necesidades sociales:

- **Necesidad de pertenencia:** El concepto de sí mismo que tenga una persona y su actitud hacia los otros está condicionado por sus sentimientos de pertenencia o su falta de ella. Cuando un adolescente no tiene un trabajo o función positiva que realizar con su mente y cuerpo maduros, su habilidad para alcanzar una sensación de pertenencia se ve afectada o buscará pertenecer en formas destructivas o negativas. La pertenencia está cercanamente asociada al reconocimiento que una persona tiene por lo que es, a pesar de sus limitaciones o defectos.
- **La necesidad de amor y afecto:** La necesidad de afecto no disminuye en la medida en que la persona crece y si se limita consistentemente esto puede provocar que el adolescente niegue o minimice la importancia del afecto. Por otra parte, el adolescente que no satisface su necesidad de afecto puede buscar medios inapropiados para llenar el vacío, por ejemplo en el caso de la promiscuidad sexual o el consentimiento a sostener relaciones sexuales anticipadamente.
- **La necesidad de compañía:** La compañía durante la adolescencia es más que un asunto de satisfacción transitoria. El aprender a estar en compañía, a tener relaciones de amistad y el desarrollar experiencias interpersonales determinarán la habilidad posterior del adolescente de crear vínculos duraderos y comprometidos tales como el matrimonio. El adolescente deriva satisfacción de una gran cantidad de necesidades del grupo con el que se relaciona.
- **La necesidad de comprensión:** La comprensión del adolescente le permitirá lograr la satisfacción de las necesidades sociales de mostrar consideración, reconocimiento y empatía por las necesidades de los demás. A la vez, mejorará su habilidad y disposición de participar y cooperar en actividades sociales, desarrollará la habilidad para hacer y mantener amigos y podrá lograr la personalidad que permite que otros le amen y deseen estar cerca de él.

Además de las necesidades, el adolescente enfrenta el reto de completar las tareas de desarrollo. De acuerdo con Havighurst, citado por Kirchler, Palmonari y Pombeni (1993), las tareas de desarrollo o tareas evolutivas son aprendizajes o problemas que una persona debe

resolver que le preparan para enfrentar las subsiguientes etapas de desarrollo. Las tareas evolutivas son el papel más importante de la adolescencia y su desempeño, de acuerdo a las expectativas sociales y culturales, constituyen un desarrollo efectivo durante la adolescencia. Cuanto mayor sea el éxito en las tareas evolutivas, más apropiados son el ajuste personal del joven y su percepción de sí mismo.

Estas tareas surgen de distintas fuentes, especialmente la maduración fisiológica, las presiones culturales o expectativas sociales y las aspiraciones o valores individuales. Las siguientes son algunas de las tareas como las han definido distintos autores, entre ellos Kirchler y sus colegas (1993), Lipsitz (1980), Bernard, (1971), Havighurst, (1969):

1. Aceptación de la composición y los cambios físicos, así como la adquisición de un rol sexual, masculino o femenino.
2. Desarrollo de relaciones apropiadas con personas de los dos sexos
3. Lograr la independencia emocional de los padres y otros adultos
4. Obtener una carrera o una preparación para ingresar en la fuerza laboral
5. Lograr la independencia económica
6. Desarrollar las destrezas cognitivas y los conceptos necesarios para la efectividad social y la competencia cívica
7. Comprender, desear y obtener un comportamiento socialmente responsable
8. Prepararse para el matrimonio y la formación de la familia
9. Adquirir los valores y el sistema ético de creencias que marquen la base para la conducta y se conviertan en el sustento de una ideología personal
10. Alcanzar la identidad personal y la individuación.

De acuerdo con los estudios realizados por Kirchler, Palmonari y Pombeni (1993) la resolución efectiva de las tareas y la adaptabilidad del adolescente a los nuevos requerimientos, dependen, no sólo de las características de personalidad del joven, sino también de su participación en actividades interpersonales. Estas proveen al joven de los recursos para poder resolver con éxito las tareas del desarrollo y enfrentar el mundo adulto.

Así como se ha reiterado, la adolescencia está caracterizada por ser el período en que los individuos resuelven varios aspectos centrales de la intra e inter relación: la vinculación, la identidad y la intimidad (Cotterell, 1996; Zani, 1993), y es únicamente a través del desarrollo y la interacción social que estos aspectos pueden lograrse.

La identidad se refiere al concepto personal del individuo de sí mismo en relación a otros a quienes se parece o de quienes se distingue. Incluye una interpretación personal de sus relaciones tempranas y consecutivas con seres significativos. Implica para la persona un compromiso con una ideología propia que integra la auto – definición, la identificación con un rol sexual, el establecimiento de los significados vitales personales y la aceptación de estándares

sociales diversos. En el logro de la identidad, existe la consecución de la formación de una moralidad personal. La definición de quiénes son permite a los adolescentes la adquisición y/o aceptación de un rol (o roles) social. Newman y Newman, citados por Cotterell (1996) establecen que durante la adolescencia temprana (12 a 16 años) la principal tarea adolescente es la resolución de la crisis de la identidad de grupo vrs. la alienación. Es en esta etapa en la que los jóvenes son especialmente susceptibles a la aprobación y aceptación de los pares. Durante la adolescencia tardía (a partir de los 18 años) las metas futuras y la identidad personal se convierten en las tareas centrales. El logro de una identidad personal se obtiene a través de los procesos de categorización personal y de identificación de grupo.

De acuerdo con Kenny y Offer y Offer, citados por Cotterell (1996), la vinculación se refiere al nexo emocional que existe entre un individuo y otra persona, grupo o institución y que promueve en la persona un sentido de seguridad personal, confianza, aceptación, comprensión y respeto por la individualidad. La capacidad de la vinculación proviene de las interacciones iniciales de la infancia en las que el niño sintió la seguridad de ser valorado por otro ser significativo y confiable y se traslada a la adolescencia en la posibilidad de incluir cercanía emocional, confianza y fe en la sensibilidad y disponibilidad de otros seres fuera de la familia. En el proceso de la vinculación la persona internaliza las normas y desarrolla una consciencia. La vinculación de la que una persona es capaz se refleja generalmente en la involucración que ésta tiene en actividades convencionales y en la aceptación de y compromiso con las normas convencionales de conducta. A través de los intercambios sociales informales que se dan entre los grupos de pares, se establecen los elementos claves que le permiten saber a un individuo que pertenece y que le importa a otros. Estos son los vínculos que le permiten integrarse a un individuo.

Sólo cuando un adolescente ha experimentado la vinculación y ha logrado, o está en el proceso de logro de la definición de una identidad personal es capaz de experimentar la intimidad, que definida por Erikson en el artículo de Zani (1993) es “la capacidad de comprometerse a afiliaciones concretas y asociaciones y de desarrollar la fuerza ética para mantenerse en tales compromisos aún cuando demanden sacrificios y concesiones personales significativos” (Pag. 113). Los elementos principales de la intimidad son la apertura, la honestidad, la confianza, la reciprocidad y el compromiso. Es difícil que una persona que no tiene un fuerte sentido de sí mismo pueda comprometerse con otra persona, pero por sobre todo, es difícil que alcance un nivel de intimidad real.

Los adolescentes están profundamente imbuidos y determinados por un contexto social. El logro de los procesos anteriores depende principalmente de la interacción de procesos sociales, especialmente del paso saludable de relaciones familiares exclusivas y de la satisfacción de necesidades personales a la ampliación de los mundos del adolescente y la satisfacción que él haga de las demandas que el contexto social le impone. Los factores

determinantes para que un adolescente logre la identidad personal son el tener una relación familiar alta en comunicación y apertura y baja en restricciones individuales, así como el ser parte de un contexto social ampliado con características similares.

En los estudios realizados por Marcia en estudiantes universitarios y citados por Kroger (1997), Nielsen (1987) y Lerner y Shea (1982), se encontró que existe evidencia de cuatro estados de la identidad en adolescentes: los que “logran la identidad” (*identity achievers*) que experimentan crisis y pasan por un proceso de toma de decisiones, después de lo cual logran una definición de la identidad. Los sujetos que están en el estado de “exclusión” (*foreclosure*) se comprometen con una identidad sin pasar por una crisis. Ellos toman decisiones prematuras en relación a sus metas, necesidades, valores e ideologías y se conforman con los valores y expectativas de sus padres sin desarrollar un sistema propio de estándares. Este grupo define el proceso como uno de identificación, y no de identidad. Los siguientes dos grupos son los adolescentes con “difusión de identidad” (*identity diffusion*) cuya característica determinante es la falta de compromiso con un rol o lugar dentro de la sociedad. Los que están en una fase de “moratoria” (*moratorium*) tampoco se han comprometido con un lugar en la sociedad, sin embargo, estos sujetos experimentan un proceso de evaluación en busca de un rol apropiado.

Kroger (1997) establece que los jóvenes que se encuentran en el grupo de logro de identidad son flexibles, introspectivos y capaces de un funcionamiento cognitivo apropiado bajo presión. Son más autónomos y menos determinados por las opiniones de los demás. En general se involucran en relaciones íntimas y están más caracterizados por actitudes andróginas en relación a los roles sexuales. Funcionan más frecuentemente en el nivel más alto del razonamiento moral post convencional. Son capaces de percibir las fortalezas y debilidades parentales y usualmente provienen de familias que apoyan la autonomía adolescente.

Los adolescentes que están en la fase de moratoria no ceden fácilmente a las demandas de conformidad. Su autoestima es generalmente estable. Aún cuando conocen y son capaces de definir la intimidad, no están usualmente en relaciones íntimas. Tienen dificultad para separarse de las figuras parentales, especialmente la figura del sexo opuesto. Se muestran más ansiosos que otros, intensos en sus relaciones pero no dispuestos a comprometerse. Los padres de estos jóvenes son también padres que enfatizan la independencia en sus prácticas de crianza.

Los adolescentes que se encuentran en la identidad de exclusión parecen inicialmente como los que han logrado la identidad. Sin embargo, son inflexibles y usualmente defensivos. En general son autoritarios y rígidos en sus opiniones acerca de lo que es correcto. Estos jóvenes manifiestan un pensamiento moral pre convencional o convencional y están atraídos y dirigidos por un padre o una figura fuerte que les indica el camino correcto. Su actitud tiende a ser autoritaria, buscan aprobación de los demás y tienen bajo nivel de autonomía. En relación a los demás grupos, y quizás por su aceptación rígida de un rol, este grupo es el que menores

índices de ansiedad manifiesta. Se relacionan en formas estereotipadas, especialmente en lo que a pareja se refiere. Reportan relaciones muy cercanas con los padres, mientras que los padres estimulan la conformidad y la adherencia a valores familiares.

En los adolescentes que manifiestan una difusión de identidad, se observa una dificultad para hacer compromisos. Los hombres tienden a ser superficiales o infelices, y pueden mostrar índices de psicopatología con fuertes tendencias a la soledad. No están involucrados en relaciones íntimas y no tienen ningún sentido de contribución en una pareja o grupo. Manifiestan baja autoestima y autonomía. Funcionan en niveles pre convencionales o convencionales de razonamiento moral y su estilo de cognición es menos complejo y sofisticado. Son distantes y aislados. Sus relaciones son estereotipadas y generalmente provienen de padres distantes y rechazantes.

Nielsen (1987) establece que en cuanto a las diferencias de género, las mujeres tienden más a estar en la fase de exclusión durante la adolescencia. Los hombres se someten más frecuentemente a un período de evaluación de los valores de los padres y a la experimentación con varios roles e ideologías que les permiten una creación de una identidad personal independiente. Esto en parte tiene que ver con que las características que usualmente se asocian al rol del género masculino enriquecen la posibilidad de individuarse de las figuras parentales. En contraste, las características que típicamente se asignan al rol femenino son poco estimulantes para el distanciamiento de las figuras parentales y la experimentación necesaria para la formación de una identidad independiente. La mayoría de adolescentes del género femenino reciben apoyo para desarrollar su propia identidad solamente después de que han desarrollado sus destrezas de intimidad y relaciones interpersonales. En general, se les presiona para posponer el desarrollo de su identidad o para adoptar identidades de exclusión en las que adopten los valores e ideologías parentales. Por su parte, los adolescentes de género masculino inhiben el desarrollo de la intimidad y las relaciones interpersonales en la búsqueda de definir una identidad vocacional e ideológica. Como consecuencia, es generalmente cerca de o durante la crisis de la edad media que la mujer define su identidad y que los hombres establecen su identidad en relación a la intimidad y relaciones interpersonales. En las mujeres el área más avanzada es la intimidad mientras que en los hombres es la identidad ocupacional y el logro.

En general, en cuanto al desarrollo moral, este se da en función del avance social del individuo y de su desarrollo en el pensamiento. Lerner y Shea (1982) sugieren que el funcionamiento moral implica el propósito doble de que la persona logre un ajuste a su mundo social por un lado y que contribuya, a través de un comportamiento moral, con mantener y perpetuar la sociedad.

Por su parte, Bernard (1971) establece que en relación con la moralidad y el desarrollo del pensamiento moral existen tres premisas que son vitales:

1. Los valores morales son valores sociales. En general, establecen conductas individuales que son apropiadas para la relación con la comunidad o sociedad en que la persona está inmersa.
2. La persona que es totalmente moral, se comporta de acuerdo a un sistema de valores que es aceptado independientemente y es auto regulada. Este comportamiento implica el tratar de ser bueno siempre y no cuando se tiene una autoridad que vigila y castiga o premia el comportamiento.
3. La persona moral se ve a sí misma inmersa en un contexto social en el que acepta responsabilidades mutuas. Por tanto, entiende los valores morales como arreglos recíprocos y no como reglas impuestas por una persona a otra.

Kohlberg, de acuerdo con Kroger (1997) estableció que existen etapas de razonamiento moral que están divididas en tres niveles de juicio y que reflejan la creciente interiorización de las reglas y principios. Aún cuando estas etapas no corresponden necesariamente a edades específicas, sí son sistemáticas en el sentido de que la persona no puede estar en un nivel de pensamiento moral avanzado si no ha pasado por los niveles anteriores.

#### **Primer nivel: pensamiento pre – convencional:**

En este nivel uno responde a lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, pero esencialmente con relación a los intereses propios. Existe en esta etapa una aceptación rígida de la autoridad. Las dos etapas de este nivel son:

1. *Moralidad heterónoma*: En esta etapa la obediencia se da en función de evadir el castigo y obtener gratificación. Las consecuencias de una acción a los intereses personales determinan el que ésta sea correcta o incorrecta. Es característica de los niños entre los 4 y los 10 años de edad
2. *Individualismo, propósito instrumental e intercambio*: Existe una preocupación unilateral por la otra persona, y el valor y las necesidades de la otra persona están en función de cómo esta persona puede satisfacer las necesidades propias. Se dan las acciones a manera de intercambios para la satisfacción personal: “hago esto por ti si tú haces esto por mí.”

#### **Segundo nivel: Pensamiento convencional.**

A este nivel la medida de la verdadera moralidad depende de cómo se cumplen las expectativas de la familia, el grupo social o la nación sin importar las consecuencias que cumplirlas conlleve. Lo que existe es un deseo de evitar un conflicto en el funcionamiento de los grupos a los que se pertenece. Existe también la necesidad de apoyar y justificar el orden social

de estos grupos para la propia conveniencia. Es el pensamiento típico del pre – adolescente, el adolescente y el adulto. Las dos etapas de este nivel son:

1. *Expectativas interpersonales mutuas, relaciones y conformidad interpersonal:* La necesidad de ser bueno y complacer a otros es lo que caracteriza el pensamiento en esta etapa. Existe preocupación por las opiniones de los demás y la conformidad con las normas del grupo.
2. *Sistema social y conciencia:* Esta orientación tiene que ver con una conducta que mantiene la ley y el orden y que sostiene un sistema social. Está relacionado con cumplir el deber para mantener el orden social y evitar el rompimiento de este orden sin importar las consecuencias. La respuesta moral está fundamentada en la pregunta ¿qué pasaría si todos lo hicieran?

**Tercer nivel: Pensamiento post – convencional o basado en principios:** En este nivel la persona que razona es capaz de establecer y definir valores morales que están por aparte de las convenciones del grupo social o del sistema legal prevaleciente. Aún cuando uno reconoce dicho sistema, uno puede considerar que existen otros. La moralidad está internalizada. A este nivel uno puede estar preocupado por la relación con la comunidad o tener una moralidad individualista. Existen en este nivel dos etapas:

1. *Contrato social o utilidad y derechos individuales:* En esta etapa uno está consciente de que los valores de grupo son relativos. Las normas de la comunidad se ven como sujetas a cambiarse si se justifica. Existe el deseo de adherirse a las normas pero éstas han sido evaluadas en forma crítica antes de comprometerse con ellas. Existe un énfasis en el orden social que es cambiante en relación con las necesidades de la comunidad. Las reglas se pueden cambiar por mutuo acuerdo.
2. *Principios éticos universales:* Es en esta etapa cuando lo correcto se determina por medio de la conciencia personal de acuerdo a principios éticos elegidos por uno mismo. Tales principios incluyen la noción abstracta de la justicia y pueden trascender la ley escrita, si esta ley viola los códigos éticos de la igualdad, los derechos humanos, el respeto por la dignidad humana. En esta etapa, una preocupación por la igualdad y la dignidad de todo ser humano es la motivación primordial para conceptualizar la justicia.

La progresión que se observa va desde obedecer las reglas para evitar el castigo a conformarse para obtener recompensa en forma de favores u otros. De conformarse para obtener la aprobación o evitar la desaprobación a conformarse para evitar la censura de las autoridades legítimas. De conformarse para mantener el respeto de un espectador imparcial y juzgar en términos del bien común, a conformarse para evitar la auto condena tal como lo señala Kroger, (1997).

La importancia que tiene la comprensión del desarrollo del pensamiento moral en el adolescente radica en que, aún cuando la familia tiene un profundo impacto en la formación del

comportamiento pro social y moral, es en la inmersión con los grupos fuera de la familia que el razonamiento moral se determina. Esto es así ya que en los grupos de pares no se da una diferencia tan absoluta en los esquemas de poder, y el adolescente puede promover las interacciones recíprocas y mutuas que involucran el pensamiento moral de principios y que trascienden el egocentrismo. La estructura del grupo también define que todos los adolescentes en un momento pueden estar en todas las posiciones jerárquicas, como líder, como seguidor, como conciliador, lo que permite que practiquen las destrezas que son necesarias para el progreso del razonamiento moral.

En el adolescente, el paso del pensamiento egocéntrico a la posibilidad de considerar y tomar la perspectiva de otros determina en gran medida el logro de la identidad, el avance en niveles de pensamiento formal y el alcanzar niveles más elevados de pensamiento moral. En los estudios de Rutheford, Harris y Mussen que relatan Lerner y Shea (1982) se encontró que los adolescentes que manifestaron altos niveles de pensamiento moral mostraban una alta correlación con una mejor habilidad cognitiva. A nivel conductual estas personas también eran capaces de una mayor resistencia a la tentación y sus compañeros consideraban que su comportamiento era pro social la mayor parte del tiempo.

Cuando se evalúa el comportamiento moral o social, es necesario que se identifique el pensamiento que lo determina, puesto que un mismo comportamiento puede estar basado en niveles de funcionamiento cualitativamente diferente. Así por ejemplo, una protesta puede estar determinada por una lucha de poder (en cuyo caso el adolescente estará en un nivel pre – convencional de razonamiento moral) o estar determinada por el interés de que se preserven los derechos humanos de un grupo (en cuyo caso el joven estará situado en un nivel de pensamiento moral de principios).

Otro aspecto importante en cuanto al desarrollo social del adolescente se relaciona con los distintos tipos de asociación de pares en los que se desenvuelve el joven. El concepto de pares se refiere a personas del mismo grupo de edad. El concepto de grupo de pares está más en relación al grupo de asociados que se conocen y que sirven como una fuente de referencia, comparación o compañía entre sí. Diferentes ambientes promueven distintos grupos adolescentes. En el grupo de pares, existen relaciones que son interdependientes. En general el grupo que mayor impacto tiene sobre un adolescente es el que domina el tiempo y los diferentes espacios del joven.

Cotterell (1996) y Newman (1982) establecen que la participación en un grupo tiene funciones variadas. Primero, el grupo es un escenario que permite al adolescente incrementar paulatinamente sus grados de independencia y autonomía de los padres y hermanos mayores. En segundo lugar, el grupo permite las vías para la experimentación, evaluación y replanteamiento de los valores familiares y la aceptación o rechazo en torno a ellos. El grupo es, en tercer lugar, un espacio en el que el adolescente puede sentir un vínculo afectivo hacia

personas que no son de la familia. El grupo le provee al joven de experiencias emocionales positivas a través de la aceptación del adolescente y del reconocimiento que éste recibe por las contribuciones que hace al grupo. También permite desarrollar un sentido de pertenencia y solidaridad, por medio de las cuales el grupo confirma la identidad social de sus miembros. Por último, el grupo regula y dirige el comportamiento de los individuos. La dirección hacia donde el grupo presione puede llevar al joven hacia conductas positivas o hacia conductas negativas.

Kirchler y sus colegas (1993) consideran que el grupo es un laboratorio en el que los miembros adolescentes pueden practicar sus roles como jóvenes adultos. A la vez, es en estos grupos en donde los adolescentes pueden socializar para desarrollar intereses y comportamientos heterosexuales apropiados. En general, cuando la presión del grupo es positiva, la pertenencia a él sirve como un mecanismo para reducir el egocentrismo del adolescente y aumentar su conformidad con aspectos sociales. Los vínculos sociales con otros y entre los grupos varían respecto a la intensidad de las emociones que unen a los participantes.

De acuerdo con Cotterell (1996), las redes sociales que están compuestas por muchos vínculos traslapados entre sus miembros tienden a convertirse en grupos auto suficientes que dirigen las energías de sus miembros al mantenimiento de la estructura pero que también constriñen la posibilidad de los miembros de invertir en nuevas relaciones. En estos casos, las relaciones dentro de este contexto se vuelven más importantes que las otras relaciones. Las redes sociales que tienen estructuras más flexibles y menos traslapadas son más abiertas a nuevos miembros y permiten el paso de y hacia otros grupos. Ambas estructuras proveen distintos tipos de apoyo: cuando se enfrenta una crisis, la red que es más cerrada provee de mayor apoyo; sin embargo, en momentos de transición e incertidumbre, las estructuras menos cerradas proveen más recursos y contactos por lo que son en estos casos más apropiadas.

Existe un consenso entre diversos autores (Cotterell, 1996; Kirchler y sus colegas, 1993, Clarke – Stewart y Koch, 1983; Newman, 1982 y Andersson, 1969) en relación a la estructura de los grupos adolescentes: existen los “cliques” o pandillas, los grupos, las bandas o maras, los amigos, y las parejas heterosexuales u homosexuales. Todos los grupos están definidos por una interacción directa, la asociación voluntaria y la cooperación mutua. Aún cuando son grupos de pares, difieren en tamaño, estructura y estabilidad.

Los grupos de adolescentes tienen jerarquías de dominancia (Clarke – Stewart y Koch, 1983), las cuales establecen para cada uno un lugar entre sus compañeros. Estas jerarquías tienen una profunda influencia en ellos en la medida en que establecen su identidad. Por ejemplo, en los adolescentes tempranos, la jerarquía muchas veces está determinada por el desarrollo físico mientras que en los adolescentes tardíos está en función de inteligencia, creatividad, popularidad u otros. Por otra parte, entre los grupos existe un sistema de estatus o niveles que los adolescentes aprenden a leer y que determinan categorías sociales por medio de las que se sitúan. Son grupos significativos puesto que proveen referencias importantes para

determinar comportamientos y estilos de los miembros. Sin embargo, en estos grupos no necesariamente existe una interacción ni participación voluntaria, sino más bien un sentido de afiliación por comparación o contraste. Estos grupos marcan sub – culturas dentro de la cultura general adolescente y se distinguen por las actividades que realizan, la ropa que usan, la forma como hablan, la música que escuchan, etc. El aprender a leer los sistemas de categorías sociales es una destreza social importante puesto que les permite a los adolescentes adaptarse a y participar más adelante en la comunidad adulta que funciona con jerarquías similares.

Es importante establecer que aunque en muchas oportunidades el grupo al que pertenece un joven es una fuente de preocupación y conflicto con los padres de familia, existe una presión considerable por parte de las instituciones sociales (padres, colegio, pares, sociedad en general) que refuerzan el hecho de que los jóvenes pertenezcan a grupos. En los colegios existen estructuras sociales que están bien establecidas y que presionan a los que ingresan al nuevo sistema a definir su participación con uno u otro grupo. Las autoridades aceptan la estructura de grupos dentro del colegio porque es un vehículo importante para mantener el orden y la predictabilidad en el sistema y los adultos lo utilizan como un mecanismo para facilitar su propio trabajo. En general, socialmente, la persona que pertenece a un grupo es aceptada con mayor facilidad que la persona que se mantiene sola y distante.

El adolescente tiende a vincularse en:

#### **a.) LOS “CLIQUEES” O PANDILLAS:**

Los “cliques” son grupos pequeños con un rango promedio de tres a nueve miembros. Generalmente están compuestos de jóvenes de edad similar y del mismo sexo. Estos grupos son los bloques esenciales de la sociedad adolescente. Son el medio a través del cual los jóvenes tienen acceso a actividades sociales y a hacer amigos. Dunphy citado por Newman (1982) observó que el ser miembro de un “clique” de esta naturaleza es un requisito para ser miembro de un grupo más grande.

Los miembros de un “clique” se comunican con facilidad, pasan una gran cantidad de tiempo simplemente charlando y disfrutando su compañía. Varían en la profundidad de su cercanía e intimidad y pueden ir desde asociaciones simples que están limitadas a determinados contextos hasta grupos de amigos íntimos que son inseparables.

Se observa su formación inicial en la adolescencia temprana y se mantienen durante todo el período adolescente hasta cercana la finalización de la adolescencia. Usualmente se caracterizan porque sus miembros tienen un estilo de vestirse que es similar y tienen preferencias de actividades y recreación que son parecidas. Un adolescente puede pertenecer a varios “cliques” con diferentes amigos en un mismo día.

En el estudio realizado por Dunphy y citado por Newman (1982) este encontró que dentro de la estructura del grupo habían dos roles centrales: uno de los roles es el líder del grupo. A los “cliques” se les conoce usualmente por el nombre del líder del grupo, por ejemplo, “El grupo de Raúl”. Los líderes son más avanzados que el resto en las actividades heterosexuales, por estar en contacto con otros grupos, y por servir de consejeros en materia de amor y de citas. De acuerdo al análisis de grupos de Adler y Adler (1998) en general, el líder tiene el dominio sobre los demás y sobre los límites del “clique”: quién entra, quién es aceptado y quién sale. La mayor parte de las opiniones y tendencias del grupo son impuestas por el líder. En los “cliques” en los que sólo hay un líder, se forma una estructura piramidal. En casos menos comunes, el “clique” funciona con dos líderes. Estos por lo general son amigos íntimos, están alineados en sus opiniones, y operan en forma unificada, utilizando su poder combinado para el dominio del grupo. El otro rol central es el del socio – centro. Este rol lo ocupa la persona que se conoce por ser popular y extrovertida; es generalmente quien mantiene los buenos sentimientos entre el grupo y concilia cuando existe la posibilidad de roces. Cuanto más autoritario e impositivo es el líder, más determinante es el rol del socio – centro.

Las pandillas de hombres se caracterizan por un mayor desarrollo de actividades de todo tipo e intereses, más contacto físico brusco (empujarse, pegarse), reírse muy recio, y ser muy bulliciosos. En las mujeres el contacto es más íntimo. Aunque hay actividades y diversión, la mayor diversión parece ser la conversación y el tiempo compartido. El contacto entre las mujeres también es intenso pero de otra índole. En ellas hay abrazos, caricias, despedidas prolongadas y cariñosas, etc. Sin embargo, es un hecho que, tanto para hombres como para mujeres, el contacto físico es vital y provee a los adolescentes de un fuerte sentido de ser aceptados por sus amigos.

Los “cliques” mixtos funcionan también en números pequeños y sus metas generalmente están enfocadas a relaciones específicas con uno o dos miembros de fuera y no con otros “cliques”. En general estos “cliques” se reúnen para conversar y compartir experiencias y no para realizar actividades con altos niveles de excitación.

Los límites de los “cliques” están bien definidos. La dinámica de los grupos fuertes está bien establecida y generalmente sus miembros comparten relaciones de larga duración (han sido compañeros de clase toda la vida, son vecinos, crecieron juntos, etc.) El entrar y pertenecer a una pandilla no es un procedimiento sencillo, es como la pertenencia a un club social. En parte depende de la persona que quiere entrar y lo que haga para lograrlo. Es más sencillo si se tiene una conexión con uno de los miembros de importancia que pueda “recomendarlo”. Por otra parte, depende también de la decisión del líder y la dinámica que la persona nueva genere en el grupo.

## **b.) LOS GRUPOS:**

El grupo está formado de varios “cliques”, y como tal, no requiere de todos los miembros de todos los grupos para que funcione. El grupo provee a los adolescentes con más variedad de miembros y, a diferencia de los “cliques” que usualmente son de un solo sexo, incluye hombres y mujeres. Este tipo de grupo permite a los jóvenes relacionarse con otros sin romper los vínculos con su propia pandilla. El grupo se reúne más con el objeto de realizar actividades de mayor intensidad y excitación. Es más grande (hasta de veinte miembros) y es ideal para ir al cine, a bailar, a jugar un deporte, etc.

Los líderes de los diferentes “cliques” generalmente forman un grupo especial que son los que planifican, organizan y promueven actividades sociales.

El grupo ofrece la ventaja al adolescente de que dentro de él sus miembros aprenden qué hacer y qué decir con el sexo opuesto mucho antes de enfrentar la presión de salir en parejas o cortejar. Prolonga el período general de desarrollo social heterosexual y estimula la adquisición de destrezas sociales diversas como la conversación, escuchar atentamente, tener turnos en una conversación, dar apoyo emocional y tener liderazgo de grupo. Puesto que tiene una conformación más flexible que los “cliques” permite que se den un rango amplio de relaciones sociales entre sus miembros. Al encontrarse en las actividades con el grupo, el joven puede formar relaciones nuevas con miembros de otros “cliques”.

### **c.) LAS BANDAS O MARAS**

De acuerdo con la definición americana de Miller en 1975 y citada por Cotterell (1996) una banda es “un grupo de individuos asociados recurrentemente con un liderazgo identificable y una organización interna, que se identifican con o reclaman control sobre un territorio en la comunidad y se involucran individual o colectivamente en comportamientos violentos o ilegales de otra índole” (pag. 30). Ramsey (1994) a su vez, establece que abarcan todo tipo de grupos étnicos y culturales. En general, el principal objetivo de una banda es el de hacer dinero, y lo hacen a través del vandalismo, tráfico de drogas, el secuestro, la prostitución, robo, extorsión, etc.

Algunas bandas están bien organizadas, algunas incluso con una jerarquía de rango, poder y privilegios pseudo – militares. Otras bandas están organizadas en forma poco definida en la que las metas del grupo se pueden cumplir por medio de la improvisación y la delegación particular de tareas a ciertos miembros. Aún cuando la mayor parte de los miembros de las bandas son jóvenes y niños de entre 9 y 18 años de edad, algunas bandas son dirigidas por adultos, quienes establecen las reglas y planifican las actividades criminales. Las bandas no tienen perspectivas ni objetivos a largo plazo, aunque se ha documentado, como lo reportan Cotterell (1996) y Ramsey (1994) que existe en algunas de ellas una continuidad de generación

familiar en donde los padres han sido miembros y luego los hijos o los hermanos mayores y luego los menores.

El núcleo de una banda puede estar integrado por 5 o 6 miembros que son los que sostienen los puestos de liderazgo. El resto de los miembros puede ir desde 10 hasta 30 o 40 miembros en diferentes categorías (los asociados, los mensajeros, los de pertenencia eventual, y los potenciales miembros). Algunos “cliques” sostienen relaciones eventuales con los miembros de la banda y pueden ser parte de la banda en algunas actividades. Los “cliques” de pre – adolescentes y de adolescentes tempranos funcionan como semilleros de nuevos miembros, con los adolescentes tardíos como los verdaderos miembros de la banda. La forma de reclutar nuevos miembros es a través de propaganda de boca en boca, presión de grupo, hostigamiento, amenazas y fuerza.

En general, las bandas están compuestas de jóvenes marginalizados o abandonados a nivel emocional. Usualmente se incluyen en ellas adolescentes que desertan del colegio, que no pertenecen, que han sufrido fracasos repetidos en contextos diversos, o que tienen un sentido de auto valoración muy bajo. Las adolescentes de género femenino que se unen a las bandas usualmente tienen un bajo auto concepto y dificultades emocionales y de aprendizaje. La vida de la banda llena el vacío de muchos de estos jóvenes puesto que les da identificación, seguridad, reconocimiento, estatus y seguridad emocional que no obtienen en otros ámbitos. A la vez, la banda tiene la mística del poder que impresiona a los jóvenes, así como líderes atractivos. En algunas comunidades los líderes de las bandas están vistos como héroes y viven por encima de la ley. La banda provee dinero fácil y rápido, por lo que muchos jóvenes con necesidades o dificultades económicas pueden sentir que es el camino adecuado para obtenerlo. La banda también provee de protección en comunidades en donde existen dificultades a nivel de seguridad, sexo fácil, compañía, excitación, satisfacción del instinto del rebaño de los jóvenes y un propósito o significado de vida.

Cotterell (1996) refiere la existencia de bandas compuestas de adolescentes únicamente del género femenino, aunque por lo general, la presencia de las jóvenes en las bandas se da más como un fenómeno de asociación a bandas compuestas de hombres. En estas bandas las mujeres son usualmente utilizadas, abusadas y sometidas a un trato denigrante a nivel físico y emocional. Son primordialmente consideradas posesiones, decoraciones y objetos sexuales para los miembros de género masculino. Se les utiliza también como un medio de atraer a nuevos miembros a la banda. La iniciación de muchas de las jóvenes en la banda es la violación y sus tareas en la banda incluyen ser espías, distracciones, llevar drogas, guardar armas o posesiones robadas, utilizar su casa como centro de intercambio de drogas. Muchas de ellas sufren consecuencias graves al ser miembros de una banda como embarazo, drogadicción, maltrato físico, enfermedades sexualmente transmisibles, cárcel, enfermedad mental, depresión y muerte temprana.

#### **d.) LOS AMIGOS**

Solís (1998) define la amistad entre dos personas como una afinidad y cooperación mutua y que por lo general no tiene vínculos de una relación sexual. Cotterell, (1996), Nielsen (1987) y Clarke – Stewart y Koch (1983) agregan que para el adolescente la amistad tiene que ver con que la otra persona sea una fuente de apoyo emocional, muestre aceptación y respeto; a la vez, los amigos son personas con las que se comparten actividades mutuamente satisfactorias y de diversión. En la amistad existe autonomía e independencia, ya que el adolescente requiere que esta relación satisfaga las necesidades tanto de independencia como de dependencia. Las cualidades que son distintivas de la amistad en el período de la adolescencia y que los jóvenes valoran son la lealtad, la confiabilidad, la fidelidad y la estabilidad. El apoyo que un joven puede recibir de sus amigos se diferencia considerablemente en los distintos niveles de relación de amistad que tenga. Puede recibir ayuda material, afirmación a nivel cognitiva o soporte afectivo. El apoyo o soporte afectivo dependen de la cercanía de la relación y la afirmación cognitiva de la potencia de la integridad del vínculo personal en la relación.

De acuerdo con Duck, citado por Cotterell (1996) la concepción de las relaciones de amistad en el adolescente no dependen del desarrollo de las relaciones infantiles sino más bien de la exposición de los jóvenes a experiencias en las que el establecimiento de relaciones es similar al de los adultos.

Las amistades en los adolescentes tempranos están generalmente centradas en el desarrollo de actividades y no tienen la profundidad ni la reciprocidad que se da en las amistades de adolescentes más avanzados. El adolescente temprano está aún en una fase de egocentrismo que en muchas oportunidades le impide el desarrollo de una actitud de empatía y reciprocidad. En los jóvenes de 14 a 16 años, sin embargo, las consideraciones son más en relación a la lealtad, la confiabilidad y la seguridad.

En la adolescencia tardía es cuando realmente los jóvenes son capaces de mantener una relación que involucra la intimidad, tolerancia y el compartir que son más similares a la relación heterosexual de una pareja. Los adolescentes son capaces de desarrollar las destrezas de empatizar con sus amigos y establecer relaciones recíprocas. Con el avance de las destrezas cognitivas y el razonamiento moral, el adolescente es capaz de entender las motivaciones de las personas que son sus amigos y de reconocer sus estados emocionales. El adolescente toma consciencia durante esta etapa que la amistad es un acuerdo recíproco al que se compromete y con el que debe contribuir si desea que la relación continúe. El tener que descifrar, comprender y

satisfacer las necesidades de otro en una relación es un aprendizaje vital que prepara a los adolescentes para las relaciones adultas, tanto de pareja como de amistad.

Entre los amigos existen similitudes importantes. Generalmente estos comparten intereses, actitudes, creencias y valores. Cotterell (1996) reporta que también entre los amigos existen similitudes en cuanto al desarrollo psicológico y de personalidad. Un aspecto importante de la amistad es el hecho de que los amigos usualmente complementan los aspectos de personalidad.

Existen diferencias significativas en las formas en que adolescentes del género femenino y masculino entienden y manejan la amistad. En las mujeres existe la tendencia a formar amistades más exclusivas. En general, parecería que en las adolescentes, las parejas de amigas son entes auto contenidos y que no estimulan ni favorecen la aceptación del ingreso de otros. Cuando una tercera persona quiere ser parte de la amistad, la pareja excluye a la nueva persona o una de los miembros de la pareja anterior se excluye a sí misma. Las mujeres están más preocupadas por la fidelidad de sus amigas y se preocupan más de la posibilidad de ser rechazadas. En los hombres, hay una respuesta más positiva a incluir a terceras personas en la pareja, y por lo general, los hombres funcionan en grupos más grandes. Las amistades de los hombres son más bien grupos de jóvenes en donde relaciones diádicas pueden presentarse pero no son la regla.

Las mujeres son más empáticas, nutritivas y más abiertas en su comunicación dentro de la amistad. Ellas confían más en sus amigas como un centro de apoyo emocional en momentos de confusión o crisis y comparten más información íntima que los hombres. Las mujeres valoran las opiniones de sus amigas mucho más que los hombres. La mayoría de las relaciones de amistad de hombres está más bien centrada en el desarrollo de actividades en común. Ellos en general, son más autónomos en sus relaciones y ponen más énfasis en ser más independientes que en desarrollar destrezas sociales y construir relaciones íntimas. Las jóvenes del género femenino invierten más emocionalmente en sus amistades y son más dependientes de ellas para su sentido de seguridad y valía personal que los hombres. En todas las edades y etapas del desarrollo se evidencia una mayor capacidad en adolescentes del género femenino en considerar los sentimientos de sus amigos o amigas para determinar su propio comportamiento. El compartir problemas personales se presenta durante la adolescencia temprana en las jóvenes pero hasta la adolescencia tardía en los hombres. Los hombres forman más pandillas o grupos que las mujeres en la adolescencia temprana y aquellos que son rechazados forman sus propios grupos mientras que las jóvenes que son rechazadas tienden a quedarse aisladas.

Es raro, aunque puede darse, que los adolescentes formen relaciones de amistad mixtas. La tendencia es que los vínculos de amistad sean entre personas del mismo sexo, y esta actitud es más prevaleciente en los grupos de adolescentes del género masculino. En la medida en que el adolescente avanza en la resolución de sus tareas de desarrollo, más

importante es para él encontrar amistades que compartan sus valores y comprendan sus cuestionamientos. Durante la etapa final de la adolescencia están menos preocupados de su pertenencia en grupos y más interesados en amistades honestas, íntimas y comprometidas.

El proceso de afiliación con un grupo de pares de cualquier tipo que este sea, involucra el abrirse a la presión e influencia social del grupo. El adolescente está en una fase de desarrollo intelectual en el que sabe que es un objeto de expectativas, las cuales puede percibir como expectativas para ser más de lo que es, distinto a lo que es, o algo que no es. En algunos casos estas expectativas pueden dirigir los esfuerzos del joven a ser mejor y tener un impacto positivo sobre él y su auto imagen. En otros casos, las expectativas pueden hacer que el joven participe en conductas y actitudes que no son apropiadas e incluso destructivas, pero que se conforman con las del grupo.

Al ser parte de un grupo, éste incrementa los sentimientos de auto estima y auto valía del joven y le protege de la soledad. Para poderse beneficiar de estos aspectos, el adolescente debe estar dispuesto a suprimir algunas de sus características individuales y encontrar placer en los atributos que comparte con sus amigos. En un grupo no se demanda conformidad absoluta (Newman, 1982). La mayoría de los grupos dependen de las características individuales de sus miembros para vigorizar sus interacciones y mantener los roles que surgen dentro del grupo. La mayor parte de los adolescentes encuentra estabilidad y un refuerzo a su auto concepto en las demandas del grupo para conformarse, puesto que el grupo tiene características propias que son muy definidas. Al complacer la presión del grupo, cada adolescente tiene la oportunidad de afirmar que pertenece a alguna parte.

Cuando los jóvenes se encuentran en una situación indefinida en cuanto a los comportamientos que se esperan de ellos o que ellos deben tener, usualmente utilizan un proceso de comparación para determinar si su comportamiento se parece al de los demás y ajustan sus acciones de acuerdo a la información obtenida. Existen en relación a esto, dos tipos de influencia: la influencia de información o el uso de información de otros que son fuentes confiables para determinar el comportamiento; y la influencia normativa, el uso de información para comportarse en formas que se consideran deseables para otros y que les proporcionan aprobación.

Al patrón de conformidad de grupo se le ha llamado presión de grupo a partir de los experimentos realizados por Sherif en 1966 y relatados en detalle por Scott (1997), Cotterell (1996) y Newman (1982) en donde jóvenes dentro de un cuarto debían hacer juicios sobre fenómenos ambiguos. La susceptibilidad a la presión de grupo se evidenciaba cuando los jóvenes cambiaban su opinión acerca de lo que veían, basados en las aparentes opiniones del grupo que estaba fuera o dentro, aún a sabiendas de que lo que el grupo opinaba era incorrecto. El patrón de conformidad de grupo parece encontrar la mayor fuerza entre las edades de 12 y 14 años, y decrece lentamente durante los años posteriores. Este patrón se hace más evidente en

lo que se refiere a cambiar la opinión o el juicio personal en favor de la opinión o el juicio del grupo aún a sabiendas de que esta opinión está equivocada. Brown, también citado por Cotterell (1996), encontró que el patrón de comportamiento neutral o antisocial tenía su pico en edades ligeramente más avanzadas, entre los 14 y 16 años de edad.

Quizás lo que más ha preocupado a los padres, estudiosos de la conducta y personas que trabajan con adolescentes es el hecho de que la presión hacia la conformidad del grupo incrementa la disponibilidad del adolescente de verse involucrado en comportamientos que son desaprobados por los adultos o que implican comportamientos de riesgo en cuanto a la salud física o mental para el adolescente. A la vez, una forma en la que el adolescente considera que manifiesta un comportamiento autónomo y separado del de los adultos, es el participar precisamente en conductas que los adultos desapruében. Cuando el adolescente está en grupo está sujeto a considerar que cuenta con el apoyo del grupo para estas actitudes.

El escenario que se hace más propicio para el análisis de la presión de grupo es el colegio. Éste, además de ser el ambiente en el que los jóvenes pasan la mayor parte de sus horas despiertos, establece una cultura propia en la que se hacen evidentes la mayor parte de las interacciones sociales entre adolescentes. Existen, en el paso del joven a la secundaria, dos experiencias que son centrales. Una de estas es que al ingresar a la secundaria el joven se ve inmerso inevitablemente en la sociedad de los pares y esto se da en el momento en que se manifiesta un distanciamiento emocional significativo por parte del adolescente de las figuras adultas significativas: padres, guías, maestros, etc. Algunos de los efectos que se dan en los adolescentes como consecuencia de estos cambios es la baja significativa en el nivel académico, pérdida en los niveles de participación en las actividades escolares, incremento en la apatía general, mal comportamiento, violencia y falta de receptividad y respuesta a las necesidades escolares.

La segunda experiencia importante es que cuando el adolescente ingresa al nivel secundario, se siente insignificante entre los mayores y alienado en relación a una estructura social que está predefinida y que es por lo general estereotipada. En algunos estudios citados por Cotterell (1996) se encontró que cuando los adolescentes tempranos estaban incluidos en las escuelas secundarias se observaba, además del incremento en la adquisición de comportamientos como los mencionados con anterioridad, un incremento marcado en los sentimientos de los jóvenes de alienación, tristeza y soledad. El restringir la interacción de los jóvenes a otros de edades similares tiende a disminuir la propensión de estos de verse sujetos a influencias negativas presentes en adolescentes mayores, así como a paliar los sentimientos negativos. Esto promovió la formación de escuelas intermedias en las que se tuviera a los adolescentes en grupos de edad más homogéneos y se les facilitara el paso posterior a la secundaria, cuando sus estructuras emocionales estuvieran más definidas. Los resultados demostraron que en efecto, la presencia e interacción de los adolescentes tempranos con

estudiantes mayores sí incrementa la posibilidad del aprendizaje de comportamientos anti sociales o inapropiados y que a la vez, restringe la posibilidad de los más jóvenes de participar en formas más saludables de la actividad escolar.

Se estudió a la vez, la presencia de categorías sociales dentro del colegio y su influencia en los estudiantes. En general, los estudiantes que tienen un estatus más alto son quienes tienen más influencia en sus compañeros, pues tienden a definir el sistema de valores que prevalece en la vida escolar. Por la alta visibilidad de estos jóvenes, el resto de los adolescentes asume que sus valores son los valores de todos y son los valores apropiados. Este estatus puede estar determinado individualmente en cada subcultura escolar y es por lo general reforzada tácitamente por las autoridades y adultos del colegio. Así en un colegio la categoría más alta puede estar determinada por los de mayor nivel socio económico mientras que en otro pueden ser los del equipo de fútbol.

El efecto de la categorización de grupos tiene también el efecto de inhibir a los adolescentes de fijarse metas personales y ser auténticos, principalmente en la adolescencia temprana en la que son más susceptibles a los puntos de vista de los demás. Un ejemplo de esto es que, en primaria, tener buenas calificaciones puede ser visto como aceptable y deseable, pero puede verse como un problema para ser aceptado durante la secundaria, si el estereotipo de grupo popular lo indica así.

La dominancia del grupo popular también tiene un efecto sobre los jóvenes que no son populares y su auto imagen, ya que estos se evalúan a sí mismos en relación a los valores y estándares del grupo y se consideran a sí mismos inadecuados. Ellos manifiestan una conducta insegura y temerosa. En general, dentro del colegio también se ha observado que la fuerza del grupo permite que los estudiantes manifiesten conductas de resistencia u oposición a la autoridad en formas más evidentes que cuando los estudiantes están solos y no tienen una audiencia de soporte.

La mayor parte de los estudios de presión de grupo, sin embargo, se han centrado en las conductas de riesgo, más específicamente el consumo de alcohol y drogas, el fumar y el sexo. Kandel, citada por Cotterell (1996) estableció que se puede diferenciar entre tres tipos de presión de grupo: la influencia directa en la cual los padres y amigos establecen un patrón o ejemplo y refuerzan cierta conducta; la influencia indirecta que se establece a través de intereses y valores comunes, y la influencia condicional en la que la fuente de la influencia modifica la susceptibilidad de la persona a otra fuente de influencia (los medios de comunicación por ejemplo). La presión directa o presión de grupo se expresa generalmente a través de la expresión de la actitud prevaleciente (positiva o negativa) y el urgir, molestar, insistir o convencer para que la persona acepte y ejecute o rechace un determinado comportamiento.

Brown define la presión de grupo como “cuando una persona de tu edad te estimula o te o impulsa a hacer algo o dejar de hacer algo sin importar si personalmente lo quieres hacer o no”

(Cotterell, 1996, pag. 130). En general, el adolescente está más propenso a seguir la influencia de las personas que considera confiables y cercanas a él, particularmente el grupo cercano, el mejor amigo o la familia. Son las personas que el individuo considera como pertenecientes a su propio grupo o categoría social las que el joven va a utilizar como referencias sociales relevantes y las que van a tener la posibilidad de influenciar la conducta o actitudes adolescentes.

En estudios realizados en relación a fumar, beber y adoptar conductas de riesgo se encontró que en su mayoría es el grupo cercano al adolescente el que tiene el mayor impacto en su adquisición y primordialmente los mejores amigos o el mejor amigo. Oetting y Beauvais citados por Cotterell (1996) definen esta situación en su teoría del grupo de pares (*“peer cluster theory”*) en la que establecen que el grupo es el factor psicosocial predominante en el uso de drogas. El grupo funciona como un ambiente social que facilita y enseña la conducta. De acuerdo con ellos, la presión es recíproca. En otros estudios se determinó que la conducta de fumar se podía predecir con mayor facilidad a través de la observación de la conducta del mejor amigo (Cotterell, 1996). En este caso en particular, la presión del grupo es menor mientras que la del mejor amigo es significativa. La edad de mayor susceptibilidad para la iniciación al consumo de drogas o de fumar está en promedio entre los 10 y 14 años, con los jóvenes de 13 años en el pico máximo de la posibilidad.

Aparte de las presiones que el joven experimenta por parte del grupo, la aceptación social por parte del mundo adulto y el medio social de estas conductas, y la asociación que se hace de ellas con la representación del mundo adulto y la sofisticación, incrementan la influencia que los pares puedan tener sobre el joven. Cuando un adolescente considera que para ser más maduro o ingresar al mundo adulto debe iniciar actividades como el fumar, el beber y el utilizar drogas o iniciar el sexo, la tentación incrementa y la presión del grupo tiene efectos más profundos.

Por último se encontró que en efecto, la relación de adolescentes con grupos mayores de edad y su inclusión en actividades del grupo mayor para las que no está preparado (ir a la discoteca, salir solos de noche, etc.), tiene una mayor incidencia en la iniciación temprana de conductas de riesgo como el beber, fumar, involucrarse en sexo o utilizar drogas.

Una de las conclusiones importantes que surge de los estudios anteriores, es que en realidad la fuerza de la presión de grupo puede estar visualizada de una forma extrema por los adultos, y que la influencia varía en relación a la situación, la circunstancia y los individuos. El considerar que es el grupo el que ejerce la mayor influencia y dejar de lado a los amigos íntimos, implica una conducta que a la larga puede ser más perjudicial, ya que los adolescentes eligen a los amigos en base a la similitud de sus intereses y actitudes, de los cuales el participar de conductas de riesgo puede ser una.

Por su parte, Scott (1997), Nielsen (1987), Clarke – Stewart (1983), Dinkmeyer & McKay (1983), Newman (1982) y otros, han encontrado que existen diversos factores que median en la aceptación a la presión de grupo. Estos son, en rasgos generales:

- 1. Los padres y los dominios de influencia:** Los puntos de vista parentales usualmente son mas importantes en los adolescentes en relación a las decisiones que conciernen metas educacionales, aspiraciones vocacionales, puntos de vista religiosos, uso de drogas y situaciones morales. En cuanto a los temas sociales como sexo prematrimonial, el uso de tabaco, alcohol o marihuana, la ropa, la música o el estilo de corte de pelo, el adolescente confía en la opinión del grupo. Esto es más evidente en adolescentes tempranos que en adolescentes tardíos, que por lo general no basan sus decisiones ni en opiniones parentales, ni en opiniones del grupo.
- 2. La calidad de la relación de padres – hijos:** los padres que utilizan estilos autoritarios o permisivos de crianza por lo general ejercen menos influencia sobre sus hijos que aquellos que son democráticos y firmes. Los padres que son extremadamente autoritarios o rígidos generan en sus hijos la tendencia a rebelarse por medio de conformarse con el grupo como una acción que desafía la autoridad parental. Estos padres actúan en forma arbitraria e irracional, no fomentan la comunicación, y descalifican la capacidad de responsabilidad y decisión del adolescente. Los padres permisivos tienden a no establecer límites claros, a no hacer demandas o a expresar opiniones que consideran pueden provocar conflictos con sus hijos. Manifiestan una actitud de resignación o indiferencia ante cualquier actitud adolescente y se comunican por lo general en formas poco efectivas y distantes de sus hijos. Ni los padres extremadamente autoritarios ni los permisivos manifiestan respeto por sus hijos adolescentes. Los padres democráticos tienden a explicar el razonamiento de sus acciones y reglas, así como a respetar a los jóvenes, y promover un estilo de comunicación recíproco y honesto. Esta actitud promueve el que los jóvenes sientan el deseo de buscar a sus padres como fuente de consejo, así como de aceptar los valores familiares.
- 3. Estatus parental:** Se ha encontrado que la influencia de los padres sobre un adolescente puede estar también determinada por el respeto que el adolescente observe que el padre o la madre obtengan fuera de la familia en términos de estatus profesional o económico.
- 4. Edad del adolescente:** Los adolescentes tempranos son más susceptibles de aceptar la presión de grupo que los mayores. Los jóvenes entre los 13 y 14 años son quienes más participan en conductas inapropiadas inducidas por el grupo. A la vez, estos son los adolescentes más susceptibles de ser influenciados por adolescentes mayores que ellos, por ejemplo en el ambiente escolar o en el ambiente social. Los adolescentes mayores tienen una identidad más definida y separada del grupo, por lo que sus decisiones son usualmente más independientes y tienen mayor capacidad de rechazar las demandas de conformidad del grupo.

5. **La auto valoración y el estado de la identidad:** Las personas que tienen un alto sentido de la valoración personal y que se encuentran entre el grupo de los que logran la identidad son menos susceptibles de aceptar la presión de grupo. Los jóvenes, aunque sean mayores, que están en los estados de identidad de exclusión, moratoria o difusión requieren más de la aprobación y retroalimentación constante del grupo, por lo que van a estar más sujetos a aceptar la presión y a demostrar conformidad.
6. **Género:** Con anterioridad se creyó que las jóvenes estaban más sujetas a complacer y conformarse a los deseos y presiones de sus compañeros dadas sus características de personalidad. Sin embargo, los adolescentes de género femenino tienden más a complacer y conformarse con las expectativas adultas que con las de sus pares. En relación a la influencia de los pares, se encontró que la susceptibilidad a aceptar la presión varía en relación al género dependiendo de la conducta que se espere o la situación determinada. En las mujeres hay más susceptibilidad a ir en contra de sus propias opiniones y deseos en lo que se refiere a relaciones inter - personales y de intimidad. En los jóvenes en lo que se refiere a conductas de excitación y búsqueda de peligro.
7. **Programas de entrenamiento:** La mayor parte de los programas de entrenamiento se han llevado a cabo para desarrollar las destrezas de la asertividad para decir “no”. Hasta recientemente se han incluido programas que involucran la adquisición de destrezas pro - sociales. Cuando se establecen entonces, programas sociales que se dirijan a la adquisición de destrezas para enfrentar y resistir la presión de grupo, estos deben enfocarse hacia los amigos cercanos más que al grupo desconocido. El aprender e incrementar las destrezas que permitan relaciones saludables con sistemas de comunicación incrementados puede ser un factor atenuante de importancia en la presión de grupo. Actualmente se considera que aquellas personas que tienen un alto nivel de inteligencia emocional cuentan precisamente con estas destrezas.

En relación a la Inteligencia Emocional, en la introducción que Daniel Goleman hace al libro editado por Mayer y Salovey (1997) establece que “se ha desarrollado una nueva estrategia en la prevención primaria, que utiliza a los colegios para ayudar a los niños a dominar las competencias sociales y emocionales que pueden inocularlos en contra de los peligros del abuso de drogas, la violencia, el embarazo indeseado, la deserción escolar, el fumar, la depresión y otros.” (pag. Xiii) El aprendizaje de estas competencias está en el ámbito de lo que actualmente se conoce como la Inteligencia Emocional.

El concepto de Inteligencia Emocional es nuevo. Nadie puede decir en este momento exactamente cuál es la influencia de la Inteligencia Emocional en la vida de una persona. Pero la información que existe sugiere que puede ser tan poderosa o más que el cociente intelectual...y mientras este (el cociente intelectual) no se puede cambiar significativamente

después del nacimiento y los primeros años de vida, las competencias cruciales de la inteligencia emocional se pueden enseñar y mejorar en los niños e incluso en los adultos.

Peter Salovey, creador del concepto de la Inteligencia Emocional la define de la siguiente manera: "La Inteligencia Emocional involucra la habilidad para percibir con precisión, evaluar y expresar emoción; la habilidad para tener acceso a, y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones de manera de promover el crecimiento emocional e intelectual." ( Mayer y Salovey, 1997, pag. 10) Goleman (1995) por su parte ha definido la Inteligencia Emocional como:

- **Conocimiento de las propias emociones:** Autoconciencia - reconocer un sentimiento mientras sucede es el eje de la inteligencia emocional. La habilidad de poder verificar nuestros sentimientos de un momento a otro, es crucial para la comprensión de nosotros mismos y para la introspección psicológica. La incapacidad de observar o conocer nuestros propios sentimientos nos deja a su merced. Las personas con mayor conocimiento de sus sentimientos tienen un mejor manejo de vida y un sentido más claro de cómo se sienten acerca de sus decisiones personales.
- **Manejo de las emociones: Manejar** los sentimientos para que su expresión sea apropiada es una habilidad que se construye a partir de la autoconsciencia. Esto involucra la capacidad de tranquilizarse uno mismo, de poder reducir la ansiedad, la irritabilidad o la tristeza, etc. Las personas que tienen deficiencias en esta habilidad están constantemente en una batalla en contra de la tensión, mientras que los que la manejan pueden más rápidamente levantarse de los golpes y reincorporarse a su vida.
- **Motivación personal: El** poder controlar nuestras emociones y ponerlas al servicio de una meta es esencial para poder prestar atención, desarrollar auto motivación, experiencia y creatividad. El auto control emocional - postergar la gratificación y controlar la impulsividad - es lo que subyace a cualquier logro. Las personas que tienen esta destreza tienden a ser más productivos y efectivas en cualquier cosa que hagan. Son además más optimistas y tienen más esperanza.
- **Reconocer las emociones en los demás: La** empatía es una destreza esencial de la inteligencia emocional. Es la raíz de la moral y el principio de la caridad. Las personas que son capaces de mostrar empatía están más sintonizadas con las señales sociales que indican lo que otras personas quieren o necesitan. La empatía implica la habilidad de colocarse en el lugar de la otra persona, requiere de la posibilidad de tomar la perspectiva del otro para la comprensión de sus sentimientos.
- **Manejo de las relaciones inter - personales: El** arte de las relaciones es, en gran parte, la destreza del manejo de las emociones en los demás. Estas son destrezas que se encuentran en la popularidad, el liderazgo y la efectividad inter - personal.

Contrario al planteamiento de Goleman, (1995) y al de Shapiro ( 1997), Mayer y Salovey (1997) plantean que los aspectos como la motivación y los aspectos de pensamiento realista y optimista, resolución de conflictos, destrezas sociales de conversación y hacer amigos, destrezas de logro como la persistencia y el esfuerzo son más bien aspectos que están involucrados en el concepto que él propone de Inteligencia Motivacional. A la vez, establece que el término de Inteligencia Emocional está más relacionado con habilidades emocionales y mentales incrementadas y que es el *resultado* de estas destrezas emocionales el que puede traducirse en las destrezas motivacionales. A la vez, Salovey (1997) establece que la Inteligencia Emocional debe ser considerada como una Inteligencia más que como una característica social avanzada o como un talento.

De acuerdo con Mayer, Salovey & Caruso (1999, Documento Inédito) este criterio de Inteligencia en el concepto de la Inteligencia Emocional está definido por el hecho de que:

1. Distintos métodos para encontrar respuestas correctas a preguntas de Inteligencia Emocional tienden a converger.
2. Existe un claro factor general de Inteligencia Emocional.
3. Este factor general está dividido en tres sub - factores específicos que son: la percepción, la comprensión y el manejo emocional.
4. La Inteligencia Emocional se correlaciona moderadamente con la inteligencia general y la empatía
5. Las habilidades involucradas tienden a crecer con la edad.
6. Está relacionada con un estilo de paternidad firme y cálida.

En relación a este aspecto, Mayer, Salovey & Caruso (1999, Documento Inédito) establecen que algunos autores como Goleman y Bar – On definen los modelos de Inteligencia Emocional como una mezcla entre habilidades y disposiciones y características de personalidad. Parecería como si la motivación para esta conceptualización es el deseo de catalogar como una entidad lo que en realidad es un grupo de factores que pueden predecir el éxito. A estos modelos se les llama *modelos mixtos*. Los *modelos de habilidad*, como el que proponen Mayer, Salovey & Caruso (1999, Documento Inédito) por otra parte, enfocan en su definición de la Inteligencia Emocional primordialmente la interrelación entre la emoción y la cognición

El concepto de la Inteligencia Emocional enfoca el razonamiento emocional complejo que se lleva a cabo en la vida cotidiana. Está inmerso en y determinado por el contexto cultural y social de la persona.

En relación a las destrezas de la Inteligencia Emocional se incluye un diagrama en el cuadro 1 en la página 42 del presente trabajo en el cual se observa la progresión de cada una de ellas, desde los procesos psicológicos más elementales en el lado izquierdo hasta las destrezas más complejas que se observan en una personalidad adulta integrada. De acuerdo con Mayer y

Salovey (1997), las personas que poseen una Inteligencia Emocional más elevada progresarán por estas destrezas más rápidamente. La rama inferior en el Cuadro 1 de la página 42 se refiere a la percepción, apreciación y expresión de emociones que está implícita en la exactitud con la que un individuo puede identificar las emociones y el contenido emocional.

La segunda rama de abajo hacia arriba está en función de la facilitación emocional del pensamiento. Describe cómo los eventos emocionales contribuyen con el proceso intelectual. Las emociones, de acuerdo con Goleman (1995), Shapiro (1997) y Salovey (1997) son señales importantes de cambios en la persona o en el ambiente. A la vez, el pensamiento contribuye con la posibilidad que la persona tiene para generar las emociones en forma voluntaria cuando estas pueden ayudar al pensamiento y la planificación.

En la tercera rama se considera la habilidad de comprender las emociones y utilizar el conocimiento emocional, especialmente en lo que concierne a las relaciones. En la última rama se evidencia como la emoción estimula y favorece el crecimiento emocional e intelectual. En la medida en que una persona aprenda a tolerar, aceptar y vivir las emociones, independientemente del placer o incomodidad que estas provoquen puede aprender de ellas.

El esquema de la Inteligencia Emocional contradice los esquemas anteriores que planteaban que la emoción nublabla y empobrecía la razón. Por el contrario, el concepto de la Inteligencia Emocional sugiere que la cognición y la emoción son operaciones mentales que en su intersección se enriquecen mutuamente.

En conjunto con el concepto de la Inteligencia Emocional, que es la habilidad nuclear para poder razonar con emociones, existen dos conceptos importantes y complementarios. Uno de ellos es el concepto de Logro Emocional, que implica el aprendizaje que una persona ha obtenido con relación a información sobre las emociones y el otro es el de la Competencia Emocional. La competencia emocional existe cuando uno ha alcanzado un nivel requerido de logro emocional. La competencia emocional enfoca mas bien el conocimiento y las destrezas que una persona puede tener en las relaciones y situaciones reales más que el concepto poco concreto y difícil de evaluar de la Inteligencia Emocional.

Saarni (1997) ha descrito las destrezas de la competencia emocional. En relación con éstas establece que, así como los conceptos emocionales en la Inteligencia Emocional, las competencias emocionales reflejan procesos culturales tanto como procesos psicológicos y emocionales. Las destrezas que se describen a continuación, reflejan principalmente los procesos culturales de Occidente.

1. Consciencia de nuestro propio estado emocional, incluyendo la posibilidad de determinar que yo estoy sintiendo emociones múltiples, y en niveles de mayor madurez, consciencia de que puedo no estar consciente de mis propios sentimientos debido a dinámicas inconscientes o a inatención selectiva. La pobreza en esta área implicaría que el individuo

tiene dificultades para responder en formas apropiadas al ambiente y restringe las evaluaciones de las relaciones que éste pueda formular.

2. Habilidad para discernir las emociones en los demás, basándose en claves propias de la situación y en claves expresivas que tienen cierto grado de consenso cultural en cuanto a su significado emocional. Inevitablemente esta destreza implica también la posesión de cierto grado de empatía que permite no solo la consciencia de los sentimientos propios sino también la comprensión de las consecuencias sobre y los resultados en los sentimientos de los demás. En esta competencia están implícitas ciertas habilidades de importancia:
  - Tener habilidad para decodificar los significados usuales de las expresiones faciales
  - Comprender las situaciones que usualmente producen emociones
  - Darse cuenta de que los demás tienen pensamientos, intenciones, creencias que se conocen como “estados interiores” y que no necesariamente son los mismos que los propios ante la misma situación
  - Tomar en cuenta información única acerca del otro que pueda calificar o hacer comprensible una respuesta emocional no típica o una respuesta que difiera de como uno respondería en una situación similar.
  - Tener capacidad para aplicar etiquetas emocionales a la experiencia emocional para que puedan comunicarse verbalmente con otros acerca de sus sentimientos.
3. Habilidad para utilizar el vocabulario de emoción y los términos de expresión que son comunes a nuestra cultura (o sub cultura) y a niveles más maduros; adquirir los guiones culturales que enlazan la emoción con los roles sociales.
4. Desarrollar la capacidad para demostrar empatía y compasión respecto a las experiencias emocionales del otro. La empatía y la comprensión son los ejes centrales de la moralidad y de la justicia (Goleman, 1995). La posesión de estas destrezas y la posibilidad de utilizarlas nos humaniza y permite que nos extendamos más allá de nosotros mismos. Estas son quizás las destrezas centrales que subyacen a la adquisición del pensamiento post - convencional que define Kohlberg y que permiten un avance en el razonamiento moral.
5. Habilidad para darse cuenta que un estado emocional interior no necesita corresponder a la expresión exterior, tanto en uno como en los demás; y en niveles de mayor madurez, la habilidad para comprender que el comportamiento expresivo emocional puede impactar a otro y tomar esto en cuenta en las estrategias de presentación personal.
6. Capacidad para el manejo adaptativo en relación a emociones adversas o perturbadoras por medio de utilizar estrategias de auto regulación que aminoren la intensidad o duración temporal de tales estados emocionales. La persona puede dentro de este marco desarrollar estrategias de adaptación a una situación que tienen que ver con la sensación interna de control que tenga esta persona sobre la situación particular. En la medida en que un niño crece, genera más destrezas de adaptación a las situaciones que le presionan y es capaz de

utilizar y generalizar estas destrezas en forma cognitiva a las situaciones que no conoce y sobre las que no tiene control.

- *Cuando existe un moderado o alto control sobre las circunstancias:*
    - Estrategias de resolución de conflictos
    - Búsqueda de apoyo (buscar apoyo y confort)
    - Estrategias de toma de distancia
    - Estrategias de internalización (auto culpa, ansiedad, preocupación)
    - Estrategias de externalización (culpar a otros, comportamiento agresivo)
  - *Cuando existe poco o ningún control sobre las circunstancias*
    - Substitución o distracción del contexto o sentimiento
    - Reestructurar o redefinir el contexto o el sentimiento negativo
    - Embotamiento cognitivo o estrategias de búsqueda de información
    - Evitación del contexto o el sentimiento negativo
    - Negación del sentimiento o el contexto negativo
    - Disociación del ser de la situación
7. Consciencia de que la estructura o naturaleza de las relaciones está en parte definida por la calidad de la comunicación emocional dentro de la relación. Esta competencia subyace las relaciones íntimas, puesto que la intimidad implica el poder compartir en forma recíproca emociones genuinas. Esta competencia también involucra la consciencia de la comunicación en otro tipo de relaciones que pueden ser cercanas (como en una relación de poder que también implica comunicación) pero no íntimas.
8. Capacidad para la auto eficacia emocional: El individuo se ve a sí mismo como un ser que siente lo que quiere sentir. La persona no se siente abrumada por la intensidad y la complejidad de las experiencias emocionales ni reacciona por medio de inhibirse o desconfiar. En relación a los temas discutidos con anterioridad, Cotterell (1996) define la competencia de la auto eficacia como central para trabajar en los programas de prevención de conductas de alto riesgo en adolescentes, y como uno de los factores atenuantes más importantes en la influencia del grupo de pares. Si un joven crece habiendo experimentado el logro de las metas y los sentimientos positivos que acompañan a este proceso a menudo, podrá desarrollar un sentido y una perspectiva de actuar más positivo y un sentido general de bienestar.

En general, el aprendizaje emocional raramente se da a nivel formal, y la Inteligencia Emocional está determinada en gran medida por las interacciones de los padres o los adultos significativos y el niño durante su proceso de crecimiento. El conocimiento del desarrollo emocional, así como de los conceptos de las habilidades de la Inteligencia Emocional y la competencia emocional son centrales para la implementación de programas específicos que complementen la educación informal en el entrenamiento la Inteligencia Emocional. En el

proceso del desarrollo emocional existen tres fases importantes. (Haviland – Jones, Gebelt & Stapley, 1997)

La primera de las fases se refiere al proceso de *adquisición*. En esta fase se incluyen el reflejo de la emoción, los procesos temperamentales así como la adquisición de un vocabulario para nombrar las distintas categorías emocionales. Esta fase se inicia con el nacimiento y los primeros meses de vida del niño ya que los estudios muestran que el niño desde muy temprano es capaz de expresar emociones y estados internos aún cuando no es capaz de nombrar los sentimientos. A la vez, desde las 11 semanas de edad, puede con bastante congruencia, replicar las expresiones faciales de sus padres en relación a emoción, por lo que se deduce que “conoce” el significado de la emoción.

La segunda fase se refiere al *refinamiento*. Este se alcanza al pasar primero por un proceso de modificación de señales a expresiones verbales y luego a la posibilidad de asociar respuestas emocionales a contextos y personas nuevas. Para cuando un niño alcanza la edad pre escolar, ya ha logrado incorporar un amplio rango de respuestas emocionales correctas, y de acuerdo al contexto cultural también ha aprendido a suprimir las respuestas emocionales inapropiadas. En la adolescencia se da el refinamiento de muchas formas de expresión de la emoción. Esta se extiende al género y las señales emocionales se diferencian más en relación, tanto a la expectativa social y cultural como a la creciente necesidad del adolescente de expresión. Antes de la adolescencia es inusual que los niños reconozcan necesidades emocionales. En la adolescencia, sin embargo, y como parte de la fase del refinamiento, se inicia el reconocimiento de necesidades emocionales y de la anticipación de comportamiento emocional y la planificación respecto a estas necesidades emocionales. Esta es una destreza importante aún que en esta fase se presentará en una forma rudimentaria y rígida.

Por último, se encuentra la fase de la *transformación*. Mientras que la adquisición estaba en relación a la expresión y percepción de la emoción y el refinamiento a la vinculación y distanciamiento de expresiones y sentimientos determinados en contextos particulares, la transformación tiene que ver con cambios en sistemas completos. Estas transformaciones están involucradas en dos diferentes procesos. Primero, las formas por medio de las cuales un estado emocional transforma el proceso de pensamiento, aprendizaje o acción. Segundo, cómo el proceso emocional cambia con la experiencia y el conocimiento de tal manera que el contexto y el significado de la emoción se convierte en un constructo personal. En la adolescencia este proceso es significativo porque lo que al adolescente le interesa es por lo general aquello respecto a lo que siente profundamente. Los adolescentes se hacen conscientes de sus sentimientos acerca de todo y esta consciencia transforma sus valores, sus emociones, su comprensión y sus significados.

En conclusión, la Inteligencia Emocional define un nuevo campo de exploración y aplicación sobre todo en lo que concierne a enfrentar los desafíos crecientes de este siglo. El

impacto que tiene en el funcionamiento social y el logro del individuo, así como la relación profunda y directa con el resto de los ámbitos de su desarrollo, especialmente el del razonamiento y comportamiento moral obligan a la profundización de su conceptualización, comprensión y manejo.

Como se analizó con anterioridad, la adolescencia se caracteriza por cambios profundos en todos los ámbitos de la persona. Sin embargo, el eje central de la evolución del adolescente está en su capacidad de resolver satisfactoriamente las tareas del desarrollo, primordialmente la tarea de la definición de una identidad personal y el logro del establecimiento de relaciones de pareja satisfactorias.

Ambas tareas del desarrollo se podrán resolver únicamente en el contexto de un grupo social que involucre, no solo a la familia, sino más bien que se extienda a los pares y otros asociados. Esta inmersión en grupos extendidos propiciará que el joven esté expuesto a la influencia de los pares. Esta influencia puede ser positiva o negativa y generar en el joven el deseo de participar de conductas constructivas o destructivas.

La influencia del grupo de pares, que se conoce como presión de grupo, puede estar mediada por diferentes factores, entre ellos la adquisición de destrezas emocionales específicas que incrementen el sentido de auto eficacia y auto concepto del joven, y que le permitan un manejo más efectivo de las relaciones interpersonales, sin someterse a la conformidad absoluta.

Estas destrezas se adquieren a partir de la infancia a través de la interacción del niño con los adultos significativos en su vida. Sin embargo, pueden también entrenarse e incrementarse por medio de programas sistemáticos especialmente diseñados para ello. Este trabajo supone que estas destrezas, pueden estar incluidas dentro del concepto de la Inteligencia Emocional, y que aquellos jóvenes que tengan índices significativamente altos de inteligencia emocional, tendrán índices significativamente bajos de susceptibilidad a la presión de grupo.

**INTELIGENCIA EMOCIONAL**

**Regulación reflectiva de las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual**

Habilidad para permanecer abierto a los sentimientos, tanto los placenteros como los que no lo son.	Habilidad para involucrarse o distanciarse en forma consciente de una emoción, dependiendo de un juicio	Habilidad para monitorear las emociones en sí mismo y los demás, tal como reconocer que tan claras, típicas o razonables son.	Habilidad para manejar la emoción en sí mismos y en los demás moderando las emociones negativas y enriqueciendo las positivas sin reprimir o exagerar la información que deben transmitir.
---	---	---	--

**Comprensión y análisis de las emociones. Empleo del conocimiento emocional**

Habilidad para nombrar emociones y reconocer relaciones entre las palabras y emociones en sí, tal como la relación entre gustar y amar	Habilidad para interpretar los significados que las emociones transmiten en relación a las relaciones, tal como el hecho de que la tristeza a menudo acompaña una pérdida.	Habilidad para comprender sentimientos complejos: sentimientos simultáneos de amor y odio, o mezclas tales como sorpresa como una combinación de temor y sorpresa.	Habilidad para reconocer transiciones probables entre las emociones, tal como el paso de ira a satisfacción o de ira a vergüenza
--	--	--	--

**Facilitación Emocional del Pensamiento**

Las emociones priorizan el pensamiento al dirigir la atención hacia información importante.	Las emociones son suficientemente vividas y están disponibles de manera que pueden ser generadas como ayuda al juicio y a la memoria en relación a sentimientos.	Las variaciones de humor cambian la perspectiva del individuo desde el optimismo hasta el pesimismo, estimulando la consideración desde múltiples puntos de vista.	Los estados emocionales estimulan diferencialmente los abordajes específicos de resolución de problemas, tales como cuando la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.
---	--	--	--

**Percepción, Evaluación y Expresión de la emoción**

Habilidad para identificar la emoción en nuestros estados físicos, sentimientos y pensamientos.	Habilidad para identificar las emociones en otras personas, diseños y piezas de arte, etc. a través del sonido, la apariencia y el comportamiento.	Habilidad para expresar emociones con exactitud y para expresar necesidades relacionadas a esos sentimientos.	Habilidad para discriminar entre expresiones de sentimiento exactas e inexactas, honestas o deshonestas.
---	--	---	--

Salovey, (1997, pag. 11)

## **II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La adolescencia es un período de importantes cambios fisiológicos, psicológicos e intelectuales. Estos cambios se manifiestan con más claridad en la conducta social del joven, quien deja la seguridad básica de la estructura familiar para incorporarse a un nuevo núcleo social. En este núcleo, el joven buscará la conformidad con el grupo y sus expectativas como un mecanismo por medio del cual se facilite la transición adolescente y se defina, a través de la interacción con este, una identidad social y una identidad personal.

Las últimas décadas han marcado un incremento sostenido en las estadísticas de violencia, promiscuidad, delincuencia, drogadicción, embarazo, depresión y suicidio adolescente. En muchas ocasiones, se han asociado estas conductas a la presión que el grupo ejerce sobre el adolescente, y a la incapacidad que este tiene para resistirla, dadas sus características psicológicas e intelectuales. En general, una de las preocupaciones adultas más comúnmente expresadas en relación a los adolescentes es cómo atenuar la presión que el grupo ejerce sobre él para evitar que participe en actividades y actitudes que son destructivas o dañinas para sí mismo.

En relación a esta preocupación, MacIntosh (1998), Curran, Chassin y Stice (1997) y Lingren (1995) establecieron que, aunque el adolescente está sujeto a la presión de grupo, entre los factores atenuantes de la presión que mayor impacto tienen, se encuentran la relación familiar del joven, así como el vínculo que establezca este con la madre y la presencia en casa del padre.

Por otro lado, Peter Salovey (1997) Sadava (1997) y Goleman (1995) han establecido que la adquisición de las destrezas de la Inteligencia Emocional incrementa la posibilidad de éxito en las personas y reduce una serie de dificultades emocionales que al final se traducen en dificultades adaptativas, manifestaciones de depresión o manifestaciones somáticas. Estas destrezas ayudan a la persona a enfrentar situaciones emocionales y sociales difíciles, le permiten enfrentar y resolver conflictos con mayor efectividad y son determinantes para que la persona disponga con más facilidad de sus recursos emocionales. El aspecto más relevante de la Inteligencia Emocional es quizás que esta se determina a partir de la interacción de la persona con la familia por un lado. Por otro lado, por estar compuesta de destrezas, la Inteligencia Emocional puede entrenarse e incrementarse durante el transcurso de toda la vida.

En base a esto, es importante determinar si la Inteligencia Emocional es un factor atenuante que incide en que un adolescente sea más capaz de enfrentar la presión de grupo en forma apropiada y constructiva, de lo cual surge la siguiente pregunta:

¿La presencia de un alto Coeficiente de Inteligencia Emocional se relaciona con una menor susceptibilidad del adolescente al enfrentar a la presión de grupo?

## **1. OBJETIVO:**

Determinar si existe correlación negativa entre el Coeficiente de Inteligencia Emocional y la susceptibilidad a la presión de grupo en el adolescente.

## **2. HIPÓTESIS:**

### **Hipótesis H1:**

- Existe una correlación negativa estadísticamente significativa a nivel de 0.05 entre el Coeficiente de Inteligencia emocional y la susceptibilidad a la presión de grupo en adolescentes.

### **Hipótesis H2:**

- Existe una correlación negativa estadísticamente significativa a nivel de 0.05 entre el Coeficiente de Inteligencia emocional y la susceptibilidad a la presión de grupo en adolescentes de trece años de edad.

### **Hipótesis H3:**

- Existe una correlación negativa estadísticamente significativa a nivel de 0.05 entre el Coeficiente de Inteligencia emocional y la susceptibilidad a la presión de grupo en adolescentes de catorce años de edad.

### **Hipótesis H4:**

- Existe una correlación negativa estadísticamente significativa a nivel de 0.05 entre el Coeficiente de Inteligencia emocional y la susceptibilidad a la presión de grupo en adolescentes de quince años de edad.

### **Hipótesis H5:**

- Existe una correlación negativa estadísticamente significativa a nivel de 0.05 entre el Coeficiente de Inteligencia emocional y la susceptibilidad a la presión de grupo en adolescentes de dieciséis años de edad .

### **Hipótesis H6:**

- Existe una correlación negativa estadísticamente significativa a nivel de 0.05 entre el Coeficiente de Inteligencia emocional y la susceptibilidad a la presión de grupo en adolescentes de diecisiete años de edad.

**Hipótesis H7:**

- Existe una correlación negativa estadísticamente significativa a nivel de 0.05 entre el Coeficiente de Inteligencia emocional y la susceptibilidad a la presión de grupo en adolescentes de dieciocho años de edad.

**Hipótesis H8:**

- Existe una correlación negativa estadísticamente significativa a nivel de 0.05 entre el Coeficiente de Inteligencia emocional y la susceptibilidad a la presión de grupo en adolescentes diecinueve años de edad.

**Hipótesis H9:**

- Existe una correlación negativa estadísticamente significativa a nivel de 0.05 entre el Coeficiente de Inteligencia emocional y la susceptibilidad a la presión de grupo en adolescentes de veinte años de edad.

A cada una de las anteriores hipótesis le corresponde una hipótesis nula.

**3. VARIABLES DE ESTUDIO:**

- **Variable 1.** Coeficiente de Inteligencia Emocional
- **Variable 2.** Susceptibilidad a la presión de Grupo
- **Variable 3.** Edad

**4. DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES:****a. Definición Conceptual:**

**Inteligencia Emocional:** Salovey (1997) define la Inteligencia Emocional de la siguiente manera. “La Inteligencia Emocional involucra la habilidad para percibir con precisión, evaluar y expresar emoción; la habilidad para obtener acceso y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones de manera de promover el crecimiento emocional e intelectual.” (pag. 10)

**Susceptibilidad:** “Cualidad de susceptible. Susceptible: Capaz de recibir impresión o modificación.” (Diccionario de la Lengua Española, Vigésima primera Edición, 1992, pg. 1923) La posibilidad que denota una persona de ver afectadas sus actitudes, creencias y comportamiento por otra persona o grupo de personas. (Cotterell, 1996)

**Edad:** Tiempo que ha vivido una persona desde su nacimiento y que se mide en rangos de años y meses. (Diccionario de la Lengua Española, Vigésima primera Edición, 1992, pg. 789)

**Presión de grupo:** “cuando una persona de tu edad te estimula o impulsa a hacer algo o dejar de hacer algo sin importar si personalmente lo quieres hacer o no” (*‘when people your own age encourage you or urge you to do something or to keep from doing something else, no matter if you personally want to or not’.*) De acuerdo con Brown, *et al.* citado por Cotterell (1996, pag. 130).

## **b. Definición Operacional**

**Inteligencia Emocional:** Destrezas que permiten al individuo percibir y expresar emociones, generar sentimientos para facilitar sus pensamientos y habilidades que le permiten comprender la emoción así como regularlas de manera de promover y fomentar un crecimiento emocional e intelectual. Habilidad para enfrentar, en forma efectiva, situaciones difíciles. Motivación personal. Estas destrezas fueron evaluadas a través del TMMS (Trait Meta – Mood Scale)

**Susceptibilidad a la presión de grupo:** incapacidad para enfrentar, positiva, constructiva y apropiadamente, la fuerza que ejerce el grupo de pares sobre la persona para ejecutar cualquier acción con la que el individuo no está totalmente de acuerdo. La susceptibilidad a la presión de grupo fue evaluada a través de la escala de Susceptibilidad a la Presión de Grupo.

**Edad:** Lapso de tiempo que ha vivido una persona desde su nacimiento hasta el presente y expresada por medio de años y meses. En la presente investigación la edad se redondeó a la próxima superior en el caso de haber transcurrido 6 meses después del último cumpleaños y a la próxima inferior en el caso de haber transcurrido menos de 6 meses desde el último cumpleaños.

## **5. ALCANCES Y LÍMITES:**

El presente estudio se centró sobre la correlación del coeficiente de Inteligencia Emocional y la susceptibilidad a la presión de grupo. Incluyó las correlaciones por edad entre los mismos

factores. No tomó en consideración ni estudió los otros factores que de hecho pueden incidir o tener impacto profundo en la susceptibilidad o resistencia a la presión de grupo en adolescentes.

Se centró en un contexto guatemalteco de la ciudad capital y se realizó en un grupo de estudiantes adolescentes del género femenino del Colegio privado Liceo Secretarial Bilingüe, comprendidas entre los 13 y 20 años de edad. Estas estudiantes están consideradas dentro de un nivel socioeconómico medio.

No generalizó sus resultados por lo tanto a estudiantes adolescentes del género masculino, ni a otros niveles socioeconómicos, así como tampoco a adolescentes del género femenino de otras edades, niveles socioeconómicos o de áreas que no sean urbanas.

## **6. APORTE DE LA INVESTIGACIÓN:**

En la revisión bibliográfica se encontró que en general, en Guatemala, existen pocos estudios que cubren el desarrollo adolescente y los aspectos, normales o anormales de este. Es por esta razón que esta investigación pretende iniciar el interés y cubrir, aún cuando mínimamente este vacío.

Por otra parte, durante este estudio se desarrolló una cuestionario de medición de susceptibilidad a la presión de grupo. Se considera que la prueba podrá utilizarse más adelante con otros grupos y poblaciones, para estudios de diversa índole en relación con el tema. En este momento el tema es de importancia central para determinar procedimientos preventivos en relación con el adolescente y los problemas que este enfrenta como población en riesgo.

### III. MÉTODO

#### 1. SUJETOS

La investigación se realizó con un grupo de 275 estudiantes de género femenino del Colegio Privado Liceo Secretarial Bilingüe, comprendidas entre los 13 y los 20 años de edad. Todas han concluido sus estudios hasta sexto grado, y están cursando los ciclos pre – vocacional o diversificado: Bachillerato, Magisterio o Secretariado. En el grupo hay 52 jóvenes de primer curso, 52 de segundo curso, 49 de tercer curso. A nivel de vocacional, en las carreras de magisterio, secretariado y bachillerato juntas, hay 47 alumnas en cuarto curso, 47 en quinto y 28 en sexto curso. Entre los grados, no todas las alumnas son de la misma edad. Las estudiantes están comprendidas en el nivel socio – económico medio. Las alumnas participaron en la evaluación como parte de las actividades regulares del colegio.

<b>EDAD</b>	<b>No. DE CASOS</b>
13 Años	16
14 años	45
15 años	55
16 años	41
17 años	46
18 años	42
19 años	27
20 años	3
<b>Total de casos</b>	<b>275</b>

#### 2. INSTRUMENTOS

##### a. Cuestionario sobre la Inteligencia Emocional:

La presente investigación utilizará el TMMS, Trait Meta-Mood Scale elaborado por Peter Salovey de la Universidad de Yale y Jack Mayer de la Universidad de New Hampshire, expuesto por Pennebaker (1995) y aplicado en Guatemala por Garcés (1999) a estudiantes de primer ingreso de la Universidad Rafael Landívar. El cuestionario fue traducido del inglés al español para utilizarse en el trabajo de investigación mencionado.

La prueba es un cuestionario compuesto por 48 preguntas con respuestas de selección múltiple. Las respuestas son cinco opciones que están dispuestas en un rango que va desde “completamente de acuerdo” a “completamente en desacuerdo. Los resultados del cuestionario están divididos en tres subescalas: 1. Atención a las emociones la cual se refiere al grado en que los individuos se fijan y piensan acerca de lo que sienten; 2. Claridad de la experiencia emocional o la habilidad para comprender el propio estado de ánimo, y 3. Habilidad para reparar experiencias emocionales negativas.

Para la calificación se utilizan únicamente 30 de las 48 preguntas. El puntaje máximo que puede obtenerse en la escala total es de 150 y el mínimo de 30. Las treinta preguntas están clasificadas de la siguiente manera:

1. 6 preguntas evalúan la sub - escala de reparar. El máximo puntaje en esta escala es de 30 y el mínimo es de 6.
2. 13 preguntas evalúan la sub – escala de atención a las emociones y puede obtenerse un puntaje máximo de 65 y mínimo de 13.
3. 11 preguntas evalúan la sub – escala de claridad de la experiencia emocional en la cual el puntaje máximo es de 55 y el mínimo es de 11.

Para desarrollar el TMMS se pidió a 200 individuos que respondieran a 48 preguntas tomadas de un cuestionario anterior que utilizaron Mayer y sus colaboradores, con preguntas que analizaban las áreas de:

1. claridad de la percepción emocional que se refiere a la habilidad para comprender el humor o estado de ánimo,
2. estrategias de regular las emociones, que enfocan el grado por medio del cual una persona puede moderar su humor,
3. integración de los sentimientos, que plantea preguntas que establecen la correlación entre sentimientos y pensamientos
4. atención a las emociones, que determina el grado al cual un individuo se da cuenta y reflexiona acerca de sus sentimientos, y
5. actitudes sobre la emoción explora la percepción que el individuo tiene de la importancia de las experiencias emocionales.

Los sujetos respondían a los ítems que estaban ordenados al azar en una escala de 5 puntos en la que 1 significaba “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”. Se estableció la hipótesis de que las cinco áreas anteriores podían incluirse en tres dominios principales de la experiencia reflectiva del estado de ánimo que eran revisar, discriminar y regular estados de ánimo. Las escalas fueron creadas por medio del análisis de factores. Incluyeron entre las 48 preguntas, 21 relativas a atención, 15 a claridad y 12 a reparar. En el análisis de la calificación se estableció que la única correlación significativa se dio entre la escala de claridad y la de reparar. Se determinó, a la vez, que el cuestionario es de utilidad para

identificar diferencias individuales que caracterizan a las personas emocionalmente inteligentes y que tienen capacidad para analizar, manejar y proyectar en forma apropiada sus emociones.

La calificación del TMMS implica el siguiente proceso:

1. Los autores recomiendan que para la calificación final de la prueba, se utilice la forma abreviada de 30 preguntas, por lo que, una vez que el sujeto concluya la prueba deben eliminarse de esta las preguntas **1,3,5,6,10,11,13,14,20,21,25,27,30,34,36,39,40 y 47. Estas preguntas no contarán** para el puntaje. Al quitar estas preguntas deben quedar 30 preguntas únicamente.
2. Una vez respondida la prueba, el puntaje por ítems es el siguiente:
  - Completamente de acuerdo = 5 puntos
  - Un poco de acuerdo = 4 puntos
  - Ni de acuerdo, ni en desacuerdo = 3 puntos
  - Un poco de desacuerdo = 2 puntos
  - Completamente en desacuerdo = 1 punto
3. Sin embargo, las preguntas 4, 7, 8, 9, 17, 19, 24, 28, 29, 31, 32, 37, 38, 44 y 46, deberán calificarse en forma inversa, lo que significa que:
  - Si contestó completamente de acuerdo = 1
  - Si contestó un poco de acuerdo = 2
  - Si contestó ni de acuerdo, ni en desacuerdo = 3
  - Si contestó un poco de desacuerdo = 4
  - Si contestó Completamente en desacuerdo = 5
4. Finalmente, la suma total se compara con la tabla de cuartiles que desarrolló Garces (1999).

#### **b. Cuestionario/Escala para la medición de la Susceptibilidad a la Presión de Grupo**

La Escala de medición de la Susceptibilidad a la presión de grupo se desarrolló en conjunto con el Dr. Pedro Morales, del Departamento de Metodología y Evaluación de la Universidad Pontificia de Comillas en Madrid. Para la elaboración de la escala de medición se establecieron primero aquellas áreas en las que en general las adolescentes pueden verse influenciadas, eligiendo áreas tales como Imagen (dividida en vestuario y apariencia personal, peso y talla), acatamiento a normas establecidas por figuras de autoridad (especialmente maestros y padres de familia), actividades y recreación, estudio, relaciones con personas del mismo sexo y con personas del sexo opuesto, opiniones personales y conducta. Por otra parte, se consultó a una serie de fuentes de información en cuanto a la existencia de pruebas que pudiesen medir la resistencia o susceptibilidad a la presión de grupo y se encontró el "PEER

PRESSURE INVENTORY – Revised Version” creado por B. Bradford Brown y Clasen (1985), de la Universidad de Wisconsin, que también estaba planteado como un cuestionario en el que se abarcaron áreas similares.

Se elaboraron inicialmente un grupo de 70 afirmaciones tales como “Me siento mal si no puedo usar la ropa de marca que usan la mayoría de mis amigas” para las cuales se estableció una puntuación de 1 a 6 en donde el 1 = Totalmente en desacuerdo y el 6 = Totalmente de acuerdo. Con estas afirmaciones se entrevistó, oralmente y en forma individual, a un grupo pequeño de 8 adolescentes. Estos adolescentes respondieron a las preguntas y a la vez, comentaron las áreas en las que ellos se sienten frecuentemente presionados o las áreas que observan que en general son de mayor presión para sus pares. De las 70 preguntas iniciales se eligieron 50 que eran las más claras en su redacción y que abarcaban más efectivamente las áreas que se deseaba cubrir. Se agregaron a la vez 5 afirmaciones finales que cubrían en forma resumida las áreas de estudios, comportamiento ante normas, imagen, relación con adultos y la ingesta de alcohol y fumar, haciendo un total de 55 afirmaciones relacionadas con la susceptibilidad/resistencia a la presión de grupo.

El máximo punteo que podría obtenerse si todas las afirmaciones se respondieran con la puntuación máxima (6) es de 330. El mínimo es de 55. Para obtener la puntuación final, 7 de las preguntas deberán calificarse en orden inverso. Estas son las preguntas 2, 3, 17, 32, 34, 36 y 45.

En la última parte de la escala se agregaron 5 afirmaciones que abarcan aspectos de personalidad. Estos aspectos se podrán utilizar en estudios posteriores para que se determine si son una variable adicional que funciona como atenuante en la presión de grupo. Sin embargo, estos ítems no se tomaron en cuenta como parte de este estudio.

Para el presente estudio se utilizaron los punteos burdos. Sin embargo, se considera de suma importancia que se desarrollaran baremos para la prueba, si se considera que esta es valiosa en otros estudios.

Como parte de la interpretación de los resultados se aplicó a la prueba la fórmula de coeficiente de fiabilidad de Cronbach para ítems continuos (con más de una respuesta), con la cual se obtuvo un coeficiente de fiabilidad de 0.8919 que indica una fiabilidad general alta (Morales, 1999).

### **3. PROCEDIMIENTO**

- Se contactó a la Directora del Liceo Secretarial Bilingüe y, luego de explicarle el propósito y los alcances y límites del trabajo se le solicitó autorización para evaluar a las alumnas de la sección secundaria del colegio. La Directora dio la autorización y solicitó conocer los

resultados de la investigación cuando estos estén disponibles, así como recibir las recomendaciones y observaciones específicas.

- Se terminaron de afinar las pruebas para su aplicación. Se elaboró la Escala de Susceptibilidad a la Presión de Grupo y se afinaron los detalles de aplicación en relación a reproducción de materiales para las alumnas.
- El día 2 de agosto se programó la aplicación de las pruebas a todos los grados en forma simultánea, cada uno de los grupos por grado en su respectivo salón de clase. Se obtuvo la colaboración de la Directora General, Coordinadora de la sección Secundaria y Orientadora de la sección Secundaria, a quienes se indicó el procedimiento de aplicación de las pruebas.
- En todos los grados el procedimiento fue el mismo: Previo a entregar las pruebas se les explicó a las alumnas el propósito de los cuestionarios, y se les insistió en que todas sus respuestas eran confidenciales y anónimas. Para garantizar esto, las pruebas no tenían nombre y ellas no las identificaron con ningún código del colegio. Se entregaron ambas pruebas a las alumnas y se les leyeron las instrucciones. Se les indicó la forma como debían responder a las dos pruebas y se respondió a las dudas que ellas tuvieran en cuanto al procedimiento para realizar la prueba. Respondieron de primero la Escala de Susceptibilidad a la Presión de Grupo y luego el TMMS. El tiempo promedio que les tomó llenar ambos cuestionarios fue de aproximadamente 30 minutos.
- Se procedió a calificar las pruebas en forma manual. Para la calificación del TMMS, se utilizaron únicamente las 30 preguntas de la versión resumida que sugieren los autores en el capítulo que explica el uso y mecanismo de aplicación del test (Pennebaker, 1995). De estas 30 preguntas, 15 se califican con puntuación inversa.
- Posteriormente, se realizó la correlación por edades de ambas pruebas, así como la correlación total de ambas pruebas utilizando en todos los casos la  $r$  de Pearson. Se utilizó la hoja electrónica de Excel para Windows 97 para calcular todos los estadísticos.
- Se procedió al análisis y discusión de los resultados, sacando las conclusiones y recomendaciones que de ellos derivaron.
- Se elaboró el informe final

#### **4. DISEÑO**

De acuerdo con lo establecido por Achaerandio (1995) la investigación ex post factum se refiere a un estudio sistemático y empírico de las posibles relaciones de las variables entre sí. Puesto que estudia lo que es en las interrelaciones entre las variables podrían entrar en el grupo de las investigaciones descriptivas, sin embargo “este tipo de investigación tiene tres propiedades que le caracterizan:

- a. Estudia la influencia de una o varias variables (independientes), en otra u otras (dependientes).
- b. El investigador no puede controlar ni manipular las variables independientes; y
- c. El investigador no puede asignar aleatoriamente a los grupos, ni a los sujetos, ni a los tratamientos.” (pag. 23)

En base a esta definición, se determinó que la presente investigación corresponde a un diseño ex post factum.

## 5. METODOLOGÍA ESTADÍSTICA

Para poder establecer si el grado de correlación era estadísticamente significativo entre la Escala de Susceptibilidad a la Presión de Grupo y el TMMS (cuestionario de la Inteligencia Emocional), así como el grado de correlación por edades entre ambas pruebas se utilizó la fórmula para calcular la  $r$  de Pearson a través de puntajes crudos de las variables  $X$  y  $Y$  que establece Levin (1979). La fórmula es la siguiente:

En donde:

$r$  = el coeficiente de correlación de Pearson

$N$  = el número total de pares de puntajes  $X$  y  $Y$

$X$  = puntaje crudo en la variable  $X$

$Y$  = puntaje crudo en la variable  $Y$

Este coeficiente de correlación permite determinar la medida de la fuerza y la dirección de la correlación en la muestra que se estudia.

Para determinar la medida del coeficiente de correlación por edades se utilizó la tabla de Levin y para determinar la medida del coeficiente de correlación del total de casos se aplicó la fórmula de la  $t$  indicada para más de 100 sujetos (Morales, 1999), la cual es la siguiente:

Por otra parte, se utilizaron los cuartiles citados por Garcés (1999) para la ubicación de los grupos alto, medio y bajo en Inteligencia Emocional.

#### **IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

##### **1. Resultados Descriptivos**

Luego de procesar la información se obtuvieron los resultados de cada una de las pruebas por separado, así como de los resultados de las pruebas por edad. Para la calificación del TMMS (Test de Inteligencia Emocional) se utilizaron las escalas de Atención, Claridad y Reparar aunque no se analizaron en forma independiente. Los baremos empleados para su interpretación fueron los propuestos por Garcés (1999).

##### **RESULTADOS DE LA ESCALA DE SUSCEPTIBILIDAD A LA PRESIÓN DE GRUPO**

**Tabla 1:**

##### **RESULTADOS POR EDAD DE LA ESCALA DE SUSCEPTIBILIDAD A LA PRESIÓN DE GRUPO**

<b>EDAD</b>	<b>P. MÍNIMA</b>	<b>P. MAXIMA</b>	<b>MEDIA</b>	<b>DES. EST.</b>
13	65	125	93.56	20.10
14	68	151	105.07	22.18
15	59	178	101.75	29.09
16	56	184	94.83	24.91
17	65	143	93.63	18.03
18	63	143	95.19	19.97
19	58	272	98.78	40.89
20	81	125	102.33	22.03
<b>TOTAL</b>	56	272	98.14	25.54

En la tabla 1 se muestran los resultados de la Escala de Susceptibilidad a la Presión de grupo. Estos resultados están calculados utilizando los punteos burdos. Como se puede observar el punteo mínimo lo obtuvo el grupo de 16 años con 56 puntos y el máximo de 272 en el grupo de 19 años. La **media** total fue de 98.14, por encima de la del grupo de 13 años de 93.56, la de 16 años de 94.83, la de 17 años de 93.63, y la de 18 años de 95.19. Los grupos de 14 años con 105.07, 15 años con 101.75, 19 años con 98.78 y 20 años con 102.33 están por encima de la media del total del grupo pero no presentan una diferencia muy amplia. Se puede observar que en los grupos de 14, 15 y 20 años las medias de las puntuaciones son las más altas de todas, aunque las diferencias entre las medias de los grupos no son muy amplias.

También se puede observar que la desviación estándar del total de casos es de 25.54. La desviación estándar más alta es la del grupo de 19 años que es de 40.89 y la desviación estándar más baja es la que corresponde al grupo de 17 años que es de 18.03. El grupo de 13

años presenta una desviación estándar de 20.10, el de 14 años de 22.18, el de 15 años de 29.09, el de 16 años de 24.91, el de 18 años de 19.97 y el de 20 años de 22.03.

### **RESULTADOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (TMMS)**

En base a la tabla deciles y cuartiles desarrollada por Garcés (1999) que se encuentra en la pag. 70 y utilizando los cuartiles, se hicieron las interpretaciones de los resultados del Test de Inteligencia Emocional. De acuerdo con Garcés (1999) el rango percentil alto corresponde a los puntajes mayores de 76, el rango percentil medio a los puntajes que están entre 56 y 76 y el rango percentil bajo a los puntajes menores de 56.

En el presente trabajo no se hicieron interpretaciones de los resultados del TMMS por sub escalas (Atención, Claridad y Reparar) puesto que no se utilizaron estas sub escalas para hacer correlaciones con la prueba de Susceptibilidad de grupo.

**Tabla 2:**

#### **RESULTADOS DE LA ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL: TMMS**

<b>EDAD</b>	<b>P. MINIMO</b>	<b>P. MAXIMO</b>	<b>MEDIA</b>	<b>DES. EST.</b>
13	83	130	112.06	11.73
14	78	133	113.83	11.01
15	64	135	107.11	15.32
16	77	136	111.29	12.60
17	70	137	106.52	16.67
18	89	144	112.52	13.31
19	82	129	111.78	12.71
20	95	107	100.67	6.03
<b>TOTAL</b>	<b>64</b>	<b>144</b>	<b>110.26</b>	<b>13.90</b>

En la tabla 2 se presentan los resultados de la prueba de Inteligencia Emocional. Los resultados se obtuvieron utilizando los puntajes burdos. Se observa que el puntaje máximo es de 144 en el grupo de 18 años de edad y el puntaje mínimo es de 64 en el grupo de 15 años de edad. La media del total de sujetos es de 110.26, que, de acuerdo a los cuartiles establecidos por Garcés, (1999) coloca al promedio total del grupo en un rango percentil alto en Inteligencia Emocional (por encima de 104). Como se puede observar, los grupos de 13, 14, 16, 18 y 19 años tienen medias que están por encima de la media del grupo total (112.06, 113.83, 111.29, 112.52, 111.78). Los grupos de 15 años con 107.11, 17 años con 106.52 y 20 años con 100.67 están por debajo de la media del grupo total, aunque aún ubicados dentro de un nivel alto de Inteligencia Emocional. Se observa, una diferencia pequeña entre todas las medias de los grupos.

La desviación estándar del grupo total es de 13.90. Solamente los grupos de 15 y 17 años tienen una desviación estándar que está por encima del total (15.32, 16.67). Los grupos de 13, 14, 15, 18, 19 y 20 años tienen desviaciones estándar que son menores a la del grupo total (11.73, 11.01, 12.60, 13.31, 12.71, 6.03).

## 2. Resultados Comparativos

Los resultados comparativos presentan los coeficientes de correlación obtenidos tanto por grupos de edad como en el grupo total entre las escalas de Susceptibilidad a la Presión de Grupo y el Test de Inteligencia Emocional (TMMS). Los coeficientes de correlación se obtuvieron por medio del cálculo de la  $r$  de Pearson y utilizando los estadísticos de la hoja electrónica del programa de Excel 7.0 para Windows 97. Los puntos críticos para la interpretación de la significancia de los grupos por edad se obtuvieron de la Tabla F: "Valores de  $r$  a los Niveles de Confianza de 0,05 y 0,01" de Levin (1979), pag. 287 utilizando el puntaje correspondiente a  $N - 2$  grados de libertad.

**Tabla 3**

### **CORRELACIÓN POR EDADES ENTRE LA ESCALA DE SUSCEPTIBILIDAD A LA PRESIÓN DE GRUPO Y EL TEST DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (TMMS)**

<b>EDAD</b>	<b>No. CASOS</b>	<b><math>r</math></b>	<b>Pto. Crítico</b>	<b>SIGNIFICANCIA</b>	<b>ACEPTA</b>
13	16	-0.40604	<b>.4973</b>	No significativa	Hipótesis Nula
14	45	-0.25487	<b>.2875</b>	No significativa	Hipótesis Nula
15	55	-0.40377	<b>.2732</b>	Significativa	Hipótesis Alterna
16	41	-0.5549	<b>.3044</b>	Significativa	Hipótesis Alterna
17	46	-0.24265	<b>.2875</b>	No significativa	Hipótesis Nula
18	42	-0.31539	<b>.3044</b>	Significativa	Hipótesis Alterna
19	27	-0.45125	<b>.3809</b>	Significativa	Hipótesis Alterna
20	3	-0.53718	<b>.99692</b>	No significativa	Hipótesis Nula

En esta tabla se presentan los resultados de la correlación por edades de la Escala de Susceptibilidad a la presión de grupo y el Test de Inteligencia Emocional (TMMS). Se puede observar que para el grupo de trece años el coeficiente de correlación es  $-0.40604$  con un punto crítico de  $.4973$ , por lo que la correlación es no significativa y acepta la hipótesis nula. Para el grupo de 14 años el coeficiente de correlación es de  $-0.25487$  y el punto crítico es de  $.2875$  por lo que la correlación no es significativa y también acepta la hipótesis nula. En el grupo de 15 años el coeficiente de correlación es de  $-0.40377$  y el punto crítico de  $.2732$  por lo que la

correlación es significativa y acepta la hipótesis alterna. Así también en el grupo de 16 años que presenta un coeficiente de correlación de  $-0.5549$  y un punto crítico de  $.3044$  y se acepta la hipótesis alterna. El grupo de 17 años tiene un coeficiente de correlación de  $-0.24265$  y un punto crítico de  $.2875$  por lo que la correlación no es significativa y acepta la hipótesis nula. Tanto el grupo de 18 años ( $r =$

$-0.31539$  y  $P.C = .3044$ ) como el grupo de 19 años ( $r = -0.45125$  y  $P.C. = .3809$ ) tienen correlaciones significativas y aceptan la hipótesis alterna. Por último se observa que el grupo de 20 años tiene un coeficiente de correlación de  $-0.53718$  con un punto crítico de  $.99692$  por lo que la correlación no es significativa y acepta la hipótesis nula.

Es importante hacer notar que en el caso de los grupos de 14, 17 y 18 años se evidencia una correlación débil. De acuerdo con el criterio orientador que ofrece Morales (1999) en su artículo sobre Correlación y Covarianza, la correlación encontrada en los grupos de 13, 15, 16, 19 y 20 es moderada.

Cohen, citado por Morales (1999) establece un criterio distinto, de acuerdo con el cual el grupo de 18 años mostraría también una correlación moderada o media.

**Tabla 4**

**COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE LA MUESTRA TOTAL ENTRE LAS ESCALAS DE PRESIÓN DE GRUPO Y TMMS.**

ESCALAS	No. de Casos	$r$	SIGNIFICANCIA	ACEPTA
Presión de Grupo/TMMS	275	.34115	Significativa	Hipótesis alterna

Para determinar si la correlación entre la Escala de Susceptibilidad a la Presión de Grupo y el Test de Inteligencia Emocional (TMMS) era significativa, se utilizó la fórmula sugerida por Morales (1999) para muestras de más de 100 sujetos para obtener la  $t$  ( $t = r \sqrt{N-1}$ ). De acuerdo con esta fórmula, la  $t$  para la muestra de 275 alumnas, con un coeficiente de correlación de  $.34115$  es de **5.647**. De acuerdo con la Tabla 8, de la pag.11 del artículo de Morales (1999) sobre Correlación y Covarianza, “si  $t = 3.30$  o mayor.....1/1000 o menos ( $p < .001$ )” por lo que se establece que la correlación es altamente significativa al nivel de  $0.001$  y se acepta la hipótesis alterna propuesta. El coeficiente de correlación indica una relación moderada de acuerdo con Cohen, citado por Morales (1999).

## **V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

Al realizar el análisis de los resultados obtenidos entre la Susceptibilidad a la Presión de Grupo y el coeficiente de Inteligencia Emocional se determinó que existe una correlación negativa altamente significativa al nivel de 0.001 en el intervalo de confianza, y que de acuerdo con Morales (1999) la relación es moderada. De acuerdo con esto, en la medida en que una persona presente un coeficiente emocional más elevado, la susceptibilidad a la presión de grupo será menor.

En base a la investigación realizada, se determinó que la presión de grupo es la influencia ejercida sobre un individuo para que haga algo, aún cuando éste no esté de acuerdo con hacerlo (Cotterell, 1996), y en general está determinada por la consideración interior de ganar o mantener "status" o nivel social dentro del grupo (Hill & Shelton, 1971). La presión de grupo es un proceso que tiene que ver con las dinámicas de poder dentro del grupo y con los procesos de inclusión y exclusión. A la vez, Harvey y Conslavi (1971) añaden que mientras más alta sea la necesidad de alcanzar un nivel social dentro del grupo, mayor será la dependencia en el individuo del grupo para la satisfacción de sus necesidades y motivaciones y por lo tanto, mayor la susceptibilidad a la presión. La conformidad con las expectativas o demandas del grupo son entonces una forma de manejar el temor al rechazo, una manifestación de cohesión con un grupo, una manera de solidificar el grupo o un mecanismo por medio del cual obtener un sentido de estima personal. Tanto Andersson (1969), como Hill & Shelton (1971) concuerdan en que las mujeres son en general mucho más susceptibles a la presión de grupo puesto que están más orientadas a las relaciones sociales.

Por otra parte, se encontró también que existen factores atenuantes de la presión de grupo y que estos en su mayoría están relacionados con: un mayor sentido de auto eficacia emocional y auto valoración general, mejor capacidad de expresión de ideas, necesidades y emociones y un vínculo familiar adecuado resultado de una relación padre – hijo basada en la firmeza y la calidez.

De acuerdo a las reflexiones anteriores, es congruente afirmar que aquellas personas que han desarrollado un coeficiente de Inteligencia Emocional más elevado, estarán más capacitadas para enfrentar y manejar la presión de grupo en formas efectivas y serán menos susceptibles a ella. Los autores consultados en relación a la Inteligencia Emocional (Salovey, 1997 y 1999; Goleman, 1995, Shapiro, 1997) plantean que el niño y el adolescente desarrollan la Inteligencia Emocional primordialmente a través de la interacción con los adultos que le son significativos en la vida, sobre todo cuando son criados en ambientes receptivos, responsivos y empáticos con la experiencia emocional del niño. Esta interacción permitirá la adquisición en mayor o menor grado de las habilidades básicas de la Inteligencia y la Competencia Emocional

que favorecen en forma definitiva la relación tanto intra como interpersonal de las personas, enriquecen y facilitan la convivencia y determinan mayores niveles de desarrollo moral.

Defalco (1997) al realizar un comentario acerca del artículo de Inteligencia Emocional de Salovey (1997), plantea que los niños y adolescentes están permanentemente bombardeados por situaciones que generan en ellos tensión y presión tanto a nivel intra personal como a nivel inter personal y que son las destrezas sociales y emocionales elevadas las que pueden prevenir que estos factores de presión les afecten de maneras definitivas tanto a nivel personal como a nivel académico y de rendimiento general. Ella establece que los adultos son responsables de entrenar a los jóvenes en la adquisición y enriquecimiento de las competencias emocionales y destrezas sociales entre las cuales incluye el control de impulsos, el manejo de la ira, la empatía, el reconocimiento de las similitudes y diferencias entre las personas, la capacidad de auto regulación, la comunicación, la capacidad de evaluar riesgos, los diálogos internos positivos, la resolución de conflictos, la toma de decisiones, el establecimiento de metas personales y la resistencia a la presión de grupo.

En relación a lo anterior, Saarni (1997) quien define el concepto de la competencia emocional, plantea que al incrementar su madurez, los niños mayores y los adolescentes pueden selectivamente determinar si desean o no estar de acuerdo con las perspectivas de los demás y que la resolución adecuada de tales conflictos requiere de la capacidad de introspección y lucha por alcanzar metas. Esta capacidad depende de la disposición moral de una persona y su sentido de auto eficacia emocional. De acuerdo con Saarni, se ha determinado que los individuos que dependen demasiado de las evaluaciones de los demás, más que en su propia decisión, en general están más propensos a manifestar una estima personal baja y como resultado de ella, cambios de estado de ánimo frecuentes y emociones negativas.

En el resumen que ofrece Novak (1997) del concepto de la competencia emocional de Saarni, ella establece que “para ser saludables y felices debemos: (1) estar conscientes de nuestros complejos estados emocionales; (2) ser capaces de discernir los estados emocionales de los demás; (3) ser capaces de establecer y comunicar nuestras emociones, (4) ser capaces de sentir con y por otros; (5) Comprender que nosotros, y los demás, no siempre mostramos nuestras emociones con precisión; (6) ser capaces de adaptarnos a las diferentes situaciones emocionales sin perder la cabeza; (7) estar consciente de la comunicación emocional al relacionarnos con otros; y (8) estar conscientes de que uno está a cargo de sus propios sentimientos y puede elegir la respuesta emocional propia en una determinada situación.” (pag. 67)

Es difícil considerar que pueda brindarse un entrenamiento de cualquier tipo para enfrentar la presión de grupo, sin que la persona manifieste un elevado nivel de competencia emocional, o sin que se realicen ambos entrenamientos simultáneamente. Esto estaría determinado por el hecho de que, aún que la persona supiera las respuestas apropiadas a las

diversas situaciones, si su sentido de auto eficacia emocional y por lo tanto el de auto valoración general es bajo, la dependencia de los demás sería demasiado alta y la posibilidad de aplicar las respuestas aprendidas en los momentos necesarios sería precaria.

En relación a los resultados por edades, es interesante hacer notar que en la prueba de Susceptibilidad a la Presión de Grupo se evidenció que las medias de las adolescentes de 14 y 15 años fueron las más elevadas, así como la media del grupo de 20 años, no así en los resultados del TMMS, en el que las medias de los resultados de los distintos grupos de edad fueron muy cercanos.

Estos resultados coincidirían con la apreciación de la mayoría de los autores consultados (Cotterell, 1996; Farrell, D. y White, K. ,1998 Hill, J. & Shelton, J., 1971; y otros) en cuanto a que el fenómeno de la susceptibilidad a la presión de grupo o la conformidad se incrementa en la adolescencia temprana y decrece en la adolescencia tardía.

Por otra parte, al analizar los resultados de la correlación por edades, se aceptaron las hipótesis alternas para los 15, 16, 18 y 19 años que establecen que existe una correlación negativa significativa entre el coeficiente de Inteligencia Emocional y la susceptibilidad a la presión de grupo y se aceptaron las hipótesis nulas para los 13, 14, 17 y 20 años. Los resultados de las correlaciones fueron moderadas para los 13, 15, 16, 19 y 20 años y bajas para los 14, 17 y 18 años.

Al realizar el análisis de estos resultados, existen varias consideraciones que son de importancia. Por una parte, el estudio realizado se basó primordialmente en fuentes provenientes de países desarrollados y altamente industrializados. (Estados Unidos y Europa), puesto que no existe una bibliografía de consulta representativa del desarrollo adolescente en países latinoamericanos, y específicamente de Guatemala. Tal como menciona Saarni (1997), las respuestas emocionales están determinadas por el significado social y la competencia emocional es inseparable del contexto cultural. A pesar de que Guatemala es un país occidental y que recibe un tremendo impacto de la cultura de los países desarrollados, especialmente de la cultura de los Estados Unidos, es también un país que preserva estructuras de relación, sociales y culturales que aún difieren significativamente de las estructuras norteamericanas.

La estructura familiar en Guatemala consistentemente incluye a la familia extendida, no solamente a la nuclear, y es una estructura en la que la familia se manifiesta como un grupo importante de influencia, control y realización de actividades. Esta condición es especialmente cierta para las mujeres de un estrato socio económico medio (como los sujetos de la investigación), quienes se manejan con niveles de control familiar más elevado. Esta estructura familiar extendida es de vital importancia para el desarrollo de la Inteligencia Emocional que se verá enriquecida no solo por la relación con los padres de familia, sino también de la relación con muchos otros adultos significativos con los que los niños tendrán un contacto constante y que pueden impactarlo en su desarrollo. Sin embargo, esta estructura familiar también supone

que los rangos de edad del desarrollo *social* adolescente probablemente no serán los mismos que los establecidos para los países industrializados, en donde la estructura familiar es usualmente distinta.

Esta estructura podría definir a nivel social por un lado, que el ámbito de la presión de grupo se viera disminuido durante la etapa de la adolescencia temprana y retrasado para iniciarse posteriormente, cerca de los 15 o 16, cuando se empieza a liberar el control sobre las jóvenes. Por el otro lado, los controles sociales y familiares, impuestos principalmente sobre jóvenes del género femenino, podrían implicar todavía más susceptibilidad a la presión de grupo debido a su incrementada dependencia del grupo social. Sin embargo, el tema deberá estudiarse en profundidad, probablemente por medio de estudios específicos del desarrollo del adolescente guatemalteco, así como de las diversas estructuras sociales y familiares presentes en Guatemala.

En otra línea de ideas, las consideraciones sobre la resistencia a la presión de grupo o la susceptibilidad a ésta definen que en relación al tema es importante también la consideración de que los grupos de adolescentes, aún cuando estén divididos por edad, no son homogéneos y las variaciones entre ellos son muy significativas, casi individuales. Estas diferencias se dan con más frecuencia en los adolescentes tempranos, mucho más que en los adolescentes tardíos.

También se hizo evidente en la investigación de las fuentes que la presión de grupo en general no se da en todos los niveles y que por lo general se determina primordialmente como la conformidad con los aspectos que los autores han llamado “cultura adolescente” como por ejemplo el vestuario y la imagen, las actividades y la música. Además se estableció que en aquellos aspectos que están definidos por valores importantes, generalmente el adolescente y principalmente la joven de género femenino, aceptan los valores parentales más que los valores del grupo. A la vez se definió que la presión hacia el adolescente para participar en actitudes auto destructivas (alcohol, fumar, drogas) están más relacionadas con la presión del mejor amigo que con la relación del grupo, por un lado. Por el otro lado, algunos autores, como Cotterell (1996) y Curran, Chassin, y Stice, (1997) coinciden en que deberá determinarse si la conducta auto destructiva hace que el adolescente busque un grupo que contenga las características necesarias que le permitan participar de esta conducta, o si por el contrario, es el grupo quien presiona al joven a iniciar estas conductas.

Para los propósitos de este estudio, la reflexión anterior se analizó en una revisión de los ítems de las preguntas y las respuestas individuales de los sujetos. Se encontró que en efecto, las preguntas que tuvieron una puntuación más alta a nivel de la Susceptibilidad a la presión de grupo fueron aquellas que estaban relacionadas con la imagen personal, actividades recreativas y las opiniones personales. Las preguntas relacionadas con la conducta de acatamiento de normas de las adolescentes ante figuras parentales (especialmente) y de los maestros fueron las que obtuvieron puntuaciones más bajas, lo cual implica que no se ven tan influenciadas por el

grupo, así como las preguntas en relación a la participación en actividades o actitudes autodestructivas.

Una última consideración de importancia es el hecho de que en las jóvenes adolescentes existe una alta necesidad de aprobación de las figuras de autoridad así como de sus pares. La prueba se aplicó dentro del sistema escolar y con la ayuda y la presencia de la Directora y Coordinadoras de plantel. Esto puede haber determinado que algunas de ellas contestaran las pruebas como ellas creyeron que se esperaba de ellas, a pesar de que se estableció la confidencialidad en los resultados y un mecanismo por medio del cual no se supiera el nombre del sujeto que respondía las pruebas. Sería de suma importancia determinar si los resultados podrían cambiar dependiendo de otras circunstancias y aplicadas en otros contextos.

Por otra parte, si se considera en otros estudios que los resultados de la prueba de Susceptibilidad a la Presión de Grupo son congruentes con el presente o compatibles con otras pruebas, se deberá afinar la prueba de tal manera que se reduzca la posibilidad de errores determinados por la prueba misma.

## **VI. CONCLUSIONES**

1. Se determinó que existe una correlación negativa altamente significativa al nivel de 0.001 del intervalo de confianza, y moderada entre la Susceptibilidad a la Presión de Grupo y el Coeficiente de Inteligencia Emocional, por lo que se acepta la primera Hipótesis Alterna.
2. Se aceptaron las Hipótesis Alternas en relación a los 15, 16, 18 y 19 años en cuanto a que existe una correlación negativa significativa a nivel de 0.05 entre el Coeficiente de Inteligencia Emocional y la Susceptibilidad a la Presión de grupo.
3. Se rechazaron las Hipótesis Alternas y se aceptaron las Hipótesis Nulas para las edades de 13, 14, 17 y 20 años en cuanto a que existe una correlación negativa no significativa a nivel de 0.05 entre el Coeficiente de Inteligencia Emocional y la Susceptibilidad a la Presión de grupo.
4. Los resultados en la Prueba de Susceptibilidad a la Presión de Grupo muestran que los grupos de 14, 15 y 20 años tienen los promedios de puntuación más altos, mientras que el resto de los grupos se encuentran en rangos muy similares, aunque entre los primeros y los últimos la diferencia no es muy amplia.
5. En el ámbito de la Escala de Inteligencia Emocional, TMMS, se encontró que de acuerdo a la escala de Cuartiles presentada por Garcés (1999) todos los grupos presentan un nivel de Inteligencia Emocional Superior.
6. El presente estudio logró determinar que ambas pruebas muestran un alto grado de confiabilidad, por lo que basados en esa consideración se esperaría que al volver a aplicar ambas pruebas, la Escala de Inteligencia Emocional (TMMS) y la Prueba de Susceptibilidad a la Presión de Grupo se puedan obtener resultados similares.
7. Se encontró que existe poca información sobre el desarrollo del adolescente latino americano, y específicamente sobre el adolescente rural y urbano de Guatemala, lo cual influye en forma importante en la interpretación y discusión de los resultados, ya que se emplean definiciones conceptuales que no necesariamente son congruentes con la realidad del país.

## **VII. RECOMENDACIONES**

1. Implementar programas de capacitación tanto familiar como general para los adultos que tienen contacto con los niños y adolescentes en el área de Inteligencia Emocional, ya que se ha determinado que ésta tiene un impacto profundo e importante en el desarrollo general del niño y del adolescente y en la adquisición de la competencia emocional.
2. Que las instituciones educativas evalúen la posibilidad de incluir programas de desarrollo de las destrezas emocionales y sociales como un mecanismo de prevención de los problemas que enfrentan los niños y adolescentes en su desarrollo general, social y emocional.
3. Revisar los programas específicos para enfrentar la presión de grupo y establecer aquellos que sean más efectivos o desarrollar nuevos, como parte del curriculum regular en las instituciones escolares.
4. Sería de importancia que se realice el mismo estudio contemplando una población más grande para determinar si los resultados son consistentes con la presente investigación.
5. A la vez, también es recomendable que se realice un estudio similar en relación con el género masculino para determinar si existe diferencia en los resultados con la presente investigación, y que permita hacer a la vez un análisis comparativo.
6. Utilizar los resultados de la presente investigación como base para futuras investigaciones.
7. Que se realice una investigación específica sobre la prueba de Susceptibilidad a la Presión de Grupo que permita definir :
  - a. Si la prueba se puede estandarizar para ser empleada a nivel general
  - b. Baremos que faciliten su interpretación.
8. Realizar más investigaciones acerca del Desarrollo Social, Físico y Emocional del adolescente guatemalteco tanto del área rural como del área urbana, así como de distintos estratos socio económicos.

## VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achaerandio, S.J. (1995) **INICIACIÓN A LA PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN**. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Adler, P. & Adler P. (1998) **PEER POWER: pre adolescent culture and identity**. (Poder de Pares: cultura e identidad pre adolescente) New Jersey, USA: Rutgers University Press.
- Andersson, B.E. (1969) **STUDIES IN ADOLESCENT BEHAVIOR**. (Estudios en comportamiento adolescente) Estocolmo, Suecia: Almqvist & Wiksells Boktryckeri AB.
- Bernard, H. (1971) **Adolescent Development**.(Desarrollo Adolescente) USA: Intext, Educational Publishers.
- Bradford Brown, B. y Clasen, D.R. (1985) **PEER PRESSURE INVENTORY – Revised Version**. Spencer Peer Group Study. University of Wisconsin - Whitewater
- Clarke – Stewart, A. y Koch, J.B. (1983) **Children Development through Adolescence**. (Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia) U.S.A.: John Wiley & Sons
- Collins, C. (1997) Do as I say...Should We teach Only Abstinence in Sex Education? **UCSF AIDS Research Institute (ARI) and The Center for AIDS Prevention Studies (CAPS)** University of California San Francisco.
- Cotterell, J. (1996) **SOCIAL NETWORKS AND SOCIAL INFLUENCES IN ADOLESCENCE**. (Redes sociales e influencias sociales en la adolescencia) Londres, Gran Bretaña: Routledge.
- Crow, L. y Crow, A. (1965) **Adolescent Development and Adjustment, Segunda Edición**. (Desarrollo y Ajuste en la adolescencia) USA: McGraw Hill Book Company.
- Cruz, J. (1997). **AUTOESTIMA Y GESTION DE LA CALIDAD**. México: Impresora Castillo.
- Curran, J., Chassin, L., y Stice, E. (1997) The Relation Between Adolescent Alcohol Use and Peer Alcohol Use: A longitudinal Random Coefficients Model. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, Vol. 65, No. 1.
- Dinkmeyer, D. & McKay, G. (1983) **The Step approach to parenting your teenager: Parent's Guide**. (El enfoque de PECES para ser padres de adolescentes) Minnesota, USA: American Guidance Service.
- Duquesne, J. (1980) **El Adolescente de 13 a 16 años**. Buenos Aires, Argentina: Editorial Glem.
- Farrell, D. y White, K. (1998) Peer influences and Drug Use among Urban Adolescents: Family Structure and Parent – Adolescent relationship as protective Factors.(Influencia de Pares y uso de Drogas entre adolescentes urbanos: La estructura familiar y la relación de padres-adolescentes como factores de protección) **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, Vol. 66, No. 2.
- Feller, R. (1997) **Everything you need to know about Peer Pressure**. (Todo lo que necesitas saber acerca de la presión de grupo) Nueva York, USA: The Rosen Publishing Group, Inc.

- Garcés, I. (1999) **CORRELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y APTITUD ACADÉMICA DE UN GRUPO DE JÓVENES ASPIRANTES A INGRESAR EN 1999 A LAS FACULTADES DE INGENIERÍA Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR.** Tesis, Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Goleman, D. (1996) Mejore su cociente emocional. **Selecciones de Reader's Digest**, Julio, 1996
- Goleman, D. (1995) **Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ.** (Inteligencia Emocional: Por qué puede importar más que el CI) Nueva York, USA: Bantam Books.
- González M. y Colindres F. (1998) La onda de la Cocaína. **Revista Crónica**, Año XI, número 526.
- Harvey, O.J. y Consalvi, C. (1971) Status and conformity to pressures in informal groups. **READINGS IN ADOLESCENT DEVELOPMENT AND BEHAVIOR.** (Lecturas en desarrollo y comportamiento adolescente) U.S.A.: Prentice – Hall, Inc.
- Havighurst, R. (1969). Psicología Social de la Adolescencia. **UNION PANAMERICANA DE LA SECRETARÍA GENERAL DE LA OEA.** Washington, D.C.
- Haviland – Jones, J. Gebelt, J., Stapley, J. (1997) The Questions of Development in Emotion. **EMOTIONAL DEVELOPMENT AND EMOTIONAL INTELLIGENCE.** (Desarrollo emocional e Inteligencia Emocional) USA: Basic Books. Hill, J. & Shelton, J. (Eds.)
- Hill, J. & Shelton, J. (Eds.) (1971) **READINGS IN ADOLESCENT DEVELOPMENT AND BEHAVIOR.** (Lecturas en desarrollo y comportamiento adolescente) U.S.A.: Prentice – Hall, Inc.
- Kirchler, E.; Palmonari, A. y Pombeni, M.L. (1993) Developmental Tasks and Adolescents' Relationships with their Peers and their Family. **ADOLESCENCE AND ITS SOCIAL WORLDS.** (Las Tareas del desarrollo y las relaciones adolescentes con sus pares y su familia) Hove, Gran Bretaña:Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Sandy Jackson y Hector Rodríguez –Tomé, Editores.
- Kroger, J. (1997) **IDENTITY IN ADOLESCENCE: The balance between self and other.** (La identidad en la adolescencia: El balance entre el yo y el otro) Londres, Gran Bretaña: Routledge
- Lerner R. y Shea J. (1982) Social Behavior in adolescence. **HANDBOOK OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY.** (Comportamiento social en la adolescencia) USA: Prentice Hall, Inc. Benjamin Wolman, Editor
- Levin, J. (1979) **FUNDAMENTOS DE ESTADÍSTICA EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL.** México: Harla.
- Lingren, H. G. (1995) Adolescence and Peer Pressure. (La adolescencia y la presión de grupo) **NebFacts.** [Http://www.ianr.unl.edu/pubs/NebFacts/nf211.htm](http://www.ianr.unl.edu/pubs/NebFacts/nf211.htm)
- Lipsitz, J. S. (1980) The age group. **Toward Adolescence: The Middle School years.** (El grupo de pares) USA: The University of Chicago Press. Kenneth J. Rehage, Editor

- Maccoby, E. (1980). **SOCIAL DEVELOPMENT: Psychological growth and the Parent - Child Relationship.** (Desarrollo social: el crecimiento psicológico y las relaciones entre padres e hijos) San Diego, USA: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- MacIntosh, H. (1999) Adolescent friends not always a bad influence. (Los amigos adolescentes no siempre una mala influencia) **American Psychological Association Newsletter.** Internet.
- Mayer, J. y Salovey P. (1997) What is Emotional Intelligence? (Qué es inteligencia emocional?) **EMOTIONAL DEVELOPMENT AND EMOTIONAL INTELLIGENCE.** USA: Basic Books.
- Mayer J., Salovey P. y Caruso, D. (1999) Competing Models of Emotional Intelligence. **HANDBOOK OF HUMAN INTELLIGENCE.** New York, USA: Cambridge (Documento Inédito)
- Morales, P. (1999) **FIABILIDAD.** Madrid, España: Universidad Pontificia Comillas.
- Morales, P. (1999) **Correlación y Covarianza.** Madrid, España: Universidad Pontificia Comillas.
- Newman, P. (1982) The Peer Group. (El grupo de Pares) **HANDBOOK OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY.** USA: Prentice Hall, Inc. Benjamin Wolman, Editor.
- Neufeldt V., Guralink, D. (Eds.), (1986). **WEBSTER'S NEW WORLD DICTIONARY OF AMERICAN ENGLISH.** USA: Macmillan.
- Nielsen, L. (1987). **Adolescent Psychology: A Contemporary View.** (Psicología del Adolescente: una perspectiva contemporánea) USA: Holt, Rinehart and Winston
- Novak, M. (1997) Educators commentary. ) **EMOTIONAL DEVELOPMENT AND EMOTIONAL INTELLIGENCE.** USA: Basic Books.
- Papalia, D. (1982) **PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO “ de la infancia a la adolescencia”.** Bogotá, Colombia: McGraw – Hill
- Petersen A. (1998) Adolescent Development. (Desarrollo Adolescente) **Annual Review of Psychology, 39.**
- Population Reference Bureau, Inc. (1996) **El nivel de educación y la fecundidad de los adolescentes.**
- Ramsey, R. (1994) **Administrator's Complete School Discipline Guide.** New Jersey, USA: Prentice Hall
- Real Academia Española,(1984). **DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, Tomos I y II.** Madrid, España: Editorial Espasa Calpe.
- Romero, E., Luengo A., y Otero – López, J.(1995) La Relación entre Autoestima y Consumo de Drogas en los adolescentes: un estudio longitudinal. **Revista de Psicología Social, (10) 2.**

- Saarni, C. (1997) Emotional Competence and Self – Regulation in Childhood. (La regulación en la Infancia) **EMOTIONAL DEVELOPMENT AND EMOTIONAL INTELLIGENCE**. USA: Basic Books.
- Sadava, M. (1997) EMOTIONAL INTELLIGENCE TEST seen as valuable job-planning tool. **Calgary Herald**: Sábado, julio 5.
- Scott, S. (1997). **Peer Pressure Reversal: An adult guide to developing a responsible child**. (Revirtiendo la presión de grupo: una guía para el adulto para el desarrollo de niños responsables) Amherst, Massachusetts. USA: HRD, Press, Inc.
- Shapiro, L. (1997) **How to Raise a Child with a High Emotional Quotient: A parent's Guide to Emotional Intelligence**. (Cómo criar a un niño con un alto coeficiente Emocional: Guía para los padres) New York, USA: Harper, Collins Publishers.
- Siegel, O. (1982) Personality Development in Adolescence. (Desarrollo de la personalidad en el Adolescente) **HANDBOOK OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY**. USA: Prentice Hall, Inc. Benjamin Wolman, Editor
- Zani, B.(1993) Dating and Interpersonal Relationships in Adolescence. **ADOLESCENCE AND ITS SOCIAL WORLDS**. Hove, Gran Bretaña:Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Sandy Jackson y Hector Rodríguez –Tomé, Editores.

# **ANEXOS**

**TABLA DE DECILES Y CUARTILES PARA LAS SUBESCALAS DEL TMMS (GARCES, 1999, PAG. 43)**

<b>Deciles</b>	<b>Atención</b>	<b>Claridad</b>	<b>Reparar</b>	<b>Total</b>
1	23	15	8	51.5
2	24	18	9	55
3	26	20	10	58
4	28	22	11	62
5	29	24	12	66
6	32	26	13	70
7	34	27	14	74
8	36	29	15	78
9	40	33.5	18	85
10	58	44	26	104
<b>Cuartiles</b>				
1	25.25	19	10	56
2	29	24	12	66
3	35	28	15	76
4	58	44	26	104

## CUESTIONARIO DE OPINION

**GRADO:** \_\_\_\_\_ **EDAD:** \_\_\_\_\_ **AÑOS** \_\_\_\_\_ **MESES**

Seguidamente encontrarás un cuestionario que nos permitirá determinar algunas opiniones de las adolescentes guatemaltecas. Las preguntas no tienen respuestas correctas o incorrectas, y el cuestionario no recibe una calificación. La información que tu proporciones será confidencial y se obtendrán las conclusiones utilizando las respuestas de todos los demás cuestionarios. Es por ello que te pedimos que leas detenidamente las preguntas, mira cómo se aplican a ti y tu experiencia y responde en la forma más honesta que te sea posible. Para responder a las preguntas, utiliza la siguiente clave:

- 6 = Totalmente de acuerdo**
- 5 = Bastante de acuerdo**
- 4 = Mas bien tiendo a estar de acuerdo**
- 3 = Dudo, pero estoy más bien en desacuerdo**
- 2 = Bastante en desacuerdo**
- 1 = Totalmente en desacuerdo**

	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
1. Me siento mal si no puedo usar la ropa de marca que usan la mayoría de mis amigas.						
2. En realidad, no me importa si utilizo la ropa de moda.						
3. Me siento bien con mi cuerpo y mi peso en relación a mis amigas.						
4. Me quiero ver vestida siempre como mi grupo de amigas						
5. Aunque no me gusta, uso malas palabras cuando estoy con mis amigas para no parecer o ser diferente.						
6. Siempre comparo mi talla con la de mis amigas para ver si debo adelgazar o engordar para estar como ellas						
7. Uso estilos de cortes de pelo aunque no me vayan porque están de moda.						
8. Solo cuando estoy vestida a la última moda quiero ir a lugares en los que me van a ver.						
9. Si mi cara tiene barros o mi cutis no está nítido, dejo de ir a fiestas o a actividades sociales.						
10. Cuando no tengo ropa nueva o diferente para cada actividad, dejo de asistir a fiestas o a situaciones sociales.						
11. Cuando estoy con mis amigas me es fácil mentirle a mis padres sobre los lugares a los que voy a ir.						
12. Si es con mis amigas, puedo capearme de clases y no me siento mal.						
13. En el grupo hay insistencia para hablar en formas inapropiadas a los maestros y yo lo hago con						

facilidad si estoy con ellas.						
14. Con frecuencia miento a mis padres en relación a los permisos que ellos me dan y los lugares a los que voy para poder ir con mis amigos.						
15. Con mis amigas vamos a una fiesta y de allí nos vamos con frecuencia a lugares que nuestros papás no nos autorizan.						
16. En el grupo está mal visto que me relacione mucho con las maestras, por eso no lo hago.						
17. No me importa gran cosa lo que mis amigas digan, yo mantengo relaciones adecuadas con todos mis maestros.						
18. Me rechazan porque no soy del mismo nivel social que el resto del grupo.						
19. En el grupo hay mucha insistencia para que todas saquemos buenas notas.						
20. En general, procuro opinar como la mayoría aunque no esté tan convencida para que lo que pienso no sea distinto a las demás						
21. No me gusta que me miren con chavos o chavas que no son populares.						
22. Mis amigas presionan mucho para que no tenga mucho contacto físico con los patojos (besos, "tocar", etc.)						
23. Cuando alguien es rechazado no me junto con esa persona aunque a mi me caiga bien para que no me molesten.						
24. Cuando estoy en una fiesta tomo para que todos vean que yo hago lo que ellos hacen.						
25. Si no tengo la ropa a la moda, no me junto con mis amigas ese día.						
26. Entre mi grupo de amigas es "buena onda" faltar el respeto a los adultos.						
27. En las fiestas tomo porque si no me molestan.						
28. Convenzo a mis padres de que me compren ropa cara para verme como mis amigas.						
29. Puedo sacrificar cualquier cosa para bajar de peso y verme como mis amigas.						
30. Cuando mis amigas insisten en que yo haga algo, suelo acceder para que no me marginen.						
31. Entre mi grupo de amigas es "cool" fumar, yo por eso lo hago.						
32. Mi opinión es que no importa lo que ellas piensen, yo no tomo porque no es correcto.						
33. Entre mis amigas está mal visto pedir consejo a los padres en relación a los problemas personales, para eso son las amigas.						
34. Realmente no me molesta que no me tomen en cuenta, yo prefiero hacer lo que yo creo es correcto						

35. Es difícil decir que no al licor en las fiestas porque todos los que están conmigo toman e insisten en que todos los demás lo hagan.						
36. La ropa no tiene ninguna importancia para mi.						
37. A veces dudo de lo que yo considero correcto porque la mayoría del grupo piensa diferente a mi.						
38. No me tengo que juntar con "las rechazadas" porque eso afecta mi pegue.						
39. En una fiesta accedo a que un chavo me trinque para que no me rechace.						
40. Con frecuencia cambio mi forma de hablar para poder encajar en el grupo y que me acepten.						
41. A veces siento que tengo que hacer cosas que no quiero para no perder la amistad del grupo						
42. La consigna entre nuestro grupo es que nuestros padres tengan la menor información posible acerca de nuestras actividades para que no se involucren.						
43. Frecuentemente llego tarde a casa, después de la hora establecida, porque mis amigas me insisten en que me quede más tiempo.						
44. No me gusta que mis amigas sepan que soy buena alumna porque ellas no son tan buenas como yo y pueden rechazarme.						
45. El peso y la talla son asuntos que no tienen importancia alguna para mi.						
46. Mis amigas insisten mucho para que yo fume, como ellas.						
47. Si mis amigas no se meten a los diferentes equipos de deportes o actividades del colegio, yo tampoco lo hago.						
48. Para nosotras en el grupo es clave hacer actividades con nuestros papás.						
49. Solo escucho la música que escuchan mis amigas						
50. Aún cuando puedo sacar mejores notas, no lo hago para que mis amigas no me molesten						

**SEGUNDA PARTE:**

**INSTRUCCIONES:** Marca con una X las siguientes preguntas en la forma que describa más exactamente cómo te sientes. Utiliza la siguiente clave:

- 6 = Muchísimo**
- 5 = Mucho**
- 4 = Bastante**
- 3 = Algo**
- 2 = Poco**
- 1 = Nada**

En qué medida te sientes presionada por tu grupo para:

	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
--	----------	----------	----------	----------	----------	----------

Sacar malas notas en el colegio						
Comportarte inapropiadamente y romper las reglas de tus padres						
No llevarte bien con los maestros del colegio						
Mantener una imagen en relación a la ropa que usas, tu peso, tu talla y cómo te arreglas						
Tomar licor y fumar						

Utilizando la misma clave, responde ahora cómo cada una de las oraciones siguientes te describe.

	6	5	4	3	2	1
Por lo general yo tiendo a ser callada y reservada cuando estoy en un grupo, me muestro alejada y poco dispuesta a iniciar el contacto						
Cuando estamos en grupo, soy la que da ideas, tengo las iniciativas y la mayor parte del tiempo el grupo hace lo que yo propongo						
No me cuesta nada decir lo que pienso y cómo lo pienso, cuando algo no me parece lo digo de frente y siempre defendiendo mis derechos						
No soy seguidora de grupos, me gusta hacer las cosas a mi manera y soy más bien alguien muy personal						
Necesito estar con personas, busco la mayor parte del tiempo estar con gente y no me cuesta nada entrar a un lugar y hacer amigos						

GRADO \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_ AÑOS \_\_\_\_\_ MESES \_\_\_\_\_

### Cuestionario de la Inteligencia Emocional

Instrucciones: Lea cada una de las afirmaciones siguientes y decida si usted está de acuerdo o no con ella. Rellene en la hoja de respuestas de acuerdo a la letra de su respuesta.

1.) La variedad de los sentimientos de las personas hace la vida más interesante.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

2.) Trato de pensar en cosas buenas aunque me sienta muy mal.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

3.) No tengo mucha energía cuando estoy contento.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

4.) Las personas estarían mejor si sintieran menos y pensarán mas.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

5.) Normalmente no tengo mucha energía cuando estoy triste.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

6) Cuando estoy enojado me permito seguir sintiéndome así.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

7) No creo que valga la pena ponerle atención a las emociones o al estado de ánimo.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

8) Usualmente no me preocupo mucho por lo que estoy sintiendo.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

9) Algunas veces no me doy cuenta de cuáles son mis sentimientos.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

10) Si veo que me estoy enojando, me trato de calmar.

- a. Completamente de acuerdo

- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

11) Tengo mucha energía cuando me siento triste.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

12) Raras veces estoy confundido de como me siento.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

13) Pienso en mi estado de ánimo constantemente.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

14) No dejo que mis sentimientos interfieran con lo que estoy pensando.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

15) Los sentimientos le dan dirección a la vida.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

16) Aunque algunas veces esté triste, normalmente soy optimista.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo

- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

17) Cuando me siento mal, me doy cuenta que "las cosas buenas de la vida" son ilusiones.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

18) Creo en actuar desde el corazón.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

19) Nunca me doy cuenta de cómo me siento.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

20) Cuando estoy contento me doy cuenta que la mayoría de mis preocupaciones no tienen importancia.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

21) Creo que es sano sentir cualquier emoción que se está sintiendo.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo

- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

22) La mejor manera de manejar mis sentimientos es vivirlos al máximo.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

23) Cuando estoy molesto me recuerdo de todos los placeres de la vida.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

24) Mis creencias y opiniones casi siempre cambian dependiendo de cómo me siento.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

25) Usualmente tengo mucha energía cuando estoy contenta.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

26) Frecuentemente estoy consciente de mis sentimientos sobre alguna situación.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

27) Cuando estoy deprimido, no puedo dejar de pensar cosas malas.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo

e. Completamente en desacuerdo

28) Usualmente estoy confundido de cómo me siento.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

29) Uno nunca se debe dejar guiar por las emociones.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

30) Si estoy demasiado de buen humor me recuerdo de la realidad para tranquilizarme.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

31) Nunca me dejo vencer por mis emociones.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

32) A pesar de que a veces estoy contento, soy normalmente pesimista.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

33) Me siento cómodo con mis emociones.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

34) Es importante bloquear algunos sentimientos para preservar la cordura.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

35) Le pongo mucha atención a como me siento.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

36) Cuando estoy de buen humor, soy optimista ante el futuro.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

37) No comprendo mis sentimientos.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

38) No le pongo mucha atención a mis sentimientos.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

39) Cuando estoy de mal humor soy pesimista ante el futuro.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

40) Nunca me preocupa estar de demasiado buen humor.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

41) Pienso frecuentemente en mis sentimientos.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

42) Usualmente tengo muy claros mis sentimientos.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

43) Aunque me sienta muy mal, trato de pensar en cosas agradables.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

44) Los sentimientos son una debilidad que tienen los humanos.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

45) Usualmente conozco mis sentimientos acerca de diferentes situaciones.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

46) Usualmente es una pérdida de tiempo pensar en mis emociones.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

47) Cuando estoy contento algunas veces me recuerdo a mi mismo qué cosas podrían salir mal.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

48) Casi siempre sé exactamente lo que estoy sintiendo.

- a. Completamente de acuerdo
- b. Un poco de acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. Un poco en desacuerdo
- e. Completamente en desacuerdo

**Edades, Sumas, Medias y Desviaciones Estandard**  
**Cuestionario de Presión de Grupo**

Edad	Suma	Media	Desv. Est.	Edad	Suma	Media	Desv. Est.	Edad	Suma	Media	Desv. Est.	Edad	Suma	Media	Desv. Est.
13	101	1.836	1.371	14	150	2.727	1.8	15	90	1.731	1.548	15	75	1.364	0.825
13	91	1.655	1.092	14	136	2.473	1.72	15	92	1.673	1.019	15	118	2.145	1.508
13	86	1.593	1.158	14	119	2.204	1.731	15	90	1.636	1.458	15	112	2.036	1.36
13	104	1.891	1.524	14	92	1.769	1.246	15	85	1.545	1.033	15	67	1.218	0.629
13	117	2.127	1.775	14	88	1.6	1.328	15	99	1.8	1.353	15	99	1.833	1.299
13	84	1.527	1.016	14	123	2.278	1.352	15	171	3.109	1.843	15	84	1.527	1.345
13	72	1.333	0.847	14	96	1.745	1.109	15	68	1.236	0.47	15	88	1.6	1.435
13	112	2.036	1.276	14	126	2.291	1.474	15	178	3.236	2.151	15	122	2.218	1.802
13	105	1.944	1.295	14	84	1.527	1.303	15	113	2.132	1.256	15	72	1.309	0.767
13	71	1.291	0.854	14	100	1.818	1.516	15	62	1.127	0.433	15	65	1.204	0.959
13	98	1.782	1.462	14	81	1.473	0.997	15	73	1.327	1.037	15	127	2.309	1.451
13	123	2.236	1.621	14	89	1.618	1.381	15	128	2.327	1.32	15	83	1.509	1.034
13	65	1.182	0.696	14	76	1.382	0.892	15	106	1.927	1.289	15	92	1.673	1.516
13	78	1.418	0.854	14	109	1.982	1.694	15	168	3.055	1.779	15	128	2.327	1.32
13	65	1.182	0.945	14	120	2.182	1.492	15	95	1.727	1.581	15	86	1.564	1.067
13	125	2.273	1.604	14	139	2.527	1.62	15	82	1.491	1.215	16	59	1.093	0.559
14	99	1.8	1.445	14	86	1.564	1.273	15	151	2.745	2.03	15	83	1.509	0.92
14	122	2.218	1.343	14	90	1.667	1.229	15	96	1.778	1.436	15	96	1.745	1.53
14	98	1.782	1.257	14	89	1.618	1.269	15	63	1.167	0.607	15	115	2.091	1.659
14	96	1.745	1.19	14	109	1.982	1.581	15	148	2.691	1.439	15	77	1.4	0.955
14	102	1.855	1.615	14	123	2.278	1.664	15	113	2.055	1.407	16	67	1.218	0.975
14	76	1.49	1.255	14	151	2.745	2.084	15	111	2.018	1.326	16	88	1.6	1.18
14	151	2.745	1.294	14	85	1.545	1.317	15	144	2.618	1.312	16	105	1.909	1.323
14	71	1.291	0.832	14	127	2.309	0.858	15	92	1.673	1.32	16	135	2.455	1.597
14	115	2.091	1.67	14	132	2.4	1.523	15	124	2.255	1.205	16	110	2	1.644
14	124	2.255	1.506	14	84	1.527	0.979	15	75	1.364	0.729	16	104	1.891	1.536
14	127	2.309	1.451	14	89	1.618	0.991	15	96	1.745	1.28	16	89	1.618	1.284
14	91	1.655	1.236	14	100	1.818	1.124	15	79	1.436	1.102	16	93	1.691	1.562
14	115	2.13	1.304	14	68	1.236	0.902	15	136	2.473	1.372	16	129	2.389	1.888
14	80	1.455	1.317	15	88	1.63	1.186	15	101	1.836	1.411	16	136	2.473	1.824
14	92	1.673	1.334	15	145	2.636	1.966	15	126	2.291	1.696	16	112	2.036	1.895
14	108	1.964	1.29	15	77	1.4	1.029	15	83	1.509	1.2	16	79	1.436	1.05

Edad	Suma	Media	Desv. Est.	Edad	Suma	Media	Desv. Est.	Edad	Suma	Media	Desv. Est.	Edad	Suma	Media	Desv. Est.
16	83	1.509	1.477	17	131	2.382	1.326	17	104	1.891	1.117	18	112	2.036	1.186
16	76	1.382	1.209	17	72	1.333	0.7	17	103	1.873	1.32	18	94	1.709	1.329
16	100	1.818	1.588	17	83	1.509	1.373	17	81	1.473	0.813	18	87	1.582	1.243
16	84	1.527	1.317	17	82	1.519	1.255	17	97	1.764	1.105	18	111	2.018	1.354
16	56	1.018	0.135	17	71	1.291	0.712	17	81	1.473	1.016	18	72	1.309	0.69
16	79	1.436	0.877	17	81	1.473	1.289	17	93	1.691	1.386	18	88	1.6	1.342
16	59	1.073	0.539	17	99	1.8	1.078	17	116	2.148	1.522	18	85	1.545	1.214
16	95	1.727	1.239	17	65	1.182	0.863	17	104	1.891	1.75	18	80	1.455	0.997
16	90	1.636	1.238	17	71	1.291	0.685	17	92	1.673	1.218	18	110	2.037	1.258
16	93	1.722	1.25	17	111	2.018	1.394	17	120	2.182	1.765	18	87	1.582	1.272
16	119	2.164	1.525	17	119	2.164	1.229	17	85	1.545	1.136	18	76	1.382	0.85
16	96	1.745	1.322	17	90	1.636	1.128	18	103	1.873	0.963	18	83	1.537	1.299
16	105	1.909	1.365	17	79	1.436	1.067	18	93	1.691	1.215	18	87	1.582	1.212
16	86	1.564	1.411	17	78	1.418	0.875	18	73	1.327	1.019	18	95	1.727	1.367
16	81	1.473	0.997	17	98	1.815	1.245	18	74	1.345	0.886	18	118	2.145	1.253
16	115	2.091	1.281	17	96	1.745	1.19	18	75	1.389	0.979	18	114	2.073	1.952
16	68	1.236	0.902	17	90	1.636	1.379	18	63	1.145	0.78	18	99	1.8	1.38
16	85	1.545	1.245	17	122	2.218	1.436	18	89	1.618	1.08	18	95	1.727	1.008
16	83	1.509	1.12	17	84	1.556	0.883	18	94	1.709	1.536	18	111	2.018	1.446
16	135	2.455	1.537	17	102	1.855	1.096	18	116	2.109	1.663	18	77	1.4	0.784
16	115	2.091	1.756	17	86	1.564	1.067	18	137	2.491	1.698	18	134	2.436	1.833
16	67	1.218	0.832	17	94	1.741	1.362	18	75	1.364	1.095	19	62	1.127	0.61
16	79	1.436	0.898	17	78	1.418	1.083	18	121	2.2	1.58	19	58	1.055	0.405
16	81	1.473	0.879	17	92	1.673	1.001	18	91	1.655	1.468	19	72	1.309	0.9
16	184	3.345	1.542	17	103	1.873	1.334	18	63	1.145	0.524	19	78	1.418	1.117
16	94	1.709	1.272	17	115	2.091	1.309	18	81	1.473	1.12	19	84	1.556	1.488
16	86	1.564	1.385	17	115	2.091	1.469	18	117	2.127	1.611	19	99	1.8	1.393
16	86	1.564	1.244	17	68	1.236	0.508	18	122	2.218	0.832	19	87	1.582	1.066
16	61	1.109	0.458	17	78	1.418	1.15	18	91	1.655	0.966	19	117	2.127	1.32
17	66	1.2	0.803	17	112	2.036	1.61	18	75	1.364	1.31	19	272	4.945	1.789
17	86	1.564	1.067	17	75	1.364	0.969	18	87	1.582	1.134	19	106	1.927	0.858
17	143	2.6	2.006	17	96	1.745	1.377	18	143	2.648	1.728	19	113	2.055	1.458

Edad	Suma	Media	Desv. Est.
19	76	1.382	0.828
19	67	1.218	0.786
19	106	1.927	1.438
19	91	1.717	1.277
19	88	1.6	0.993
19	70	1.273	0.849
19	103	1.873	1.306
19	154	2.852	1.446
19	118	2.145	1.253
19	95	1.727	1.079
19	113	2.055	1.557
19	76	1.382	1.027
19	121	2.2	0.826
19	78	1.418	0.937
19	88	1.6	1.314
19	75	1.364	1.078
20	81	1.473	1.086
20	125	2.273	1.484
20	101	1.836	0.958

Edades, Sumas, Medias y Desviaciones Estandard  
 TMMS - Trait Meta Mood Scale

Edad	Suma	Media	Desv. Est.	Edad	Suma	Media	Desv. Est.	Edad	Suma	Media	Desv. Est.	Edad	Suma	Media	Desv. Est.
13	101	3.37	1.474	14	113	3.77	1.135	15	120	4	1.232	15	102	3.4	1.276
13	108	3.6	1.102	14	128	4.27	1.015	15	106	3.53	0.973	15	91	3.03	0.669
13	115	3.83	1.44	14	117	3.9	1.094	15	92	3.07	1.437	15	94	3.13	1.042
13	122	4.07	0.907	14	124	4.13	1.279	15	117	3.9	1.185	15	135	4.5	0.974
13	83	2.77	1.431	14	109	3.63	1.245	15	111	3.7	1.236	15	107	3.57	1.104
13	109	3.63	0.89	14	125	4.17	1.147	15	64	2.13	1.042	15	119	3.97	1.189
13	115	3.83	0.791	14	127	4.23	1.104	15	109	3.63	1.159	15	119	3.97	1.159
13	105	3.5	1.075	14	102	3.4	1.133	15	97	3.23	1.406	15	94	3.13	1.502
13	130	4.33	0.959	14	112	3.73	1.484	15	125	4.17	0.834	15	113	3.77	1.165
13	119	3.97	1.066	14	104	3.47	1.252	15	121	4.03	1.066	15	115	3.83	1.206
13	130	4.33	1.061	14	133	4.43	0.626	15	121	4.03	1.159	15	69	2.3	1.317
13	101	3.48	1.056	14	117	3.9	1.47	15	108	3.6	0.968	15	100	3.33	1.241
13	120	4	1.287	14	116	3.87	1.224	15	95	3.17	1.367	15	120	4	1.174
13	110	3.67	0.844	14	113	3.77	1.165	15	96	3.2	1.349	15	106	3.53	1.279
13	116	3.87	1.57	14	88	2.93	1.172	15	131	4.37	1.129	15	96	3.2	1.186
13	109	3.63	1.033	14	124	4.13	0.973	15	71	2.37	1.671	15	117	3.9	0.96
14	120	4	1.114	14	122	4.07	0.868	15	79	2.63	1.629	15	117	3.9	1.029
14	124	4.13	1.167	14	113	3.77	0.971	15	126	4.2	0.961	15	98	3.27	1.437
14	107	3.57	1.278	14	116	3.87	1.306	15	108	3.6	1.329	15	108	3.6	1.354
14	117	3.9	0.885	14	113	3.77	1.331	15	105	3.5	1.383	15	120	4	1.114
14	117	3.9	1.269	14	106	3.53	1.383	15	133	4.43	1.04	16	133	4.43	1.135
14	122	4.07	1.437	14	78	2.6	1.673	15	86	2.87	1.383	16	109	3.63	1.098
14	103	3.43	0.935	14	104	3.47	1.279	15	112	3.73	1.048	16	119	3.97	0.999
14	113	3.77	1.278	14	108	3.6	0.855	15	112	3.73	1.015	16	89	2.97	1.426
14	135	4.5	0.861	14	115	3.83	1.262	15	123	4.1	1.029	16	104	3.47	0.937
14	114	3.8	1.584	14	109	3.63	0.964	15	111	3.7	1.368	16	97	3.23	1.501
14	103	3.43	0.679	14	119	3.97	0.964	15	113	3.77	1.135	16	111	3.7	1.317
14	119	3.97	1.066	14	105	3.5	0.9	15	103	3.43	1.305	16	99	3.3	1.317
14	102	3.4	0.724	14	108	3.6	1.192	15	115	3.83	1.289	16	93	3.1	1.322
14	122	4.07	1.015	15	111	3.7	1.264	15	84	2.8	0.925	16	93	3.1	1.242
14	108	3.6	1.248	15	110	3.67	0.994	15	112	3.73	1.363	16	130	4.33	1.295
14	133	4.43	0.679	15	111	3.7	1.264	15	113	3.77	1.194	16	121	4.03	0.964

Edad	Suma	Media	Desv. Est.	Edad	Suma	Media	Desv. Est.	Edad	Suma	Media	Desv. Est.	Edad	Suma	Media	Desv. Est.
16	122	4.07	1.413	17	111	3.7	1.088	17	70	2.33	0.884	18	96	3.2	0.961
16	116	3.87	1.502	17	104	3.47	1.432	17	92	3.07	0.785	18	115	3.83	1.177
16	111	3.7	1.535	17	111	3.7	1.368	17	115	3.83	1.315	18	111	3.7	1.119
16	113	3.77	1.357	17	128	4.27	1.23	17	89	2.97	1.066	18	121	4.03	1.129
16	107	3.57	1.073	17	92	3.07	1.552	17	110	3.67	0.994	18	121	4.03	1.245
16	110	3.67	0.922	17	123	4.1	1.348	17	118	3.93	1.484	18	130	4.33	1.028
16	117	3.9	1.269	17	119	3.97	0.89	17	83	2.77	1.223	18	125	4.17	1.085
16	101	3.37	1.245	17	132	4.4	0.968	17	98	3.27	1.76	18	105	3.5	1.225
16	111	3.7	1.343	17	114	3.8	1.095	17	117	3.9	0.845	18	116	3.87	0.776
16	119	3.97	1.326	17	90	3	1.509	17	134	4.47	0.86	18	110	3.67	0.922
16	88	2.93	1.081	17	94	3.13	1.137	17	120	4	0.643	18	137	4.57	0.858
16	123	4.1	1.296	17	76	2.53	1.167	18	117	3.9	0.845	18	119	3.97	1.098
16	113	3.77	1.006	17	115	3.83	1.44	18	113	3.77	1.455	18	114	3.8	1.095
16	120	4	1.486	17	108	3.6	1.221	18	144	4.8	0.805	18	101	3.37	1.299
16	122	4.07	1.112	17	137	4.57	1.006	18	143	4.77	0.626	18	114	3.8	1.064
16	77	2.96	1.038	17	110	3.67	1.093	18	117	3.9	1.062	18	98	3.27	1.617
16	116	3.87	1.332	17	107	3.57	1.104	18	90	3	1.894	18	91	3.03	1.564
16	114	3.8	1.064	17	90	3	1.339	18	97	3.73	1.251	18	107	3.57	1.382
16	130	4.33	1.061	17	116	3.87	0.73	18	125	4.17	0.986	18	95	3.17	1.533
16	103	3.43	1.455	17	107	3.57	1.382	18	127	4.23	0.935	18	107	3.57	0.898
16	116	3.87	1.332	17	82	2.73	1.202	18	89	2.97	0.964	18	116	3.87	1.196
16	108	3.6	1.192	17	118	3.93	1.363	18	121	4.03	0.809	19	129	4.3	1.418
16	117	3.9	1.185	17	122	4.07	1.413	18	116	3.87	1.383	19	125	4.17	1.555
16	114	3.8	0.714	17	94	3.62	1.267	18	103	3.43	1.431	19	109	3.63	1.299
16	102	3.4	1.476	17	128	4.27	0.98	18	116	3.87	1.456	19	115	3.83	1.464
16	104	3.59	1.181	17	113	3.77	1.006	18	111	3.7	0.915	19	82	2.73	1.413
16	122	4.07	1.258	17	101	3.37	1.066	18	90	3	1.145	19	107	3.57	1.194
16	113	3.77	1.194	17	105	3.5	1.137	18	112	3.73	0.868	19	113	3.77	1.382
16	136	4.53	0.819	17	106	3.53	0.973	18	104	3.47	1.137	19	106	3.53	1.408
17	77	2.57	1.547	17	103	3.43	1.331	18	113	3.77	1.165	19	99	3.3	1.264
17	104	3.47	1.196	17	114	3.8	1.324	18	120	4	1.339	19	100	3.33	0.994
17	74	2.47	1.332	17	129	4.3	0.915	18	109	3.63	1.189	19	107	3.57	1.305

Edad	Suma	Media	Desv. Est.
19	126	4.2	1.126
19	124	4.13	1.106
19	115	3.83	1.464
19	123	4.1	1.242
19	124	4.13	0.937
19	128	4.27	1.172
19	108	3.6	1.248
19	104	3.47	1.383
19	86	2.87	1.167
19	91	3.03	1.189
19	113	3.77	1.501
19	123	4.1	1.242
19	111	3.7	1.088
19	122	4.07	1.202
19	106	3.66	1.446
19	122	4.07	1.23
20	107	3.57	1.357
20	100	3.33	1.061
21	95	3.17	0.791