



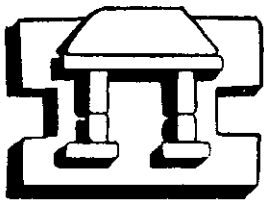
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

CAMPUS IZTACALA

INFLUENCIA DE LOS JUEGOS DE VIDEO EN EL COMPORTAMIENTO AGRESIVO DE LOS NIÑOS

TESIS PROFESIONAL QUE PARA OBTENER EL TITULO DE: LICENCIADO EN PSICOLOGIA PRESENTAN: MARTINEZ CHAVEZ BEATRIZ TORICES LOPEZ MA. DEL CARMEN

ASESORES: EDY AVILA RAMOS. ANGEL ENRIQUE ROJAS SERVIN. JOSE ESTEBAN VAQUERO CAZARES



IZTACALA SAN JUAN IZTACALA, EDO. DE MEX.

1999

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Handwritten signature



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

	PAG.
RESUMEN.....	3
INTRODUCCION.....	4

CAPITULO 1

Definiciones y teorías de la agresión.....	12
Teoría Etológica.....	14
Teoría Psicoanalítica.....	17
Teoría Conductual.....	20
Teoría de la Frustración-Agresión.....	25
Teoría del Aprendizaje Social.....	31
Teoría Fisiológica.....	40

CAPITULO 2

Factores que determinan la conducta agresiva.....	49
Medio Familiar.....	50
Medio Social.....	59
Medios Masivos de Comunicación.....	64

CAPITULO 3

Juegos de video y agresión: el papel del Psicólogo.....	70
Ventajas y desventajas de los juegos de video.....	73
Tipos de juegos de video.....	82
Los juegos de video y la agresión.....	95

CAPITULO 4

Metodología.....	101
Procedimiento.....	103

CAPITULO 5

Resultados.....	105
CONCLUSIONES.....	125
BIBLIOGRAFIA.....	132
ANEXOS.....	137

RESUMEN

Actualmente la conducta agresiva es un fenómeno común en nuestra sociedad, ya que frecuentemente se observan todo tipo de actos agresivos entre los niños.

La agresión es el tema central de éste y muchos otros trabajos de investigación; por tal motivo, ésta ha sido analizada y definida desde diferentes posturas teóricas, entre las cuales se encuentran la teoría Etológica, la Psicoanalítica, la Conductual, la del Aprendizaje Social, la teoría de la Frustración-Agresión y la Fisiológica. Asimismo, se han tomado en cuenta los distintos factores que ejercen influencia en la conducta agresiva de los niños, como son: el ambiente familiar que rige en el hogar y que puede conducir a éstos a un aprendizaje adecuado o inadecuado en su comportamiento posterior; el medio social, principalmente el ambiente escolar, en donde juegan un papel importante las amistades y, los medios de comunicación, especialmente la televisión y los juegos de video que son tan populares entre los niños y que cada día están más avanzados tecnológicamente.

Este tipo de juegos pueden tener efectos negativos en el comportamiento de los niños por el mal uso que se les da; así, el objetivo de la presente investigación es analizar la influencia de los juegos de video en la conducta agresiva de los niños.

El estudio se llevó a cabo con 40 niños de primaria de diferentes grados y de ambos sexos; se les aplicó un cuestionario que permitió recabar información sobre su preferencia a los juegos de video, también se les proporcionó otro cuestionario a los padres y otro a los profesores, para obtener los datos sobre el comportamiento agresivo de los niños en el hogar y en la escuela, además de la opinión de éstos sobre los juegos de video.

Los resultados que se obtuvieron mostraron que los juegos de video sí tienen influencia en el comportamiento agresivo que presentan los niños durante la práctica de éstos, en sus juegos cotidianos y en la escuela, pero no en el medio familiar. También se observó que los niños se aficianan más por los juegos de video cuyos contenidos son los más agresivos y violentos; sin embargo, no se puede afirmar que éstos juegos son los principales responsables en la aparición de las conductas agresivas; ya que, el ambiente familiar hostil en el que viven, el medio social agresivo en el que se desenvuelven y los medios de comunicación tan violentos a los que están expuestos tienen, en menor o mayor grado, una influencia negativa en los niños.

INTRODUCCION

Los orígenes del juego se remontan a tiempos muy lejanos. El juego, es una función llena de sentido, tanto en los hombres como en los animales, y todo juego tiene siempre un significado.

Las primeras actividades de la convivencia humana están investidas de juego. En el lenguaje, por ejemplo, tras cada experiencia de algo abstracto hay una metáfora y, tras ella, un juego de palabras. Parece que el juego se ha de oponer a lo serio y, sin embargo, también el juego puede ser algo serio. Los niños, los jugadores de ajedrez o los de fútbol, juegan muy seriamente y, mientras lo hacen, no sienten la menos inclinación a reír (López,1992).

El juego, en su aspecto formal, es una acción libre que forma parte de la vida cotidiana, que puede absorber por completo al jugador y que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y en un determinado espacio, desarrollándose en un orden sometido a reglas. Constituye además, una parte natural y necesaria del niño, desde su estado de individuo dependiente hasta el de un sujeto que puede controlar, dirigir y utilizar creativamente el entorno y las personas que viven en él.

Winnicott (1993), mencionó diversas razones por las que los niños juegan:

Placer. Los niños juegan porque les gusta hacerlo y gozan con todas las experiencias físicas y emocionantes del juego.

Para expresar agresión. Los niños liberan odio y agresión en el juego. La agresión puede ser placentera, pero inevitablemente lleva consigo un daño real o imaginario contra alguien, de modo que el niño no puede dejar de enfrentar esta complicación.

Para controlar su ansiedad. La ansiedad subyace al juego de los niños y el resultado práctico de ésta es importante. Si el juego sirve para controlar ansiedad, no se puede impedir a los niños que lo hagan, pero sin provocarles angustia.

Adquirir experiencia. Así como la personalidad de los adultos se desarrolla a través de su experiencia en el vivir, del mismo modo la de los niños se desarrolla a través de su propio juego y de las invenciones relativas al juego de otros niños y de los adultos. Al enriquecerse, los niños aumentan gradualmente su capacidad para percibir la riqueza del mundo externamente real.

Establecer contactos sociales. El juego proporciona una organización para iniciar relaciones emocionales y permite así que se desarrollen contactos sociales.

Comunicación con la gente. Un niño que juega puede estar tratando de exhibir, por lo menos, parte del mundo interior, así como del exterior, a personas elegidas del ambiente. El juego puede ser algo muy revelador de uno mismo, tal como la manera de vestirse puede serlo para un adulto.

El juego sirve para que los individuos se expresen y aprendan a relacionarse con todo aquello que les rodea.

Resulta también importante la diversidad de juegos existentes entre los individuos, los niños, las niñas y en las diferentes épocas y culturas.

En nuestro país, anteriormente los juegos tradicionales entre los niños eran los juegos callejeros como los encantados, las escondidillas, los quemados, la roña, los listones, el avión, los colores, las ollitas, el burro castigado, la matatena, las canicas, etc.; juegos que requerían de la participación colectiva y activa de los jugadores.

Ahora en la actualidad, con las nuevas tecnologías en telecomunicaciones, los niños ya no practican los juegos tradicionales, se han vuelto jugadores pasivos, individualistas y, sobre todo, más agresivos.

Con la llegada de los juegos de video, niños, jóvenes y adultos se han vuelto aficionados y fanáticos de la agresión y la violencia en video.

La agresión y la violencia se han convertido en la esencia de cualquier juego. No se puede negar que el individuo, de una o de otra manera, siempre manifieste ciertas conductas agresivas en sus juegos, pero en la actualidad, gracias a que todos tenemos acceso y estamos expuestos a las influencias de los medios de comunicación, la agresividad se expresa más abiertamente, sobre todo en los niños, quienes imitan fielmente todo tipo de escenas agresivas.

La agresión entonces, como se menciona en el capítulo I ha sido estudiada, analizada y definida desde diferentes posturas teóricas: Etológica, Psicoanalítica, Conductual, del Aprendizaje Social, de la Frustración-Agresión y Fisiológica.

En un principio, la teoría Etológica consideró que la conducta agresiva era un medio de sobrevivencia, debido a las difíciles condiciones de vida que se le presentaban a los hombres desde la época primitiva.

Desde la perspectiva de la teoría Psicoanalítica, la agresión se consideraba como un impulso instintivo del hombre, que debía ser descargada periódicamente (Fromm,1980).

Por su parte, Johnson (1976) señalaba que era conveniente considerar la agresión desde un enfoque conductual, además el termino podía ser aplicado a una respuesta específica y se le podía utilizar para referirse a un sin número de estados emocionales, tales como la ira y el odio.

La agresión era también considerada como un rasgo de la personalidad, un hábito aprendido, un reflejo estereotipado o un proceso biológico fundamental.

El enfoque de la teoría del Aprendizaje Social, señala que toda conducta es aprendida, por consiguiente, la conducta agresiva se aprende a través del proceso de imitación y del reforzamiento que recibe del medio ambiente (Bee,1977).

La teoría de la Frustración-Agresión, señala que el origen de la conducta agresiva es que ésta es siempre una consecuencia de la frustración; esto es, la agresividad se manifiesta cuando previamente se produce una frustración.

Finalmente, la teoría Fisiológica considera que la conducta agresiva puede ser provocada o inhibida al estimular ciertas partes del cerebro o ingiriendo algunas sustancias.

La agresión es descrita y comprendida por los psicólogos, generalmente, en términos de frustración, temor, desplazamiento, elección de chivos expiatorios, racionalización, proyección, compensación, identificación y una

multitud de otros conceptos pertinentes, lo cual parece indicar que la agresividad es un estado mental emergente o dependiente (Carthy,1966).

Son ya muchos y muy distintos los puntos de vista sobre la definición y origen de la conducta agresiva.

Desde hace algunos años, se considera que la agresión no es un concepto conductual unitario, sino más bien, es una serie de conductas especializadas diferentes (Becvan y cols. 1976; cit. en:Valzelli,1983).

Este último autor mencionó que existen varios tipos de agresión:

- a) **Agresión Depredadora.** Es evocada por la concurrencia de hambre y la presencia de un objeto de presa apropiado, y se relaciona con la agresividad más específica.
- b) **Agresión Competitiva.** Esta se denomina también agresión entre los machos o conducta agonística, que se identifica con la lucha, conflicto y agresión intraespecífica o dentro de la raza.
- c) **Agresión Defensiva.** Esta comprende a la agresión motivada por el medio o inducida por el mismo. Se manifiesta de forma característica contra un agresor cuando el sujeto se encuentra con una amenaza de la que no puede escapar.
- d) **Agresión Irritativa.** La evoca una gran variedad de objetos atacables, animados e inanimados, como se observa en las reacciones de cólera o rabia.
- e) **Agresión Instrumental.** Esta se limita fundamentalmente a la conducta amenazante y sólo se distingue de las demás formas de agresión en cuanto a que es una conducta de advertencia que precede a una exhibición competitiva manifiesta.

Se puede observar así, que el termino agresión tiene distintos significados y connotaciones, lo cual la ha llevado a perder su significado. El hecho de que el termino sea tan difícil de definir no se debe a una falta de inteligencia o a una insuficiencia del lenguaje, sino que simplemente no es un concepto sencillo y unitario, como lo mencionaba anteriormente Becvan (1976); por lo tanto, no puede ser definida como tal, además de que no hay un tipo particular de conducta que se pueda considerar agresiva, como se puede

ver en los diferentes tipos de agresión descritos por Valzelli (1983), y tampoco hay un proceso particular que represente la agresión.

Hay muchas clases de conductas agresivas, y en consecuencia, no puede haber una definición única que sea satisfactoria.

Ahora bien, en el capítulo II se señalan varios factores que influyen en la aparición de la conducta agresiva, entre los principales se encuentran: el ambiente familiar (estimulación temprana, tipos de crianza, relación afectiva con los padres, rol sexual asignado del niño, etc.), el medio social (los compañeros de la escuela y las amistades fuera de ella, principalmente), la enorme influencia de los medios de comunicación masiva (T.V., radio, cine, prensa, etc.), y en la actualidad, la influencia de los juegos de video.

En el medio familiar, son los padres quienes deben ser la imagen de autoridad ante el niño y no de autoritarismo. El niño busca a sus padres con la finalidad de que le den dirección, entrenamiento y ayuda para estructurar su mundo, que suele ser muy confuso. Sin la paciente disciplina de sus padres, el niño estaría solo para enfrentar las complejidades de la vida.

El uso apropiado de la autoridad paterna no necesariamente debe incluir el castigo, y definitivamente autoridad no significa el uso de un control inflexible y destructivo para mantener el orden y la adherencia estricta a las reglas familiares, más bien es todo lo contrario, un padre con autoridad apropiada es el que le da al hijo oportunidad de participar en el proceso de toma de decisiones familiares. Se intenta proporcionarle el por qué de las decisiones que toman sus padres y se les anima a expresar sus ideas y sentimientos. Al niño se le da cierta libertad para tomar sus propias decisiones al tener a sus padres disponibles como maestros o consejeros.

Ehlich (1989), señaló que existen problemas en las familias cuando hay una confusión y mal uso de la autoridad paterna. Por ejemplo, en muchas familias no existe ninguna distinción entre el poder de los hijos y el de los padres. En otras familias los padres abusan arbitrariamente de su poder y exigen obediencia ciega sin cuestionar, por parte de los hijos. Estos padres, inseguros de su papel como tales e ignorantes de las técnicas que existen de manejo conductual, reaccionan a la mala conducta de sus hijos mediante gritos y castigos físicos. Las reacciones de este tipo revelan lo importante que se siente un padre para manejar la mala conducta de sus hijos. Estas reacciones

aversivas son sólo su último esfuerzo para demostrar su cuestionable superioridad.

Otro de los factores que influyen en la conducta agresiva que presentan los niños, es el medio social en el que posteriormente se desenvuelven.

Al ingresar a la escuela, el niño pasa cada vez más tiempo aparte de sus padres y mayor tiempo con sus compañeros, de manera que el significado de sus pautas de amistad se acrecienta. El grupo de compañeros cobra realmente importancia por sí solo.

De acuerdo con Papalia (1990), los grupos de compañeros sirven para muchos propósitos en la vida de los niños:

1° Ofrecen una medida realista para evaluar el desarrollo de sus habilidades.

2° Aprenden acerca de ellos mismos, acerca del mundo de sus compañeros, aprenden qué tipo de comportamientos son los apropiados en diferentes situaciones, aprenden cómo se hace una variedad de cosas viendo a otros niños que las hacen y aprenden también la forma como deben relacionarse con otras personas.

3° Ayudan a los niños a formar actitudes y valores proporcionándoles un escenario para tamizar los valores derivados de los padres y decidir cuales mantendrán y cuales descartarán.

4° Ofrecen seguridad emocional. En algunas ocasiones, otro niño puede prestar cierto apoyo que no puede ofrecer un adulto.

Así pues, el grupo de compañeros es importante en el desarrollo de la identidad, de las actitudes y los valores, así como el de un agente socializador.

La influencia del grupo es poderosa y la posición de un niño en el mismo influye enormemente en el concepto que tenga de sí mismo.

Por último, la influencia que ejercen los medios de comunicación en los individuos, de cualquier edad, es también muy significativa. Todo medio de comunicación tiene efectos sociales y psicológicos sobre su audiencia respecto

a sus relaciones sociales, a una particular forma de consciencia y a un determinado modo de pensar.

Cada uno de los medios de comunicación presenta problemas pero también posibilidades. Muchos niños ven demasiada televisión y es preciso establecerles limitaciones al respecto; por ejemplo, en un experimento que se llevo a cabo con niños de 6 años se observó que el hecho de limitar el tiempo de ver T.V. hizo que se verificara en ellos un cambio, desde un comportamiento más impulsivo a otro más reflexivo, dando lugar a un incremento en su C.I. (Coeficiente Intelectual) no verbal (Marcks, 1985).

Es muy importante apartar a los niños de la visión de los programas cuyos contenidos sean violentos, y también de la práctica de aquellos juegos de video con este mismo tipo de contenidos.

De esta manera, es posible darse cuenta de que los dos medios, la T.V. y los juegos electrónicos, son la principales formas de entretenimiento y distracción de muchas personas, sean niños, jóvenes o adultos. Todo lo referente a estos últimos se encuentra más ampliamente descrito en el capítulo III.

Los juegos de video surgieron desde los años 70's, pero es a partir de los 80's cuando fueron introducidos a nuestro país. Se comenzaron a instalar estratégicamente en distintas colonias, locales de máquinas de juegos de video, o sólo alguna máquina en un pequeño comercio establecido. Ahora, en cualquier lugar, podemos encontrar juegos de video: en centros comerciales, en farmacias, en tienditas y hasta en museos, y en muchos hogares.

Son ya muchas las personas que practican estos juegos, sean públicos o caseros. Los juegos de video se han vuelto una forma de pasatiempo pasivo. Se puede estar encerrado en un local de "máquinitas" o en el propio hogar matando el tiempo sentado frente a un artefacto con pantalla manipulado por el movimiento de unas palancas y botones; o ahora, sintiendo físicamente lo que suceden en el juego con un equipo llamado "Interactor" que se coloca como un chaleco, o simplemente, experimentar lo que sucede en el juego de video como si se estuviera dentro de él, colocándose un casco que tiene una pantalla, dos altavoces y sensores de posición, y que se le conoce con el nombre de "realidad virtual".

Hoy en día, hablar de tecnología es un tema 100% cotidiano, además, poseer una computadora en casa se está convirtiendo en algo tan común como tener un aparato de televisión o un radio. Sin embargo, la computación en nuestro país todavía permanece al margen de ciertas áreas verdaderamente importantes, como es el caso de la educación; en lugar de utilizarla como un medio para pasar las horas practicando los juegos de video.

Son contadísimos los programas de enseñanza asistida por computadora que han surgido hasta el momento, y los pocos que hay, suelen estar en inglés. En cambio, son innumerables los programas de juegos de video con contenidos de violencia y agresión.

Así pues, por todo lo anteriormente señalado es que se consideró importante llevar a cabo esta investigación, y con la finalidad de observar cuáles eran los factores que podían determinar la conducta agresiva, los distintos conceptos sobre la misma, además de presentar un panorama general de la llegada de los juegos de video a nuestro país y las características más relevantes de los comúnmente conocidos.

Finalmente, se describió la metodología que se empleó, el análisis y los resultados que se obtuvieron y las conclusiones a las que se llegaron sobre la influencia de los juegos de video y los otros factores, en la aparición y reforzamiento de la conducta agresiva.

En base a esto, nuestro principal objetivo fue conocer y analizar si los juegos de video influían en los niños para que éstos adoptaran un comportamiento agresivo.

CAPITULO 1

DEFINICIONES Y TEORIAS DE LA AGRESION

La mayoría de nosotros estamos familiarizados con actos de agresión, bien a través de la experiencia personal o por los medios masivos de comunicación; así, cotidianamente nos enteramos, presenciarnos o somos víctimas de actos agresivos, pero también muchas veces participamos en ellos, directa o indirectamente.

Con el objeto de iniciar el estudio de las denominadas conductas agresivas, en este capítulo señalaremos en primer lugar algunas definiciones de agresión y posteriormente abordaremos diferentes teorías sobre la misma.

La definición que aporta la teoría Etológica es la siguiente: la agresión es definida como un instinto que se transforma en una especie de necesidad básicamente biológica, que tiende hacia la autopreservación individual y de la especie (Lorenz,1971). Para este autor, tanto en los animales como en el hombre , existe un impulso biológico hacia la conducta agresiva.

A diferencia de los teóricos del instinto orientados etológicamente, Freud (1988) concibe la agresión como un impulso destructivo al que subyacen fuerzas biológicas; pero, al igual que éstos Freud puso gran énfasis en tales fuerzas biológicas subyacentes; sin embargo, concebía a la agresión como un impulso destructivo, mientras que Lorenz (1971) la consideraba como un instinto adaptativo.

Por otra parte, cada una de las teorías socioambientalistas definen la agresión de la siguiente manera:

La teoría conductual la define como una forma intensa o violenta que produce consecuencias aversivas y daño en otros sujetos; así como respuestas verbales con efectos similares debido a su contenido o intensidad (Ribes, 1988).

Sobre la teoría Frustración-Agresión es importante hacer notar que ambos conceptos se han definido tanto independiente como dependientemente.

La definición dependiente de agresión es que la respuesta que sigue a la frustración, reduce solamente la instigación producida por frustración secundaria y no tiene efecto sobre el grado de la instigación original. La frustración se define independientemente como la condición que surge cuando una respuesta de meta sufre interferencia. La agresión se define independientemente como un acto cuya respuesta de meta consiste en herir a un organismo (Megarge, 1976).

El aprendizaje social define la agresión como la conducta que produce daños a la persona y la destrucción de la propiedad (Bandura, 1974).

Finalmente, desde un punto de vista biológico, la agresión es considerada como el componente de la conducta normal que con diferentes formas vinculadas al estímulo y orientadas a un objetivo, se libera para satisfacer necesidades vitales y para eliminar o superar cualquier amenaza contra la integridad física y psicológica que está orientada a promover la conservación propia y de la especie de un organismo vivo, y nunca, excepto en el caso de la actividad depredadora, para producir la destrucción del oponente (Valzelli, 1983).

En base a las diferentes definiciones sobre agresión que se revisaron, podemos concretar que ésta es todo acto que lesiona, provoca daños y destruye, tanto a seres vivos como a objetos, teniendo como finalidad eliminar o superar lo que se percibe como amenazante. Cabe señalar que no siempre se reconoce como agresiva a la persona que actúa frecuentemente con violencia ante situaciones, consideradas por ella, como amenazantes; ya que también lo es quien constantemente y de manera sutil causa daño a otro u otros a través de sus actos o palabras, aunque no los lesione físicamente.

En realidad también existen muchas clases de conducta agresiva y, en consecuencia, *no puede haber una definición única que sea satisfactoria*, por lo tanto sigue siendo muy difícil analizarla y aislarla de otras formas de conducta motivada.

De esta manera, el estudio de la agresión ha propiciado la aparición o el resurgimiento de las diferentes teorías e hipótesis sobre el problema. Algunas de éstas han sido agrupadas en dos amplios grupos: en primer lugar se encuentran aquellas que entienden como origen de la agresión una serie de impulsos internos e innatos; por lo tanto, ésta es entendida como algo propio de

la especie humana y por consiguiente imposible de evitar; en segundo lugar, están las teorías del refuerzo que centran el problema en las influencias socioambientales, según las cuales la agresión no es más que una reacción aprendida del entorno; y por último, están aquellas que se han centrado en el análisis y explicación de la agresión en el contexto de los procesos del organismo determinados biológicamente.

Las teorías que se encuentran dentro del primer grupo son la psicoanalítica y la etológica. En el segundo grupo están la teoría de frustración-agresión y la del aprendizaje social de Bandura y finalmente, en tercer lugar, la teoría fisiológica.

TEORIA ETOLOGICA.

La Etología es la ciencia que estudia el comportamiento y hábitos animales. El método etológico se basa en la indagación acerca de cómo la agresión contribuye a las posibilidades de supervivencia de un individuo.

El principal exponente de esta teoría es Konrad Lorenz (1971) observador de la conducta animal; él considera que la agresión es instintiva y su único objetivo es el de adaptación y supervivencia de la especie.

Ahora bien, en esta teoría se mencionan dos tipos básicos de agresión: la agresión interespecífica y la intraespecífica. Las funciones que se desarrollan en la interespecífica (entre animales) se dividen en tres:

- a) Búsqueda de alimentos.
- b) Agresividad defensiva.
- c) Agresividad reactiva ante objetos amenazantes.

Por su parte, la agresión intraespecífica (agresión entre miembros de la misma especie), tiene la función de favorecer la supervivencia de la especie y Lorenz propuso precisamente que la agresión cumplía esa función, espaciando

los individuos de una especie en el habitat disponible, seleccionando el mejor de importancia en conjunción con la defensa de la hembra y estableciendo un orden jerárquico social (Lorenz, cit. en:Fromm,1975). De esta forma, la agresión intraespecífica cumple las siguientes funciones:

- a) Distribución territorial del espacio. Surge la necesidad de asentamiento del animal.
- b) Agresiones sexuales o rivales. Se produce en determinadas épocas del año y su función es la selección del reproductor más apto.
- c) Defensa de la progenie. Esta dirigida a la preservación de las crías y se lleva a cabo por uno de los progenitores.
- d) Instauración y preservación de jerarquías sociales. La instauración puede ser agresiva, pero una vez impuesta se reduce la agresión dentro del grupo.

En todas estas conductas anteriormente mencionadas que pueden implicar agresión, los etólogos observaron cómo esta reacción intraespecífica, nunca o en raras ocasiones, llegó a la aniquilación del sujeto. En cambio, en el caso del hombre el impulso agresivo se ha distorsionado en una conducta inadaptada. El instinto que servía para la supervivencia del animal se ha distorsionado en una conducta inadaptada. El instinto que servía para la supervivencia del animal se ha exagerado en el hombre .

Las características del hombre es que al no poseer esquema fijos y rígidos de conducta, tampoco posee las inhibiciones normales que estas conductas incluyen en su repertorio, siendo así el único capaz de matar en tales circunstancias.

Así pues, la agresión fue considerada por Lorenz como un impulso biológico no aprendido que se desarrolló por su valor adaptativo para la especie y no necesariamente como una fuerza destructiva.

Esencialmente este autor combinó dos elementos en su teoría: el primero, como se mencionó anteriormente es que los animales como los hombres están naturalmente dotados de agresión que les sirve para la supervivencia, tanto del individuo como de la especie; y el segundo elemento es

el carácter hidráulico de la agresión acumulada que la emplea para explicar los impulsos asesinos y crueles del hombre.

Este concepto hidráulico de la agresión se ha calificado así por analogía con la presión ejercida por el agua o el vapor acumulado en un recipiente cerrado, y se refiere al mecanismo mediante el cual se produce la agresión.

Para Lorenz la agresividad humana es un instinto alimentado por una fuente de energía inagotable que no necesariamente es resultado de una reacción a estímulos externos. Asimismo sostiene que la energía específica para un acto instintivo se acumula constantemente en los centros nerviosos relacionados con esa pauta de comportamiento, y si se acumula energía suficiente es probable que se produzca una explosión, aun sin presencia de estímulo (Fromm, 1975).

La agresión en el hombre, de acuerdo con Lorenz, es una excitación interna más que una reacción a estímulos externos, que busca manifestarse independientemente de que dichos estímulos sean o no los adecuados. Es la espontaneidad del estímulo lo que lo hace tan peligroso (Lorenz, 1971).

Ahora bien, las teorías de Lorenz fueron basadas en experimentos realizados con animales, principalmente peces y aves en condiciones de cautividad, lo cual no quiere decir que el impulso agresivo que se observa en dichos animales opere también en el hombre. Por ello esta hipótesis no muestra pruebas suficientes, pues el autor aborda el problema de la agresión haciendo una analogía entre el comportamiento humano y el de los animales que él estudió, llegando a la conclusión de que ambos tipos de comportamiento tienen la misma causa. Por lo tanto, la investigación acerca de los animales puede ser útil como instrumento valioso en el estudio de la conducta humana, pero no nos dice necesariamente cosa alguna acerca de los seres humanos.

No existen grandes dudas respecto de que el hombre puede comportarse como especies filogenéticamente inferiores, No hay razón alguna por la cual un organismo con un sistema nervioso complejo, como el del hombre, no pueda comportarse en forma similar o imitar la conducta de animales con un sistema nervioso complejo; pero afirmar que debido a que el hombre pueda comportarse como los organismos inferiores sea esta la forma en la que deba comportarse, es simplemente una falacia.

TEORIA PSICOANALITICA

Para explicar la agresión desde el punto de vista psicoanalítico se deben tener en cuenta los conceptos básicos de esta teoría.

En un principio, dentro del psicoanálisis se definieron tres instancias psíquicas: el consciente, el preconscious y el inconsciente. Las dos primeras se rigen por el principio de la realidad y la última por el principio del placer.

Los contenidos del inconsciente son las pulsiones, fantasías, afectos y vivencias personales remotas que impactaron emocionalmente al sujeto.

Las pulsiones son fuerzas psíquicas que se encuentran tras los modos cotidianos del comportamiento y estilo de vivencias humanas. Sus efectos son los de provocar estados tensionales a nivel psíquico que llevan al individuo a la actividad y a la acción. La dinámica pulsional lleva al individuo a un estado ansioso o de expresión de afectos, en el que se busca primordialmente la eliminación de dicha tensión mediante la satisfacción de la pulsión.

Posteriormente, dentro de esta misma teoría se denominaron a estas instancias psíquicas como: Ello, Yo y Super yo. En el Ello se encierran todas las necesidades del hombre sin refreno, buscando su satisfacción. Esta instancia representa a las pulsiones reprimidas a nivel consciente. Su funcionamiento comienza con el nacimiento del sujeto y está dominado por el principio del placer.

El Yo, que actúa como mediador y equilibrador, se encarga de satisfacer las necesidades o pulsiones humanas (al Ello) de manera aceptable ante la sociedad (el Super yo). Siendo esta la forma en que nos comunicamos conscientemente, pues a su vez el Yo se caracteriza por acumular conocimiento, eludir experiencias intensas y aprender a modificar el ambiente (Freud, 1988).

El Yo es un puente de enlace con la realidad que rodea a cada persona, va desarrollándose con el tiempo y su funcionamiento se basa en el principio de la realidad. Esta instancia posee el mecanismo básico de la represión, para desplazar al inconsciente las representaciones que pudieran ser amenazadoras para su propia integridad.

Finalmente, en el Supero yo se hallan todas las normas sociales y valores convencionales que frenan al hombre modulando o impidiendo la libre acción del Ello. El Super yo se entiende como la representación psíquica que la persona tiene de las normas culturales, de las restricciones, mandamientos e incluso los ideales que han sido asumidos mediante el contacto con la familia y la sociedad; éste también es capaz tanto de reprimir y castigar como de premiar.

Una vez explicados los conceptos básicos de la teoría psicoanalítica, ahora se abordará el problema de la agresión.

Freud le dio un papel principal a la agresión con el propósito de explicar la conducta sádica y masoquista.

En su primer teoría mencionó que el sadismo es un fenómeno evidentemente agresivo, el cual no es más que una tendencia de dominación cuyo significado biológico busca vencer las resistencias del objeto sexual.

En esta teoría se dice que la agresividad tiene sus raíces en las pulsiones sexuales básicas denominadas libido, y sus primeras manifestaciones se producen en la infancia, en las que las experiencias de agresividad parecen derivar de una pulsión de dominio del entorno.

En la segunda teoría, se dice que el sentimiento de odio implica a la instancia psíquica del Yo, y los conceptos de odio y agresividad se conciben como uno solo, Cuando el Yo se siente amenazado, busca la eliminación e incluso la destrucción del objeto perturbador, que es entendido como un objeto frustrante para la satisfacción sexual o la conservación.

El odio emana de una actuación defensiva de rechazo, que el Yo narcisista opone a las experiencias provenientes del exterior. El fenómeno de frustración equivale al de herida narcisista. Así pues, la agresión surgirá cuando el Yo sufra esta herida que sería infligida por el obstáculo en cuestión, y no por la satisfacción de las pulsiones, como se mencionaba en la primera teoría.

En realidad, Freud había dedicado muy poca atención al fenómeno de la agresión, porque consideraba a la sexualidad (libido) y la conservación como

las dos fuerzas que predominaban en el individuo; pero, a partir de los veinte postuló una nueva dicotomía: la de instinto de vida (Eros) e instinto de muerte (Thanatos). Es entonces cuando formula su tercer teoría, donde explica que la vida psíquica del inconsciente está dominada por la compulsión de repetición de las dos pulsiones o instintos básicos del hombre: Eros (vida, reproducción, salud, etc.) y Thanatos (muerte, destrucción, enfermedad, etc.).

De esta manera, sostuvo que la agresión es una de las más importantes manifestaciones del instinto de muerte, ya que todos los principios de la vida se originan en la oposición y alternancia de las dos fuerzas instintivas contrarias antes mencionadas.

El hombre es pues impulsado por un instinto de muerte, cuya principal función es la destrucción y el retorno del individuo a un estado inanimado. La agresión abierta se consideró como la manifestación de esos instintos mortales.

Pese a que los instintos tienen una base biológica, las inhibiciones se desarrollan durante la infancia, como resultado de la resolución del complejo de Edipo, y la consecuente formación del Super ego o consciencia (Megarge, 1976).

Así, cuando existen interacciones satisfactorias durante la infancia del niño, se observa cómo esta energía destructora lucha por mantenerse, ya sea de manera abierta y fácil de reconocer o de manera indirecta; pues si se encuentra bloqueada la posibilidad de manifestarse y se le impide vertirse sobre objetos externos, entonces la agresión se dirige hacia sí mismo, produciendo un efecto de boumerang donde el individuo se autodestruye.

El instinto de muerte se dirige contra el mismo organismo y es por ello una pulsión autodestructora, o bien se dirige hacia afuera y entonces tiende a destruir a los demás y no a sí mismo (Fromm, 1975).

Las teorías psicoanalíticas consideran que esa energía destructora o agresiva debe ser descargada periódicamente, para evitar que se acumule hasta el punto en que su expresión se vuelva espontánea e incontrolable (Goldstein, 1978). Una de las formas que permite reducir la energía agresiva es por sustitución (al observar la violencia en otros) en un proceso conocido como catarsis.

Existe también otra forma para impedir la expresión de los impulsos agresivos, y ésta es cuando una persona pueda invocar uno o más de los diferentes mecanismos de defensa del Yo (“eliminación” o “destrucción”) del objeto perturbador.

La energía agresiva entonces, de acuerdo con las teorías freudianas, *puede ser canalizada hacia conductas no agresivas* y en consecuencia se postula que todas las personas tienen instintos agresivos, pero no todas se comportarán agresivamente debido a la utilización de los diversos mecanismos de defensa.

La teoría psicoanalítica propone que se podría controlar la agresión (aunque no extinguirla) proporcionando salidas aceptables al impulso agresivo; sin embargo, la agresión no es simplemente un problema de cantidades fijas de energía que se almacenan, se liberan, se desplazan, se subliman, etc. Por ello tal vez tales ideas han contribuido muy poco a la solución de los problemas del hombre.

TEORIA CONDUCTUAL

El conductismo fue fundado por J. B. Watson en 1914 y se basa en la premisa de que la materia de la psicología es el comportamiento (conducta) o las actividades del ser humano (Fromm, 1975).

La teoría conductual se sustenta en estudios experimentales del comportamiento y su principal fuente de información es la conducta concebida como coordinación motora observable, medible y objetiva, la cual se analiza en función de los estímulos con los que se relaciona.

Esta teoría rechaza todos los conceptos subjetivos que no pueden observarse directamente, como la sensación, la percepción, imagen, deseo y aun el pensamiento y la emoción, que se definen de manera subjetiva.

Primeramente, el condicionamiento clásico investigado extensamente por Pavlov (1848-1936), trata sobre los estímulos que evocan respuestas reflejas de forma automática. Algunos estímulos del ambiente, como el ruido, la luz, los sobresaltos y el gusto de la comida (estímulos incondicionados) producen respuestas reflejas (llamadas respondientes). Las respondientes se

consideran con frecuencia respuestas autónomas o involuntarias que no están bajo el control del individuo; por ejemplo, la contracción de la pupila en respuesta a una luz brillante o la flexión de un músculo en respuesta al dolor. La relación entre el estímulo incondicionado y la respuesta es automática y no aprendida.

Las teorías Frustración-Agresión de Dollard y Miller y Dolor-Agresión de Ulrich y Azrin, que se mencionan en este capítulo, corresponden al modelo estímulo-respuesta del condicionamiento clásico y consideran que la agresión es una respuesta incondicionada a los estímulos dolorosos o frustrantes considerados como el estímulo incondicionado.

Por su parte Skinner, otro de los representantes del conductismo o neoconductismo propiamente dicho, abogó por una metodología científica objetiva y se limitó a abstenerse de investigar o teorizar acerca de las causas internas, por considerar que la última causa de la conducta interna pueda ser rastreada en influencias ambientales.

Una de las razones fundamentales por las que Skinner decidió centrarse en los hechos ambientales, antes que en los internos, reside en la riqueza de información que puede obtenerse para el análisis científico de los factores que determinan la conducta.

Este mismo autor postula la existencia de dos tipos de aprendizaje. En el primero o tipo pavloviano, un estímulo antes neutro adquiere el poder de suscitar una respuesta que originariamente era causada por otro estímulo. El cambio se produce cuando el estímulo neutral es seguido o reforzado por el estímulo incondicionado (EI). Skinner consideró que este tipo de condicionamiento es importante para la modificación de respuestas primitivas de carácter visceral y otras de los músculos lisos y las glándulas. Por ser estos sistemas de respuesta primitivos tan importantes para la emoción y motivación, Skinner considera que el condicionamiento de este tipo (condicionamiento clásico) es el medio por el cual nuevos estímulos pueden llegar a suscitar estados emocionales o motivacionales. Este concepto se incorpora a su teoría como base que explica el poder del refuerzo secundario o condicionado.

Skinner señala además que las respuestas condicionadas clásicamente son suscitadas en forma automática por señales automáticas. Por lo tanto,

también postula como *respondiente*, o condicionamiento de tipo E (tipo estímulo), este tipo de condicionamiento.

A la vez que guarda respeto a la metodología y los principios de Pavlov, Skinner considera que el condicionamiento *respondiente* o de tipo E ofrece limitado interés.

En la conducta de este tipo, sus consecuencias se “realimentan” al organismo y pueden modificar la probabilidad de que se repita la conducta que dio origen a esas consecuencias. Cuando una consecuencia actúa de manera que aumenta la probabilidad de recurrencia de una respuesta, se dice que obra como un reforzador y que el acto de manifestar esa consecuencia es un refuerzo.

Según la teoría de Skinner, un reforzador es todo aquello que aumenta la probabilidad de recurrencia de una respuesta; su definición se formula exclusivamente en términos de operaciones conductuales y no supone factores internos tales como el impulso o la motivación. El condicionamiento de este orden se denomina *condicionamiento operante*, porque el organismo opera en su ambiente; éste difiere del *condicionamiento respondiente* (clásico) en que no se considera que la mayoría de las respuestas sean provocadas por estímulos. Desde el punto de vista de Skinner, es simplemente imposible observar, en la mayoría de los casos, que un “estímulo” haya tenido el carácter *operante* que se le atribuye. En consecuencia se considera que la conducta *operante* es emitida espontáneamente por el organismo que sigue tal o cual conducta. La respuesta *operante* puede contraer una relación con un estímulo particular, y esta ocurrencia puede incluso ser controlada en parte por ese estímulo. En esos casos se le denomina *estímulo discriminativo*; este estímulo sirve para señalar al organismo cuándo es muy probable el refuerzo para emitir una *operante* específica. Puesto que el estímulo neutro (En) es ahora la señal para que se presente la conducta *operante*, se dice que la respuesta *operante* es una *operante discriminada*; pero el estímulo no suscita la aparición de la respuesta, como en el caso de un reflejo pavloviano. Los estímulos *discriminativos* sirven, por lo tanto, para guiar la conducta.

Ahora bien, para comprender como se aborda la agresión desde esta teoría es importante mencionar sus principios o conceptos básicos.

Los principios del condicionamiento operante describen la relación entre la conducta y los diferentes sucesos ambientales (antecedentes y consecuencias) que influyen en aquella.

Moldeamiento. Skinner sostiene que el condicionamiento operante moldea la conducta tal como un escultor moldea un trozo de arcilla (Skinner cit. en: Swenson, 1984).

En el proceso de moldeamiento, sólo se refuerzan aquellos movimientos cuya dirección coincide con la nueva respuesta que se desea.

El moldeamiento se funda en la tendencia del organismo a no dar exactamente en cada oportunidad la misma respuesta y a no emitir sólo las respuestas dadas precisamente a continuación de un refuerzo.

Generalización. La tendencia a emitir una familia de respuestas similares ejemplifica el principio de la generalización de la respuesta. A su vez, se denomina generalización del estímulo a la correspondiente tendencia de los estímulos similares al estímulo discriminativo original a influir sobre la tendencia del organismo a responder similarmente. El análisis skinneriano considera que la generalización es la base de la transferencia del aprendizaje de una situación a una situación nueva.

Otros principios del condicionamiento operante son los reforzadores que pueden dividirse en dos clases. Una consiste en aquellos hechos que los organismos procuran experimentar de nuevo (sin excluir la posibilidad de que un suceso particular pueda afectar en formas distintas a organismos diferentes) y se les denominan **reforzadores positivos**. La otra clase consiste en aquellos hechos que tratamos de evitar y se llaman estímulos adversos. Cabe aclarar que las circunstancias o reglas pueden disponerse de manera tal que cada tipo de reforzador pueda asociarse, sea con un aumento o con una disminución de la probabilidad de una particular emisión de respuesta. Las reglas que gobiernan la relación entre respuestas y refuerzo se llaman **contingencias**.

El **refuerzo negativo** por otra parte, es el que se recibe cuando se emiten respuestas que ponen fin a hechos desagradables. El **castigo**, en cambio, supone ser golpeado por una consecuencia adversa (o ser despojado de un reforzador positivo) cuando se emite una conducta específica, y ese hecho constituye una experiencia desagradable. Los efectos del castigo son

sumamente variables y dependen de la intensidad del estímulo adverso y de la propia historia de exposición a esos estímulos adversos.

En general, Skinner se opuso al empleo de contingencias de castigo por entender que son ineficaces y tienden a provocar efectos secundarios indeseables, como el de inhibir las conductas deseadas.

El condicionamiento supersticioso es otro de los conceptos o principios del condicionamiento operante e ilustra el punto de vista skinneriano de que los efectos del reforzador son “ciegos” en relación con la conducta final del organismo. La ocurrencia de cualquier conducta es predecible mediante la observación de las consecuencias ambientales que tiene, con prescindencia de las intenciones del experimentador o del conocimiento, por parte del organismo, de la verdadera relación existente entre su conducta y sus reforzadores (Swenson, 1984).

Un ejemplo de condicionamiento supersticioso podría ser el de un jugador de video juegos que llevaba un amuleto el día que ganó todas las apuestas de los diferentes juegos de video que jugó. Esto aumenta espectacularmente la probabilidad de que en un futuro siga llevando el amuleto cada vez que haga una apuesta.

La **extinción** del condicionamiento operante consiste en aquella situación en que la conducta original entre una respuesta y un reforzador toca a su fin. En consecuencia, la respuesta ya no sobreviene en presencia del reforzador.

El condicionamiento operante, es pues, un proceso muy diferente a través del cual la persona maneja de manera eficiente el ambiente nuevo.

Muchas cosas que forman parte del ambiente, tales como el alimento, el agua, el contacto sexual y el escape del peligro son importantes para la supervivencia del individuo y de la especie, y cualquier comportamiento que las produzca tiene consiguientemente un valor de supervivencia. A través del proceso de condicionamiento operante, el comportamiento que tiene esta clase de consecuencia llega a tener mayor probabilidad de ocurrencia. Se dice que el comportamiento se fortalece por sus consecuencias, y por esa razón a las mismas consecuencias se les llama “reforzadores”, como ya se explicó anteriormente.

En este sentido, Skinner (1975) señala respecto al comportamiento agresivo que éste puede desencadenarse por acción de circunstancias específicas en las cuales es plausible el valor de supervivencia. Un bebé o un niño puede morder, arañar o golpear si se le restringe físicamente cuando habría podido aprender a no hacerlo. O el comportamiento puede moldearse y mantenerse porque las personas son susceptibles al refuerzo proporcionado por los signos del daño inferido a otros. La capacidad de reforzarse cuando el adversario grita o huye podría tener valor de supervivencia, porque la persona con esa dotación aprendería rápidamente a defenderse. O en tercer lugar, las consecuencias no relacionadas explícitamente con la agresión pueden reforzar el comportamiento. El alimento y el contacto sexual, reforzantes como son por otras razones, pueden reforzar el ataque a un competidor si así se obtiene alimento o compañero sexual.

Este mismo autor critica las teorías del instinto que mencionaban que el comportamiento agresivo era instintivo. Por ejemplo, él señaló que es probable que un organismo ataque golpeando o mordiendo cuando se le hiere o se le amenaza, porque este tipo de comportamiento puede ser parte de la dotación genética tanto como la respiración o la digestión.

La pregunta correcta entonces, no es si la especie humana tiene una dotación genética, sino cómo debe analizar ésta. La especie humana empieza y continua siendo un sistema biológico y la posición conductista afirma que no es más que eso.

TEORIA DE LA FRUSTRACION-AGRESION

La idea básica de la teoría Frustración-Agresión sobre el origen de la agresión, es que ésta es siempre consecuencia de una frustración; es decir, una conducta agresiva sólo se manifestará si previamente se produjo una frustración. No puede darse una sin que asome la otra.

En términos conductuales, Dollard y Miller (1963) la explicaron de la siguiente manera: el estímulo que provoca una respuesta agresiva es la frustración, entendiéndola como la interrupción de una actividad que avanza y se dirige hacia un objetivo o meta específica.

Dollard y sus colegas (1963) señalan que la frustración es todo factor que bloquea nuestro intento de arribar a una meta. La frustración es más pronunciada cuanto más fuerte sea la motivación para lograr una meta y el bloqueo más completo.

Esta hipótesis que señala que la frustración produce agresión, presenta un valor importante al problema de predecir la conducta humana, pero existen también otros factores psicológicos, además de la frustración misma, que se deben tomar en cuenta, según Megarge (1976):

1. Los que gobiernan el grado de instigación a la agresión; ejemplo, la cantidad de frustración. El grado de instigación a la agresión varía directamente de acuerdo con la cantidad de frustración; la variación de dicha cantidad es debido a tres factores:

a) grado de instigación a la respuesta frustrada; por ejemplo, según este principio, el quitarle el alimento a un perro hambriento producirá más gruñidos y rechinar de dientes que quitarlo a un perro saciado.

b) el grado de interferencia con la respuesta frustrada. La interferencia de una actividad provocada por una fuerte distracción.

c) número de secuencias de respuestas frustradas. Frustraciones menores que se van sumando para producir una respuesta agresiva de mayor grado que el que normalmente podría expresarse en la situación frustrante que parece ser antecedente inmediato de la agresión.

2. Los que se refieren a la inhibición de actos agresivos; ejemplo, los efectos del castigo. La inhibición de cualquier acto agresivo varía de acuerdo con el grado de castigo anticipado por la expresión del acto.

3. Los que determinan el objeto contra el cual va dirigida la agresión y la forma que toma dicha agresión; ejemplo, el desplazamiento de la agresión. La dirección que pueda tomar la agresión (directa o indirecta) y la forma (abierta y no abierta). La agresión puede dirigirse contra el agente percibido como fuente frustrante o también se puede desviar, y entonces, se dirige hacia distintos objetos o sujetos y se expresa en formas modificadas.

La forma de las respuestas agresivas abiertas son el sentido de que otras personas pueden percibir las, y las no abiertas, son tan mínimas que sólo el sujeto mismo se da cuenta de ellas.

La dimensión abierta contra no abierta adquiere su importancia primaria del hecho de que en nuestra sociedad, al igual que en muchas otras, son las agresiones abiertas las que frecuentemente reciben castigo.

4. Reducción de la instigación a la agresión; ejemplo, la catarsis de la agresión. La aparición de cualquier acto de agresión reduce la instigación a la agresión. En términos psicoanalíticos dicho alivio se denomina catarsis. La expresión de cualquier acto agresivo es una catarsis que reduce la instigación a otros.

Volviendo a la frustración como la única causa de todo tipo de agresión, Dollard observó también que el bloqueo de objetivos no siempre provocaba frustración, ya que dependía de otros factores, como las razones de bloqueo y la procedencia del mismo, pues éstos pueden provocar variaciones en la reacción de los individuos; por lo que no todos reaccionan a este estímulo (bloqueo) con frustración.

Las personas no agreden en cuanto se ven frustradas. El ser humano desde el comienzo de su socialización aprende, casi en primer lugar, a moderar y reprimir las respuestas agresivas abiertas. Esto no quiere decir que tales respuestas queden aniquiladas y desaparezcan, sino por el contrario, la agresividad encubierta es encauzada, disfrazada o desplazada, como ya se ha mencionado anteriormente, en una extensa gama de comportamientos.

Por su parte, Johnson (1976), señala que existen diferentes formas de evitar la frustración y a su vez la agresividad, éstas son:

- a) Librarse o apartarse de la persona o condición que origina la situación frustrante.
- b) Elegir una nueva situación.
- c) Tratar de realizar los objetivos bloqueados de otra forma.

Inclusive observó que algunas personas muestran cierta indiferencia ante lo que les frustra, lo cual se ha reconocido como tolerancia a la frustración.

De esta manera, se puede decir que no toda la frustración produce agresión. Sin embargo, ésta es sin duda uno de los factores que provocan parte del comportamiento agresivo en los seres humanos.

El modelo frustración-agresión implica un análisis de estímulo-respuesta, en el que la agresión se considera como una respuesta a una situación de estímulo (frustración).

Asimismo, se han presentado otros modelos del condicionamiento clásico: estímulo-respuesta, como el modelo de dolor-agresión de Ulrich y Azrin (1962). Este modelo considera a la agresión como una respuesta los estímulos dolorosos; en términos conductuales, el dolor es un estímulo incondicionado (EI) y la agresión es una respuesta incondicionada (RI).

En un estudio que realizaron Vernon y Ulrich (1966), aplicando el modelo de condicionamiento clásico a la agresión provocada por el dolor, observaron que si la lucha (RI) es considerada como una respuesta refleja a un EI (choque eléctrico doloroso en una pata), un tono neutral (EC) provocará la lucha (RC) después de muchos apareamientos con el choque (Johnson, 1976).

Estos experimentos demuestran que ciertos tipos de agresión pueden ser condicionados en forma clásica, pero cuando se aplica a los seres humanos, no hay respuestas agresivas aprendidas o reflejas y el modelo de condicionamiento clásico, si es apropiado en alguna forma, se vuelve más delicado.

Por su parte, Bercowitz (1973) sostiene que la conducta agresiva funciona algunas veces como una respuesta condicionada a estímulos situacionales, especialmente cuando las señales ambientales se pueden combinar con estados de excitación interna para provocar respuestas impulsivas agresivas. Cuando esto sucede, la agresión puede parecerse a una respuesta condicionada a estímulos situacionales y la conducta se ajusta más directamente a un modelo de condicionamiento clásico que a cualquier otro modelo de aprendizaje.

En un estudio realizado por este mismo autor, se observó que niños que acababan de jugar con armas de juguete estaban más dispuestos a derribar los "ladrillos" con los que otros niños jugaban.

En otro de sus estudios, Berkowitz y LePage (1973) analizaron el papel que determinados estímulos juegan en la emisión de las conductas agresivas. En dicho estudio se intentó comprobar si la presencia de objetos agresivos provoca comportamientos más agresivos sobre un blanco, que los que se producirán en presencia de objetos neutros.

La muestra se dividió en dos grupos, la mitad fue impulsada a irritarse con el ayudante del experimento, la otra mitad fue tratada amablemente por el mismo ayudante. Posteriormente se dio a los sujetos la responsabilidad de administrar descargas eléctricas sobre el ayudante. A la hora de citar a los sujetos frente al aparato de descargas, una parte de ellos encontraron frente a dicho aparato armas de fuego; y a una mitad de los sujetos se les informó que las armas pertenecían al ayudante, y al resto se les dijo que las armas pertenecían a otro experimentador. Un último grupo de sujetos enojados, encontraron frente al aparato de descargas objetos tales como raquetas y plumillas.

Con estas condiciones experimentales, se buscaba comprobar la hipótesis de que el estímulo agresivo asociado con el instigador (ayudante) provocaría reacciones agresivas más acentuadas por parte de los sujetos en presencia de las armas de fuego.

Con respecto a la presencia de objetos neutros (raquetas y plumillas) se esperaba comprobar si cualquier objeto podría provocar la misma reacción agresiva deshinibida.

Los resultados obtenidos, comprobaron que los sujetos previamente provocados por el ayudante, administraron significativamente mayor número de choques eléctricos contra el mismo cuando se encontraron en presencia de las armas de fuego, que en el caso de las raquetas o plumillas, cuando no había a la vista objeto alguno. Por otra parte, los sujetos en presencia de armas asociadas al instigador de la ira, administraron mayor número de choques eléctricos que el grupo que no asociaba las armas con el instigador.

En este experimento se observó que las armas facilitaron la conducta agresiva, supuestamente con su asociación con la violencia y el derramamiento de sangre. Sin embargo, los estímulos que provocan agresión no necesitan poseer asociaciones previas bien establecidas, que tales asociaciones se pueden adquirir rápidamente.

Esto también lo demuestra Berkowitz (1973), asociando el nombre de un extraño a un personaje desagradable de una película. En la primera etapa del experimento un ayudante evaluaba las respuestas de los sujetos administrándoles descargas eléctricas cuando realizaban un trabajo deficiente. Posteriormente unos sujetos vieron escenas de la película "Champion", en la cual Kirk Douglas es golpeado en una pelea de box. Los sujetos de grupo control vieron una película neutra de una carrera de atletismo. Después de que exhibieron las películas, los sujetos se turnaron tomando el papel de experimentadores que administraban descargas eléctricas. El grupo fue subdividido otra vez, de tal forma que para la mitad de los sujetos el ayudante era llamado "Bob" mientras que para el resto, su nombre era "Kirk".

Los resultados demuestran que los sujetos irritados por las descargas que se les habían propinado en la primera etapa del experimento y que además habían visto la película de boxeo, castigaban más a los ayudantes llamados "Kirk" que aquéllos llamados "Bob". Por lo tanto, la conducta agresiva fue intensificada por: una ira anterior, haber observado agresión y asociar al ayudante con el actor de la película.

Los experimentos de condicionamiento clásico parecen mostrar claramente el papel de las asociaciones de estímulos en algunos tipos de agresión humana. No obstante, la evidencia experimental se obtiene en el laboratorio bajo condiciones artificiales y las variables son cuidadosamente controladas e identificadas, además los cambios en la conducta agresiva son medidos objetivamente.

Asimismo, el considerar el condicionamiento clásico de la agresión no significa necesariamente que la conducta agresiva sea una respuesta rígidamente controlada por una señal particular, pues se supone que se presenta la generalización de estímulo y respuesta. Por lo tanto, una clase de estímulos puede asociarse con un tipo de respuestas y la fuerza de las asociaciones variará sistemáticamente a lo largo de los gradientes de generalización como una función de las condiciones bajo las cuales tuvo lugar el aprendizaje (Johnson, 1976).

Berkowitz (1973) ha revisado gran parte de la investigación sobre el aprendizaje de la respuesta agresiva y ha concluido que el modelo de condicionamiento clásico es el que mejor se ajusta a muchos (pero no a todos)

los tipos de agresión humana, especialmente a aquellas clases de agresión impulsiva que son influidas por señales situacionales.

TEORIA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

En 1963 se desarrolló la tesis de Bandura y Walters, en la cual centraron su interés fundamentalmente en las contingencias sociales de reforzamiento que siguen a la conducta agresiva.

A diferencia de muchos teóricos del aprendizaje que han escrito sobre el comportamiento social humano, estos autores realizaron sus investigaciones generales utilizando principalmente personas y no animales. Investigaron en campos naturales, en laboratorios y en la clínica con niños y adolescentes. En consecuencia, sus trabajos fueron considerados especialmente relevantes para el estudio de la conducta humana, así como más fructíferos para la psicología social de la agresión.

Las ideas de Bandura y Walters para el estudio del comportamiento social acentúan el papel de la imitación en la adquisición del comportamiento tanto desviado como conformista. Afirman también que la adquisición de respuestas nuevas son imitaciones exactas del comportamiento de otros, que pueden adquirirse por medio de la imitación y señalan que, generalmente, *quien aprende imita con éxito casi la totalidad de la pauta de respuesta de un modelo, aun cuando no la realice en forma manifiesta ni reciba refuerzo durante la demostración* (Deutsh y Krauss, 1985).

En general, la presentación de modelos, además de enseñar respuestas completamente nuevas, puede tener también efectos inhibitorios, desinhibitorios o desencadenantes sobre los comportamientos (Johnson, 1976). Es decir, la observación de un modelo agresivo puede liberar o deshinar ciertos comportamientos agresivos o simplemente despertar la agresión ya existente en el repertorio de comportamiento de un individuo. De manera semejante, la observación de un modelo cuya agresión está inhibida puede aumentar la tendencia a inhibir respuestas ya aprendidas.

Ahora bien, si puede adquirirse una respuesta por la mera observación del comportamiento de un modelo, la rapidez para ejecutarla depende de que se observe si éste recibe recompensa o castigo por su comportamiento. Si se

observa que el modelo agresivo es recompensado entonces se produce una mayor agresión imitativa y se libera así el comportamiento agresivo previamente aprendido; por el contrario, la observación de consecuencias punitivas puede conducir al rechazo del modelo como base de imitación.

Así, los modelos que reciben recompensa tienen más probabilidades de promover conductas imitativas que los que no tienen éxito.

Dentro del proceso de imitación surge entonces, un factor importante para que cualquier tipo de conducta sea aprendida, éste es el reforzamiento positivo que se le da a la misma.

El refuerzo positivo, ya sea en forma de aprobación verbal o recompensas materiales, aumentará la frecuencia de las respuestas agresivas de los niños.

La teoría del aprendizaje social, hace énfasis tanto en las funciones cognoscitivas como en las asociaciones estímulo-respuesta. Para Bandura (1974), es importante la función informativa del aprendizaje observacional que se controla por procesos de atención y retención, reproducción motora y motivación.

Como resultado de sus investigaciones ahora se sabe que tanto los niños como los adultos pueden adquirir patrones conductuales complejos, reacciones emocionales y una variedad de actitudes mediante la exposición a modelos (Jonhson,1976). Por lo tanto, no es necesario que exista una frustración para que se desarrollen comportamientos calificados como agresivos. Según Bandura y Walters, puede lograrse rápidamente que un niño se vuelva muy agresivo con sólo presentarle modelos agresivos exitosos y si se le recompensa intermitentemente por su comportamiento agresivo, aunque la agresión se mantenga en un nivel muy bajo. La importancia del programa de reforzamiento para producir un comportamiento persistentemente agresivo está demostrada en un experimento de Walters y Brown. En dicho estudio se observó que niños de siete años de edad que recibían una bolita cada vez que pegaban a una muñeca automática, actuaban menos agresivamente en una sesión de juego posterior con otro niño, que a otros a quienes se recompensaba con una bolita cada vez que golpeaban seis veces a la muñeca (Bandura y Walters, 1974) .

Estos estudios corroboran los resultados obtenidos en otras investigaciones sobre los efectos que tienen diferentes programas de reforzamiento en el comportamiento agresivo de los individuos.

Respecto a esto, Bandura y Walters sugieren que el origen de muchos comportamientos "fastidiosos" de los niños, son consecuencia del empleo que hacen los padres inconscientemente de programas de refuerzo que recompensan las respuestas no convenientes. Así, los principales refuerzos selectivos o modelos imitativos son los padres y posteriormente los maestros, compañeros y en general, toda figura simbólica de autoridad, incluyendo las presentadas en libros, cine, televisión, etc.

Las influencias sociales, especialmente las tempranas, provocan imitación; por ello, se consideran factores que de manera conjunta determinan los valores morales, las actitudes sociales, las normas, creencias y expectativas de toda conducta, incluyendo la agresiva; de hecho inculcan estos estereotipos culturales con más frecuencia de la que provocan respuestas motoras imitativas específicas (Goldstein, 1978).

Bajo esta teoría se considera que los modelos agresivos se encuentran frecuentemente en:

- a) Nuestra familia.
- b) Nuestra subcultura, y
- c) en los Medios Masivos de Comunicación.

La familia.

Se ha mencionado ya anteriormente, que los modelos más importantes cuya conducta sirve como guía para los niños son, en primera instancia, los padres quienes pueden enseñarles tanto acciones concretas como conceptos abstractos, por ello sus acciones y actitudes pueden modelar modos agresivos de respuesta, que una vez aprendida por los niños, al ser adultos la seguirán usando, como lo han venido haciendo, afectando a su vez a sus hijos.

La agresión en los niños se va desarrollando desde la lactancia; el niño de esta etapa presenta arranques de ira como resultado de incomodidad y

necesidad de atención; pero a la edad de dos y tres años, la agresión es propiciada por la formación de hábitos que los padres quieren para sus hijos, de ahí la importancia de la imitación, entre más agresivos sean los padres, tal vez, más conductas agresivas imiten los hijos.

Los profesionales que han estudiado este problema y han observado el fenómeno lo han denominado "ciclo de violencia" (Fontano,1978; Marcovich,1978; entre otros). Se ha demostrado que los niños y adolescentes violentos a menudo tuvieron, a su vez, padres que impartieron disciplina a fuerza de castigos.

Hollenberg y Sperry (1950, en Johnson,1976) mencionan que el castigo puede tener efectos fuera de lo común, en tanto que puede extinguir la conducta agresiva en presencia de ciertas personas y en determinadas situaciones. El observador puede aprender a aplicarlo en contra de otros o ser más discriminativo y limitar la agresión a situaciones en donde el castigo es menos probable.

En el caso de que un padre le pegue a su hijo por conducirse en forma agresiva, se presenta un conflicto para el niño; por un lado, se le dice a través del castigo que la agresión es mala, pero por otro lado, el niño observa al padre actuando agresivamente. En este caso, el niño probablemente aprenda, no a suprimir su conducta agresiva, sino a utilizar la agresión para influir sobre la conducta de los demás.

Es más probable que los niños hagan lo que hacen sus padres que lo que éstos últimos les dicen que hagan. Evidentemente, si los padres castigan a un niño cada vez que lo sorprenden actuando agresivamente, es probable que éste aprenda a no ser agresivo en presencia de sus padres, pero también aprenderá que si sus padres emplean la agresión, entonces, al menos en algunas circunstancias, la agresión es una conducta deseable y apropiada. Por lo tanto, no debe sorprendernos que padres agresivos críen niños agresivos.

De esta manera, la violencia que se genera en el ambiente familiar, engendra estilos violentos de conducta, pues los padres que utilizan medios de dominación dan soluciones agresivas a los problemas, favoreciendo el carácter violento de sus hijos, quienes lo expresan utilizando las mismas tácticas agresivas con sus compañeros.

El presenciar y experimentar agresión constante en el hogar, provoca en los niños mayor agresividad e impulsividad, de la misma forma que lo hace el castigar inconsistente y frecuentemente el niño.

Si bien los métodos disciplinarios pueden ser efectivos cuando el castigo ocurre lo suficientemente temprano como para inhibir el comportamiento no deseado o cuando se hace depender su terminación de la obediencia del niño a las demandas de los padres, también conviene advertir que el comportamiento de evitación motivado por la ansiedad a menudo se resiste al cambio (Deutsh y Krauss, 1985).

De este modo, un niño a quien el temor al castigo inhibe explorar ciertas áreas (intelectual, social, biológica), puede contenerse aun cuando la amenaza de castigo ya no existe, porque su ansiedad no le permite darse cuenta de que sus exploraciones no serán castigadas.

A este respecto, Bandura y Walters (1974) sugieren que siempre son más convenientes las técnicas de refuerzo positivo que promueven respuestas deseables, incompatibles con la actividad antisocial desarrollada del niño.

No obstante, se ha demostrado que reforzamiento positivo, en la forma de *aprobación verbal o recompensas materiales*, puede aumentar la frecuencia de las respuestas agresivas en los niños. Asimismo, el castigo (físico o verbal) como un método disciplinario por parte de los padres, tampoco elimina la conducta agresiva de los niños, ya que tal disciplina puede lograr su meta inmediata de formar un niño "bien educado" en el hogar, pero este mismo puede continuar siendo un problema en otra parte, pues puede aprender que la agresión es aceptable en tanto que los padres no la descubran, y que su uso es una forma efectiva para lograr sus metas.

Pocos padres educan conscientemente a sus hijos para ser agresivos, pero la mayoría de ellos creen firmemente que están haciendo lo que es correcto, y no se dan cuenta de que todos sus esfuerzos pueden ser contraproducentes, ya que no hay ninguna otra variable tan fuertemente relacionada con el desarrollo de la conducta agresiva que el uso del castigo.

Sin embargo, no es posible hacer afirmaciones definitivas referentes a los efectos del castigo por la agresión sobre la subsiguiente expresión de la agresión, a menos que se tenga en cuenta la previa historia reforzante del

receptor del castigo, el tipo y patrón de castigo administrado, y el estatus tanto del agente castigador como de los posibles receptores de la agresión (Megarge,1976).

La subcultura.

Fuera del hogar, nuestro entorno social también puede ser fuente de modelos agresivos.

En la subcultura, denominada así porque sólo implica una parte de todo el universo cultural, abundan los modelos agresivos que se observan continuamente en las relaciones interpersonales en la escuela, asociaciones, empresas y cualquier tipo de organización. Por ejemplo, la subcultura violenta de las pandillas juveniles brinda a sus miembros más jóvenes una buena porción de modelos agresivos.

Cabe señalar que la cultura no es igual en todos lados, por lo que la expresión de la agresividad es diferente en cada sitio y en cada hombre. Por ejemplo, en nuestra cultura la imagen machista no sólo abunda, sino que es admirada y ensalzada; así la agresividad se transmite de generación en generación.

Existe una gran variedad de actitudes que se observan en diferentes culturas en relación a la conducta agresiva. Muchas distinciones sutiles de las normas sociales, se relacionan con situaciones en las que la conducta agresiva es apropiada o inapropiada, en contra de quién puede dirigirse y con qué intensidad. Benedict (1934, en: Johnson,1976) señala que los aztecas sostuvieron guerras tan sólo para obtener cautivos para los sacrificios religiosos. Por lo tanto, estaban mal preparados para pelear contra los españoles, quienes sí peleaban para matar y conquistar.

Por su parte, Batenson (1936, en: Megarge,1976) contempla la agresión del macho Iatmul (en la cultura de los iatmules, cazadores de cabezas) como una forma de sobrecompensación; esto es, en esta sociedad el niño y el adolescente están constantemente rodeados de modelos agresivos, y cuando a aquellos se les presenta la ocasión de reproducir el comportamiento agresivos de los adultos, sus respuestas imitativas son socialmente aprobadas, mientras que el fracaso en comportarse agresivamente es negativamente reforzado.

En otras tribus primitivas, la valentía y la agresividad no siempre son rasgos admirados, aunque sean hábiles cazadores o fabricantes de armas. En las tribus que justifican el homicidio, generalmente sólo se puede matar a extraños sin que este acto sea considerado como un asesinato. Aun los cazadores de cabezas tienen normas muy estrictas acerca de las luchas internas del grupo, pero cuando están cazando cabezas no existen prohibiciones y las víctimas pueden ser mujeres o niños, siempre y cuando provengan de otra tribu (Mead, 1982).

La violencia contra extraños puede aprobarse en diferentes culturas; no importa si es en Nueva Guinea, Pakistán o el Mississipi. Algunas veces "extraño", significa cualquier persona diferente de la familia inmediata, como en el caso de una tribu de Nueva Guinea, donde el poder y el prestigio se ganan matando, pero la víctima tiene que ser extraña a la familia (Gorer, cit. en: Mead, 1982).

En cambio, en nuestra sociedad la violencia intrafamiliar no es aprobada, pero es sorprendentemente común, pues muchas investigaciones han revelado que las agresiones más graves ocurren entre los miembros de la familia.

Existe una gran variedad de formas para expresar la agresividad de acuerdo al medio cultural en el que nos desarrollamos; lo cual, según Goldstein (1978), no significa que seamos una especie portadora de impulsos violentos que inevitablemente deben expresarse, sino más bien estas conductas son aprendidas.

De esta manera, las condiciones ambientales al interrelacionarse con el aprendizaje social obtenido por el sujeto a lo largo de su vida, probabilizan que se dé la respuesta agresiva.

Los medios masivos de comunicación.

Por muchos años, la sociedad ha permitido las historietas gráficas de gánsters, los juguetes bélicos y las películas de terror, posiblemente porque nadie podía probar ningún efecto nocivo directo; sin embargo, en los últimos años la televisión y la prensa se han convertido rápidamente en una industria altamente competitiva y efectiva (Johnson, 1976). Los crímenes y la guerra son

presentados todos los días en todos los hogares; así, además de nuestra familia y nuestra subcultura , que pueden desplegar demostraciones de agresividad brutal, la televisión y la prensa, hoy también nos ofrecen nuevas oportunidades de observar y enterarnos de una inmensa gama de acciones violentas.

La televisión se ha convertido en uno de los medios de comunicación más importantes, tanto por la cantidad de receptores, como por los canales de percepción que utiliza para hacer llegar sus mensajes. Debido a su influencia en las vidas de, prácticamente, todas las personas, ésta ha llegado a ser enormemente próspera y poderosa.

Los portavoces de los medios masivos, por su parte, argumentan que la violencia, considerada como acción, se difunde porque las personas son atraídas por ésta.

El ver violencia en la televisión tiene efectos que estimulan la agresión en la conducta de sus receptores, teniendo mayor influencia en el desarrollo social de los niños.

Debido a la amplia difusión de la violencia a través de este medio de comunicación, se produce un impacto emocional considerable sobre la personalidad del telespectador, especialmente si se trata de niños, y han aparecido muchos informes sobre la influencia negativa en la conducta infantil de la enorme ración de sexo, crimen y violencia que nos sirve directamente la televisión (Valzelli,1983).

Asimismo, varios estudios han demostrado que se produce un aprendizaje de las técnicas agresivas de la T.V. y también se ha observado que su continua exhibición da lugar a la aceptación de la violencia y la agresión como forma de actuar propia y de los demás. Lefkowitz y cols. (1972), señalan que la adquisición de hábitos agresivos por los niños que luego se convierten en adolescentes violentos, se puede predecir de forma bastante coherente teniendo en cuenta la cantidad de violencia que el niño ha visto en la T.V., hasta el punto de insinuar una relación de causa-efecto sobre el contenido de la violencia en los programas de T.V. y la conducta agresiva manifiesta.

La poderosa influencia de los medios de comunicación en general y la T.V. en particular es consecuencia del aprendizaje imitativo del niño.

En un estudio realizado por Bandura (1974) se observó lo siguiente: los niños de una guardería fueron conducidos a un cuarto en el que había varios juguetes, incluyendo una muñeca inflada grande que se parecía a un payaso. Los niños fueron divididos en tres grupos; un grupo observó modelos adultos que golpeaban y daban patadas a la muñeca. Un segundo grupo observó los mismos hechos, pero a través de un monitor de T.V. y no personalmente. Un tercero observó un modelo disfrazado de gato. También se emplearon varios grupos control, incluyendo uno en el cual el modelo adulto jugaba de manera no agresiva con juegos de piezas para armar, y otro grupo en el cual los sujetos no tuvieron exposición previa a modelos (para eliminar la posibilidad de que los juguetes por sí solos provocaran la conducta agresiva sin ninguna ayuda del modelo).

Posteriormente todos los niños fueron conducidos al salón de juegos, en donde los observadores registraron su conducta. Los principales datos mostraron que la exposición a modelos agresivos incrementaba la conducta agresiva, tanto verbal como física; pero sobre todo los análisis posteriores dieron a conocer que la observación de los modelos por televisión era tan eficaz para incrementar la agresividad como observarlos personalmente. En cambio, el modelo agresivo que estaba disfrazado como gato, tuvo menos influencia sobre los niños.

La mayoría de los estudios científicos advierten claramente acerca de los efectos perjudiciales de los medios masivos violentos; sobre todo, muchos de los trabajos de Bandura, que en general tienden a mostrar los posibles efectos dañinos de observar violencia, especialmente en la T.V.

No obstante, cabe señalar que el problema no es la T.V. per se, sino lo que enseña. Así, frente al modelo agresivo que presentan los programas violentos se ha conseguido mostrar que los modelos altruistas y cooperativos producen niños más cooperativos y altruistas.

Se puede decir entonces, que los medios de comunicación en general y la televisión en particular, pueden actuar con gran fuerza dentro de esta líneas y difundir la cultura y los modelos positivos de conducta.

TEORIA FISIOLÓGICA

La investigación fisiológica brinda una valiosa información acerca de la naturaleza de los mecanismos de la agresión. La misma ha enseñado, en un lapso breve y dentro de ciertos límites, cuáles son las estructuras internas probablemente involucradas en la conducta agresiva.

Sin embargo, las bases fisiológicas del comportamiento no pueden ni deben entenderse en el sentido de una teoría explicativa global, sino que sólo proporcionan conocimientos sobre cuáles son los medios que determinadas conductas, en este caso la agresiva, utilizan para su expresión.

El estudio de la agresión a nivel orgánico constituye un análisis del cómo puede ser desencadenada la conducta agresiva por medio de los siguientes factores:

- a) Estimulación cerebral.
- b) Variaciones en el nivel de las sustancias que produce el cuerpo.
- c) Variaciones en el control sensorial.
- d) Variaciones genéticas.
- e) Variaciones hormonales.
- f) Drogas.

Estimulación cerebral

Puesto que la agresividad constituye una conducta compleja no podemos pretender que la controle un lugar único y preciso del cerebro; pero tanto en los animales como en los humanos, los investigadores han descubierto sistemas neurales complejos que facilitan la agresión.

La investigación sobre la fisiología y la química del cerebro, particularmente aquella sobre la estimulación eléctrica y química de este órgano, ha demostrado que es posible, en muchas circunstancias, transformar a *animales y humanos habitualmente dóciles*, en seres extraordinariamente violentos.

Se han llevado a cabo numerosos trabajos en este campo, uno de ellos es el que realizó José Delgado al implantar receptores de radio muy sensibles en varias partes del cerebro de gatos, monos y animales de otras especies; logrando así controlar la conducta agresiva de estos sujetos experimentales, activando diversas partes del sistema límbico, particularmente el hipotálamo.

Otras investigaciones en neuroanatomía sobre la agresión en el hombre, han demostrado que mediante la estimulación eléctrica en diferentes zonas, puede activarse o suprimirse la agresión; por ejemplo, Heat y Harper (1980) observaron rutinariamente un control de ataques violentos si se estimulaba con electrodos implantados en la amígdala, el hipocampo, la región septal, los lóbulos y los núcleos cerebrales.

En cambio, las estimulaciones en el hipotálamo medio y en el tegmento mesencefálico, entre otros, fomentan sentimientos que van desde ansiedad, miedo y rabia, hasta aversión y agresión intensas (Valzelli, 1983).

Asimismo, se pudo observar que un individuo, luego de haber recibido estimulación eléctrica en la amígdala, estrelló una guitarra contra la pared (Moyer, 1983). Por su parte, Kilch y cols (1974, en: Valzelli, 1983) reconocieron que las lesiones unilaterales y bilaterales de la amígdala han llegado a eliminar la violencia en pacientes con repetidos ataques agresivos, que consistían en agresión a otros, tendencia hacia la autoestimulación y el suicidio.

Se ha observado así, que por medio de lesiones internas en el organismo pueden originarse arrebatos incontrolados de agresión patológica o bien reducciones y hasta inhibiciones de las diferentes formas de agresión, según la estimulación orgánica producida; lo cual indica que el cerebro tanto humano como animal, está equipado para la activación interna hacia la agresión.

Variaciones en el nivel de las sustancias que produce el cuerpo

En varias investigaciones se ha observado que algunas de las sustancias químicas que se producen en el organismo humano están relacionadas directamente con las emociones y expresiones de agresividad. Sin embargo, el relacionar estos tipos específicos de conducta con un sólo principio químico del cerebro se considera una simplificación excesiva, ya que no se tiene en cuenta que los circuitos neuronales que regulan la conducta específica utilizan

varios neurotransmisores diferentes, y a que todo principio químico cerebral específico puede desempeñar un papel importante en diversas estructuras nerviosas que controlan conductas dispares. Por ejemplo, los cambios en el nivel o metabolismo de la serotonina se han relacionado con los cambios producidos en la conducta afectiva en general y con la conducta agresiva en particular.

Según observaciones de varios experimentos realizados, se ha podido suponer que (Valzelli, 1983):

1. Las variaciones diarias en la concentración de serotonina cerebral pueden dar lugar a una conducta emocional más estable durante las horas de la mañana.
2. Las fluctuaciones estacionales en la concentración de la serotonina cerebral pueden dar lugar a una conducta emocional más estable durante los meses de verano.
3. si la fragilidad emocional facilita la aparición de ansiedad y miedo, y por tanto, de irritabilidad, es probable que la serotonina intervenga más directamente que la norepinefrina en la regulación de estos componentes efectivos y en su posible influencia de fomento de la agresión; y
4. dado que las características emocionales se pueden predeterminar genéticamente, la concentración de serotonina en las estructuras límbicas puede reflejar en gran parte una característica dependiente de los genes.

Se ha visto también que existen variaciones estacionales de algunas pautas de la conducta humana afectiva, como se refleja en el índice de matrimonios y divorcios. Además, se ha comprobado que existe una correlación entre la época del año y la frecuencia de hospitalización de sujetos perturbados mentalmente. Con relación a la agresión humana se ha podido establecer una pauta estacional de los suicidios y ésta se ha visto reconfirmada con niveles máximos en primavera y otoño, en el caso de los habitantes de varios países europeos, de Estados Unidos y Canadá. En el caso de los homicidios se ha observado una periodicidad mensual significativa (Lieber y Sherin, 1972).

No obstante, debe quedar claro que los cambios en la serotonina cerebral no deben considerarse necesariamente como responsables directos de la conducta agresiva. Además, dichos cambios también deben ser considerados como equilibrados por los cambios producidos en la norepinefrina y, probablemente, muchas otras sustancias neuroquímicas, en cuanto que influyen en la facilitación o inhibición de las distintas clases de agresión.

Por su parte, la norepinefrina y las catecolaminas producen tanto agresión irritativa que implica componentes de miedo, dolor y malestar; como agresión territorial, lo cual se considera producto de una violación en los límites de la zona en que un sujeto desempeña sus actividades.

Variaciones en el control sensorial

Otro de los factores que tiene efectos sobre los estados emocionales del individuo es el control y grado de sensibilidad que se posee en los sentidos.

En los animales y en el hombre la exploración sensorial favorece un conjunto de imágenes nuevas y revisadas por las cuales es posible organizar adecuadamente la conducta en presencia de objetos y entornos con los que no se está familiarizado (Valzelli, 1983). Por lo tanto, las deficiencias en el control sensorial producen una distorsión en el tratamiento de la información que, a su vez, provoca conductas inadecuadas; esta situación también se refleja en la agresión. Por ejemplo, los cambios en la sensibilidad visual como consecuencia de lesiones intercoliculares influyen en el sistema de evitación de ataque en diferentes especies animales.

En un estudio que se llevó a cabo con ratas se observó que aquellas que tenían alguna deficiencia visual manifestaban una agresión irritativa menos intensa ante un shock en el pie, que los animales sin esa deficiencia; y la deficiencia visual, combinada con la extirpación de las vibrisas, produce un incremento todavía mayor en las manifestaciones agresivas.

Respecto al sistema olfatorio, se sabe que hay pruebas que indican que éste desempeña un papel importante en la conducta agresiva de los animales. La extirpación de los bulbos olfatorios en las ratas suprime la conducta asesina espontánea, pero induce a matar a las ratas que no lo hacen naturalmente (Bandler y Chi, 1972; en: Valzelli, 1983).

También se ha descrito que la cirugía del bulbo olfatorio induce hiperemocionalidad y irritabilidad. Además, se ha visto que la lesión olfatoria puede conducir a las ratas hembras a matar a las crías, y al canibalismo.

En cambio, no se dispone de pruebas directas que relacionen el control sensorial con la agresión humana, aun cuando la reducción de la estimulación sensorial o la privación completa de la misma provoca una serie de cambios emocionales, afectivos y psicológicos (Suedfeld, 1975; en: Valzelli, 1983).

Sin embargo, las carencias y las limitaciones en los sentidos incrementan e inducen en el sujeto irritabilidad, ansiedad, ideas depresivas, hostilidad, agresión y violencia; además de influenciar negativamente el apetito, la estabilidad emocional y la autoafirmación (Andrew, 1992).

Variaciones genéticas

Los factores genéticos desempeñan un papel importante en la conducta agresiva y la característica genética más evidente y básica es el sexo.

Un aspecto muy importante de la fisiología de la agresión es el síndrome XYY, porque indica lo que puede llegar a ser una estrecha relación entre las conductas agresiva y sexual.

El varón normal tiene, como una de sus 23 pares de cromosomas, un par que determina las características sexuales, formado por un cromosoma X y uno Y (la hembra normal tiene dos cromosomas X). Ocasionalmente los individuos con este síndrome tienen un cromosoma Y adicional.

En un estudio cromosómico realizado por Jacobs y cols. (1965, En: Valzelli, 1983) en un hospital estatal de máxima seguridad situado en Escocia, detectaron a 9 individuos con cariotipo XYY entre sus 315 sujetos. Este informe completaba otros estudios anteriores que mencionaban cifras de 1% y 2% o más de este cariotipo en grandes poblaciones de enfermos mentales o individuos difíciles de manejar, o francamente agresivos con tendencias violentas y criminales.

Los estudios realizados por Jacobs y cols., estimaron que 3% de los hombres internados en cárceles y en hospitales para enfermos mentales

criminales eran XYY. Esto no quiere decir que todos los varones XYY muestren signos de violencia excesiva. Si el síndrome XYY es una causa de violencia, sólo es una causa coadyuvante que requiere de la presencia de otros factores (ambientales y cognoscitivos) para que se produzca la agresión.

Los cariotipos humanos XYY, XXY o XXYY se caracterizan por ser de gran estatura, tener un coeficiente de inteligencia bajo, un historial en el que aparecen ocasionalmente ataques de epilepsia completamente desarrollada y un nivel alto de testosterona en plasma (Welch, cit. en: Valzelli, 1983). Otros investigadores han indicado, por el contrario, que los pacientes de gran estatura tienen una disposición a los trastornos de carácter y a los actos criminales. Lo cual tampoco sugiere que una altura extraordinaria esté necesariamente asociada con conducta antisocial.

La conclusión más aceptable sobre esto es que los cariotipos XYY, tienen, por lo general, un riesgo considerablemente superior a la media de manifestar conductas antisociales y agresivas; y como ya se ha mencionado, el cariotipo humano XYY no refleja probablemente más que un grado variable de predisposición genética a la agresión.

Variaciones hormonales

Existen varios testimonios clínicos que indican que los factores hormonales intervienen en la conducta agresiva humana. Se ha observado que a los sujetos cuando se les administra hormona masculina sintética, se sienten impulsados a grandes arrebatos de rabia y agresividad irritativa (Moyer, 1983).

Por otra parte, la administración de andrógenos a sujetos con sentimientos de inseguridad e inferioridad, provoca un aumento en la autoconfianza e induce respuestas de tipo agresivo. Este mismo tratamiento puede provocar en los pacientes agresivos mayor irritabilidad y arrebatos de furia (Strauss y cols.; en: Valzelli, 1983).

Ahora bien, se ha observado que para el control de algunos crímenes sexuales violentos, la castración resulta ser muy efectiva. En otros estudios se señala que el estisbestrol (hormonas femeninas sintéticas), controla la conducta agresiva de los adolescentes y adultos jóvenes (Dunn, 1986). Los estrógenos reducen significativamente la agresión y los abusos sexuales.

En las mujeres el síndrome premenstrual, que incluye un incremento de la irritabilidad y de los sentimientos de hostilidad, pueden dar lugar a una agresión irritativa, especialmente en las que presentan un control inadecuado de la conducta (Dalton, cit. en: Valzelli, 1983).

El síndrome premenstrual va asociado a un descenso en el nivel de progesterona y de concentración de estrógenos; estos síntomas se han podido aliviar mediante la administración de progesterona (Lloyd, 1966). Las mujeres que toman contraceptivos orales que contienen agentes progestacionales son considerablemente menos irritables que las que no toman la píldora; la reducción de la irritabilidad por las progestinas y sus consecuencias psicotrópicas quizá se deban a la acción sobre el sistema nervioso cerebral relacionado con la agresión. La prolactina puede tener alguna simplificación en este contexto, pues se ha observado que los niveles altos de esta hormona, aparecen asociados con un nivel bajo de estrógenos y pueden ocasionar depresión; un alto nivel de prolactina con un nivel bajo de progesterona pueden producir o bien ansiedad o bien hostilidad irritativa (Carrol y Steiner, cit. en: Valzelli, 1983).

También se ha señalado que dentro de los procedimientos hormonales, la hipoglucemia genera en el individuo conductas hostiles y agresivas. En muchos estudios clínicos se ha encontrado que el 89% de un total de 600 pacientes hipoglucémicos eran muy irritables, y el 45% de ellos manifestaron conductas claramente antisociales.

Walder (1974, en: Valzelli, 1983) menciona que también se apreciaron rasgos agresivos asociados con la hipoglucemia en los individuos convictos de amenazas y hechos homicidas, acciones destructivas y malos tratos a niños.

Los bajos niveles de azúcar en la sangre tienden también a intensificar las reacciones irritables, que van desde tendencias a la controversia hasta conductas agresivas excesivas (Randolph, en: Valzelli, 1983).

Drogas

En el caso de las drogas la agresión sólo puede ser inducida con dosis tan elevadas que llegan a ser casi tóxicas, o bien que son de administración crónica. Lo que sí es más frecuente es que una droga funcione como

facilitadora o inhibidora, dependiendo del nivel de la dosis, de las características sociambientales, de las experiencias anteriores a la ingestión y de la base emocional del sujeto, pues la misma droga puede ejercer resultados contrarios cuando se altera uno o más factores, como en el caso de las anfetaminas.

En el caso del alcohol se ha encontrado, tanto en experimentos de laboratorio como en archivos policiales, que cuando existe una provocación, éste disminuye las resistencias a actuar en forma agresiva. El alcohol refuerza la agresividad porque disminuye nuestra autoconsciencia y nuestra facultad de pensar en las consecuencias potencialmente negativas que entraña la liberación de nuestros impulsos (Taylor y Gamon, cit. en: Valzelli, 1983). Por su parte, Hull (1985, en: Myers, 1991) menciona que el resultado es un ingreso en un estado de desindividuación y desinhibición.

Por otro lado, aun no se ha proporcionado información sobre la violencia humana en relación con el consumo y la abstinencia de la morfina y otros narcóticos, pero sí se considera que la abstinencia de cualquiera de estas sustancias decreta en el sujeto su tolerancia a la frustración, facilitándole así, la manifestación de conductas agresivas. De esta manera, Valzelli (1983), señala que la regla general que rige en la adicción a cualquier droga es que la abstinencia y la necesidad de la misma, que implica su consumo, puede obligar fácilmente a un sujeto a acciones antisociales e incluso violentas para conseguir el dinero suficiente, para asegurarse la provisión de la droga.

Sin embargo, también se utilizan algunas drogas para tratar a los individuos violentos, aunque aun no se encuentran drogas "mágicas", que eviten la conducta violenta sin afectar o otros sistemas psicológicos.

Tinklenberg y Stillman (1970, en: Johnson, 1976) señalan que, quizá nunca habrá una curación única general para la conducta agresiva, ya que se ha enfatizado repetidamente que la agresión tiene una diversidad de causas que no pueden ser tratadas de una forma unitaria.

No obstante, Moyer (1983) en algunas de las investigaciones que realizó sobre drogas y agresión, informa que diferentes drogas fueron utilizadas con éxito en diferentes tipos de problemas, desde los sentimientos hostiles hasta las agitaciones psicóticas. Este mismo autor, en uno de sus estudios de laboratorio observó que añadiendo permanentemente pequeñas cantidades de diazepam

insípido (un relajante musculoesquelético que actúa en el sistema nervioso central) a la leche de monos hostiles, éstos se tornaban mansos y amistosos, sin efectos sedantes manifiestos y otros efectos colaterales.

Hasta aquí se han señalado distintos enfoques sobre la conducta agresiva y el concepto de agresión; de esta manera, podemos darnos cuenta que ésta, como otras palabras que son utilizadas corrientemente, es en apariencia un concepto que no presenta problemas; sin embargo, la agresión al igual que la violencia son fenómenos sumamente difíciles de estudiar a nivel científico; es difícil lograr una metodología sólida en su investigación ya que es muy problemático y contrario a la ética utilizar sujetos humanos de experimentación en actos de violencia. En consecuencia, ante tal ausencia de investigaciones sólidas, el desarrollo teórico resulta perjudicado. Así, las distintas posturas teóricas han oscilado entre si la agresión es innata, aprendida, es producto de una frustración o es heredada, etc.

La conducta agresiva es un acto tan complejo que está basada también en la influencia que ejercen diferentes factores, como son: el ambiente familiar, el factor social y los medios masivos de comunicación que serán tratados en el capítulo 2.

CAPITULO 2

FACTORES QUE DETERMINAN LA CONDUCTA AGRESIVA

Existen diferentes factores que influyen en el desarrollo del ser humano desde su nacimiento, y algunos ya han sido abordados en las teorías mencionadas anteriormente.

En este capítulo se señalan básicamente tres factores que son muy representativos en la aparición de la conducta agresiva en los niños. En primer lugar, se considera al núcleo familiar como uno de los factores influyentes más importantes en dicho desarrollo, ya que generalmente es ahí donde se satisfacen muchas de las necesidades del niño (alimento, vestido, protección, atención, cariño, etc.). Todas las interacciones cada vez más complejas con los padres como agentes socializadores pueden ser esenciales para el desarrollo del pequeño; las cuales, por supuesto, son diferentes en cada una de las familias debido a los patrones de crianza que en ellas se hayan formado. Por lo tanto, la aparición de la conducta agresiva en el niño puede deberse, en gran parte, a las diferentes interacciones entre adulto-infante.

En el segundo apartado se hace referencia a otro factor como es el medio social, en el que se desenvuelve posteriormente el niño como individuo separado del seno familiar. En este medio se van adquiriendo muchas experiencias nuevas y, nuevas relaciones; por ejemplo, en el medio social los compañeros y los maestros forman parte importante como agentes socializadores, pero sobre todos las amistades que empieza a hacer el niño, ya que sirven como modelos para la imitación de diferentes comportamientos de los cuales no es la excepción el comportamiento agresivo.

Finalmente, los medios de comunicación masiva con sus informaciones negativas y sensacionalistas e imágenes agresivas que son transmitidas cotidianamente a través de las revistas, periódicos, radio, televisión y ahora las computadoras y los JUEGOS DE VIDEO que cada día son más sofisticados y que afectan la conducta de todos los individuos expuestos regularmente a ellos.

MEDIO FAMILIAR

La influencia más importante para el desarrollo de la personalidad es la historia de las experiencias del niño con los miembros de su familia.

Durante los primeros años, la familia (los padres, los hermanos, y las hermanas) crean el ambiente de aprendizaje para el niño, los padres mantienen interacciones más frecuentes e intensas con los niños desde un momento temprano de la vida, de aquí que son ellos quienes regulan y modifican continuamente el comportamiento de sus hijos.

El papel de los padres es clave en la socialización del niño, el proceso por el cual el niño adquiere los patrones conductuales, los motivos y los valores que son habituales y aceptables de acuerdo con las normas de su familia y de su grupo social.

El primer aprendizaje social de los niños tiene lugar entonces en el hogar; las primeras experiencias con sus familias, particularmente los vínculos con la madre, generalmente se supone, que constituyen antecedentes principales de las relaciones sociales posteriores.

El sistema familiar cumple ciertas actividades y funciones orientadas a una meta determinada, que son necesarias para la supervivencia de la especie, así como para la perpetuación de una cultura y sociedad específicas. Las funciones familiares son enumeradas como procreación y crianza del niño, indicando que la familia es el principal agente de estas metas sociales.

Junto a este nivel de generalidad, existen numerosas formas de describir y definir las funciones familiares, de las cuales Musito, Roman y García (1988) presentan las siguientes:

a) Los miembros de la familia pretenden mantener la integridad de ésta como una entidad separada por medio de un soporte económico, dar a sus miembros seguridad física y un sentimiento de pertenencia.

b) La familia ayuda a sus miembros a desarrollar una personalidad eficaz y una adecuada adaptación.

c) La familia es el lugar principal donde los sentimientos alcanzan su máxima expresión. En ella se expresan el afecto y la afiliación tanto como el desagrado y el rechazo.

d) La familia establece una serie de mecanismos que permiten el control de la conducta y la socialización de los niños. Es lo que comúnmente se denomina "técnicas de disciplina" o prácticas educativas familiares.

El éxito de esta tarea favorece la conducta emocional, la seguridad y la estabilidad en los niños.

Es pues indudable que la familia proporciona a los miembros que la integran un conjunto de funciones psicológicas básicas.

Por otra parte, Kaplan (1978) entiende la familia como un sistema de apoyo, y bajo la denominación de "apoyo" ha introducido las siguientes funciones:

- a) Información sobre el mundo.
- b) Aportación de un sistema de valores.
- c) Códigos de conducta.
- d) Ayuda y servicios concretos.
- e) Proporciona un grupo de referencia y de control determinados.
- f) Ayuda en la resolución en problemas.
- g) Ofrece la validación de la autoidentidad de cada miembro.
- h) Es guía en las conductas de los miembros del sistema.

Muchas de estas funciones se ejercen fundamentalmente en momentos en que algunos de los miembros de la familia está en crisis, y es en esos momentos cuando parece que se valora la pertenencia a un grupo familiar.

En cambio, Weiss (1975) argumenta que las funciones de la familia se reducen a dos dimensiones básicas:

1° El pertenecer a una familia proporciona un sentimiento de seguridad.

2° Ofrece sentimientos de capacidad, autoestima y confianza.

Es evidente, sin embargo, que no todas las familias cumplen estas necesidades básicas, y que otras fuentes pueden compensar tales necesidades psicológicas del ser humano. Aunque esas otras fuentes siempre son limitadas, y si la familia no es un sistema de apoyo, la probabilidad de que los miembros sufran problemas en su ajuste psicológico y social es más elevada.

De este modo, un sistema familiar estable y afectivo proporciona a sus miembros lazos de seguridad y afecto, indispensables para un buen funcionamiento psicológico. No así, aunque sin pretenderlo, los miembros de la familia que inicien y perpetúen el comportamiento indeseable y mal adaptado de los niños, como lo es la excesiva agresividad.

Uno de los factores que influye en el grado de agresividad de los niños es precisamente, el modelo de comportamiento de los padres.

Muchas investigaciones han sugerido que los padres que emplean frecuentemente el castigo físico no consiguen por este hecho disminuir la agresión en sus hijos, sino por el contrario aumentarla, tal vez en parte por el modelo agresivo que se les ha dado.

El castigo físico es probablemente el recurso disciplinario más frecuentemente investigado. Numerosos investigadores (Blumberg, 1964; Erianger, 1974; Stark y McEvory, 1970; Roman y Musito, 1988) han mostrado que entre el 84% y el 94% de los padres utilizan el castigo físico en algún momento de la vida del niño, continuando su aplicación en gran número de ellas a lo largo de la adolescencia.

El castigo físico a pesar de que es aceptado culturalmente no de ja de ser violencia, puesto que implica el uso y generalmente el abuso de la fuerza física. En ciertos aspectos tiene las mismas consecuencias que otras formas de violencia a pesar de que se les disfraza de buenas intenciones.

Son frecuentes los estudios acerca del castigo físico y muestran que los padres que lo utilizan para controlar la agresividad de sus hijos están incrementando, más que disminuyendo, las tendencias agresivas de los niños.

McCord y cols. (1976, en: Musito, Roman y García, 1988) concluyeron, después de cinco años de estudio, que los niños agresivos eran educados por padres que:

- a) Rechazaban, castigaban y eran inconscientes en sus orientaciones.
- b) Peleaban entre si y menospreciaban mutuamente sus valores.

Los datos de este estudio también aparecen en los trabajos de Farrington (1978) y Musito y cols. (1982, 1983, 1984), quienes concluyeron que los niños agresivos tienen padres toscos y fríos, proceden de familias infelices, pobres y muy numerosas.

Varios estudios correlacionales han intentado mostrar los efectos del castigo de los padres y la agresión infantil. Hoffman (1960, en: Johnson, 1976) clasificó a un grupo de madres en base a la agresividad de la disciplina que empleaban y al grado en que afirmaban tener una influencia absoluta sobre sus hijos. Este autor encontró que la práctica de tal influencia absoluta se correlacionaba significativamente con la hostilidad del hijo hacia otros niños y con sus resistencias en la influencia social.

Bandura y Walters (1974), estudiaron a padres que castigaban y que no castigaban; y observaron que los hijos de los primeros proyectaban valores más antisociales en sus relatos.

En otro estudio realizado por Sears (1961, en: Musito, Roman y García, 1988), se entrevistaron a 379 madres de clase media, intentando descubrir los correlatos familiares de la conducta agresiva. Los factores independientes correlacionados con el desarrollo de la agresividad son:

- a) El uso del castigo físico.
- b) La permisividad paternal en la expresión de la agresión.
- c) Los desacuerdos frecuentes entre los padres.
- d) La insatisfacción de la madre por su rol general de vida, y especialmente la baja estima de su esposo.

Este mismo autor llevo a cabo otro estudio en el que midió la agresividad en una guardería infantil y observó otra vez que el castigo físico, en el hogar, se presentó como un factor importante correlacionado con la conducta agresiva.

Existen también, además del castigo físico, otros factores relacionados con la aparición de la conducta agresiva, como son las privaciones.

La restricción de recompensas tangibles, privación de privilegios y retirada de amor, es decir, todas las practicas educativas familiares basadas en la negación del afecto y en el poder asertivo, están relacionadas con la agresión intrafamiliar. Por ejemplo, Winder y Rav (1962) encontraron correlaciones significativas entre el uso de privación de privilegios de los padres y madres, y agresividad en los niños de 2° y 3° curso. Sears (1961) halló relaciones similares con niños de 10 a 12 años y autoagresión, así como una relación positiva con niños de preescolar y agresión hacia los padres. Yarrow y cols. (1968) encontraron correlaciones negativas entre privación de privilegios y agresión en niños (cit.en: Musito, Roman y García, 1988).

Parece ser que mientras la privación de privilegios inhibe la agresividad en niños de preescolar, la fomenta en niños de primaria.

Las correlaciones altas y significativas registradas en los anteriores trabajos, sugieren la existencia de relación entre el uso de privación de privilegios de los padres y agresividad en los hijos. Esta relación es positiva para niños mayores y negativa para niños de preescolar. De igual modo se sugiere también la existencia de relación significativa entre el uso de recompensas tangibles de los padres y conducta agresiva en los niños.

Otro tipo de privación, probablemente la más importante, es la privación materna, ya que la madre juega un papel principal dentro del desarrollo del niño. La privación materna es un termino general y abarca diferentes situaciones o circunstancias (Bowlby,1981):

1. La privación parcial; en donde la madre o sustituto materno vive con el pequeño, pero tiene una actitud desfavorable para el mismo.
2. Privación completa; perder a la madre por enfermedad o muerte.
3. Privación completa, es de pasar a manos de extraños por decreto legal.

La estimulación temprana adecuada que se le proporciona al niño es otro factor determinante en la aparición de la conducta agresiva. Los padres son, por lo general, los encargados de que el niño reciba una buena estimulación y, como se mencionaba anteriormente, es la madre, principal y específicamente, la encargada de ello; es ella quien lo pone ante todo el mundo, le proporciona seguridad y bienestar. En realidad es toda la familia un factor influyente en el desarrollo del niño, ya que después de su nacimiento, éste necesita ser alimentado, protegido, acomodado y atendido, por lo que el núcleo familiar es el facilitador de todas estas necesidades.

Así, a medida que el niño madura y aumenta su capacidad, las relaciones con sus padres se vuelven más complejas y sutiles.

Las características generales del hogar, como son la cordialidad, la democracia, la intelectualidad, la afectividad, la tolerancia o intolerancia, los castigos y la firmeza de la disciplina, comienzan a ejercer efectos profundos sobre muchos aspectos del comportamiento y desarrollo del niño.

Esto quedó claramente demostrado en los estudios realizados por Diana Baumrind de la Universidad de California. Ella concentró su atención en la clase de relación padre-hijo, en lo referente a competencia, confianza en sí mismo e independencia, en niños muy pequeños.

Se observaron a los niños y se les clasificó de acuerdo con escalas de autocontrol, curiosidad por estímulos nuevos y excitantes, confianza en sí mismos y temperamento general (satisfacción y entusiasmo). Se delinearon tres grupos contrastantes de niños, los que más confiaban en sí mismos, los que tenían más control sobre sí mismos, eran exploradores y entusiastas; segundo los niños descontentos, apartados y desconfiados; y tercero, los menos confiados en sí mismos, menos exploradores y con menos control de sí mismos.

Las visitas realizadas a los hogares de los niños y las observaciones de las interacciones entre padres e hijos proporcionaron los datos principales, utilizados para evaluar varios aspectos importantes de la crianza de los niños, específicamente, el control paterno, las demandas de madurez (presiones ejercidas sobre los niños para que se desempeñen al nivel de su capacidad y para que tomen decisiones propias), la claridad de comunicación y el afecto de los padres (cordialidad hacia el niño y participación con el mismo).

Los resultados mostraron que los tres grupos de niños experimentaban patrones de crianza infantil muy diferentes. Por ejemplo, los padres de los niños del primer grupo ejercían control y eran exigentes, pero al mismo tiempo eran cordiales, racionales, comunicativos y receptivos respecto de las comunicaciones de sus hijos. La investigadora tituló a este patrón como asertivo, el cual supone un equilibrio entre el cariño y el control, entre demandas fuertes comunicaciones claras, junto con el estímulo de la exploración independiente del niño.

Los padres de los niños descontentos, apartados y desconfiados del segundo grupo, eran en sí mismos apartados y ejercían control en alto grado, eran menos cordiales y más punitivos que los padres de los demás grupos; estos fueron denominados padres autoritarios.

Los padres de los niños del tercer grupo, los que menos confiaban en sí mismos y los que ejercían menor autocontrol, eran tolerantes (cordiales, apoyadores y cariñosos, pero se inclinaban a ser excesivamente protectores y mantenían una débil disciplina), presentaban pocas demandas a sus hijos y hacían poco por estimular su independencia.

La investigadora refinó y elaboró así las definiciones de los tres tipos de crianza (Mussen, 1983):

1. Los padres autoritarios, son aquellos que intentan conformar y controlar el comportamiento del niño, así como sus actitudes, de acuerdo con una norma establecida de conducta. Son virtudes importantes de la obediencia, la reverencia a la autoridad y el respeto por el trabajo y el estudio. Los medios punitivos y coercitivos se utilizan para disciplinar al niño, y no se estimula el toma y daca verbal.
2. Los padres asertivos, por el contrario, intentan dirigir la actividad del niño en una forma racional, estimulan la comunicación verbal e informan al niño del razonamiento que sustenta sus decisiones. Estimulan la autocxpresión, la independencia, los intereses individuales y las características singulares de sus hijos. De aquí que, aunque ejerzan un firme control en ocasiones, no encierran al niño con restricciones.
3. Los padres tolerantes, son antipunitivos, aceptan los impulsos, los deseos y las acciones del niño. Hacen pocas demandas al niño respecto de sus

responsabilidades o para mantener el orden, permitiendo que el niño regule sus propias actividades tanto como sea posible. Evitan controlar al niño, consultan con él acerca de las decisiones y dan explicaciones de las reglas familiares.

Por su parte, Terry (1981, en: Musito, Roman y García, 1988), hace otra clasificación de los tipos de padres que hay, y de cómo serán de manera general, sus hijos; él menciona que hay tres tipos de padres:

1) **Padres con autoridad:** son aquellos que exhiben confianza en sí mismos, con sus hijos son exigentes y amorosos, corrigen explicando las razones y animan la independencia. Los hijos de esta clase de padres tienden a ser maduros, explorativos, acertados y autocontrolados.

2) **Padres autoritarios:** este tipo de padres controlan a sus hijos estableciendo patrones rígidos de conducta, no toman en cuenta las necesidades de los niños de los niños, usan el castigo físico sin sentido y no son muy expresivos en cuanto al amor. Los niños que provienen de estas familias, percen aislados, descontentos y aprehensivos, muestran autocontrol y algo de autoconfianza.

3) **Los padres permisivos:** son inseguros en su rol como padres y por lo mismo tienen poco control sobre sus hijos, parecen temerosos, y los niños criados por este tipo de padres son independientes, inseguros, inmaduros, tienen menor autoconfianza y autocontrol.

Estas clasificaciones nos señalan como pueden llegar a ser los hijos de dichos padres a largo plazo; sin embargo, la influencia de los padres, o mejor dicho las creencias que tienen acerca del desarrollo de su hijo, se refleja tanto a largo como a corto plazo.

Dentro de los patrones de crianza, es necesario tomar en cuenta el hecho de si el niño fue deseado o no, el sexo de éste y el nivel socioeconómico de la familia, así como el lugar que ocupa dentro de la misma.

El hecho de si el niño es deseado o no por los padres, influye para que éstos le proporcionen atención y estimulación; es decir, tal vez no exista una relación afectiva más estrecha en la cual el adulto toque, cargue, alimente y proteja al niño para un mejor desarrollo del mismo.

El rol sexual también juega un papel importante en la crianza del niño. Desde el momento de su nacimiento, al niño se le trata dependiendo de su rol sexualmente asignado. A la edad de cuatro años el niño se inclina por la agresión física y la niña por la agresión verbal, y es a partir de esta edad cuando empieza a haber diferencias en relación al sexo del niño (Terry,1981; en: Musito, Roman y García,1988). Por ejemplo, Smitt y Green (1975,en: Papalia,1990) estudiaron algunas acciones ocurridas en casa-cuna, grupos de juego y centros de atención diurna. En sus resultados encontraron que los niños son más agresivos que las niñas; 239 incidentes agresivos, 114 fueron entre niños, 93 entre niños y niñas y sólo 32 entre niñas.

En el estudio de Power (1981), se encontraron también diferencias de sexo. Se observó que las madres influían en las actividades exploratorias y cognoscitivas de sus hijos, mientras que los padres tenían más influencia en las áreas sexual y social. Los resultados mostraron además que las madres eran más estrictas con los niños que con las niñas, y los padres utilizaban juegos de gran contacto físico con sus hijos y verbales con sus hijas.

El sexo de cada persona influye pues, en la aparición de la conducta agresiva.

El nivel socioeconómico de cada pareja es otro factor determinante para los integrantes de la nueva familia. Mcguillicudy (1982), señala que el objetivo principal de los padres de la clase media es criar niños que se valgan por sí mismos y sean capaces de pensar. Los de la clase baja y trabajadora se interesan más por la obediencia y ejecución de reglas, orden, respeto y decencia. Para este mismo autor, los padres de bajo nivel valoran la conformidad y la limpieza, mientras que los de clase media valoran la autonomía e independencia. El grupo de padres con educación e ingresos superiores, se refirieron a una retroalimentación positiva, una estructura ambiental adecuada, etapas y períodos de desarrollo del niño e instrucción directa.

Por último, el lugar que ocupa el niño dentro de la familia es igualmente importante para su comportamiento; es decir, los primogenitos tienen ventajas en varias áreas de desarrollo, principalmente en el área intelectual, ya que obtienen porcentajes más altos en pruebas de inteligencia, son más reflexivos, más tarde, son frecuentemente impulsivos, tienen necesidades de triunfo y son más competitivos (Le Francois,1980). Los seudogénitos según Lieberman

(1981), son gruñones y están bajo dos poderes, el de los padres y el del hermano mayor, que suelen fungir como cuidador del pequeño.

Dunn por su parte (1986), menciona que el primogénito tras el nacimiento de un hermano, se comporta rebelde y agresivo con sus padres, pero más con su hermano; otras reacciones son que algunos muestran angustia, mientras que otros se vuelven exigentes.

En general, los patrones de crianza dependen de cada cultura y de cada pueblo; tomando en cuenta que la cordialidad, el apoyo y el cariño de los padres son antecedentes críticos de la madurez, independencia, confianza en sí mismos, competencia y responsabilidad de los niños. Cabe señalar que el amor, el apoyo y la confianza tampoco bastan para asegurar el desarrollo de estas características. Otros requisitos previos son la comunicación adecuada entre padres e hijos, el uso de la razón y no el castigo, para obtener el cumplimiento y el respeto de los padres para la autonomía del niño. El estímulo de la independencia, la individualidad y la responsabilidad; así como, un control relativamente firme y demandas apremiantes para observar un comportamiento maduro y evitar muchos estallidos de agresividad.

MEDIO SOCIAL

Desde el punto de vista del desarrollo de la personalidad, el aspecto más importante del mundo de un niño es su ambiente social; prácticamente todos los individuos viven en una sociedad, en un grupo interactuante de personas.

La socialización es el proceso por el cual los individuos adquieren, de un rango de comportamientos que están abiertos para ellos desde el nacimiento, aquellos patrones conductuales que son habituales y aceptables de acuerdo con las normas de sus familias y de los grupos sociales. Dentro de los límites establecidos por sus dotaciones y capacidades hereditarias, los niños en una cultura compleja y variada pueden llegar a ser casi cualquier tipo de personas: agresiva o pasible, competitiva o cooperativa, carnívora o vegetariana, motivada hacia el logro intelectual o no motivada al respecto, sexualmente expresiva o inhibida, dependiente o independiente, honesta o deshonesto, políticamente liberal o reaccionaria (Mussen, 1983).

Las posibilidades son casi infinitas, pero comunmente la persona adopta sólo el comportamiento que se considera apropiado para sus grupos étnicos, sociales y religiosos. La forma en que ocurre esto constituye el problema central del estudio del procesos de socialización.

El problema de socialización comienza desde el nacimiento mismo del individuo. Durante los primeros años, las interacciones sociales de los niños están restringidas principalmente a sus propios círculos familiares, y sus modelos de identificación son sus padres y sus hermanos. Después de la familia, la escuela es la más importante agencia socializadora y su mundo se expande y aumenta en complejidad o intensidad.

Con el ingreso a la escuela, el niño entra en un contexto social más amplio (maestro, director, compañeros, intendentes, etc.) y diferenciado, ninguna otra institución ejerce sobre el niño una influencia por tantas horas y años, y por añadidura a una edad en la que su personalidad es aun moldeable. (Di Georgi, 1981).

Los compañeros se convierten en agentes de socialización influyentes, ya que sirven de modelos para la imitación y la identificación. Esto da como resultado que el comportamiento, las actitudes y las motivaciones del niño sufran cambios importantes, aunque no todos los niños resultan afectados por los contactos con los compañeros. Por ejemplo, los niños tímidos y apartados tienen menos probabilidades de mantener interacciones intensas con otros niños y, por lo tanto, son menores las posibilidades de que sean influidos por ellos. En cambio, los niños sociables, exploradores y relativamente independientes probablemente participarán en actividades sociales y, consecuentemente, serán más susceptibles a la influencia.

Los cambios resultantes de las interacciones con los compañeros, son muchas veces deseables en tanto que otros son indeseables. En algunos casos la influencia de los compañeros pueden contrarrestar los efectos del adiestramiento e identificación del hogar. Por ejemplo, un niño pequeño que está muy identificado con su madre puede haber adquirido muchas características femeninas, pero después de asociarse con otros niños de la escuela puede cambiarlas en forma sustancial, en una dirección más "masculina".

Algunos comportamientos, como la bondad, la cooperación y la amistad, probablemente producirán recompensas de los compañeros, y por ello, quizás serán repetidas y fortalecidas. En cambio, otros tipos de comportamientos (egoísmo, dependencia e infantilismo, por ejemplo), producirán la desaprobación de los compañeros, así como su castigo, y estas respuestas probablemente serán debilitadas o eliminadas (extinguidas).

Las respuestas agresivas, como el atacar a otros y el intentar apoderarse de los juguetes de otro o invadir el "territorio" de otro niño a menudo son recompensadas en la escuela y, por ello, fortalecidas.

Los niños que han establecido patrones de agresividad en su comportamiento, probablemente se harán más agresivos cuando asistan a la escuela, porque otros niños pueden recompensar su agresividad al acceder a los deseos de los agresores o al retirarse del conflicto; además, los niños que son relativamente no agresivos inicialmente, también es probable que se vuelvan más agresivos. Si bien pueden ser blanco frecuente de agresión al principio, muchos de esos niños a la larga contratarán y se negarán a renunciar a las cosas que quieren conservar. Sus nuevas reacciones asertivas y agresivas probablemente obtendrán éxito en ocasiones, y con ello se volverán más fuertes y más frecuentes (Mussen, 1983).

Otros niños son inicialmente inofensivos y al mismo tiempo pasivos y socialmente apartados; estos niños probablemente cuando se ven blancos de aprensión no responderán al ataque, por lo que no serán recompensados por su comportamiento agresivo.

De esta manera, al ingresar a la escuela los niños pronto se identifican con otros o imitan sus acciones, tanto las deseables como las indeseables.

Los niños imitan con facilidad los patrones agresivos de sus compañeros: golpean a otros niños, gritan, patean, destruyen cosas, etc., y si observan estos comportamientos repetidas veces pueden llegar a adoptarlos como propios, especialmente si con ellos pueden lograr alcanzar sus metas.

Asimismo, los niños pueden imitar comportamientos prosociales de sus compañeros, incluyendo actos de caridad, expresiones de simpatía o ayuda a alguien que lo necesita. La exposición continua a modelos prosociales puede

producir en los niños disposiciones altruistas, en la misma forma en que lo hace la exposición repetida a los modelos adultos.

A medida que el niño crece y pasa el tiempo fuera del hogar, tanto los compañeros de la escuela como sus amigos fuera de ella, se vuelven cada vez más influyentes como maestros y como modelos. A mediados de la niñez, el grupo de compañeros y amigos puede ser útil en el adiestramiento del niño para adaptarse a un mundo social más amplio y para interactuar con los grupos más grandes. Estos también pueden proporcionar una guía y asistencia para alcanzar un mejor ajuste personal al enseñar al niño formas nuevas, y muchas veces efectivas, de tratar con sentimientos complejos: hostilidad, dominio, dependencia e independencia; además el desarrollo del concepto que de su propio Yo tiene el niño resulta afectado directa e indirectamente por las interacciones con ellos, y su aceptación en el grupo probablemente aumente la confianza en sí mismo, en tanto que el rechazo general puede reducir la autoestimación.

Muchos investigadores han llegado a reconocer que las amistades infantiles pueden desempeñar importantes funciones, como por ejemplo, la búsqueda de amor, la aprobación de los adultos o simplemente el hecho de poder compartir con ellos problemas, conflictos y sentimientos.

Los niños pueden ofrecer a sus compañeros ciertos recursos que no les proporcionan tan adecuadamente los adultos. Es cierto que los niños pueden aprender de las interacciones con sus padres, cómo han de portarse socialmente dentro de una variedad de jerarquías sociales (la familia), pero progresan más fácilmente hacia un desenvolvimiento positivo entre iguales, en una gama bastante amplia de situaciones sociales, a partir de las interacciones con otros niños de su misma edad.

Existen sobre todo tres aspectos en los que los propios niños realizan para otros, funciones características:

1. Proporcionar oportunidades para el aprendizaje de capacidades. El término destrezas sociales se refiere a un amplio número de técnicas destinadas a establecer y efectuar interacciones y relaciones sociales. Esas destrezas incluyen la disposición para comunicar con éxito, técnicas de estimulación de interacciones en otros, habilidades en el trato social y en la postura frente a los conflictos.

2. Facilitar comparaciones de índole social. Las relaciones con los coetáneos ofrecen también un contexto en el que los niños mismos pueden compararse con los demás. Los psicólogos y los psiquiatras han argumentado que la comparación social es necesaria para que las personas lleguen a desarrollar un sentimiento válido de su propia identidad.

3. Fomentar un sentimiento de pertenencia al grupo. Por último, incluso en la temprana infancia, los niños presentan ya una necesidad de un sentimiento de pertenencia al grupo, que tan sólo puede ser satisfecha a través de la amistad con sus coetáneos. Un modo de satisfacer esta necesidad es a través de actos de exclusividad.

Así, los niños se proporcionan mutuamente valiosas ayudas sociales que no se limitan a reproducir las que reciben de sus padres.

Las relaciones con los padres y con los amigos desempeñan papeles distintos en los niños. Sullivan (1983) señala que una función esencial de las amistades infantiles consiste en corregir algunos de los peculiares y potencialmente peligrosos puntos de vista acerca de la vida social que pueden haber adquirido los niños a partir de su interacción temprana con los padres.

Únicamente a través de la interacción con sus iguales, afirma Sullivan (1983), podrá salvarse un niño que haya sido mimado en exceso, de una inadaptación social cuando llegue a ser adulto. Lo mismo cabe decir de un niño que gobierna a sus padres y del niño ensañado a ser absolutamente callado y dócil. Estos no son más que algunos de los múltiples patrones o modelos de actuación, que dan origen a deficiencias y negativismo en la conducta, en relación con el uso de autoridad que el hogar permite o impone al niño.

Todos estos niños pueden convertirse en elementos intolerables a medida que se desarrollan dentro de cualquier grupo, a menos que experimenten un cambio radical en su juventud.

Las amistades infantiles, tanto pueden tener efectos positivos como negativos. A través de sus mutuas relaciones los niños no sólo aprenden cómo han de unirse a los demás, sino cómo pueden rechazar a otros (por ejemplo: "tú no puedes jugar con nosotros"), a estereotiparlos (por ejemplo: "aquí está el tonto de Luis") y a participar en comportamientos antisociales.

El grupo de amistades no sólo da lugar a autoaceptación, confianza y comunicación, sino también a inseguridad, celos y resentimiento. Además cuando la agresión predomina en el grupo, existe una oportunidad muy amplia para que el niño adquiera un fuerte hábito agresivo, simplemente siguiendo los mismos pasos de otro miembro del grupo.

Sin embargo, las relaciones entre los compañeros son muy importantes y muy necesarias, porque además de que los niños son influidos por lo que ven que hacen otros, una vez que son aceptados por los compañeros, éstos se convierten en sujetos pasivos de otras muchas formas de influencia. Los compañeros se proporcionan recíprocamente una enorme cantidad de fuerza para cierto tipo de conducta, por ejemplo, la firmeza de carácter y para la cooperación (Charlesworth y Hartup, cit. en: Strommen, 1982).

En el transcurso de la interacción de los grupos, se van desarrollando las normas de grupo, valores, metas y motivos comunes. En los primeros años de escuela, son el período de transición durante el cual las normas de grupo empiezan a ser componente muy importante de las interacciones entre compañeros.

Con todas estas formas de influencia, podemos darnos cuenta de que las relaciones con los compañeros o amigos, introducen un cambio muy importante en la vida de los niños. Las buenas relaciones con éstos pueden inclusive compensar por algunos efectos que producen en el niño las relaciones ineficientes que tienen en su casa, de suerte que se evitan o se superan ciertos procesos que de otra manera desenvocarían en deficiencias sociales o de personalidad.

Es evidente que la calidad de las relaciones con los compañeros o amigos están, de alguna manera, relacionadas con la adaptación general de los niños. La autoestima, la dependencia y la agresión, también se relacionan de alguna manera, con la aceptación dentro del grupo.

MEDIOS DE COMUNICACION MASIVA

Se han llevado a cabo muchas investigaciones sobre los efectos de la violencia en los medios de comunicación masiva, que en casi cualquier otro tema dentro del campo de la agresión humana.

A pesar de haber transcurrido muchos años de investigación, existe aún la controversia y el debate sobre los efectos de las representaciones de la violencia sobre la conducta agresiva. Sin embargo, algunas investigaciones han sido bastante coherentes y acreditan algunas sólidas conclusiones acerca de los efectos de los medios de comunicación sobre la agresividad humana.

La televisión especialmente, ha recibido casi toda la atención debido a que es posiblemente el más influyente de estos medios.

Uno de los estudios que ha tenido un impacto fundamental sobre la teoría e investigaciones posteriores en el área de la agresión en los medios de comunicación fué el realizado por Albert Bandura y Richard Walters (1974). Los resultados de este estudio demostraron que los niños son capaces de aprender lo que ven a pesar de la presencia de recompensas o castigos; también se observó que los niños pueden llegar a imitar la conducta agresiva que ven en los medios de comunicación, en tanto el agresor no haya sido castigado por sus acciones. Finalmente los resultados mostraron además, que los niños pueden adquirir nuevas formas de conducta en ausencia de recompensas.

Una considerable cantidad de estudios se han llevado a cabo siguiendo los lineamientos del experimento de Bandura, la mayoría de los cuales fueron diseñados a fin de determinar si los observadores, fueran éstos niños o adultos, imitarán la conducta agresiva representada en los medios de comunicación. A pesar de algunas excepciones, la mayoría de dichos estudios han demostrado que la violencia en estos medios es capaz de generar violencia en la vida real.

Abundan los ejemplos de gente que recrea los crímenes televisivos. Muchas personas han intentado reproducir en la realidad delitos o crímenes específicos que habían visto en programas televisivos.

En Estados Unidos se llevó a cabo un estudio para catalogar los contenidos de los programas de televisión en las horas de mayor número de telespectadores. Se llevaron a cabo registros detallados de todos los programas en las tres principales redes de T.V. y se obtuvieron los siguientes datos (Johnson, 1976):

- a) La violencia apareció en 8 de 10 programas.
- b) La violencia apareció en el 93.5% de todas las películas de dibujos animados para niños.

- c) Más de la mitad de los personajes principales eran violentos.
- d) Los buenos cometieron tanta violencia como los malos.
- e) Rara vez se muestra el dolor y el sufrimiento que acompañan a la violencia.
- f) Por cada personaje que intentó evitar la violencia hubo otro que la apoyó o la estimuló.
- g) Casi la mitad de los asesinos no sufrieron consecuencias por sus actos.
- h) La mayoría de los norteamericanos entrevistados señalaron que hay mucha violencia en la T.V.

En otro estudio llevado a cabo con 136 niños y niñas en edades comprendidas entre 5 y 9 años, un grupo experimental miró durante tres y medio minutos parte de una serie popular de T.V. Durante esos tres y medio minutos vió una persecución, peleas de puños, dos tiroteos y un acuchillamiento. Un grupo control miró durante tres minutos y medio una competencia de atletismo. Después de ver T.V. se les pidió a los niños que participarían en un juego que implicaba oprimir un botón de ayuda (con lo cual ayudarían a un niño invisible a ganar un juego), o un botón de dolor (con lo cual harían que la manija que estaba tocando ese niño desconocido se calentara tanto que le hiciera daño). Por supuesto, el misterioso niño no existía; el único niño que había en el experimento era el que oprimía los botones. Los niños que habían visto la programación violenta estuvieron más dispuestos a lesionar al niño invisible, incluso infligiéndole un dolor más severo, que aquellos que habían visto los programas deportivos neutrales (Liebert, cit. en: Papalía, 1990).

Huston (1979) trabajó con 66 preescolares, los cuales se distribuyeron en parejas del mismo sexo. Los niños fueron designados a condiciones combinadas de T.V. de alta y baja acción, y de alta y baja violencia. Los sujetos fueron observados en sesiones de juego libre antes y después de los programas televisivos. Quienes vieron baja acción y baja violencia tuvieron un juego con mucha imaginación, mientras que los que vieron alta violencia manifestaron agresión en su juego.

Eron (1982), realizó dos estudios longitudinales en donde contempló la relación entre la T.V., la violencia y la agresión en ambos sexos, considerando que la conducta agresiva es aprendida y la T.V. es sólo un medio para probarlo. En su primera investigación utilizó a niños de 8 años de ambos sexos de una raza semirural de Nueva York, en donde encontró una alta relación entre la agresión y ver programas agresivos; 10 años después trabajó con los mismo sujetos, encontrando que su grado de agresividad se había incrementado; la

conducta agresiva se consideró acumulativa, ya que 17 años después se realizó un segundo estudio con niños de entre 6 y 10 años de una escuela pública, se examinaron en el salón de clases y se aplicaron entrevistas a padres de familia de los niños, las cuales contenían aspectos como atención a su hijo, forma de castigarlo, tipos de programas televisivos que veía y otras. Sus conclusiones y resultados llegaron a confirmar que el ver programas agresivos genera agresividad en los niños.

Se puede notar claramente en estos estudios la importancia de considerar la influencia televisiva como posible factor determinante de las conductas agresivas. Así, la cuestión de si la T.V. influye sobre el desarrollo del niño y en qué forma influye, ha venido atrayendo un interés y una preocupación cada vez mayores durante los últimos años. Este interés tiene mucha razón de ser, si se tiene en cuenta la cantidad de tiempo que pasan los niños viendo televisión.

Hoffman (1987) menciona que al llegar los niños a los cinco años ya ven televisión por un promedio aproximado de 3 horas diarias, y la cantidad de tiempo que pasan viendo la va aumentando constantemente durante los años escolares.

En un estudio realizado con chicos del Jardín de Niños se encontró que su deseo de escoger soluciones agresivas para situaciones de la vida real aumentaba después de ver programas agresivos (Liefer y Robert; cit. en: Strommen, 1982).

Existe el fenómeno de la agresión en los medios, que consiste en que los niños se conviertan en asiduos clientes de la T.V., hasta el punto en que dejan otras actividades por dedicar todo el tiempo posible a ésta. Esta dedicación tan desproporcionada a la televisión con frecuencia está asociada con pruebas manifiestas de mala adaptación personal. Los adictos a los medios de comunicación suelen dar muestras de conductas agresivas y también suelen tener sentimientos intensos de rechazo e inseguridad; todo ello en grado más elevado que los niños que pasan menos tiempo con dichos medios (Himmelweit, Oppenheim y Vinco; cit. en: Strommen, 1982).

En muchos estudios se ha demostrado claramente que los niños normales actúan agresivamente después de ver programas con contenidos violentos a través de la televisión; inclusive ya a principios de los años 60's los estudiosos sobre el aprendizaje social estaban demostrando que los niños que veían

modelos agresivos en ésta, tenían una mayor tendencia a actuar agresivamente en las situaciones subsiguientes de prueba.

Una gran cantidad de investigadores han dirigido su atención hacia la exploración de por qué mirar espectáculos violentos tiene semejantes efectos. Se han señalado algunas posibilidades: una, que no es el material violento en sí el que provoca la violencia social, sino el estado de excitación causado por la acción que se observa (este estado de excitación puede vigorizar la conducta). Otra línea de investigación indicó que la observación de la violencia también produce desinhibición; esto es, ver cómo otros cometen un acto antisocial puede disminuir nuestras inhibiciones para hacer lo mismo. Por ejemplo, Berkowitz (1973) comprobó que después de que estudiantes universitarios vieron una película en la que el personaje recibía una paliza bien merecida, los jóvenes tuvieron menos inhibiciones para infligir las famosas descargas eléctricas a alguien parecido a la víctima de la película.

Los modelos presentados en los medios de comunicación, también pueden funcionar para inculcar valores morales y estereotipos culturales, además de provocar una respuesta imitativa específica. Esto se ilustró en un estudio de Siegel (1958, en: Johnson, 1976) en el cual estudiantes de 2º grado fueron expuestos a series de dramas radiofónicos acerca de los conductores de coches de alquiler, con un grupo experimental de niños que oyeron series en las cuales los conductores participaban en peleas. Un grupo control oyó relatos semejantes, pero sin presentarse violencia alguna. Posteriormente, los niños fueron examinados acerca de su ciudad y cerca de la mitad del grupo experimental atribuyó a los conductores conductas altamente agresivas. Dos terceros partes del grupo control no atribuyeron cualidades agresivas a los conductores y la tercera parte restante atribuyó sólo conductas agresivas moderadas. La elección de los conductores de vehículos de alquiler en este estudio fué apropiada, ya que no existe una opinión general acerca de ellos.

Esto nos conduce a preguntar en qué medida los modelos culturales y raciales conocidos pueden haber sido creados o perpetuados por procesos de imitación por los medios de comunicación.

Década tras década las películas norteamericanas y los espectáculos de televisión han presentado al negro como perezoso, incompetente y mentiroso, con pocas cualidades compensatorias además del buen ritmo. Los roles estereotipados tales como el de las sirvientas, choferes, mensajeros y

limpiadores de zapatos, generalmente eran reservados para los negros. Los roles de estatus y sofisticación eran siempre desempeñados por los blancos, aún en los anuncios comerciales, y lo mismo sucede en nuestro país con nuestros compatriotas indígenas. Esto hace sugerir la pregunta más general con relación al efecto de la influencia de los medios de comunicación masiva en la actitud y en las actividades del ser humano.

Las variables que pueden influir en el efecto de observar y escuchar actos violentos parecen infinitas: la cantidad de violencia observada o escuchada, su calidad, el contexto dramático, las cualidades personales del agresor, la justificabilidad de la agresión si la respuesta agresiva es exitosa, si es recompensada o castigada, la relación con la agresión previamente presenciada, el estado emocional del espectador, las oportunidades y propósitos del mismo acerca de las consecuencias y muchas más. Parece seguro afirmar que el problema tiene complejidades auténticas, todas las cuales no se pueden considerar en unos pocos experimentos "concluyentes".

Son ya muchas las investigaciones que se han llevado a cabo sobre los efectos de las representaciones de la violencia sobre la conducta agresiva, y se ha observado que la exposición a la violencia de los medios masivos contribuye efectivamente a un comportamiento agresivo, sobre todo a la televisión; aunque ahora no sólo a ésta, sino también a la práctica de los juegos de video, tema que será tratado en el siguiente capítulo.

CAPITULO 3

JUEGOS DE VIDEO Y AGRESION: EL PAPEL DEL PSICOLOGO

En las últimas décadas la tecnología ha venido desarrollándose a grandes pasos, uno de esos avances lo constituyen los *juegos de video*. Estos surgieron a mitad de los años 70's y su auge se dió en los 80's. Empezaron a proliferar en nuestro país encontrándose en los aeropuertos, las farmacias y los centros comerciales, instalándose locales de ellos. En la actualidad se tienen en los hogares, por medio de un aparato conectado al televisor. Un ejemplo de éstos sería el "Nintendo, "Atari" o "Family", o bien, la computadora personal que utilizan para practicar el juego de video.

Los *juegos de video* caseros se convirtieron en los juegos de mayor demanda a partir de 1986 cuando la empresa Nintendo tuvo la "brillante idea" de lanzar un *juego de video* protagonizado por un personaje llamado Mario Bros.; desde ese momento, se convirtió en una de las industrias más importantes a nivel mundial.

En 1987, se introduce un sistema casero llamado "Sega Master System" (Sistema Maestro Sega), brindando una opción más a los aficionados a practicar los *juegos de video* en casa.

Ya para 1989, se pensó en otro sistema llamado "Génesis", que logró desbancar a Nintendo. Con la aparición de este sistema comenzó a visualizarse un gran futuro para los sistemas caseros; muchas personas, inclusive de bajos recursos, ya contaban con un aparato de *juegos de video* en su casa.

A finales de los 80's la empresa Atari lanzó al mercado su línea de computadoras. Estas aparte de contar con las características y funciones de una PC, podían utilizarse como sistemas de *juegos de video*.

En los años 90's, los sistemas de *juegos de video* se realizaron con la más alta tecnología; por ejemplo, actualmente se conocen varios modelos como el Super Nintendo, el Sega CD (Disco Compacto), el Panasonic Real 3DO y jaguar de Atari, entre otros.

Los *juegos de video* se consideraron como los herederos de las antiguas sinfonolas y las máquinas tragamonedas; las primeras versiones electrónicas fueron las pantallas en blanco y negro donde aparecía la imagen de una pelotita de ping pong y han evolucionado hasta los cada vez más complicados juegos que hoy conocemos (Caballero,1988).

La popularidad de estos juegos se puede atribuir a las diferencias que tienen con otras tecnologías, como la televisión, en la que no se exige determinadas capacidades para su uso, ni constituye reto alguno para el usuario. Respecto a esto, Marcks (1985) señala que al igual que la televisión los *juegos de video* conllevan una enorme acción visual, pero con la particularidad de que éstos son de carácter interactivo, ya que usuario tiene una participación activa en el juego, desempeña un papel en el desarrollo de éste, porque en la pantalla no todo está enteramente determinado; sino que también se verá muy influido por las acciones del jugador. Sin embargo, la televisión posee dinamismo, en el que no puede intervenir el espectador. Los *juegos de video* son el primer medio en el que se combina el dinamismo visual con una participación activa del niño.

Es importante mencionar el estudio realizado por Mitchel (cit. en: Marcks,1985), quien informa que los niños al tener un *juego de video* en casa, veían menos tiempo la televisión. Así como también dichos juegos vienen desplazando a los tradicionales, tales como la roña, la matatena, el trompo, las canicas, entre otros.

Valero (1988), comparte también el hecho de que es en los *juegos de video* donde se da la interactividad. En ellos el usuario puede detener la acción y recuperarla, pero las desiciones que debe tomar no modifican sólo la estructura de la historia sino también el comportamiento de las imágenes y de los sonidos.

Otro de los factores que intensifican la popularidad de estos juegos es el recuento automático (que viene siendo un reforzador inmediato), los efectos acústicos, el elemento de azar y la importancia de la rapidez.

Cabe hacer notar que otra de las características que hace atractivo a los *juegos de video* es su contenido, por lo que Caballero (1988) menciona que en ellos se pueden encontrar enemigos emboscados, naves extraterrestres, rayos

láser, robots, cohetes, bombas nucleares, luchas cuerpo a cuerpo, etc.; lo cual los hace ruidosos, fascinantes y deslumbrantes.

En un estudio realizado por los doctores Patricia Rodríguez, Rolando Medina y Héctor Pérez, (cit. en: Caballero, 1988) se estableció que los juegos computarizados le dan al jugador un grado de participación y parece probable entonces, que parte de la popularidad de estos juegos proviene del hecho de que los jóvenes encuentran una salida a su ansiedad sin tener que admitir el solitario mundo que los hostiliza por dentro. Por consiguiente, los medios masivos de entretenimiento permiten a los jugadores la liberación de sus temores y también podrían ser un medio para llevar al individuo al distanciamiento de la realidad.

Una característica más de los *juegos de video* es que casi todos tienen diferentes niveles ajustados a la habilidad del jugador, de este modo, cuando los niños se convierten en expertos avanzan de nivel en nivel, en menos tiempo y gastando menos dinero; es decir, que a mayor práctica, menor es el gasto, ya que los jugadores permanecen más tiempo jugando y se equivocan menos debido a la experiencia que adquieren, pues la habilidad para manipular los botones y la memoria visual que poseen les permite conocer lo que sucederá más adelante.

Marcks (1985), menciona que la mayoría de los *juegos de video* tienen un contenido violento y agregó que esto no es necesariamente lo que los hace atractivos, sino más bien la acción que se da en ellos y que puede ser utilizada en temas violentos como no violentos. Esto es un mensaje claro dirigido a los fabricantes de *juegos de video* para que desechen el contenido violento, por sus indeseables consecuencias sociales y que hagan uso de otros temas de acción sin temor a perder su popularidad.

Respecto a esto el noticiario televisivo "Primer Impacto" (Agosto-1996) informa que una de las compañías japonesas de *juegos de video* había decidido eliminar los juegos electrónicos que presentan contenidos violentos y pornográficos, por las consecuencias que éstos traen a la población que los practica.

Todos estos factores que contribuyen a dicha popularidad ponen de manifiesto el hecho que de 1975 a 1980 se importaron alrededor de más de 1300 máquinas. Y de acuerdo con datos proporcionados por la Cámara

Nacional de la Industria Electrónica y de Comunicaciones Eléctricas, de 1982 a 1986 se produjeron en el país 1211 aparatos de este tipo; así como también en un año (1981) los *juegos de video* recaudaron en Estados Unidos 5 billones de dólares, lo cual muestra que para muchos tal pasatiempo se ha convertido en una obsesión (Caballero, 1988).

Resulta sorprendente entrar a uno de los locales y ver a personas de todas las edades absortas ante las máquinas, las cuales provocan que el jugador se ausente del mundo para concentrarse en su guerra particular que es la que el *juego de video* le proporciona.

Con respecto al usuario, se ha comprobado que la mayoría de los asistentes a centros de *juegos de video* son jóvenes cuya edad promedio es de 15 años, observándose que un 80% son del sexo masculino y una minoría del sexo femenino. Dicha minoría puede deberse a la tipificación sexual que se da en nuestra sociedad, ya que este tipo de juegos es considerado para individuos del sexo masculino, y si las niñas desean practicarlos inmediatamente se les reprime porque los lugares en donde se encuentran éstos son sólo para varones.

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LOS JUEGOS DE VIDEO.

Se han hecho diversos estudios acerca de la influencia tanto negativa como positiva que tiene la práctica de los *juegos de video*, sean de contenido violento, de aventuras, de fantasía o deportivos. Entre los beneficios se ha encontrado que el jugador desarrolla ciertas capacidades que lo ayudan en su maduración, tal es el caso de algunos procesos cognitivos.

Entre estas capacidades, Caballero (1988) menciona el desarrollo de la coordinación visomotriz, mayor capacidad de memoria visual y un tiempo menor de reacción en el acto reflejo. Cada una de ellas son fundamentales en el desarrollo del niño y, de acuerdo con la teoría de Piaget, constituyen la base de estudios posteriores del desarrollo cognitivo.

Respecto a la coordinación visomotriz, el niño adquiere la capacidad de coordinar la visión con los movimientos del cuerpo, en este caso con el movimiento de sus manos, y como el ser humano está en constante movimiento

es importante tomar en consideración dicha capacidad y estimularla. En este caso el psicólogo podría valerse de los *juegos de video* para apoyar el desarrollo de la coordinación visomotriz en los niños de preescolar, o bien, en todos aquellos que presentan inmadurez o retraso en esta área.

La memoria visual, es la retención de una imagen, aún cuando ésta ya no este presente. Es importante mencionar, que el recordar dota al niño de un archivo de información que puede usar en nuevas situaciones en el caso del *juego de video*, la memoria visual es útil para el jugador ya que a medida que el juego avanza, el jugador recordará los sucesos que siguen al juego y tendrá mayores posibilidades de ganar y con menos errores.

Dicha habilidad es importante no sólo para la *práctica del juego de video*, sino también en todas las actividades del individuo, pues en el aprendizaje la memoria juega un papel muy importante, ya que para aprender hay que conocer y al mismo tiempo hay que recordar.

El niño es un individuo que constantemente está aprendiendo, por consiguiente es importante estimular el desarrollo de la memoria visual, así como también enseñarlo a observar todo lo que le rodea y con ello proporcionarle un instrumento que le lleve al aprendizaje y a la interacción con el medio.

Los reflejos, son aquellos tipos de conducta que ocurren como reacción directa a algún estímulo específico. “En general, los reflejos vienen a ser un punto de arranque para hacer contacto con los objetos y la gente que hay en el ambiente que rodea al niño” (Piaget, cit. en: Newman, 1991).

Los seres humanos poseemos muchos reflejos, algunos nos ayudan a sobrevivir, otros, al parecer ofrecen protección. Entre los protectores tenemos el pupilar, el parpadeo, el bostezar, el toser, las náuseas y el estornudar. Entre los reflejos que nos ayudan a sobrevivir, está el de reaccionar rápidamente ante una situación de peligro, tal es el caso de una caída, en ella se responde evitándola agarrándose de algo, anteponiendo las manos, o bien, logrando el equilibrio. Estas respuestas son parte de los reflejos que poseemos y que se pueden medir a partir del tiempo de reacción que tardamos en actuar para evitar dicha caída.

El psicólogo podría emplear los *juegos de video* para estimular los reflejos en los niños, especialmente en aquellos con deficiencia mental, cuyo tiempo de reacción es más lento, así como también para estimular el desarrollo de la memoria visual.

Otra de las capacidades que se adquieren mediante la practica de los *juegos de video* es el procesamiento paralelo, que le permite al usuario captar simultáneamente información procedente de varias fuentes; es decir, el niño aprende a asimilar información a través de la acción, el proceso y la transformación física de un programa. Como ejemplo se cita el video juego "Pac man", en el que para ser un buen jugador hay que mantenerse simultáneamente informado de la marcha del "pac man", de los cuatro monstruos, de la situación del jugador en el laberinto y de los cuantro energizadores. Es así como se da el procesamiento paralelo de la información: todo al mismo tiempo.

En relación a esto Kahn (1981, en: Marcks, 1985) plantea que hay juegos que requieren que el usuario deduzca las relaciones existentes entre multiples variables interactuantes, y resulta difícil para muchas personas deducirlas; sin embargo, aprender a ejecutar este tipo de juegos electrónicos lleva al jugador a adquirir importantes capacidades como flexibilidad y una orientación hacia logros independientes.

Lo anterior es importante, porque enseña al individuo a enfrentarse al mundo, que no es un sistema sencillo, sino más bien un conjunto de factores interactuantes.

Pero, hasta qué punto podemos transferir lo que vemos en los *juegos de video* a otros dominios del conocimiento y de la vida. Tal vez, lo que suceda en la pantalla sea similar en nuestra vida diaria, pero no podemos actuar al 100% de la misma manera como sucede en el juego, por que en el caso del *juego de video* con contenido violento podemos aniquilar a los personajes para sobrevivir; en cambio, en la realidad no podemos aniquilar a los demás para sobrevivir. Tal vez, estos juegos sean útiles para enseñarnos a ser más independientes, a luchar por uno mismo, a buscar diversas alternativas ante una determinada situación, pero sin llegar a la destrucción del ser humano; aspecto, que consideramos difícil de controlar cuando este tipo de juegos tiene como consigna la agresión y la muerte.

En nuestra sociedad es común que se acepte la fuerza física como un medio para resolver un conflicto; además, ésta es considerada necesaria y apropiada para cambiar la conducta de otras personas. Por consiguiente, la continua exposición a la violencia aumenta la conducta agresiva, así como también pone al alcance de los padres un repertorio de medidas de violencia que emplean para disciplinar a sus hijos.

Musito y cols. (1988), afirman que el niño que es castigado físicamente o que observa el castigo, utilizará posteriormente, la agresión como una técnica de control de la conducta de otros, además, el nivel de agresión es más elevado en los niños cuyos padres los castigan físicamente.

Como se puede observar los *juegos de video* violentos no son el único medio que influyen en la aparición de conductas agresivas en los niños, sino también está la influencia de la televisión y las técnicas disciplinarias (castigo físico) que algunos padres emplean para corregir a sus hijos.

Por tal motivo, la tarea del psicólogo sería informar a los padres respecto a las consecuencias que trae el castigo físico en sus hijos, así como la importancia que tiene el educarlos de modo diferente, buscando una solución al conflicto sin que sea necesario utilizar la agresión para resolverlo. Por otro lado, es difícil evitar que los niños observen los programas de televisión; sin embargo, los padres deberían comunicarles que no todo lo que observan en ésta puede o debe ser llevado a la práctica en la vida real, como en el caso de la agresión a otros. En cuanto a esto, el psicólogo podría orientar a los padres para que éstos llegaran a tener un acercamiento más satisfactorio con sus hijos, lograr una mejor comunicación y así, la disminución en el nivel de la agresión. Los niños que ven programas televisivos con contenido violento, generalmente tienden a imitar lo que ven.

En lo que se refiere a los *juegos de video*, el psicólogo también desempeña un papel importante, ya que por medio de él se podría dar a conocer la influencia que éstos juegos electrónicos tienen en quienes los practican; particularmente aquellos con temas violentos, asimismo, puede informar sobre los tipos de juegos existentes y, con ello, educar a los padres para que tengan una elección adecuada del *juego de video* que se practicará dentro del hogar. Si se practican en un lugar público, mantenerse al tanto de cuales son los *juegos de video* que sus hijos prefieren y enseñarles que no todo se soluciona con la violencia.

También se podría orientar a los padres a que enseñen a sus hijos a tomar sólo el aspecto positivo que el juego pueda proporcionarles, como puede ser la tenacidad que presenta el personaje para salir adelante en una situación difícil, la búsqueda de alternativas para la solución de los conflictos, entre otras cosas.

Retomando nuevamente los beneficios de dichos juegos electrónicos, Silvern (1986) refiere que en una galería de *juegos de video* se puede proporcionar a los niños una mezcla interesante de lo que Piaget denominó "juegos de práctica, juegos simbólicos y juegos con reglas", éstos pueden dar a los niños, además de prácticas de coordinación de ojos y manos, la facilidad en las interacciones sociales y el desarrollo de sus habilidades, incluyendo patrones y generación de reglas, pruebas de hipótesis y generalización.

El juego es el lugar donde se experimenta la vida, es el punto donde se une la realidad interna del niño con la realidad externa que comparten todos; puede ser también el espacio simbólico donde se recrean los conflictos, donde el niño elabora y da un sentido distinto a lo que le provoca sentimiento o miedo. El juego, puede considerarse como un texto donde se puede leer ese mundo interno del niño; es decir, lo que siente y piensa (Programa de Educación Preescolar, 1992).

Desde el punto de vista psicoanalítico, el juego es una respuesta característica que reduce la tensión psíquica y otorga al niño dominio sobre experiencias agobiantes.

La teoría cognitiva, considera al juego como una forma de aprender acerca de los nuevos y complejos objetos con los que se encuentra día a día el individuo. Permitiendo al niño consolidar y ampliar sus conceptos y habilidades, así como la manera de integrar su pensamiento con sus acciones; cuando desarrolla su función simbólica el niño puede integrar símbolos en su proceso de pensamiento, pueden en consecuencia, participar en juegos que tienen reglas y metas bien definidas (Papalia, 1990).

El juego simbólico ayuda a un mejor funcionamiento social cognoscitivo; por lo tanto, las habilidades cognoscitivas y las socioemocionales se mejoran con el entrenamiento en el juego simbólico. En el caso de los juegos con reglas, éstas son las coacciones de la realidad que el jugador acepta tener, y serían las que estructuran el juego y aumenten el reto (Newman, 1991).

Si el juego es un modo muy cómodo de establecer relaciones sociales, y tanto niños como adultos lo usan para reunirse con otras personas, el psicólogo podría valerse del *juego de video* para motivar a aquellos niños que tienen dificultad para relacionarse con otras personas; es decir, en el área de la socialización.

Ahora bien, el juego es un modo de expresión altamente desarrollado, que, como el lenguaje sirve para múltiples funciones y va tomando distintas formas a través de la vida (Brune, Jolly y Silva, 1976; en: Newman, 1991).

Mediante el juego el niño aprende a usar sus músculos, a coordinar lo que ve con lo que hace, descubre cómo es el mundo y cómo es él, adquiere habilidades nuevas y aprende a usarlas, y se enfrenta con emociones complejas y conflictivas que le presenta la vida real.

El psicólogo James Johnson (1975, en: Papalia, 1990) argumenta, que el juego es un vehículo para acelerar el desarrollo de las capacidades cognoscitivas, puesto que incluye el uso de imágenes y representaciones, que son necesarias para pensar y razonar.

Con todo lo mencionado anteriormente, es importante que el psicólogo tome en consideración el hecho de incluir los *juegos de video* como un instrumento más para estimular el desarrollo cognoscitivo de los niños, así como proporcionar mediante el *juego de video* una relación social adecuada.

Drew (1986), llevó a cabo una investigación con antiguos residentes de una casa-hogar. El objetivo de esta investigación era mejorar la destreza manual, la coordinación ojo-mano, el tiempo de reacción y otras habilidades motoras perceptuales en dichos residentes. La edad de los sujetos era de 10 a 78 años, quienes tuvieron un entrenamiento de 2 horas diarias durante una semana. Los resultados obtenidos demostraron progresos muy significativos, ya que los sujetos experimentales reportaron una mejor coordinación, mejor manejo de hábitos y menos accidentes en casa. Con esto se puede concluir que los *juegos de video* son importantes en la adquisición de las habilidades anteriormente mencionadas, ya que, como Birren mencionó (1974, en: Papalia, 1990) el factor más importante en las altas tasas de accidentes de las personas mayores es su lentitud en el proceso de información por parte del sistema nervioso central, pues las personas ancianas requieren de más tiempo para evaluar su ambiente, tener en cuenta todos los hechos pertinentes y tomar

decisiones con la suficiente rapidez con el fin de realizar la acción adecuada. Tal lentitud en el proceso de información se revela en todos los aspectos de la vida de dichas personas, que hace que obtengan puntuaciones más bajas en las pruebas de inteligencia, interfiriendo con su capacidad para aprender nueva información y para recobrar la información que ya han memorizado. Junto con la menor eficiencia en la coordinación motora y los tiempos de reacción más lentos, las personas mayores tienen implicaciones importantes cuando se trata de conducir vehículos, pues los individuos mayores de 65 años tienen una cantidad desproporcionada de accidentes automovilísticos.

Por consiguiente, los *juegos de video* pueden ser empleados por el psicólogo en casas-hogar, en clubes para personas de la tercera edad, para ayudar a los ancianos a mejorar sus movimientos corporales, su acto reflejo, su coordinación, tanto visual como manual, y de este modo evitar muchos accidentes; entre ellos se pueden mencionar, las caídas, los pinchazos con agujas, las quemaduras, etc.

En cuanto a los accidentes automovilísticos, no se trata de desanimar a las personas a que dejen de conducir, sino que es necesario establecer medidas que las protejan y otras que habiliten a aquellas que pueden continuar manejando para que lo hagan. Tales medidas incluirían la verificación regular de la visión, así como de la coordinación y el tiempo de reacción de los conductores ancianos.

Respecto a lo anterior, en la estación radiofónica "Radio Joya" se comentó en septiembre de 1996 que se había diseñado un programa para computadora en donde se observaba y medía el tiempo de reacción de un individuo de edad avanzada que conducía un automóvil. El conductor debía enfrentarse a diversos obstáculos que tenía que esquivar para evitar un accidente. Al final de la trayectoria se le asignaba una puntuación y dependiendo de ella, el anciano podría o no, seguir conduciendo un automóvil.

Es importante mencionar que dicho programa cuenta con las características que se requieren para conducir un auto real; es decir, frenos, cambios de velocidades, direccionales, etc.

Este nuevo invento, al igual que los *juegos de video* que tienen como temática la de conducir un automóvil, pueden ser empleados por el psicólogo más que para calificar como apta o ineficiente a una persona para conducir,

para proporcionar a los ancianos la capacidad para volver a conducir y disminuir el índice de accidentes.

Con la adquisición y mejoramiento de estas habilidades (coordinación ojo-mano y acto reflejo) y la disminución de accidentes, el psicólogo proporcionaría un estímulo para elevar la autoestima del anciano al hacerlos sentir útiles y capaces de lograr la coordinación corporal. El hecho de que los ancianos posean una autoestima alta es un aspecto muy importante, ya que la forma en que las personas se observan a sí mismas constituye el factor básico en su felicidad y en su ajuste a la vida. La autoestima se desarrolla por una continua interacción entre el individuo y el ambiente. Las personas se sienten bien demostrando su competencia. Una persona se siente competente cuando ejerce control sobre su propia vida; mientras más opciones tenga, mayor control ejerce y podrá ser más saludable (Schwartz, 1975; en: Papalia, 1990).

El control que los ancianos ejercen sobre su propio cuerpo les ayuda a disminuir accidentes, a sentirse más seguros de sí mismos, a darse cuenta de sus propias capacidades y con ello a no depender de los demás, logrando así elevar su autoestima.

Es importante que la sociedad se de cuenta de la lentitud y los cambios que conlleva la edad y se rediseñen ambientes que ofrezcan más apoyo a los adultos ancianos, ayudándoles a manejar sus vidas en forma segura y confortable. Una de las tareas del psicólogo sería la de informar sobre esos cambios y sugerir, la práctica de los *juegos de video* como una alternativa para el mejoramiento de las destrezas psicomotoras de los ancianos.

Otros beneficios que proporcionan los *juegos de video* son las capacidades espaciales, destrezas manuales y la coordinación de información visual procedente de múltiples perspectivas. Estos, ayudan y orientan al jugador para ubicar más rápido el lugar que ocupa un objeto determinado, o inclusive, el lugar que él mismo ocupa; lo mismo, a tener una percepción visual mayor.

La relación espacial es la capacidad que desarrolla el niño para ubicarse en el espacio, los objetos y las personas con referencia a sí mismo y a los demás, por consiguiente, si los *juegos de video* proporcionan o estimulan dicha capacidad, el psicólogo debería introducirlos en el campo educativo y así ofrecer a los educados una alternativa más para adquirir mayor capacidad, de

manera más amena y divertida. También pueden emplearse para ayudar a los niños que presentan confusión en el aspecto de lateralidad, ya que mediante el *juego de video* el niño puede practicar al observar qué posición y qué lado ocupan cada uno de los personajes. La relación espacial juega un papel importante en la actividad física, ya que nos permite dirigir nuestros movimientos y desplazamientos en una dirección y sentido específico.

En la relación espacial utilizamos una memoria de los espacios donde nos desenvolvemos, y esto nos permite saber la posición que ocupamos dentro del entorno en que nos movemos, no sólo en una ocasión, sino en cada instante de nuestra vida.

El psicólogo debería tomar en consideración la capacidad espacial que se adquiere a través de la práctica del *juego de video*, y sugerir a los expertos productores de estos juegos que diseñen algunos de ellos con características físicas similares a las de las casas-hogar para ancianos, con la finalidad de que se ubiquen y sepan cuál es la posición que ocupan dentro del entorno en el que se mueven e identifiquen las áreas que posiblemente pueden ocasionarles algún accidente. De este modo, se estaría proporcionando una gran ayuda a las personas que viven ahí y que pueden tener problemas para lograr una relación espacial satisfactoria.

Debido a los múltiples beneficios que proporcionan los *juegos de video*, es importante aprovechar este desarrollo tecnológico, independientemente de cual sea la temática de éstos, ya que parece ser que dichos juegos son el punto de entrada al mundo de los ordenadores. Al respecto, la maestra Gómez Mount (cit.en: Caballero,1988) menciona que el *juego de video* puede ser un paso intermedio para llegar a la computadora en la que se van aprendiendo, más o menos, lo que es el control de botones,el manejo de varios elementos en la pantalla y se adquiere destreza manual, entre otras habilidades.

Granillo (1986), refiere que es importante que la niñez se inicie en el conocimiento de la computación, y la mejor forma a edad temprana, son los juegos electrónicos. Mediante éstos los niños deben considerar a la *computadora como un instrumento de gran utilidad para el futuro* y al mismo tiempo les permite desarrollar ciertas habilidades como son la coordinación ojo-mano, la rapidez en el acto reflejo y la percepción visual, entre otras, que son fundamentales en su desarrollo posterior.

A continuación se describirán los diferentes tipos de juegos de video que hay, sus ventajas y desventajas, así como el papel del psicólogo.

TIPOS DE JUEGOS DE VIDEO:

JUEGOS DE FANTASIA.

Hasta hace poco este tipo de juegos sólo existían en programas para ordenadores personales; sin embargo, hoy en día se dispone de ellos en los locales correspondientes.

Las características de estos juegos fueron descritas por Marcks (1985), él menciona que los juegos de fantasía presentan personajes complejos de ambientes medievales, que parten juntos a emprender aventuras tropezando con una gran variedad de circunstancias y obstáculos. Un rasgo que los distingue de los otros tipos de *juegos de video* es que en ellos existen más acontecimientos y personajes. Otra interesante peculiaridad es que los personajes son creados por el jugador; es decir, dentro de ciertas limitaciones el usuario podrá elegir las cualidades que desee tenga el personaje.

Las ventajas que proporciona el juego de fantasía, es que estimula el pensamiento creativo del usuario, permite la adquisición de habilidades en la coordinación motora, la memoria visual y la destreza mental. Por consiguiente, este es un medio a través del cual el niño aprende a ser creativo y a conocer algunas cualidades tales como: la fuerza, la inteligencia, la agilidad, vitalidad y piedad que los personajes del juego poseen, y que se asemejan mucho a la vida cotidiana.

La creatividad es la habilidad para darse cuenta de las cosas bajo un punto de vista nuevo y desusual, para detectar problemas que quizá nadie haya sabido que existían y para enfrentar esos problemas con soluciones nuevas, desacostumbradas y efectivas. La persona que es creativa intenta buscar para cada problema tantos caminos como sea posible, para encontrar nuevas alternativas (Papalia, 1990).

La creatividad es el proceso por el cual el niño manifiesta su existencia produciendo nuevos elementos nacidos de su imaginación y habilidad para relacionarse y transformar el medio ambiente.

Wanner (1982, en: Marcks, 1985) opina que los *juegos de video* podrían ser mucho más interesantes si se facilitase una creación mayor, y los juegos de fantasía la poseen, lo cual podría ocasionar que pasaran a ocupar un lugar primordial en comparación con los otros *juegos de video*.

Cabe hacer notar que en los lugares públicos dedicados a los *juegos de video*, el número de usuarios va disminuyendo en las zonas de alto poder adquisitivo, debido a que muchos jugadores tienen ordenadores personales o computadoras en casa, y los *juegos de video* (en lugares públicos), van pasando hacia los barrios de menores recursos. Por lo tanto, resulta lamentable que este tipo de juegos (de fantasía), que son más imaginativos y creativos, no estén a disposición del público en general, pues al parecer, lejos de perder interés en ellos o buscar juegos que exijan menos esfuerzo intelectual, los niños desean aquellos que supongan un reto a sus capacidades. Y respecto a la población de escasos recursos, es común observar que el tipo de juegos que están a su alcance es de contenido violento, que aunque también ofrezcan ciertas ventajas, no dejan de ser una influencia negativa para quienes los practican.

La creatividad es un aspecto importante en el desarrollo del niño, ya que hace alusión a la realización de una nueva investigación; por consiguiente, el psicólogo podría dar a conocer este otro aspecto de los *juegos de video* y procurar que estos juegos de fantasía estén al alcance de todos, y no sólo de las zonas que poseen un estatus socioeconómico alto, ya que los individuos creativos se encuentran en todos los estratos sociales, y sólo se requiere estimular el interés y la capacidad de crear.

El psicólogo podría informar y sugerir la práctica de estos juegos de fantasía y los posibles beneficios que trae consigo la ejecución de los mismos; de tal manera que pasen a ocupar un primer lugar, procurando que los juegos con temática violenta queden en último término.

JUEGOS DIDACTICOS.

En lo que se refiere a éstos, se dice que las características motivacionales que poseen los *juegos de video* están comenzando a aplicarse a un uso más explícitamente educativo, utilizando un formato de enseñanza mediante el cual el jugador aprende a partir del juego. Tal es el caso de "Green Globs", en donde el jugador adquiere el conocimiento de las ecuaciones, al escribir éstas, tratando de acertar a unos globos que están situados al azar, y desplazándose de un lugar a otro por medio de una línea punteada, procurando encontrar así el resultado más próximo al real y logrando con esto progresos en geometría analítica.

Chattin, Maxwell y Thompson (1983, en: Marcks, 1985) mencionan que en España existen juegos con temática similar, en donde el jugador trata de escribir ecuaciones aritméticas para conducir un coche al resultado más exacto.

Levin y Karev (1980, en: Marcks, 1985) indican que el *juego de video* crean su propia representación sintética y señalan que los diseñadores de juegos pueden estructurar tales características para que reflejen conocimientos que se espera adquirieran los jugadores. Así, por ejemplo, describen una "Aventura Química", un juego que podría utilizarse para enseñar la tabla periódica de los elementos: "Supongamos que en un mundo de un juego caracterizamos a los elementos como personas que poseen peculiaridades análogas a sus elementos homónimos. Así tendríamos los musculosos Cromo, Manganeso y Hierro; los atractivos Cloro, Fluor y Yodo; los casanovas Litio, Sodio y Potasio y los super ricos Platino, Oro, Plata y Cobre. Una finalidad de este juego podría ser, por ejemplo, la de rescatar a Plata, mantenida como rehén por el sugestivo Cloro... el jugador podría utilizar unos polvos mágicos (electrones libres) para echarlos sobre Plata y reducir su atracción hacia Cloro, de forma que quedase libre... A lo largo de su camino, el jugador tendría que evitar a los peligrosos Arsénico con Galio o bien utilizar a Plomo como escudo contra los rayos de Plutonio. Este esquema de una "Aventura Química" señala como un programa de un juego de ordenador podría contener aquellos aspectos que hacen entretenidas las narraciones corrientes de aventuras, pero enseñando al mismo tiempo conocimientos abstractos".

En esta propuesta de programa para el *juego de video*, los autores al hablar del mundo dentro del juego, se refieren a una sociedad humana, en

donde los elementos de la tabla periódica personifican a dicha sociedad. Si esta propuesta se llevara a cabo, el aprendizaje de los elementos químicos sería más ameno y quizá los niños mostrarían mayor perseverancia en el estudio de esta área.

Se han realizado estudios con niños con problemas de aprendizaje hallando que los *juegos de video* constituyen, de múltiples modos, mejores instrumentos educativos para estos niños que los juegos didácticos o la educación en general, pues los niños que rehuían la enseñanza durante la clase de lectura, se presentaban gustosos a ser instruídos por medio de los ordenadores. Asimismo, algunos niños que rechazaban concentrarse en tareas de aprendizaje prestaban gran atención a los *juegos de video*, encontrándose constancia y realizando grandes progresos en el estudio y el aprendizaje, respectivamente.

Las múltiples ventajas que se obtienen de los juegos didácticos son: el interés y perseverancia en el estudio, la adquisición de conocimiento abstracto y la eliminación de obstáculos que impiden el progreso en algunas áreas de la educación.

Urquiza (1979, en: Marcks, 1985), plantea que los *juegos de video*, independientemente de su temática, poseen un valor didáctico, ya que éstos enseñan al jugador cómo reaccionar ante una situación dada, cómo lograr determinados objetivos y los enseña a observar y a actuar rápidamente. Si los gobiernos y las universidades captarán su potencial educativo y lo aprovecharan al máximo, llevándolo a toda la población, los *juegos de video* tendrían un verdadero auge al mismo tiempo que se les estaría dando un uso verdaderamente útil.

Si los *juegos de video* pueden ser utilizados como instrumentos educativos y sobre todo en donde se tienen problemas de aprendizaje, el psicólogo podría valerse de ellos y sugerir que sean empleados para instruir a quienes presenten problemas en el área escolar, proporcionando así un método más ameno y divertido para lograr avances en el aprendizaje de aquellos que presentan dificultades en dicho aspecto.

Entre las desventajas de estos *juegos de video* (que no son propiamente del juego) se puede decir, que los programas de este tipo de juego son quizás muy escasos, y los que se tienen están en manos de pequeños grupos y no en

toda la población en general, lo cual constituiría un gran beneficio en la adquisición de grandes logros, en lo que se refiere al terreno de la educación.

JUEGOS DE SIMULACION DEPORTIVA.

La revista "Todo Sega" (1993), presenta respecto a estos juegos una gran variedad de deportes como los siguientes:

1. FUTBOL SOCCER. Del cual se tiene la versión rápida y la tradicional. El programa de dicho juego permite al usuario elegir el campo, las condiciones atmosféricas, los jugadores, la fuerza y dirección del viento y se puede optar también por jugar un partido amistoso o bien la prestigiosa copa del mundo.

2. JUEGOS OLIMPICOS. Estos poseen una altísima calidad gráfica y una definición de los movimientos de los atletas, de las que transmiten auténtica sensación de realismo. Dentro de este grupo encontramos el ciclismo, el salto de altura, el salto con pértiga, tiro con arco, piraguismo o remo, hípica, vallas y jabalina.

3. OTROS DEPORTES. La revista "Nintendo" (1993), da a conocer otros juegos como es el caso del Box, Fútbol Americano, Lucha Libre y Basquetbol; en este último se puede escoger a los 27 equipos de la NBA, cada uno con dos de sus más brillantes jugadores. Los movimientos de cada jugador han sido digitalizados y cada uno de ellos conserva sus jugadas especiales.

La revista "Todo Sega" (1993), argumenta que los lecotres (los jugadores), por medio de estos *juegos de video* pueden convertirse en los mejores deportistas, entrenando con los juegos deportivos que él elija; sugiriendo así, que con la ejecución del *juego de video* el niño está practicando algún deporte; es decir, que el jugador está haciendo deporte con sólo ejecutarlo a través del *juego de video* y sin realizarlo físicamente.

En una investigación llevada a cabo por Granillo (1986), cuyo objetivo era el conocer qué otro tipo de juegos practicaban los niños, además de los *juegos de video*, se encontró lo siguiente: se trabajó con 70 sujetos de ambos sexos, de edades entre 7 y 14 años. La investigación se realizó en el Distrito Federal y los resultados obtenidos mostraron que de los 70 niños sólo 14 practicaban algún deporte como el beisbol, basquetbol, tenis y ciclismo, y

solamente salían a jugar a la calle o al parque. Así, se llegó a la conclusión de que la práctica del deporte no es de gran interés para los niños, por consiguiente, realizan menos ejercicio físico y se conforman con ser los mejores competidores deportivos ante la pantalla del *juego de video*.

Este tipo de *juegos de video* con temática deportiva tiene puntos fuertes y débiles, ventajas e inconvenientes; por un lado, las ventajas son que por medio de ellos los niños conocen algunos de los deportes que existen; así como también, debido a la acción que poseen, pueden fomentar en los niños capacidades de procesamiento paralelo y un tiempo de reacción rápida. Por otro lado, y de acuerdo con la investigación hecha por Granillo, se puede decir que una de las desventajas de este tipo de juegos es que, en lugar de impulsar a los niños al deporte, los motive a tener menor actividad física, debido a que el jugador puede conformarse y preferir practicar algún deporte a través del *juego de video* y no llevarlo a cabo físicamente.

OTROS JUEGOS.

Existe un *juego de video* que no es común su publicación en las revistas alusivas a éstos, por el contenido pornográfico que los caracteriza. Sin embargo, en algunos locales hay este tipo de juegos, y resulta sorprendente observar la gran cantidad de niños que están colocados alrededor de la máquina, y no precisamente para jugar, sino tan sólo para observar.

El programa del *juego de video* con temática pornográfica permite al usuario elegir a la chica para desnudarla por medio de un símbolo (♣), que representa el sexo masculino y cuya función es delinear la parte del cuerpo que el jugador desea descubrir primero. Dicho símbolo tiene que esquivar el ataque de unos personajes en forma de orugas, quienes evitaban que el jugador logre su objetivo. Si no logra esquivarlos, entonces perderá su oportunidad y se cancelará el juego. Además de escoger a la chica, también se presenta en la pantalla el rostro de algunos actores famosos del cine, que el jugador puede elegir para que sea el que desnude a la chica.

Las ventajas de este juego, y por las características similares en cuanto al manejo, con los otros juegos de temática diferente, son: la adquisición de

habilidades en la coordinación motora, el procesamiento paralelo, la rapidez en el acto reflejo y la memoria visual, entre otras.

La mayor parte de la pornografía puede dividirse en dos categorías: visual y literaria. La mayor parte de la pornografía consiste en fotografías, todas iguales básicamente, pues muestran mujeres desnudas con énfasis en los senos y los órganos genitales.

La siguiente categoría de la pornografía visual son hombres y mujeres efectuando el coito. Estas fotografías enfatizan el hecho de que el pene y la vagina se juntan en alguna forma; este grado de fotografía consta de 96 posiciones distintas. Respecto a la pornografía literaria, se hacen descripciones de un pene enorme que desciende a una vagina, de hombres con vigor sexual ilimitado que sirven sin descanso a mujeres insaciables. Este tipo de pornografía tiene dificultad para sostener la atención del lector, pues pierde el interés en ella por su mérito literario (Reuben, 1991).

Las nuevas actitudes permisivas respecto al sexo han permitido la proliferación de una serie de revistas eróticas y de películas pornográficas, estas últimas, se caracterizan porque sus escenas amorosas no son simuladas, sino reales. Y a pesar de la limitaciones derivadas del bajo nivel artístico de esas cintas, su salida comercial es considerable, sobre todo, durante los fines de semana (Enciclopedia de Sexualidad, 1993).

Reuben (1991), informa que el propósito de la pornografía es, primordialmente, un sustituto para la actividad sexual, ya que los que no pueden o no quieren realizar actividades sexuales con otros, recurren a ésta. Y cuando menos un 99% de la pornografía se emplea como preludeo de la masturbación, pues produce excitación sexual. Los hombres son los principales observadores de ésta, pero las mujeres también están involucradas. El otro 1% es utilizada de modo heterosexual, como preludeo para el coito.

La pornografía tal vez no sea buena para los niños, pero tampoco tiene que ser mala. Si todo su conocimiento del sexo proviene de las narraciones bastante exageradas de los pornógrafos, sí van a tener dificultades, pero si poseen una adecuada educación sexual, la pornografía no puede hacerles ningún daño (Reuben, 1991).

La ilustración y la guía sexual continuas, por padres comprensivos y conscientes, es la forma ideal de educación sexual,

Sin embargo, la educación acerca del sexo continua siendo un problema para la mayor parte de los padres y jóvenes. Estos ,por lo general, desean poder hablar libremente con sus padres sobre su comportamiento sexual y sus problemas, pero no lo hacen por muchas razones; entre ellas, porque consideran que no pueden abrirse confiadamente a sus padres pues éstos a su vez no lo hacen con ellos, porque los puntos de vista de sus progenitores son tan diferentes que no podrían entenderlos y porque temen su desaprobación, sus regaños y castigos.

La falta de información veraz y adecuada a la edad y la comprensión del niño es uno de los problemas que pueden dar lugar a que los jóvenes se sientan culpables e inseguros por todo lo que se relaciona con sus deseos sexuales.

La Enciclopedia de la Sexualidad (1993), hace mención de un circuito universal que informa sobre sexualidad, éste actúa transmitiendo errores, tabúes, desinformación o información deficiente que va a marcar la pauta y el modelo sexual de cada persona, Tal circuito se encuentra contituido por:

A) Los amigos: que son los principales informadores en materia sexual, y en general sólo transmiten sobre el coito; así como toda la mitología sobre tamaños de pene, posibilidades orgásmicas, métodos anticonceptivos, etc. La mayor parte de esta información es errónea, y lo más lamentable es que, los amigos son los únicos que proporcionan todo este tipo de información.

B) La escuela: aunque debería transmitir información adecuada, hace todo lo contrario. Por una parte, los maestros eluden mencionar el tema por temor a la reacción de los padres, la dirección o las autoridades escolares; y por otro lado, las anatomías presentadas en los textos son totalmente asexuales y los temas sobre reproducción ocultan la objetividad de los hechos.

C) Los padres: que deberían ser la principal fuente de información sexual, lo que suelen inculcar son tabúes y miedos. No se educa en la higiene sexual, ya que, se ignoran los genitales y se considera la masturbación como algo sucio, indigno y enfermizo.

D) Los medios de comunicación: en éstos se encuentra lo que no es proporcionado ni por los padres ni por los educadores y el resultado es una información totalmente irreal y llena de estereotipos y mitos.

E) El poder estatal: el papel del gobierno puede significar un papel válido y ajustado de las necesidades de la sociedad o, por el contrario, ejercer de represor e imponer un modelo que pueda ser el causante de la desinformación que se ejerce sobre los niños.

Las consecuencias de esta transmisión distorsionada o nula de los conocimientos sobre sexualidad dan lugar a errores que se manifiestan a lo largo del desarrollo del niño:

EN LA INFANCIA:

- 1) Deficits y distorsiones en el aprendizaje del esquema e imágenes corporales.
- 2) Distorsiones en los aprendizajes de la identidad sexual y del rol masculino y femenino.

EN LA ADOLESCENCIA:

- 1) Distorsiones a nivel de identidad, imagen y esquema corporal.
- 2) Distorsiones en el aprendizaje de los roles.
- 3) Distorsiones en la complementación del sexo; es decir, la mujer es vista como un objeto sexual.
- 4) Conocimiento de la sexualidad coital, con la ignorancia de otras formas de expresión de la sexualidad.
- 5) Identificación del sexo con la reproducción; es decir, la actividad sexual sólo tiene como objetivo la procreación.
- 6) Desconocimiento de las enfermedades de transmisión sexual.

La información sexual que se imparte será diferente dependiendo del sexo, y sólo se proporciona una serie de creencias sobre la sexualidad, por ejemplo:

LOS HOMBRES:

- 1) Se preocupan obsesivamente por el tamaño del pene.
- 2) La relación sexual la identifican únicamente con el coito.
- 3) Desconocen la importancia de la fase de excitación en la sexualidad de la mujer.
- 4) Desconocen o no le toman interés a las enfermedades de transmisión sexual.
- 5) Se despreocupan o tienen errores sobre los métodos anticonceptivos.
- 6) Tienen la creencia de que su potencia sexual es mayor bajo la influencia de determinadas drogas.
- 7) Creen que la mujer es objeto de placer para satisfacer sólo sus necesidades.
- 8) Falta de comprensión hacia la homosexualidad y bisexualidad.

LAS MUJERES:

- 1) Creen y ven la virginidad desde el punto de vista himenal.
- 2) Presentan graves errores en las técnicas anticonceptivas, y creen que en su primera relación sexual no se puede dar el embarazo.
- 3) Desconocen el orgasmo sin coito.
- 4) Ignorancia respecto a las enfermedades transmitidas por vía sexual.
- 5) Asocian la sexualidad con la procreación.

La única forma que hay para poder cortar de raíz ese circuito que no informa, sino que más bien malinforma, es conseguir y proporcionar una buena educación sexual a todos los niveles: padres e hijos.

Volviendo a los *juegos de video*, se puede decir que las desventajas de aquellos que presentan temas pronográficos se deben a que son observados y ejecutados por una sociedad a la que no se le ha proporcionado una educación sexual amplia y adecuada. Por consiguiente, el papel del psicólogo sería educar a los padres en esta área de la sexualidad para que ellos, a su vez, eduquen satisfactoriamente a sus hijos.

Se dice que la edad más adecuada para empezar la educación sexual en los niños es, tal vez, desde los 6 años y hasta los 17. Se sugiere además que el

programa sea progresivo y adaptado a la edad de los jóvenes, así como también debe ser paralelo a sus conocimientos escolares y a su capacidad de comprensión.

En el área escolar, el psicólogo también juega un papel muy importante, ya que podría sugerir introducir la sexualidad como una asignatura más, que puede ser enseñada de forma natural en muchos momentos. Con ello se podría evitar que se trace una frontera entre lo que es la sexualidad y las demás facetas de la vida.

Ávila (cit.en: Enciclopedia de la sexualidad,1993), especialista en la educación sexual menciona que, al ser la sexualidad un componente más de la personalidad, la educación sexual ha de abarcar entre sus objetivos, el desarrollar las capacidades de interrelación del sujeto, fomentar las habilidades sociales, favorecer la comunicación del afecto y la expresión de emociones y sentimientos.

Para que la educación sexual sea efectiva es importante que no se limite sólo al terreno preventivo y a transmitir conocimientos con los que se aprenda a evitar el abuso sexual, el embarazo no deseado, las enfermedades de transmisión sexual, etc., sino que sea capaz de legitimar el sexo como un factor de la personalidad, así como, ayudar a obtener un espíritu crítico que a la vez no cree inadaptados a la sociedad en la que se va a desarrollar el niño.

Para educar es necesario, a veces, cerrar los ojos y trasladarse a la propia infancia o adolescencia y sentir, en la medida que la memoria nos lo permita, las interrogantes surgidas ante determinadas actividades de nuestros mayores, y con ellos evitar proporcionar a nuestros hijos las mismas respuestas que a nosotros nos dieron y que fueron tan erróneas y confusas.

Es importante mencionar que la educación sexual previene, pero lo fundamental es lograr que no se estropee la expresión de ternura y respeto.

JUEGOS AGRESIVOS Y VIOLENTOS.

En este grupo destacan los juegos de agresión física, como son los de lucha cuerpo a cuerpo, los ataque aéreos y marítimos, y las agresiones con armas de fuego.

Con respecto a estos juegos, Caballero (1988) plantea que el objetivo del jugador es sobrevivir y para ello habría que matar. Aun en los juegos que no tratan directamente temas de guerra, el núcleo central sigue siendo la muerte y el fin de la operación, la supervivencia.

La maestra Gómez Mount (cit.en: Caballero,1988; pág.57) investigadora del departamento de comunicación de la Universidad Iberoamericana y especialista en nuevas tecnologías comenta: "La evolución del *juegos de video* está estrechamente ligada a todo lo que es la industria militar, tanto por la evolución técnica; es decir, la capacidad de trazar jugos en los microprocesadores, como en su temática abiertamente militar: tiros de precisión, persecuciones armadas y hasta la "Guerra de las Galaxias". Toda esta tecnología de los *juegos de video* guerra se deriva de una tecnología militar, sus programas podrían ser una derivación de programas de ataque hechos por computadora que no se utilizaron o que han sido superados por tecnologías más complejas. Son desechos de la industria militar, que se envían al mercado masivo para que puedan obtener un rendimiento económico atractivo".

Respecto a lo anterior, se puede poner como ejemplo un ataque aéreo; en éste, hay precisión en el bombardeo y en el deslizamiento de la nave, además, todo lo que compone a este ataque está cuidadosamente estudiado, tal y como podría ser un ataque real en donde no se permiten fallas y sólo se busca la eliminación del enemigo. Y como todo cambia, también las estrategias militares; por consiguiente, éstas son superadas y es necesario cambiarlas por otras, mientras tanto, aquellas que ya no se utilizarán serán comercializadas por medio del juego para sacarles provecho.

En lo que se refiere a las desventajas de este tipo de juegos, se ha demostrado que los juegos electrónicos violentos tienden a desensibilizar a los niños ante la violencia y la agresión en general, y les enseña además, como lo menciona Diorfman (1982,en: Caballero,1988;pág.57) a "ser sospechosos, apurarse, engendrar buenos reflejos, golpear rápido, confiar en uno mismo, devorar a sus semejantes y así poder sobrevivir".

Por lo tanto, estos juegos enseñan a los niños a ser más individualistas, a pensar en sí mismos antes que en los demás y a aceptar la violencia como algo natural e inherente a sus vidas, dejando a un lado el vivir en colectividad y el estar siempre a la expectativa creyendo que por todos lados y cualquier persona

los va a atacar. Teniendo en mente que sólo importa él, y si es necesario, hay que agredir para lograr sobrevivir a dichos ataques.

Es innegable que estos juegos reflejan violencia y enseñan a los niños a pensar y a actuar de acuerdo a modelos agresivos, ya que muchas veces dentro de sus juegos, adoptan roles extraídos de sus *juegos de video* preferidos; además, los personajes con los que se identifican son siempre activos, luchan, compiten, tienen mucha fuerza y, por supuesto, siempre ganan. Jamás se identifican con la víctima ni con los perdedores, no entienden lo que es el sufrimiento ni los sentimientos en general. De esta manera, se están formando individuos crueles con problemas de adaptación social, debido a la agresividad y frivolidad con que se comportan, o bien, por sus conductas contrarias a la escala de valores; pues a parte de la fuerza y agresividad, no rescatan otro tipo de valores como la solidaridad con el amigo en peligro o la ayuda desinteresada, así como el vivir en armonía con quienes le rodean.

Hasta aquí se ha hablado sobre los tipos de *juegos de video* que hay, de sus ventajas y desventajas, ahora es importante mencionar que la tecnología está tan avanzada que no sólo podemos “disfrutar” de los *juegos de video* agresivos y violentos manipulados por medio de unas palancas y botones, sino que ya se han inventado técnicas que permiten ver y escuchar mundos virtuales; esto es, la realidad virtual, es una simulación llevada a los límites, y se trata de trasladar el mayor número posible de los sentidos de una persona a otro espacio sensorial simulado, aislado del mundo real. Evidentemente,, cuantos más sentidos queden “al otro lado”, más intensa será la experiencia virtual. Esta realidad virtual se experimenta colocandose un casco que tiene una pantalla, altavoces y sensores de posición.

Otro aparato que ha sido diseñado para sentir los *juegos de video* es un chaleco de realidad virtual de nombre **Interactor**. Cuando se coloca este artefacto se sienten los golpes, punta piés, sambullidas violentas, explosiones y más. “El Interactor analiza los sonidos del sistema de juegos y los convierte en vibraciones corporales, utilizando la misma tecnología avanzada de los accionadores magnéticos desarrollada por Aura Systems para las fuerzas armadas de los Estados Unidos” (Nintendo, 1994).

Los sistemas de *juegos de video* están cada vez más avanzados, y debido a su tecnología tan atractiva, se van agregando más aficionados y fanáticos a estos juegos. Ya no sólo podemos gozar de escenas agresivas y violentas en el

video, sino también participar en ellas como parte de los personajes y además sentir el dolor causado a éstos.

Por lo anteriormente señalado, es importante que el psicólogo proporcione información para evitar que los *juegos de video* influyan de manera tan negativa en aquellos que los practican. Puede ser orientando a los padres para que enseñen a sus hijos que la agresividad no trae consecuencias favorables, que es más satisfactorio vivir en colectividad y en armonía, que es bueno pensar en uno mismo sin olvidar que hay otros que nos rodean, que el uso de la fuerza no es indispensable para conseguir lo que se pretende, entre otras cosas. Además es fundamental proporcionar educación sexual a los padres.

Meharabian y Wixen (1986), llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo era conocer los impactos emocionales que producía la práctica de 22 *juegos de video* y cuáles eran las conductas cosecuentes a dicha práctica. En la investigación se trabajó con 38 hombres y 20 mujeres, todos ellos, estudiantes de preparatoria. Los sujetos fueron asignados a ejecutar el *juego de video* para calificar sus impactos emocionales mediante las siguientes categorías: desagradable, agradable y emocionante. Los resultados obtenidos mostraron lo siguiente: el impacto emocional que predominó fue de desagrado, y en segundo término, emocionante. La actividad posterior al juego observada en los sujetos, fué agresiva y hostil; concluyendo así, que los *juegos de video* son emocionantes y agradables, pero también influyen en la reacción de los sujetos, ya que ésta es agresiva.

Sin embargo, no todo el panorama de estos *juegos de video* con contenido violento es negativo, también tienen sus ventajas, pues por medio de ellos el jugador adquiere buenos reflejos, memoria visual, coordinación ojo-mano, capacidades en el procesamiento paralelo, habilidades espaciales, etc.

LOS JUEGOS DE VIDEO Y LA AGRESION.

Existen diferentes factores que influyen en la aparición de la conducta agresiva, como ya se expuso en el capítulo 2, en donde se hizo referencia al ambiente familiar (patrones de crianza, tipo de relación afectiva con los padres, etc.), el ambiente social (las amistades, específicamente), la influencia de los medios de comunicación masiva (la televisión, por ejemplo), los juguetes

(rifles, pistolas y tanques de guerra de plástico, soldados, luchadores, etc.) que enseñan a los niños a matar por medio del juego, y actualmente, la influencia de los *juegos de video*, los de violencia específicamente.

Anteriormente, los juegos tradicionales como: la *matatena*, los palillos chinos, el trompo, las canicas, la roña, etc., enseñaban a los niños a relacionarse, a vivir en colectividad y a ser cooperativos mediante la diversión y el entretenimiento. Hoy en día, dichos juegos están pasando a formar parte de la historia, pues los niños prefieren los juegos de guerra o bien, los *juegos de video*.

Para ilustrar lo anterior, mencionaremos la investigación que Granillo (1986) llevó a cabo con el objetivo de descubrir algunos aspectos sobre computación, y la forma en que los niños se relacionan con ella. La investigación se realizó con 70 niños de 7 a 14 años de edad; de éstos, 47 eran niños y 23 niñas, todos ellos radicados en el D.F. Dicho estudio mostró que a todos los sujetos les encantaban los *juegos de video*, argumentando que estos juegos son divertidos; 35 de los niños poseen un aparato conectado al televisor que les sirve para practicar el *juego de video* en casa; 31 los practican en casa de sus amigos y los restantes en otras partes, como locales o comercios. Los sujetos conocían la amplia variedad de juegos, ya que al preguntarles que juegos conocían, dieron 63 opiniones; de éstas, 13 corresponden a juegos de video de guerra, 13 de deportes y 26 de aventuras. En opinión de los sujetos, este tipo de diversión les proporciona entretenimiento y creen que les ayuda a desarrollar su inteligencia. Se investigó también, qué otro tipo de juegos realizaban y se encontró que llevan a cabo algunos de los juegos tradicionales (palillos chinos, damas chinas, trompo, canicas, etc.), algunos practican un deporte o salen al parque a pasear. El resultado obtenido mostró que en realidad no les agrada tanto llevar a cabo el ejercicio físico, pues prefieren el *juego de video*, lo que llevó a la conclusión de que los niños presentan un gran apego a la pantalla, ya que 30 de ellos pasan hasta dos horas y media practicando el juego, y 32 de 3 a 6 horas, lo cual indica que estos niños les dan un uso excesivo, tomando en consideración el tiempo que le dedican al *juego de video*.

Por consiguiente, se puede decir que los *juegos de video* sí están influyendo de manera negativa en la población infantil, independientemente de los múltiples beneficios que trae consigo la práctica de éstos, pues además, los hace apáticos respecto a lo que sucede a su alrededor.

Varios son los autores que han investigado las ventajas y las desventajas que trae al niño la práctica de los *juegos de video*, las primeras ya han sido mencionadas a lo largo de la exposición de este tema, así como también lagunas de las desventajas. A continuación se mencionará una de las principales desventajas, y que en lo particular nos interesa, como es la aparición de la conducta agresiva que el juego puede transmitir al niño que lo practica.

Chambers y Ascione (1987) llevaron a cabo una investigación, cuyo objetivo era conocer la influencia de la práctica de dos *juegos de video* en el comportamiento de 160 niños al ejecutar un *juego de video* agresivo y uno prosocial. La edad de los niños era de 9 a 14 años; los sujetos se dividieron en dos grupos de 80 niños cada uno. Uno de los grupos realizó un juego con contenido prosocial y el otro, un juego con temática agresiva. Posteriormente se les observó en una actividad de juego libre. Los resultados obtenidos demostraron que en los sujetos que jugaron un *juego de video* agresivo, la conducta prosocial disminuyó considerablemente, y en los sujetos que realizaron el *juego de video* prosocial, su conducta no se modificó. La conclusión a la que se llegó es que los *juegos de video* prosociales no aumentan esta respuesta en el jugador. Mientras que los *juegos de video* agresivos tienden a suprimir el desarrollo prosocial y acelerar las respuestas agresivas.

Shutte y cols. (1985), observaron a dos grupos de niños con la finalidad de descubrir de qué manera influyen los *juegos de video* en su conducta posterior al juego, según la temática de éstos. La investigación se llevo a cabo con 31 niños de 5 a 7 años de edad, que fueron asignados a ejecutar un *juego de video* violento (Karate) y uno no violento (Aventura en la selva), observándolos posteriormente en una situación de juego libre. En los resultados arrojados se encontró que los niños que habían usado el *juegos de video* no violento jugaron después con juguetes relativos al tema de dicho juego. Sin embargo, los niños que usaron el *juego de video* violento mostraron conductas agresivas en el juego libre. La conclusión que se obtiene de esta investigación refiere que los niños pequeños que practican los *juegos de video* tienden a actuar más adelante de manera similar al personaje del juego.

A esta edad los niños imitan con frecuencia lo que ven, ya sea en la televisión o bien, en los *juegos de video*; por tal motivo, es importante seleccionar los programas televisivos y los juegos que ellos verán para evitar más adelante conductas negativas.

Anderson y Ford (1986), realizaron una investigación para examinar los efectos de jugar varios tipos de *juegos de video* en una condición de juego libre, posterior a la práctica del *juego de video*. Este estudio constó de dos experimentos, en el primero se trabajó con 55 estudiantes que jugaron *juegos de video* con temática diferente, observándose preferencias por algunos de ellos. De estas preferencias se seleccionaron dos juegos para utilizarse en el segundo experimento. Las características que los dos juegos seleccionados presentaban fueron: uno, con mayor contenido agresivo y el otro, aunque también contenía agresividad, ésta era menor.

En el segundo experimento se trabajó con 60 sujetos, cada uno de ellos ejecutaron el *juego de video* y también fueron asignados a una condición de control de no juego; es decir, que se les observó en la situación de juego libre después de ejecutar el *juego de video* y también se les dió la condición de que no lo jugaran para observar su comportamiento ante estas dos situaciones (la de juego y la de no *juego de video*), utilizando esta última condición como grupo control.

Los resultados obtenidos mostraron que el efecto que se dió después de la práctica de los *juegos de video* fueron la hostilidad y la ansiedad, así como también la hostilidad aumentó en el grupo que sí realizó el *juego de video*. Se pudo observar que los jugadores del video más agresivo eran significativamente más ansiosos que los que jugaron el otro juego.

Con esta investigación llegamos a la conclusión de que los *juegos de video* con contenido violento, no sólo provocan que los jugadores presenten conductas agresivas, sino que también, crea en ellos odio, enemistad y les altera su estado de ánimo.

Lo anterior nos lleva a pensar que la influencia de estos juegos es alta y negativa; además, existen datos que muestran que los *juegos de video* de contenido violento fomentan el comportamiento agresivo en quienes los practican, al igual que lo hacen los espacios televisivos con contenidos de violencia. Tal es el caso de "Los invasores del espacio", que han sido creados para elevar el nivel de juego agresivo y disminuir el juego prosocial en los niños de 5 años de edad (Williams, cit.en: Marcks, 1985).

Este mismo grupo de investigadores descubrieron además que los *juegos de video* con temática agresiva, en donde interactúan dos personas, ya fueran cooperativos o competitivos, reducen el nivel de agresividad en el juego infantil.

En tanto Marcks (1985), señala que un juego agresivo realizado por dos participantes, parece producir un efecto catártico o reflejante, mientras que un juego individual puede estimular una agresividad posterior.

Cabe señalar al respecto, que muchos de los *juegos de video* con temas de agresión están programados para jugar con otro compañero; sin embargo, el niño prefiere jugarlo solo, lo cual impide que se de el efecto catártico al que se refiere Marcks, y con esta situación la relajación no se presentaría, estimulándose así la conducta agresiva.

Hull (1985), sugiere que los *juegos de video* son un artefacto cultural, el cual provee al hombre adolescente con un tipo particular de experiencia transitoria que le es útil para neutralizar primitivos impulsos agresivos. Asimismo, señala que la mayoría de los *juegos de video* giran alrededor del tema de la agresión y sólo en algunos de ellos, la agresión es casi nula, tal es el caso de los juegos de béisbol.

Dominick (1984), realizó un estudio cuyo objetivo era investigar qué relación había entre practicar *juegos de video* y ver programas violentos en la televisión con la presencia de conductas agresivas. El estudio se realizó con 110 hombre y 140 mujeres del décimo y del onceavo grado. Los sujetos fueron asignados a practicar *juegos de video* agresivos y a observar programas televisivos con contenido violento. La investigación tuvo un seguimiento en el cual se observó y registró la conducta de los sujetos. Los resultados arrojados mostraron que los sujetos que vieron más violencia en programas de televisión, dedicaban más tiempo a los *juegos de video* con temas agresivos, y la manifestación de la agresión física se relacionó significativamente con el ver programas violentos en la televisión. En conclusión, se dice que los *juegos de video* no son la amenaza que muchos críticos piensan, ya que afecta más el ver programas televisivos con contenido violento que el practicar los *juegos de video* con temática similar. Aunque no por ello dejan de tener consecuencias negativas en los jugadores.

Todas las investigaciones hechas hasta el momento, resultan útiles en muchos campos de estudio, como el de la psicología, debido a la adquisición de múltiples habilidades que forman parte del desarrollo cognitivo.

Si los *juegos de video* se han convertido en los medios electrónicos que más han fascinado a los niños, jóvenes e incluso adultos, el psicólogo podría

aprovechar este desarrollo tecnológico para favorecer el desarrollo cognitivo del individuo, y sugerir que se modifique el contenido de algunos de ellos (los violentos, por ejemplo), así como poner al alcance de todos, aquellos que ayuden a superar los problemas de aprendizaje, los problemas de coordinación, etc.

Por tal motivo, es importante hacer otros varios estudios sobre la influencia de estos juegos, y poder observar cuáles son los beneficios que se pueden obtener de ellos y cuáles los prejuicios de éstos en la población infantil; para que de este modo, se empleen de forma más constructiva en quienes los practican, que en su gran mayoría son niños, ya que las influencias y la educación que reciben son de gran importancia para la constitución de su personalidad adulta.

A continuación, en el capítulo 4 se describe la metodología que presenta los métodos y técnicas utilizados para la realización de esta investigación sobre los juegos de video.

CAPITULO 4

METODOLOGIA

SUJETOS. La muestra constó de 40 alumnos de ambos sexos; 35 niños y 5 niñas, con un rango de edad de 7 a 12 años, pertenecientes a los grupos de 2°, 3°, 4°, 5° y 6° año de la escuela primaria "Filiberto Gómez Díaz" de Tultitlán, Estado de México.

El muestreo se llevó a cabo mediante el procedimiento de selección aleatoria (muestreo probabilístico). Primero, se paso a cada uno de los grupos y se les preguntó a los niños quiénes practicaban regularmente los juegos de video, y segundo se seleccionaron a 8 niños de cada grupo de la siguiente manera: todos los niños de los diferentes grupos sacaban de una urna un papel, de entre varios, que estaban marcados con las letras "P" que significaba "Participar" o "A" que significaba "Anulado" de la investigación.

ESCENARIO. El lugar donde se realizó el estudio fue en un local de juegos de video, ubicado en Avenida San Antonio s/n de Tultitlan, Estado de México.

TIPO DE DISEÑO. El diseño que se utilizó para el estudio fue el observacional de campo, ya que este permite obtener información del comportamiento del sujeto tal y como ocurre en su medio ambiente; además con este tipo de diseño se puede corroborar la información obtenida de los cuestionarios aplicados a los niños seleccionados, a los padres de éstos y a sus profesores.

MATERIALES E INSTRUMENTOS. Papel y lápiz, registros de **Ocurrencia continua** los cuales incluyen las categorías de las conductas agresivas más frecuentes observadas en los jugadores; como son: golpear la máquina con los pies o con las manos, agresión verbal a la misma o a los compañeros y la agresión física a éstos (ver anexo 1). Se utilizaron también **cuestionarios para los niños seleccionados**, los cuales incluyeron preguntas relacionadas con el

tiempo que dedican a los juegos de video, qué tipo de juegos de video prefieren, qué otros juegos practican, así como también si conocen o compran las revistas sobre los diferentes juegos de video que existen y si los juegos que practican son similares a los juegos de video, etc. (ver anexo 2). Se aplicó un **segundo cuestionario para los padres** de los niños e incluyó preguntas referentes al comportamiento de su hijo (a) dentro del hogar, el tiempo aproximado que ellos calculan que sus hijos practican los juegos de video, qué otro tipo de juegos practican en su casa, cómo es la relación con sus hermanos y con ellos y su opinión sobre los juegos de video, etc. (ver anexo 3). Por último, se aplicó otro **cuestionario para los profesores** de cada uno de los grupos, con el cual se recabo información sobre el comportamiento de los niños dentro y fuera del salón de clases, también la opinión que tienen los profesores sobre los beneficios o no de los juegos de video y si consideran que este tipo de juegos influyen en el comportamiento agresivo que presentan los alumnos que los practican, etc. (ver anexo 4)

PROCEDIMIENTO

La investigación se llevó a cabo de la siguiente manera:

- a) Se acudió a los salones de los diferentes grados (2°,3°,4°,5° y 6°) y se explicó a los profesores en que consistiría la investigación.
- b) Se hizo la presentación con los niños de cada grupo y se les explicó la importancia de su participación; y,
- c) Se llevó a cabo la selección de los niños de cada grado mediante el muestreo aleatorio.

Una vez hecho esto se procedió al desarrollo de las siguientes fases:

Fase 1. Se acudió al local correspondiente "Tultitlan-Chispas" y se observó el comportamiento que los niños presentaron ante los juegos de video, esto se hizo con el propósito de obtener las principales conductas agresivas con las que se elaboraron los registros de ocurrencia continua mencionados anteriormente.

Fase 2. Se llevó a cabo la elaboración de los tres cuestionarios con las características mencionadas en el apartado de materiales e instrumentos.

Fase 3. En esta fase se realizaron las siguientes actividades:

- a) Se aplicó un cuestionario a los niños seleccionados para conocer el tiempo que dedican a la practica de los juegos de video, para identificar el tipo de video de su preferencia y los juegos que practican además de los de video, entre otras.
- b) Se aplicó otro cuestionario a los padres de familia de los niños participantes para corroborar y complementar la información obtenida a partir de los datos arrojados por éstos sobre el tiempo que practican juegos de video y las conductas agresivas que presentan en su hogar.

c) Finalmente se aplicó un tercer cuestionario a los profesores de los niños de cada grupo, con el propósito de conocer la conducta de éstos en el ámbito escolar.

Fase 4. Por último, se acudió nuevamente al local de juegos de video "Tultitlán-Chispas" para observar y registrar las conductas agresivas que presentaron los ocho niños seleccionados de cada grupo durante el juego de video. Cada juego de video se jugó en pareja.

Posteriormente, una vez terminada la sesión del juego de video con cada grupo se observó su comportamiento fuera del local de los juegos de video.

CAPITULO 5

RESULTADOS

Conductas agresivas presentadas durante la práctica de los juegos de video

En la práctica de los juegos de video los niños mostraron una alta frecuencia de conductas agresivas contra la máquina de video. Entre las principales que se observaron se encuentran las siguientes: (ver fig.1).

* Gritar, con una frecuencia (125) que equivale al 28% del total de las conductas agresivas que presentaron; esta conducta se presentaba cada vez que los niños fallaban en el juego o lo iban ganando.

* Decir palabras altisonantes contra la máquina (P.A.C.M.) con una frecuencia (101) que representa el 25% del total, y;

* Golpear la máquina con una frecuencia (81), que es el 18% del total de las conductas agresivas.

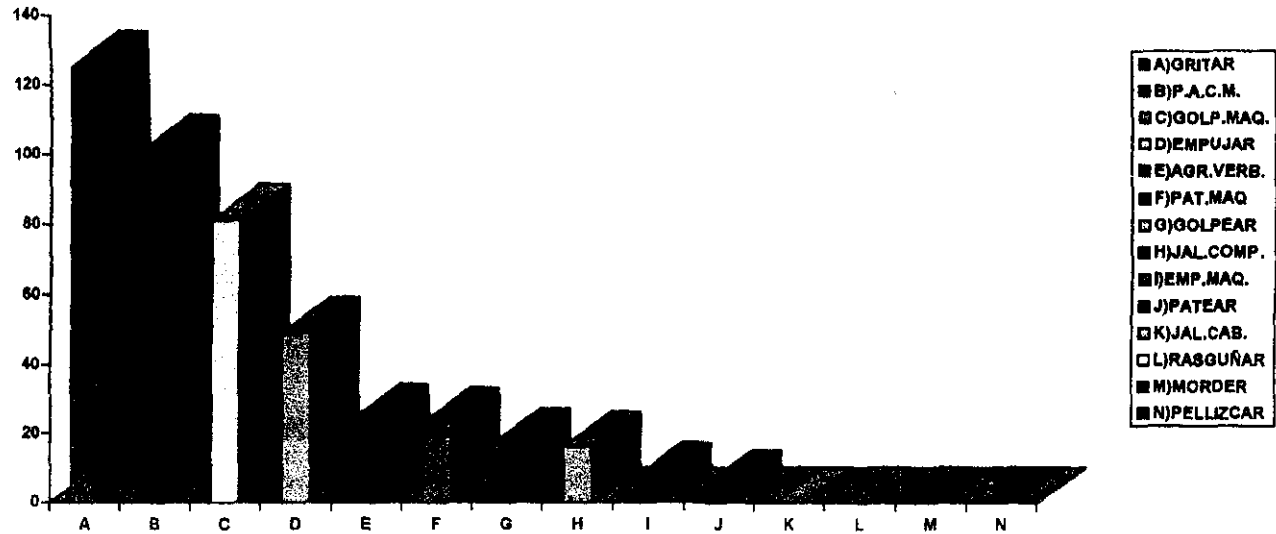


Fig. 1. Frecuencia de conductas agresivas que presentaron los niños ante los juegos de video.

Nota. Algunos de los nombres de las conductas agresivas, que se observan en el lado derecho de la fig.1, han sido abreviados y son los siguientes: Palabras Altisonantes Contra la Máquina (P.A.C.M.), Golpear la Máquina (GOLP.MAQ.), Agredir Verbalmente (AGR.VERB.), Patear la Máquina (PAT.MAQ.), Jalar al Compañero (JAL. COMP.), Empujar la Máquina (EMP.MAQ.) y Jalar el Cabello (JAL.CAB.).

El promedio de conductas agresivas que presentaron los niños de cada uno de los grupos ante los juegos de video fue: (ver fig.2).

* el grupo de 5° grado mostró un promedio total de 15.7 conductas agresivas durante la practica del juego de video; y,

* los niños de 2° grado tuvieron un menor promedio de frecuencia (14.6) de conductas agresivas ante estos juegos .

No obstante, los niños del 5° grado dirigieron su comportamiento agresivo contra la máquina del juego video, mientras que los del 2° grado se comportaron agresivamente contra su compañero de juego.

Ambos grupos manifestaron más conductas agresivas ante los juegos de video que los niños de los otros tres grados (3°,4° y 6°).

Es importante mencionar, la reacción que se observó en los niños después de salir del local de juegos de video; ya que, mostraron conductas agresivas similares a las de los personajes del juego de video que habían practicado.

Los niños utilizaban las técnicas de ataque y defensa de los personajes del juego de video con sus compañeros y el nombre de su personaje favorito.

Conductas agresivas presentadas después de la practica de los juegos de video.

Las conductas agresivas que imitaban y mostraban con mayor frecuencia al terminar el juego de video eran: patear a su compañero o compañeros, golpearlo con el puño, aventarlo o aventarse sobre él cuando estaba tirado en el piso y agredirlo verbalmente con palabras altisonantes. Cabe aclarar, que no todos los niños de los diferentes grupos reaccionaron de la misma manera; hubo niños que terminando el juego se marcharon a sus casas sin mostrar la menor reacción agresiva contra ninguno de sus amigos o compañeros de juego.

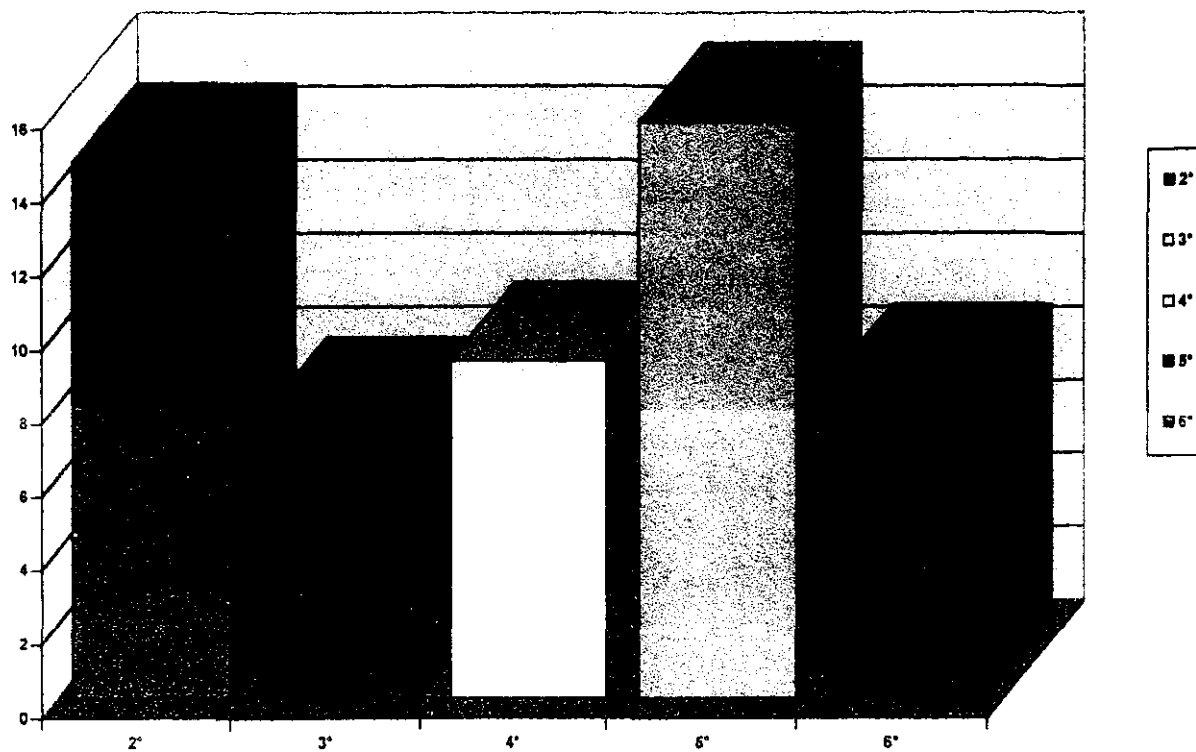


Fig. 2. Promedio de conductas agresivas de cada uno de los grupos ante los juegos de video.

Preferencias de los niños sobre los tipos de juegos de video.

En la figura 3 se muestran los datos respecto a la preferencia de los niños sobre los diferentes tipos de juegos de video. Cabe señalar que todos los niños prefirieron varios juegos de video; por ejemplo, a algunos les gustaban más los juegos de luchas y los de guerra, a otros los de carreras y los de luchas, y así sucesivamente; por lo tanto, se tomaron en cuenta por separado sus preferencias.

Aunque hay una enorme variedad de juegos de video, los datos obtenidos de los cuestionarios aplicados a los niños (ver anexo 2) demuestran que sus juegos favoritos son los que presentan mayor contenido agresivo y violento; entre ellos se encuentran los juegos de luchas, los de guerra y los de aventuras:

- * El 53.5% del total de los niños prefirieron los juegos de guerra.
- * El 16% los juegos de aventuras y los de guerra.
- * Los juegos didácticos, los juegos de tableros, los simuladores de vuelo, los de laberintos, los deportivos, etc., no estuvieron entre las preferencias de los niños.

Al recabar los datos sobre las preferencias de los niños en cuanto a los juegos de video, obtuvimos varias opiniones de porqué los juegos de tipo agresivo y violento eran sus favoritos; entre ellas podemos mencionar las siguientes:

- 1° los juegos de este tipo son más divertidos porque hay mucha acción.
- 2° son más emocionantes porque tienes que luchar y matar para sobrevivir; y,
- 3° porque uno escoge a su personaje favorito o las armas de combate.

Además se observó que los niños se identifican con un determinado personaje por las características que presenta; por ejemplo, mencionaban que son muy fuertes, audaces y activos, y sobre todo, siempre están compitiendo para ganar; además, admiran aquellos personajes que son más rudos y crueles con sus adversarios.

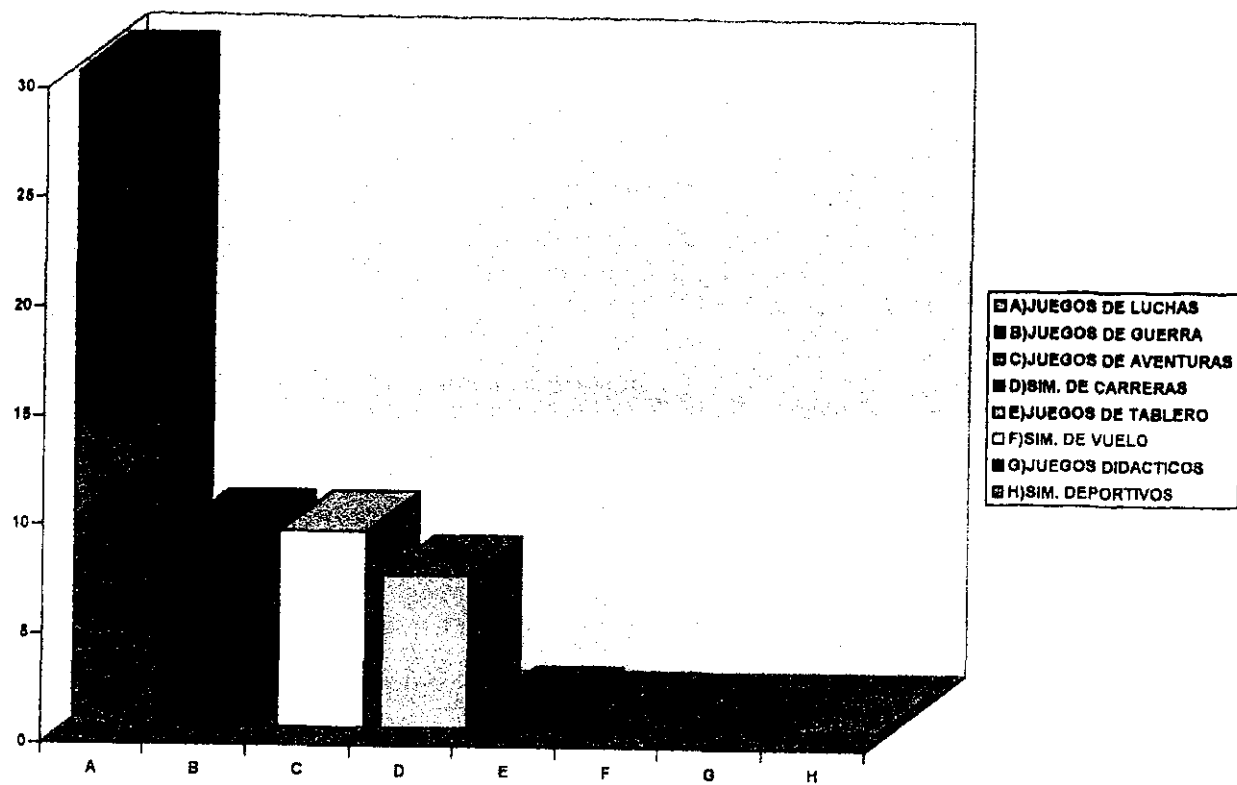


Fig. 3. Tipos de juegos de video que los niños prefieren.

Tiempo y gasto invertido en los juegos de video

En la Tabla 1, se puede ver el promedio de horas que dedican los niños a la práctica de los juegos de video en un día y en un fin de semana, ya sean públicos o caseros (homevideo), así como el dinero que invierten en ellos.

		GRUPOS		
		2°	4°	6°
		1.5	1.7	1.4
		3.7	2.8	4.2
		5.2	4.5	5.6
		\$62.00	\$256.00	\$144.00

Tabla 1. Promedio del tiempo que los niños dedican a la práctica de los juegos de video en un día entre semana, en un fin de semana y el dinero que invierten en ellos.

Los niños que participaron en esta investigación son de escasos recursos; sin embargo, se las ingeniaban para conseguir o juntar dinero suficiente para los juegos de video. Muchos de ellos, que no lograban obtenerlo, se iban al local de maquinitas y le pedían a algún jugador que les dejara "una vida"; es decir, el personaje del juego de video tiene por lo menos cinco oportunidades para sobrevivir ante el oponente y lo que los niños hacían era pedir una de ellas.

Se pudo observar la habilidad que mostraban los niños para conseguir un juego en la maquinita y aunque no lo obtuvieran se divertían observando.

Todos los niños, excepto las niñas porque no les dan permiso sus padres, manifestaron que gustan tanto de estos juegos, que casi todos los días al salir de la escuela se dirigen al local donde se encuentran; algunos de ellos nos mencionaron incluso que han llegado a "transar" (engañar o robar) el dinero de sus papás, amigos y otras personas para irse a jugar los juegos de video. Muchas veces también se quedan sin comer a la hora del recreo para gastarse el dinero del desayuno en éstos.

La Tabla 2, muestra el tiempo y los días que dedican cada uno de los niños a los juegos de video. Estos datos indican que solamente 18 niños los practicaban diariamente, pero hubo 2 niñas de 5° grado que los jugaban de 5 a 6 días a la semana y más tiempo que otros niños, aunque no en los locales de maquinitas, sino en su hogar con el sistema casero Nintendo.

NOM.	Renan	Luis	Pablo	Efren	Marco	Oscar	Omar	Anibal	GPO.
HRS.	11 hrs	8 hrs	4 hrs	10 hrs	2°				
DÍAS	7 días	4 días	4 días	7 días					
NOM.	Raúl	Javier	Oscar	Johana	Lizeth	Sara	Ramón	Hugo	GPO.
HRS.	2 hrs	1 hr	21 hrs	9 hrs	3°				
DÍAS	1 día	1 día	7 días	7 días					
NOM.	Edgar	Javier	Felipe	Alberto	J. José	Julio	Enrique	Saul	GPO.
HRS.	15 hrs	8 hrs	8 hrs	6 hrs	4°				
DÍAS	6 días	7 días	7 días	7 días					
NOM.	Alma	Jorge	Jesús	Antonio	Marta	Oscar	Dante	Joel	GPO.
HRS.	14 hrs	5 hrs	7 hrs	5 hrs	5°				
DÍAS	6 días	3 días	6 días	4 días					
NOM.	Héctor	Ernesto	Jesús	Abraham	Diego	Misael	Alfredo	Carlos	GPO.
HRS.	10 hrs	1.5 hrs	8 hrs	13 hrs	6°				
DÍAS	6 días	1 día	7 días	7 días					

Tabla 2. Tiempo total y días a la semana que los niños dedican a la práctica de los juegos de video.

En la figura 4, se observa que los grupos de 4° y 5° grado dedican el promedio mayor de horas a la semana a la práctica de los juegos de video:

- * Los niños de 4° año dedican un promedio de 11 horas a la semana a los juegos de video.
- * Los de 5° año un promedio de 10.2 horas a la semana.
- * Los niños de 6° y 2° año un promedio de horas de 9.8 y 9.7 respectivamente.

Estos datos nos señalan claramente que los niños de 5° grado ocupan el primer lugar de los que dedican más tiempo a la práctica de los juegos de video; además de que son los que muestran mayor número de conductas agresivas ante éstos

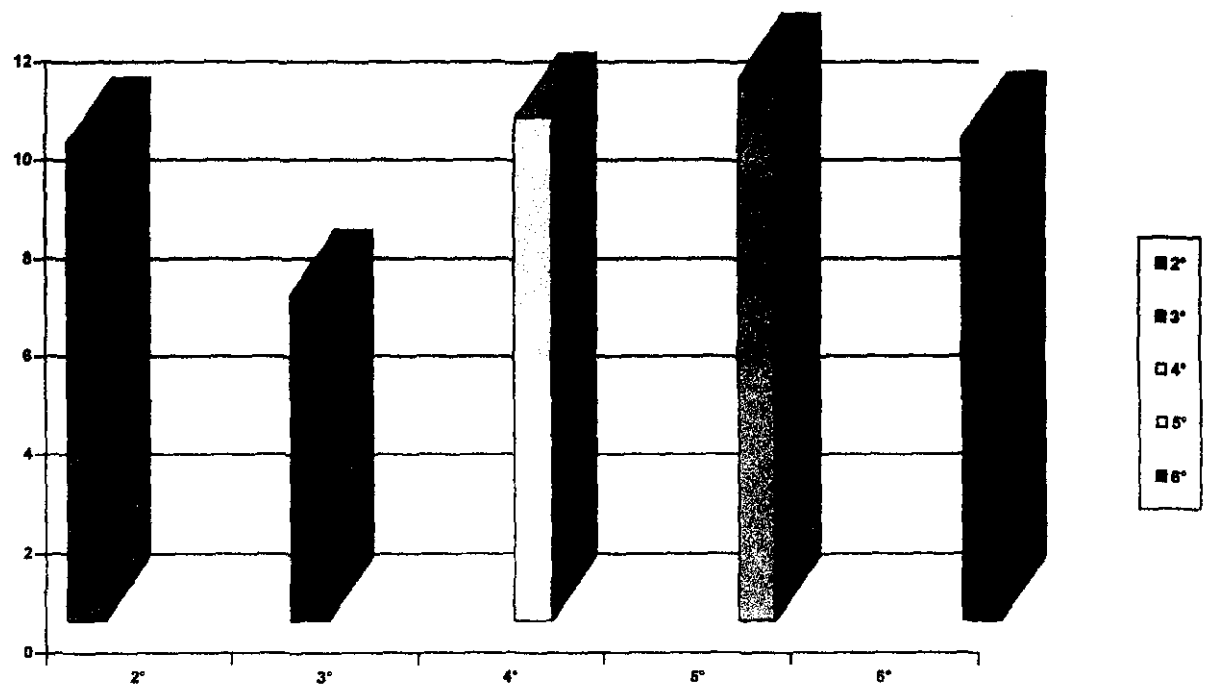


Fig. 4. Promedio del tiempo que dedican los niños a la práctica de los juegos de video.

Promedio de conductas agresivas presentadas en la escuela.

En la fig. 5 se puede observar que los grupos que tuvieron el promedio más alto de conductas agresivas en el medio escolar fueron los siguientes:

- * El grupo de 4° año mostró un promedio de 6.2 conductas agresivas en la escuela.
- * Los niños del 5° año un promedio de 5.3.
- * Los de 2° y 6° año presentaron un promedio de 3.8 y 3.6 respectivamente.

El grupo de 4° grado, que muestra un promedio de conductas agresivas mayor en la escuela, fue considerado por los profesores como el más problemático de todos los grupos de ese mismo nivel. En él se concentraron además, a todos los niños con más problemas de conducta y de aprendizaje. En ambos grupos (4° y 5°), incluyendo al 2° grado, se puede ver que las agresivas son ejercidas regularmente, tanto en los juegos de video como en la escuela.

Los niños del grupo de 3° grado son, de acuerdo con estos resultados, los que han presentado el menor promedio de conductas agresivas ante los juegos de video (7.7), el menor tiempo a la práctica de éstos (6.6) y el menor promedio de conductas agresivas en el medio escolar; sin embargo, no fueron los que tuvieron el promedio más bajo de conductas agresivas en el hogar (ver fig.8); aunque si fue el segundo grupo de los que lo obtuvieron.

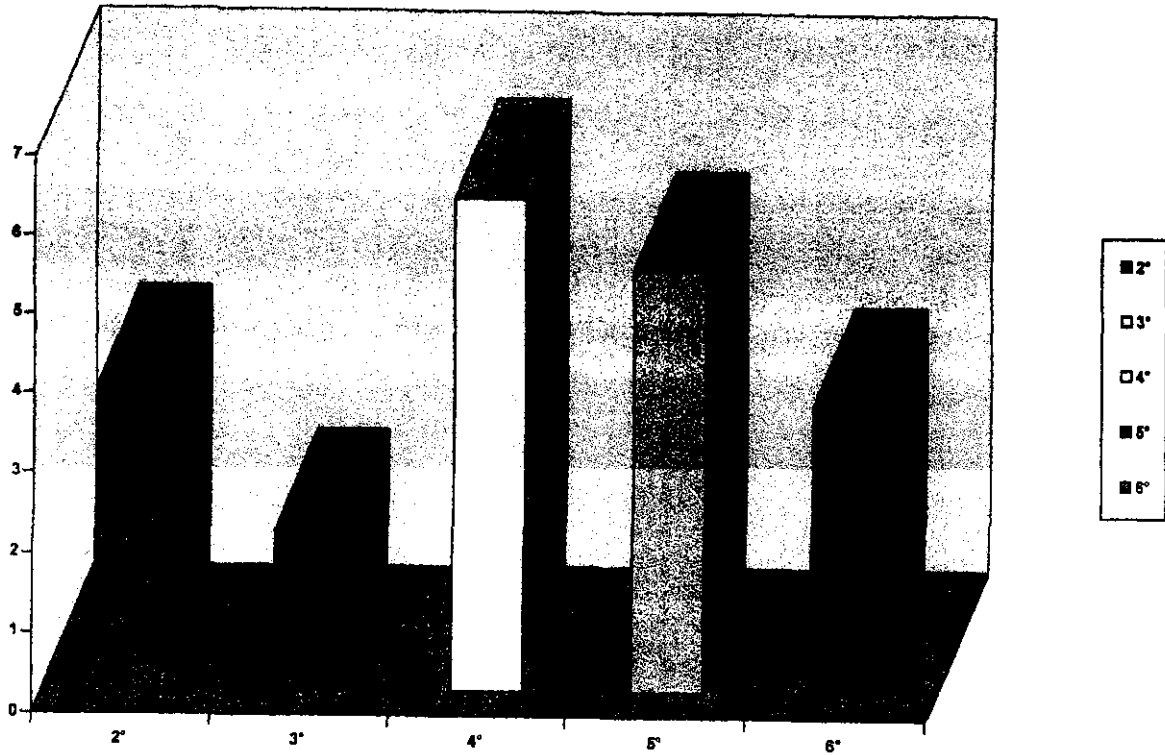


Fig. 5. Promedio de conductas agresivas de los niños de cada uno de los grupos en el ámbito escolar.

Frecuencia de conductas agresivas presentadas en la escuela.

De acuerdo con la información obtenida de los cuestionarios aplicados a los profesores se pudo observar que las conductas agresivas que presentaron los niños con mayor frecuencia fueron las siguientes: (ver fig. 6)

- * La conducta de empujar se presentó con mayor frecuencia (33).

- * Las conductas de gritar y agredir verbalmente tuvieron una frecuencia de 27 cada una.

- * La otra conducta que tuvo también una frecuencia muy elevada fue la de golpear con 26.

Todas estas conductas son las que regularmente se observan entre los niños dentro de un salón de clases; además, se pudo notar que éstos tienen su propio núcleo de amistades, las cuales muestran las mismas conductas agresivas que ellos en sus juegos. Se observó también que los niños aprueban tales demostraciones de agresividad en sus compañeros de juego.

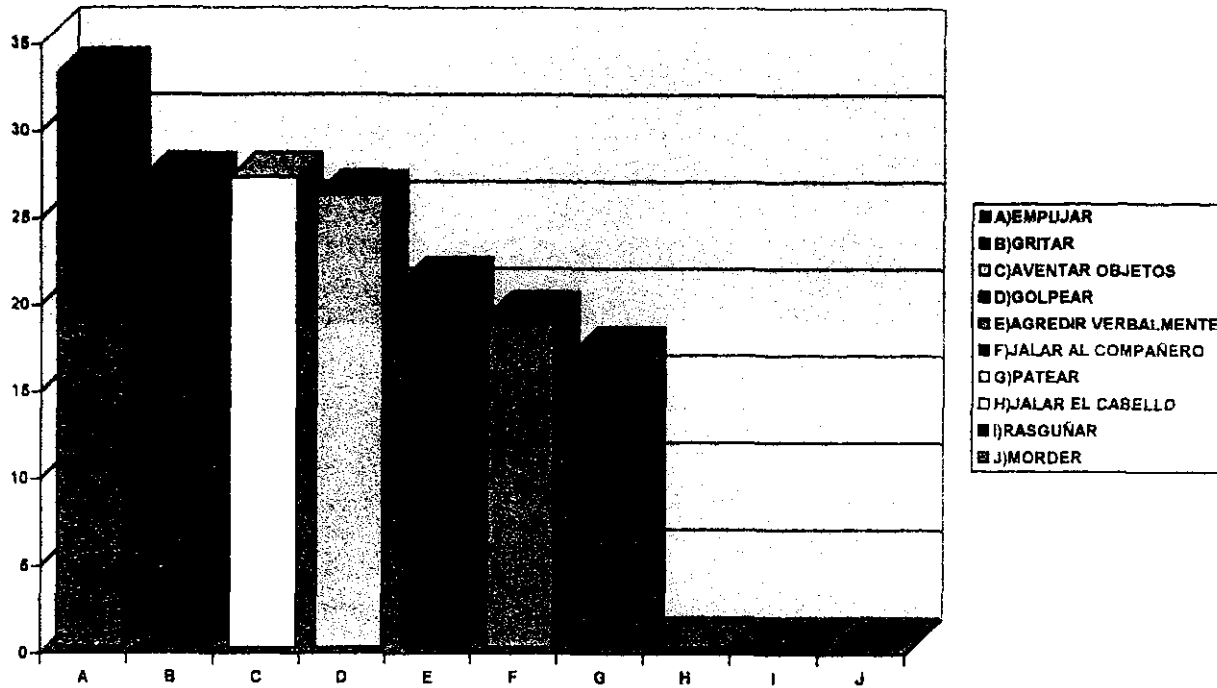


Fig. 6. Frecuencia de las conductas agresivas presentadas por los niños en el ámbito escolar

Frecuencia de conductas agresivas presentadas en el hogar.

Con la información obtenida de los cuestionarios aplicados a los padres, se observó que las conductas que se presentaron con mayor frecuencia fueron: (ver fig. 7)

- * Gritar, con una frecuencia de 31.
- * Golpear, que tuvo una frecuencia de 21; y,
- * Empujar, con una frecuencia de 20.

Como se puede notar, la conducta de gritar se presentó con una frecuencia elevada, tanto en el hogar como en la práctica de los juegos de video (ver fig. 1); y en la escuela se ubicó en el segundo lugar de mayor frecuencia.

Promedio de conductas agresivas presentadas en el hogar.

En cuanto al promedio de las conductas agresivas que muestran los niños en el hogar se obtuvo lo siguiente: (ver fig. 8)

- * El grupo de 4° grado tuvo el promedio más alto con 4.8.
- * El de 5° grado mostró un promedio total de conductas agresivas de 4.3.
- * El grupo de 6° grado un promedio de 3.1 conductas agresivas.

Como se puede observar, de acuerdo a estos datos los grupos de 4° y 5° grado tuvieron el mayor promedio de las conductas agresivas en el hogar y también en la escuela (ver fig. 5); pero fue solo el grupo de 5° grado el que mostró un promedio alto de agresividad en todas las situaciones; esto es, en la práctica de los juegos de video, en la escuela y en el hogar; así como también en el tiempo que dedican a practicarlos.

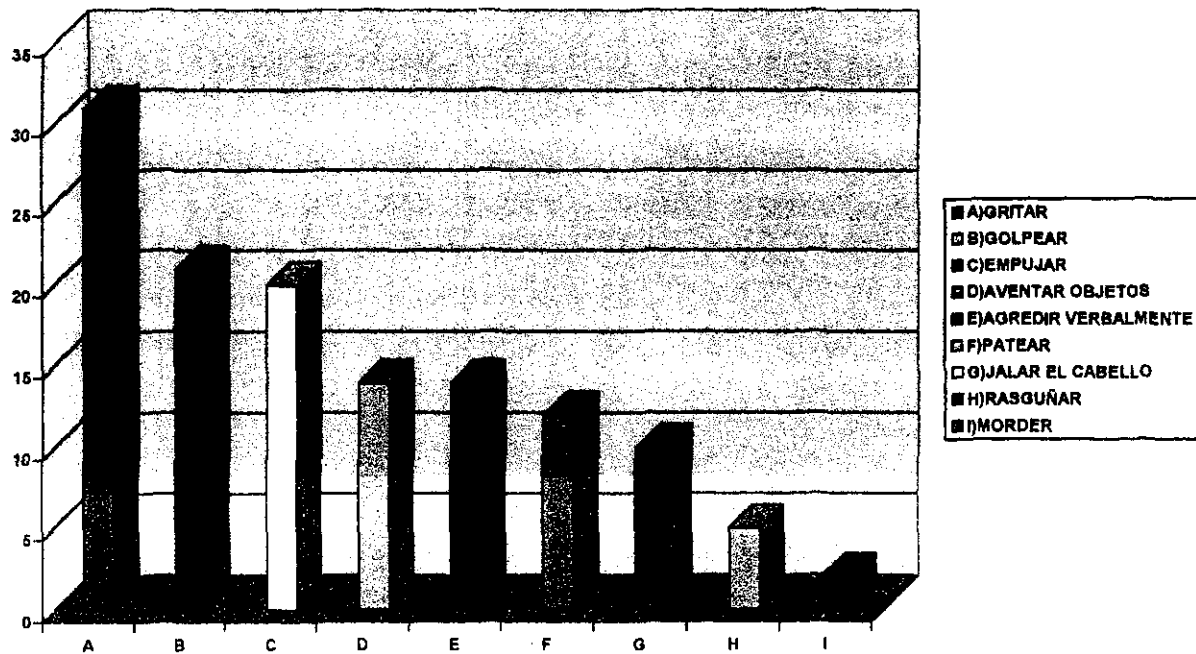


Fig. 7. Frecuencia de las conductas agresivas que presentaron los niños en el hogar.

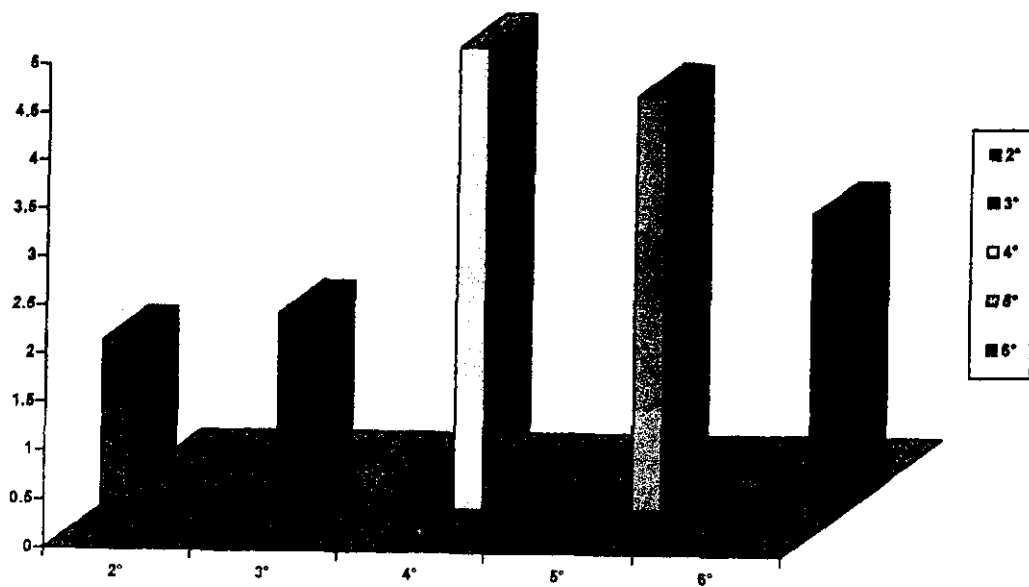


Fig.8 Promedio de conductas agresivas que presentaron los niños de cada uno de los grupos en el hogar.

Opinión de los padres sobre la influencia de los juegos de video en sus hijos.

Respecto a la opinión que tuvieron los padres sobre la influencia de los juegos de video en el comportamiento agresivo de sus hijos se observó que: (ver fig. 9)

- * 39 de los padres señalaron que sus hijos sí son influenciados negativamente por este tipo de juegos.
- * 25 opinaron que los juegos de video no tienen ninguna influencia sobre el comportamiento agresivo de sus hijos; y,
- * 16 no manifestaron su opinión al respecto.

Opinión de los padres sobre los juegos de video.

La opinión que tuvieron los padres sobre los juegos de video fue la siguiente: (ver fig 10)

- * 30 padres opinaron que los juegos de video son malos para los niños.
- * 23 no tuvieron ninguna opinión sobre éstos.
- * 22 señalaron que son buenos y malos.
- * 5 dijeron que los juegos de video son buenos para los niños (ver fig. 10).

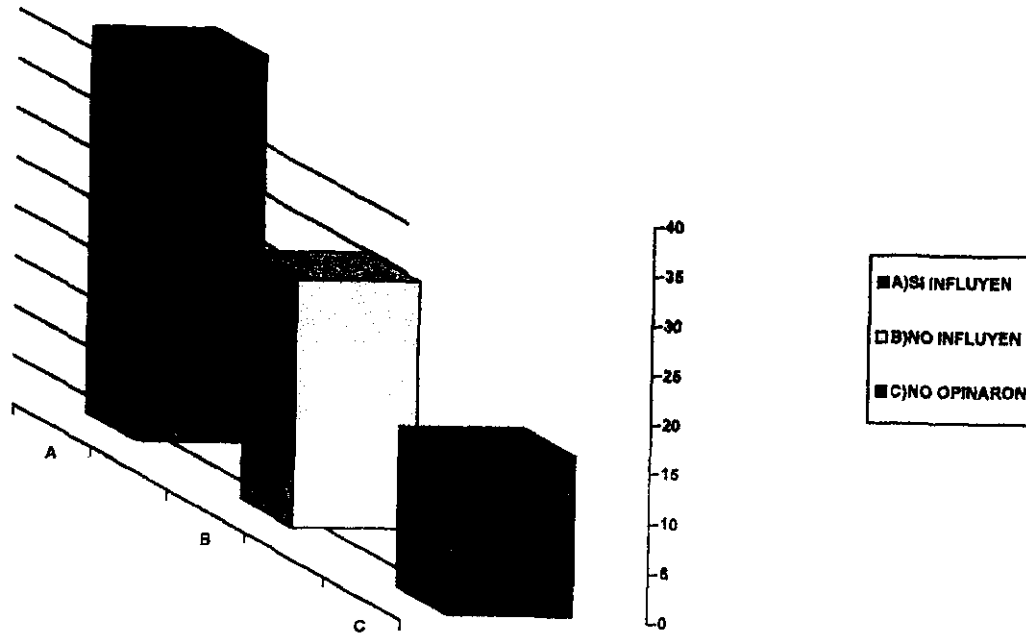


Fig. 9. Opinión de los padres respecto a la influencia de los juegos de video en el comportamiento agresivo de sus hijos.

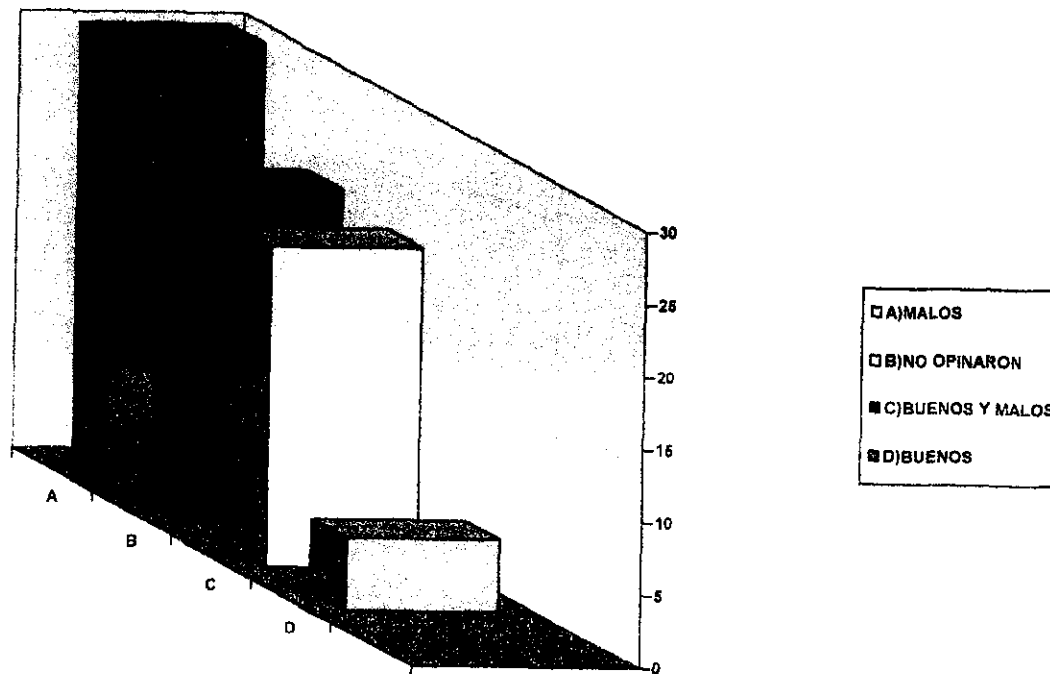


Fig. 10. Opinión de los padres respecto a los juegos de video.

El análisis de todos estos datos se hizo a partir de la prueba estadística de correlación "r de Pearson", para determinar si existía relación entre el tiempo que dedican los niños a la práctica de los juegos de video y el comportamiento agresivo que presentan ante éstos. Además se realizaron otros dos análisis de correlación para observar si también existía relación entre el tiempo de práctica a los juegos de video y las conductas agresivas observadas en los niños en el medio familiar y escolar. Así, los datos estadísticos mostraron lo siguiente:

Tiempo de práctica a los juegos de video y conductas agresivas ante éstos.

Los niños mostraron que entre el tiempo que dedican a los juegos de video y las conductas agresivas que presentan ante éstos hubo un coeficiente de correlación moderadamente bajo, pero estadísticamente significativo ($r= 0.39$, $P<0.05$).

Tiempo de práctica a los juegos de video y conductas agresivas en el medio escolar.

Se observó que entre el tiempo que dedican los niños a la práctica de los juegos de video y el comportamiento agresivo que presentan en el hogar hubo un coeficiente de correlación moderadamente bajo y estadísticamente significativo ($r= 0.34$, $P<0.05$).

Tiempo de práctica a los juegos de video y conductas agresivas en el medio familiar.

Finalmente, el análisis de correlación obtenido entre el tiempo que practican los niños juegos de video y las conductas agresivas que presentan en su hogar no fue significativo ($r= 0.07$, $P>0.05$).

CONCLUSIONES

El medio en el cual nacemos y nos desarrollamos está impregnado de violencia, por ello, cotidianamente enfrentamos escenas de agresividad y muerte, esto aunado a lo que escuchamos y observamos a través de los medios de comunicación (T.V., radio, periódicos, etc.), además de practicarla en los juegos de video hace que la agresión se convierta en algo normal de la vida de cualquier ser humano.

A lo largo de esta investigación se analizó si los juegos de video son un factor determinante para que se presente la conducta agresiva en quienes los practican regularmente; sin embargo, es importante señalar, que aparecieron un sin número de variables (tipos de crianza, ambiente familiar y escolar hostil, amistades, etc.) que no se pueden llegar a generalizar a cualquier situación y tampoco a saber cuál, específicamente, es la que determina que la conducta agresiva se presente.

Los resultados que se obtuvieron muestran que los niños que practican mucho tiempo los juegos de video con contenidos de tipo agresivo y violento sí presentan conductas agresivas durante y después del juego con sus compañeros o amigos y en la escuela; aunque no fue así en el medio familiar. Esto significa que el objetivo principal de esta investigación se cumplió; pues los juegos de video sí tienen influencia negativa en sus aficionados, aunque no son determinantes en la aparición de los comportamientos agresivos y violentos.

Hay que mencionar el papel de la imitación en las conductas de tipo agresivo. Por ejemplo, durante la investigación se pudo observar que los niños imitaban las conductas agresivas de los personajes de los juegos de video así como las de sus compañeros de juego o amigos. Por lo tanto, los niños aprenden cualquier tipo de conducta por observación e imitación. La simple observación de modelos agresivos es suficiente para estimular una conducta agresiva imitativa en los niños.

Los juegos de video cuyos contenidos son de tipo agresivo y violento se encuentran, sobre todo, en primer lugar de las preferencias de los niños de nuestra investigación. Muchos de ellos señalaron que estos juegos son los más divertidos y emocionantes porque sus personajes saben pelear, matar y destruir

a sus enemigos y además admiran a aquellos que son más rudos y crueles con sus adversarios.

Los juegos de video con contenidos agresivos transmiten mensajes de este tipo a los niños que los practican.

Varios autores han realizado estudios donde se corroboran los efectos negativos que tienen los juegos de video en quienes los practican, sobre todo en los niños. Por ejemplo, Shutte y cols. (1985) observaron a dos grupos de niños con la finalidad de descubrir de qué manera influyen los juegos de video en su conducta posterior al juego según la temática de éstos. Los niños eran de edades de entre 5 y 7 años. Un grupo fue asignado a ejecutar un juego de video violento (karate), y el otro uno no violento (aventuras en la selva). Posteriormente se les observó en una situación de juego libre y se encontró en los resultados que los niños que habían usado el juego de video violento, mostraron conductas agresivas en el juego libre; en cambio, los que habían usado el juego de video no violento jugaron después con juguetes relativos al tema de dicho juego.

Los juegos de video son buenos o malos de acuerdo a sus contenidos, incluso se ha encontrado que hay muchos juegos donde el jugador desarrolla ciertas capacidades que le ayudan en su maduración, por ejemplo: una coordinación visomotriz, mayor capacidad de memoria visual, tiempo menor de reacción en el acto reflejo, entre otras. Asimismo, como señala Marcks (1985), los juegos de video son muy populares porque los usuarios tienen una participación activa en el juego; en éstos es importante la rapidez y las decisiones que el jugador toma porque de eso depende el que gane o pierda puntos.

El otro de los factores que contribuye para que la conducta agresiva se presente y prevalezca en los niños son las amistades, sobre todo las de la escuela. Los compañeros se convierten en modelos para la imitación y las interacciones con éstos pueden ser deseables o indeseables; aunque desafortunadamente, las respuestas agresivas (atacar a otros, aprovecharse de ellos, invadir su territorio, etc.) a menudo son recompensadas en la escuela y por ello, fortalecidas. Los niños imitan con facilidad los patrones agresivos de sus amigos y, repetidas veces, llegan a adoptarlos como propios si con ellos logran alcanzar sus metas.

En esta investigación, se observó que los niños de cada uno de los grados con los que se trabajó (2°,3°,4°,5° y 6°) tenían su propio grupo de amistades, las cuales mostraban las mismas conductas agresivas que ellos en sus juegos; además se noto que los niños aprobaban tales demostraciones de agresividad en sus compañeros.

Cuando la agresión predomina en el grupo de amistades, existe una amplia oportunidad para que el niño adquiera un comportamiento agresivo, simplemente siguiendo los mismos pasos de otro miembro del grupo. En cambio, si la agresión está relativamente ausente en el grupo de amistades, los modelos de comportamiento que el niño imita no son agresivos y la tendencia a agredir permanece baja.

El grupo de compañeros es muy importante porque ayuda al niño a adaptarse al medio social, aunque también puede orientarlo de manera negativa enseñándole conductas inadecuadas (agresivas o violentas) y socialmente reprobables.

Las relaciones entre compañeros son, de cualquier manera, muy necesarias porque se proporcionan recíprocamente un aprendizaje de sus experiencias personales y asimismo, se refuerzan otro tipo de conductas como la cooperación y el altruismo.

Otro de los factores que influyen en la aparición y mantenimiento de la conducta agresiva en los niños son los medios de comunicación masiva, especialmente la T.V. El hecho de ver programas agresivos puede generar agresividad en los niños. Los programas con contenidos agresivos propician que éstos se vuelvan insensibles y apáticos ante la violencia que se observa y se vive cotidianamente; además, ocasionan que reproduzcan en sus juegos conductas y actitudes belicosas.

En un estudio que llevó a cabo Huston (1979), trabajó con preescolares que fueron distribuidos a condiciones combinadas de T.V., de alta y baja acción y de alta y baja violencia. Los niños fueron observados en sesiones de juego libre, antes y después de los programas televisivos. Los resultados obtenidos mostraron que quienes vieron baja acción y baja violencia tuvieron un juego con mucha imaginación y sin violencia, mientras que los que vieron alta violencia manifestaron agresión en su juego.

Tanto los medios de comunicación, en este caso la T.V., como los juegos de video pueden ejercer mucha influencia negativa sobre los niños si la temática de sus programas o de sus juegos son de índole agresivo y violento, y si los niños están mucho tiempo expuestos a ellos.

En muchas de las opiniones que manifestaron los padres sobre la influencia negativa de los juegos de video y la T.V., se señaló que, tanto el ver programas televisivos agresivos y el practicar juegos de video con contenidos del mismo tipo ocasionaba que los niños se comportaran de manera agresiva; aunque la mayoría opinó que los juegos de video definitivamente eran los causantes de las conductas agresivas que presentaban sus hijos. Sin embargo, hubieron muchos padres que opinaron lo contrario, y otros, que no tuvieron ninguna opinión al respecto.

Aquí podríamos mencionar que el otro factor que también tiene mucha influencia en el comportamiento agresivo de los niños es el medio familiar en el que se desarrollan. La educación que cada individuo recibe en su hogar tiene un gran efecto en sus comportamientos o conductas, en sus actitudes, en sus emociones, etc., en pocas palabras, en toda su vida.

Los padres proporcionan al niño, durante sus primeros años, las normas y valores establecidos en el hogar y son quienes regulan y modifican continuamente su comportamiento.

En muchas investigaciones que se han llevado a cabo sobre el tipo de crianza de los hijos, se ha observado que los padres emplean como forma disciplinaria el castigo físico y verbal, consiguiendo así que haya un aumento de agresividad en los niños.

Por ejemplo, Bandura y Walters (1974), realizaron un estudio en el que se midió la agresividad en una guardería infantil, obteniendo como resultado que el castigo físico en el hogar se presentaba como un factor importante correlacionado con la conducta agresiva.

Por su parte, Trotter (cit.en: Papalia, 1990) y un equipo de científicos llevaron a cabo, por 10 años, un estudio con cerca de 2000 niños de la ciudad de Nueva York y con sus padres. Este grupo de investigadores encontró que lo padres que castigaban a los hijos golpeándolos frecuentemente con correa o con palo y les retiraban privilegios; así como aquellos que demostraba poco

afecto a sus hijos, tendían a formar niños más ansiosos, que peleaban mucho, que no se llevaban bien con los padres y que además llegaban a ser delinquentes. Padres excitables, negativistas, nerviosos y enfermos, forman niños que comparten dichos problemas de conducta.

De acuerdo al modelo de comportamiento de los padres será el comportamiento de los hijos. De este modo, es posible derivar que padres agresivos tengan hijos agresivos. La agresión puede transmitirse de generación en generación por medio de la imitación de las conductas de los padres.

Ahora bien, en nuestra investigación, los resultados obtenidos mostraron que no existía una correlación entre el tiempo de práctica a los juegos de video y el comportamiento agresivo de los niños en el hogar, lo cual quiere decir que, a pesar de que muchos padres opinaron que los juegos de video son los responsables de las conductas agresivas de sus hijos, existen otros aspectos, como podrían ser algunos de los mencionados anteriormente, que tienen más influencia en la aparición y mantenimiento de las conductas agresivas de los niños.

De alguna forma, cada uno de los factores señalados y estudiados en esta investigación (medio familiar, escolar y medios masivos de comunicación), así como la variable estudiada (juegos de video) pueden influir de manera negativa en el comportamiento de los niños; por consiguiente, sería importante tomar en cuenta que:

☞ Mientras no se les de a los juegos de video y a los diversos medios de comunicación un uso apropiado, refiriéndonos a los creadores de los programas para estos juegos, a los empresarios de las televisoras y a las autoridades encargadas de sancionarlos, para que transmitan programas más educativos y provechosos, en horarios accesibles, los niños continuaran recibiendo los efectos nocivos de éstos. Es también muy importante que los padres se preocupen por las actividades que realizan sus hijos fuera del hogar, quiénes son sus amistades y qué tipo de lugares frecuentan.

Es necesario que controlen el tiempo que sus hijos pasan viendo televisión o practicando los juegos de video; tampoco se trata de que les prohíban o los restrinjan, sino de encontrar el equilibrio o el punto medio, ofreciendo a sus hijos alternativas de juego más creativas.

Realmente estamos conscientes de que no se puede eliminar la violencia y agresividad de nuestro medio, pero sí creemos que se puede brindar una orientación a los padres para que enseñen a sus hijos que este tipo de comportamientos no traen consecuencias favorables y que el uso de la fuerza no es indispensable en todo momento para conseguir lo que se pretende.

Resulta necesario llevar a cabo, en el ámbito académico, investigaciones que permitan fortalecer argumentos para una toma de consciencia de quienes manejan los contenidos y mensajes televisivos y de los juegos de video.

Es importante que los adultos comprueben si el contenido de los programas de T.V. y de los juegos de video es el adecuado, o rechazarlo si fomenta valores negativos como la violencia; o bien, entablar una comunicación entre el niño y el adulto que permita aclarar el contenido del programa para rescatar los valores: pensar, reflexionar y decidir favorablemente.

Hay que tomar en cuenta que el juego es fundamental para el desarrollo de los niños por tratarse de la forma en que aprenden a desarrollar sus habilidades, a convivir con otros niños; es decir, a socializarse, a tomar decisiones y a buscar alternativas de solución ante cualquier tipo de problema.

El juego de video también puede proporcionar ese tipo de habilidades, por lo que tampoco es recomendable prohibirlo totalmente a los niños, sino más bien estar pendiente de los contenidos que éstos presentan y así ser conscientes de los que pueden ofrecer a sus hijos; por lo tanto se sugiere lo siguiente:

1° Si usted tiene un aparato casero para juegos de video y va adquirir algún juego debe verificar su contenido. No compre a ciegas, llévase el juego de video más adecuado y el más conveniente para sus hijos.

2° Si sus hijos practican el juego de video en los locales de "máquinitas", esté al tanto del tipo de juego que prefieren, y en caso necesario, debe brindarle una orientación adecuada para evitar comportamientos negativos extraídos de los personajes de dicho juego.

3° Al adquirir un juego de video para practicarlo en casa, seleccione de preferencia aquellos que ofrezcan varias opciones al jugador y que le permitan pensar, reflexionar y decidir. Sería conveniente, si va a jugar con su hijo (hijos)

que escoja los que contienen temas educativos y que se caracterizan por motivar al niño el deseo de descubrir y aprender jugando; también se recomiendan los que presentan valores positivos que pueden rescatarse.

4° Evite los juegos de video individuales y procure elegir alguno que ofrezca la posibilidad de jugar al mismo tiempo con otra persona. En caso de que se practique en un local de "maquinitas" sugiera y motive a su hijo a compartir el juego con otra persona.

5° Es recomendable que se practiquen los juegos de video que tengan un objetivo final concreto e incluso los que ofrezcan metas parciales para diferentes niveles, pues de otro modo el aficionado, al no obtener logro alguno, puede presentar sentimientos negativos y descargar su enojo con comportamientos agresivos.

6° Es conveniente acordar con el niño el tiempo máximo de uso del juego de video, con el propósito de evitar que esta actividad impida que los niños desarrollen otro tipo de actividades necesarias para su sano crecimiento (físico, social, moral, intelectual, etc.).

7° Finalmente, no olvide que es muy importante y provechoso conversar con el niño y procure analizar con él lo que piensa de determinado juego, qué es lo que le parece divertido y qué no le gusta; estimúlelo a que disfrute otro tipo de juegos y platique sobre sus ventajas y desventajas.

La comunicación entre padres e hijos es necesaria e indispensable; ya que, en nuestra sociedad, van en aumento los actos de violencia y agresividad motivados y reforzados por cada uno de los factores aquí señalados.

BIBLIOGRAFIA

1. Anderson, C. and Ford, C. (1986) "Affect of the game player: Shortterm effects of highly and mildly aggressive video games", in: Personality and Social Psychology Bulletin. Vol. 12 No. 4 Dec. pp. 390-402.
2. Andrew, D. y Widdicombe, J. (1992) Fisiología del aparato respiratorio. México: El Manual Moderno.
3. Bandura, A. y Walters, R. H. (1974) Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Ed. Alianza, México.
4. Bee, H. (1977) El desarrollo del niño. Ed. Harla, México pp. 216-221.
5. Berkowitz, L. (1973) "Control of aggression" in: Review of Child Development Research. Vol.3 Ed. Coldwell, B.M.: Riccituti, H.N. Chicago University of Chicago Press.
6. Bowlby, L. (1989) "La separación afectiva". Ed. Paídos, Barcelona, España.
7. Caballero, N.A. (1988) "Juegos de Guerra", en: Investigación Científica y Tecnológica. Vol.10 No.143 Agosto.
8. Carthy, J.D. (1966) Historia natural de la agresión. Ed. Siglo XXI, México,
9. Chambers, J. y Ascione, F. (1987) "The effects of prosocial and aggressive videogames on children's donating and helping" in: Journal of Genetic Psychology. Vol.148 No.4 December. pp. 499-505.
10. Deutsh, M. y Krauss, R.M. (1985) Teorías en Psicología Social. Ed. Paídos, Barcelona, España pp.79-107.
11. Di Georgi, P. (1981) El niño y sus instituciones. Ed. Roca, México.
12. Dollard, J. (1963) "Frustration and Aggression". Dc. New Haven. Yale, USA.

13. Dominick, J. (1984) "Videogames, Television violence and aggression, inteenagers" in: Journal of Communication. Vol.34 No.2 September. Pp.139-147.
14. Dunn, L.C. y Sinnott (1986) Principios de Genética. Ed. Omega, Barcelona, España.
15. Ehrlich, M.I. (1989) Los esposos, las esposas y sus hijos. Ed. Trillas, México.
16. Enciclopedia de la Sexualidad (1993) Ed. Oceano. Barcelona, España. Tomo IV pp.119.
17. Eron, L. "Parent-Child Interaction, television, violence and aggression of children". American Psychology Vol.37 1982.
18. Fontana, V.J. (1978) "En defensa del niño maltratado". Ed. Pax-México, México.
19. Freud, S. (1988) El yo, el ello y otros escritos de metapsicología. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
20. Freud, S. (1988) Obras Completas. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
21. Fromm, E. (1975) Anatomía de la destructividad humana. Ed. Siglo XXI, México.
22. Goldstein, H. (1978) Agresión y crímenes violentos. Ed. El Manual Moderno, México.
23. Gómez, A. (1993) Todo Sega. Ed. Hobby Press, S.A. Madrid, España. No.4 septiembre de.
24. Granillo, V.S. (1986) "Qué saben los niños del Distrito Federal sobre computación: más allá de los videojuegos", en: Revista de Investigación Científica y Tecnológica. Vol.8 No.113 Febrero. pp.48-50.
25. Heat, A.M. y Harper, H.A. (1980) Manual de química fisiológica. Ed. El Manual Moderno, México.

26. Hoffman, L. (1987) Fundamentos de la terapia familiar: un marco conceptual para el cambio de sistemas. Ed. Fondo de Cultura Económica, México.
27. Hull, J. "Videogames: (1985) Transitional phenomena in adolescence", in: Child and Adolescent Social Work Journal. Vol.2 No.2 pp.106-113.
28. Huston, T.L. and Burgess, R.L. (1979) Social exchange in developing relationships. Ed. Academic, New York.
29. Johnson, R.N. (1976) La agresión en el hombre y los animales. Ed. Manual Moderno, México pp. 141-215.
30. Kaplan, H.S. (1978) La nueva terapia sexual. Ed. Alianza, Madrid, España.
31. Le Francois, G. (1980) Acerca de los niños. Ed. Fondo de Cultura Económica, México.
32. Lieberman, F. (1981) Trabajo Social: El niño y su familia. Ed. Pax-México, México.
33. Lloyd, Ch. (1966) Reproducción humana y conducta sexual. Ed. Siglo XXI, México.
34. López, I.J. (1992) Psicología Práctica. Ed. Espacio y Tiempo, Buenos Aires.
35. Lorenz, K. (1971) Evolución y modificación de la conducta. Ed. Siglo XXI, México.
36. Marcks, G. (1985) El niño y los medios de comunicación. Ed. Morata, Madrid pp. 23-32, 132-202.
37. Marcovich, J. (1978) El maltrato a los hijos. Ed. Edicol-México, México.
38. Mead, M. (1982) Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas. Ed. Paídos, Barcelona, España.
39. Megarge, E.I. (1976) Dinámica de la agresión. Ed. Trillas, México.

40. Meharabian, A. and Wixen, W. (1986) "Preferences for individual videogames and a function of their emotional effects on players", in: Journal of Applied Social Psychology. Vol.16 No.1 pp. 3-15.
41. McGillicuddy, D.A.V. (1982) The relation ship between parents beliefs about development and family constellation socioeconomic status and parents teaching strategies. Ed. L.M. Loasa. and I.E. Siegel. New York, USA.
42. Moyer, C.A. (1993) Neuroanatomia. Ed. Interamericana, México.
43. Musito, G.O.; Roman, J.M.S.; García, E.F. (1988) Familia y Educación: practicas educativas de los padres y socialización de los hijos. Ed. Labor Universitaria, Barcelona, España.
44. Mussen, P. (1983) Desarrollo psicológico del niño. Ed. Trillas, México.
45. Myers, D.S. (1991) Psicología Social. Ed. Panamericana, Madrid, España.
46. Newman, M. B. (1991) Desarrollo del niño. Ed. Limusa, México.
47. Papalia, D.E. (1990) Desarrollo Humano. Ed. McGraw Hill, México.
48. Power, T.G. (1982) Plas as a context for Early Learning. Ed. L.M. Loasa and I.E. Siegel; New York, USA.
49. Reuben, D. (1991) Todo lo que Usted siempre quiso saber sobre el sexo. Ed. Diana, México.
50. Ribes, E.I. (1988) Tecnicas de modificación de conducta. Ed. Trillas, México.
51. Shutte, N. (1988) "Effects of playing videogames on children's aggressive and other behaviors", in: Journal of Applied Social Psychology. Vol.18 No.5. April. pp.454-460.
52. Silvern, S. (1986) "Classroom use of videogames. Especial Issue: Computers in the classroom", in: Educational Research Quarterly. Vol.10 No.1.

53. Skinner, B.F. (1975) Sobre el conductismo. Ed. Fontanella, Barcelona, España.
54. Strommen, E. (1982) Psicología del desarrollo: edad escolar. Ed. Manual Modeno, México.
55. Sullivan, E. Y Ausbel, P.D. (1983) El desarrollo infantil. Ed. Paidós, Barcelona, España.
56. Swenson, L.C. (1984) Teorías del Aprendizaje: perspectivas tradicionales y desarrollos contemporáneos. Ed. Paidós, Buenos Aires.
57. Teruhide, K. Nintendo. (1993) Ed. Samra. No.8 Agosto. pp. 18-19.
58. Teruhide, K. Nintendo. (1994) Ed. Samra No.11 Noviembre.
59. Urquiza, G. (1989) "Hacia la televisión interactiva". En: Revista de Investigación Científica y Tecnológica. Vol.11 No.157. Octubre. pp. 38-43.
60. Valero, M. (1989) "Computación para todos los niños: más que una moda". En: Revista de Investigación Científica y Tecnológica. Vol.11 No.187. Octubre. pp.21-25.
61. Valzelli, L. (1983) Psicología de la agresión y la violencia. Ed. Alhambra, Madrid.
62. Weiss, C.H. (1975) Investigación evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción. Ed. Trillas, México.
63. Winnicott, D.W. (1993) El niño y el mundo externo. Ed. Lumen, Buenos Aires.

ANEXO 1

Registro de Ocurrencia Continua:

CONDUCTAS	NOMBRE DEL NIÑO (A):
Golpear	
Patear	
Gritar	
Empujar	
Agredir Verbalmente	
Jalar el cabello	
Rasguñar	
Morder	
Jalar al Compañero	
Pellizcar	
Golpear la máquina	
Patear la máquina	
Empujar la máquina	
Usar palabras altisonantes contra la máquina	

ANEXO 2

Cuestionario número 1:

Instrucciones: contesta claramente las siguientes preguntas.

Nombre: _____

Edad: _____ Grado: _____

Domicilio: _____

1. Ordena las siguientes actividades de acuerdo a la frecuencia con que las realizas:

- a) Estudiar ()
- b) Ver televisión ()
- c) Practicar juegos de video "máquinitas" ()
- d) Practicar algún deporte ()
- e) Reunirte con amigos ()
- f) Otras (específica) _____ ()

2. ¿Con cuánto dinero cuentas a la semana? Escribe la letra que corresponda a la respuesta adecuada en el paréntesis:

- a) de 0 a \$5.00 ()
- b) de \$5.00 a 10.00
- c) de \$10.00 a \$15.00
- d) de \$15.00 a \$20.00
- e) de \$20.00 a \$25.00
- f) de \$25.00 a \$30.00
- g) de \$30.00 a \$35.00
- h) de \$35.00 a \$40.00
- i) de \$40.00 a \$45.00
- j) de \$45.00 a \$50.00
- k) Más de \$50.00 (especifica cuánto) _____

3. ¿Cómo obtienes el dinero? Marca con una "X" la respuesta correcta:

- a) Me lo dan mis padres ()
- b) Lo obtengo trabajando ()
- c) Me lo dan mis hermanos ()
- d) Me lo dan mis abuelos ()
- e) Me lo dan mis tíos ()
- f) Otros (especifica) _____

4. ¿En qué gastas el dinero? _____

5. ¿Cuánto gastas a la semana en los juegos de video "máquinitas"? _____

6. ¿Tienes consola de video con la que juegas en tu casa? _____

7. ¿Qué tipo de consola tienes? Subraya la respuesta adecuada.

- a) Nintendo
- b) Nintendo Nes
- c) Nintendo Gameboy
- d) Sega Mega Drive
- e) Sega Game Gear
- f) Super Nintendo
- g) Mec Turbografx
- h) Family
- i) Otra (especifica) _____

8. ¿Cuánto gastas a la semanalmente en el alquiler o compra de cartuchos para tu consola? _____

9. ¿Con qué frecuencia practicas los juegos de video o "máquinitas"? Escribe la letra que corresponda en el paréntesis.

- a) Diario ()
- b) De dos a cuatro veces por semana
- c) Una vez a la semana
- d) Dos veces al mes
- e) Otra (especifica) _____

10. ¿Qué días practicas más los juegos de video "máquinitas"? _____

11. ¿A qué horas acostumbras jugar "máquinitas" entre semana? _____

12. ¿Cuánto tiempo juegas generalmente en un día entre semana? Subraya la respuesta adecuada.

- a) De media hora a 1 hora
- b) De 1 hora a 1 hora y media
- c) De 1 hora y media a 2 horas
- d) De 2 horas a 2 horas y media
- e) De 2 horas y media a 3 horas
- f) De 3 horas a 3 horas y media
- g) De 3 horas y media a 4 horas
- h) Más de 4 horas (especifica el tiempo) _____

13. ¿Cuánto tiempo juegas en un fin de semana (sábado y domingo)? _____

14. ¿En dónde juegas "máquinitas"? Marca con un "X" la respuesta adecuada en el paréntesis que le corresponde.

- a) En casa de algún amigo ()
- b) En casa de algún familiar ()
- c) En tu propia casa ()
- d) En un lugar público ()
- e) Otro (especifica) _____ ()

15. ¿Cuántos jugadores requiere el juego de video de la "máquinita" que más practicas? _____

16. ¿Con quién acostumbras jugar más en las "máquinitas"? Ordena de mayor a menor empezando con el número 1:

- a) Con nadie (yo solo) _____
 - b) Con un (unos) amigo (os) _____
 - c) Con un familiar _____
 - d) Otro (especifica) _____
- Menciona por qué _____

17. ¿En presencia de quién te gusta más jugar "máquinitas"? Ordena tus preferencias empezando con el número 1:

- a) De nadie _____
- b) De una o más personas desconocidas _____
- c) De uno o más amigos _____
- d) De uno o más familiares _____

18. ¿Qué tipo de "máquinita" acostumbras jugar más? Escribe en el paréntesis la letra correspondiente.

- a) Juegos de tablero (ajedrez, damas, etc.) ()
- b) Simuladores de vuelo
- c) Juegos de aventuras
- d) Juegos de pensar (rompecabezas)
- e) Simuladores deportivos
- f) Juegos de estrategia bélica
- g) Juegos de luchas
- h) Simuladores de carreras (autos o motocicletas)
- i) Otros (específica) _____

Escribe por qué prefieres jugar dicho juego: _____

19. ¿Qué otros juegos practicas además de jugar "máquinitas"? Marca con un "X" los juegos que practicas?

- a) Jugar canicas
- b) Pasear en bicicleta
- c) Jugar fútbol
- d) Juegos de mesa (ajedrez, damas chinas, turista, etc.)
- e) Encantados
- f) Jugar Beisbol
- g) Otros (específica) _____

20. ¿Por qué juegas "máquinitas"? Escribe en el paréntesis la letra correspondiente:

- a) por desafío ()
 b) por diversión
 c) por entretenimiento
 d) por distracción
 e) por que no tengo otra cosa que hacer
 f) Otra (especifica) _____

21. ¿Qué personaje o personajes de los juegos de video te gustaría ser y por qué?

22. ¿Imitas a algún personaje de los juegos de video en tus juegos diarios? _____

23. ¿Saben tus padres que practicas o juegas "máquinitas"? _____

24. ¿Tienes o haz tenido algún problema con tus padres porque juegas "máquinitas"?

Sí () No () ¿Cuáles? _____

25. ¿Qué opinión tienes acerca de la Guerra? Contesta de manera breve y clara esta pregunta.

ANEXO 3

Cuestionario número 2:

Instrucciones: Conteste claramente las siguientes preguntas.

Nombre: _____

Edad: _____ Escolaridad: _____

Ocupación: _____ Teléfono: _____

Ingreso MENSUAL: _____

1. ¿Cuántos son en total los miembros de la familia? _____
2. Marque con una "X" cómo se comporta su hijo dentro del hogar. Puede señalar varias opciones.

- | | |
|------------------------|-------|
| a) Golpea | _____ |
| b) Patea | _____ |
| c) Grita | _____ |
| d) Empuja | _____ |
| e) Rasguña | _____ |
| f) Muerde | _____ |
| g) Avienta objetos | _____ |
| h) Jala el cabello | _____ |
| i) Agrede verbalmente | _____ |
| j) Otras (especifique) | _____ |
- _____
- _____

3. ¿Cómo se lleva su hijo (a) con sus hermanos? Describalo brevemente.
- _____
- _____
4. ¿Cómo se lleva Ud. Con sus hijos? Describalo brevemente.
- _____
- _____
5. ¿Cómo describiría Ud. la relación que lleva con su hijo (a)? ¿Por qué?
- _____
- _____

6. ¿Dedica Ud. un tiempo especial para convivir con su familia?

Sí () No () ¿Por qué? _____

7. ¿Qué actividades realiza en sus tiempos libres con su familia? _____

8. ¿Está Ud. informado de cuáles son las actividades de su hijo (a) fuera del hogar?

Mencionelas. _____

9. ¿Tiene o ha tenido Ud. alguna queja de su hijo (a) por parte del profesor u otras personas por las actividades que éste realiza?

Sí () No () ¿Por qué? _____

10. ¿Sabe Ud. si su hijo (a) practica los juegos de video? _____

11. ¿Sabe Ud. cuánto tiempo aproximadamente dedica su hijo (a) diariamente a los juegos de video?

Sí () ¿Cuánto? _____ No ()

12. ¿Le proporciona Ud. dinero a su hijo (a) para los juegos de video?

Sí () No () ¿Por qué? _____

13. ¿Cuáles de las siguientes actividades prefiere Ud. que realice su hijo (a)?

Subraye las que más le parezcan a Ud. y mencione por qué.

a) Practicar juegos de video ("máquinatas")

b) Pasear en bicicleta

c) Jugar canicas

d) Jugar Beisbol

e) Jugar futbol

f) Reunirse con sus amigos (as)

g) Otras (especifique) _____

14. ¿Qué opinión tiene Ud. acerca de los juegos de video? _____

15. ¿Considera Ud. que los juegos de video influyen de alguna manera en el comportamiento de su hijo (a)?

Sí () No () ¿Por qué? _____

16. ¿En los juegos que Ud. observa que realiza su hijo (a), considera que imita a algún personaje de los juegos de video? _____

Mencione las características de dicho personaje: _____

17. Cuando su hijo (a) juega alguno de sus juegos cotidianos qué conducta presenta: (describa cada una de las que elija).

a) Tranquilo o pasivo: _____

b) Sumiso: _____

c) Autoritario: _____

d) Responsable: _____

e) Agresivo: _____

f) de Liderazgo: _____

g) Otras (especifique) _____

Describalas: _____

18. ¿Conoce Ud. los amigos con los que su hijo (a) convive regularmente?

Sí () No () ¿Por qué? _____

19. ¿Sabe Ud. si la (s) conducta (as) que observa en su hijo (a) son las mismas que presentan sus amigos en el juego? _____

20. ¿Está Ud. de acuerdo con las amistades de su hijo (a)?

Sí () No () ¿Por qué? _____

21. ¿Sabe Ud. si el comportamiento que observa en su hijo (a) dentro del hogar es el mismo que presenta en la escuela? _____

22. ¿Considera Ud. que los amigos de su hijo (a) influyen en el comportamiento que éste presenta?

Sí () No () ¿Por qué? _____

ANEXO 4

Cuestionario número 3:

Instrucciones. Conteste claramente las siguientes preguntas.

Nombre. _____
 Edad. _____ Ocupación. _____

1. Debajo del nombre de sus alumnos señale con una "X" las conductas que presentan cada uno de ellos.

CONDUCTAS	NOMBRE DE LOS ALUMNOS							
Golpear								
Patear								
Gritar								
Empujar								
Agredir verbalmente								
Jalar el cabello								
Rasguñar								
Morder								
Aventar objetos								
Jalar al compañero								
Otras (especifique)								

2. ¿Sabe usted si las conductas anteriormente mencionadas que observa en sus alumnos son las mismas que presentan en su hogar?

3. ¿Cree usted que el grupo de amigos con el que interactúan sus alumnos influyen de alguna manera en el comportamiento que presentan?

Sí () No () ¿Por qué? _____

4. ¿Considera usted que la práctica de los juegos de video influye de alguna manera en el comportamiento negativo de sus alumnos?

Sí () No () ¿Por qué? _____

5. ¿Ha observado si el alumno imita o se comporta como alguno de los personajes del juego de video? _____

6. Si imita a algún personaje, mencione las características de este:

7. De las siguientes opciones indique en cuales podrían influir los juegos de video para el desarrollo de sus alumnos:

- a) Habilidades para resolver problemas de lógica ()
- b) Facilidad para seguir instrucciones ()
- c) Habilidad manual ()
- d) Resolver acertijos ()
- e) Habilidad en la coordinación ojo-mano ()
- f) Saltar ()
- g) Correr ()
- h) Otras (especifique) ()

8. ¿ Considera que los juegos de video influyen para que el aprovechamiento de sus alumnos sea bajo?

Si () No () ¿Por qué? _____

9. ¿ Qué considera usted que es más fácil para el alumno, manejar un juego de video o entender una clase y por qué? _____

10. De las siguientes opciones señale qué opinión tiene usted de los juegos de video y mencione por qué.

a) Divertidos ()

b) Perjudiciales ()

c) Educativos ()

d) Enajenantes ()

e) Otros (especifique) _____

11. ¿Qué haría usted si observa que sus alumnos están influenciados por la práctica de los juegos de video? _____
