

128 20)

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA



**TESIS CON
BOLSA DE ORIGEN**

ESTUDIO COMPARATIVO DE LA AGRESIVIDAD EN NIÑOS PREESCOLARES

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A

ALMA JOSEFA LETICIA ROLDAN MACIAS

Director de Tesis: Lic. Nestor Fernández Sánchez

MEXICO, D. F.

1990



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 está 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.
INTRODUCCION -----	1
CAPITULO I. LA AGRESION	
1.1 Visión General sobre la agresión -----	3
1.2 Diversas aproximaciones teóricas -----	9
1.2.a Teoría del instinto -----	9
1.2.b Teoría del aprendizaje social -----	12
1.2.c Factores biológicos -----	16
1.2.d Factores genéticos -----	19
1.2.e Hipótesis de la frustración-agresión -----	21
1.2.f Condicionamiento clásico y agresión -----	24
1.3 Determinantes del desarrollo de la agresión -----	28
1.3.a Agresión como un rasgo de la personalidad -----	28
1.3.b Agresión y prácticas en la crianza infantil -----	30
1.3.c Influencia de la familia-cultura -----	33
1.3.d Aspectos sociales -----	34
CAPITULO II. FRUSTRACION, IMITACION y ANSIEDAD	
II.1 Frustración -----	47
II.1.a Fuentes de frustración -----	48
II.1.b Reacciones a la frustración -----	50
II.2 Imitación -----	55
II.2.a La agresión en la televisión -----	58
II.3 Ansiedad -----	60
II.3.a Antecedentes de la ansiedad -----	61

II.3.b Fuentes principales de la ansiedad -----	62
II.3.c Efectos positivos -----	63
II.3.d La ansiedad medida por cuestionarios -----	65

METODO DE INVESTIGACION

Objetivo -----	68
Hipótesis -----	68
Método -----	69
a. Sujetos -----	69
b. Escenario -----	70
c. Variables -----	71
d. Registro -----	73
e. Diseño -----	73
Procedimiento -----	74

PRESENTACION Y DISCUSION DE LOS RESULTADOS

Resultados -----	78
Análisis de los resultados -----	81
Discusión -----	83
Conclusiones -----	90

ANEXOS

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCION

En los últimos veinte años, han surgido desarrollos explicativos sobre la violencia como fenómeno social, ya que se presenta en la vida individual a cada paso con múltiples rostros. Puede ser física o verbal, realista o simbólica, deliberada o impulsiva, puede ser vengativa o defensiva, puede despertarse por estímulos internos o evocada por algo externo. Puede ser un instrumento - en el logro de una meta racional y a menudo irracional. Ser agresivo constituye, a veces, un tipo de carácter del individuo y los términos como enojo, odio, resentimiento, hostilidad, violencia, crueldad, sadismo, destructividad, etc. no son sino distintas manifestaciones de organización de la agresividad.

Las observaciones psiquiátricas, los datos que arroja la sociología, la etología, la antropología y las investigaciones experimentales, dan conceptos sobre este problema universal: las fuentes y direcciones de la agresividad en los seres humanos.

La gama de la especulación acerca de la conducta agresiva es extraordinariamente intensa y diversa, sin embargo ninguna teoría científica por sí sola tiene la exclusividad de la "verdad" acerca de la agresión.

Por otro lado, es importante considerar que el comportamiento agresivo en el humano puede ser interpretado como conducta antisocial y si bien puede ser parte de el proceso de adaptación de un organismo a su medio, también puede -- llegar el caso en que se castigue con la ley a quien manifieste comportamiento agresivo ¿pero en donde empieza la agresión y como surge en el hombre?. La --

agresión es notable, por lo menos en cierto grado, en todos los niños, y la --
fuente primaria de factores perdurables (que no son sino características de --
personalidad del individuo, tales como sus normas, actitudes y valores hacia --
la agresión) que actúan en pro de la agresión es la socialización del niño. --
Durante esta el niño adquiere un conjunto de valores, normas y actitudes, cre-
encias y expectativas acerca de la conducta agresiva.

Estas normas son adquiridas a través de refuerzos y de los ejemplos pue-
tos por los padres, los compañeros y los maestros, y es probable que permanez-
can inmodificadas durante toda la vida. Como un medio de subsistencia.

Siendo así se hará referencia a algunas aproximaciones teóricas en el pre
sente trabajo, tratando de analizar las contribuciones de las mismas hacia el
fin de este: La Agresión y su implicación durante la edad preescolar.

VISION GENERAL SOBRE LA AGRESION

"El hombre tiene más que un interés erudito y desprendido en la agresión. Su dificultad para vivir en armonía con la naturaleza y sus semejantes amenaza hoy día a todas las formas de la vida, y su propio futuro puede depender de su capacidad para entender y controlar la conducta agresiva. El largo camino de la evolución ha conducido hasta el punto en que el hombre es el único animal que conscientemente puede influir en su propio futuro, pero está por verse si este privilegio conduce a su conservación o a su ruina" (Johnson R., 1972 pág. 1).

Filósofos, Sociólogos y Psicólogos, se han dedicado al estudio de la conducta agresiva y violenta de los hombres obteniendo apenas resultados desalentadores con respecto a la prescripción de medio capaces de evitar, o por lo menos de disminuir la agresividad humana.

Aunque es conveniente considerar la agresión como un proceso conductual, sigue siendo difícil analizarla y aislarla de otras formas de conducta motivada.

Se puede aplicar el término para un sin fin de conductas, estados emocionales y de actitudes como la ira o el odio, implicando esto que tenga un uso indiscriminado en el lenguaje común. Además se le puede considerar como un hábito aprendido, una motivación, un reflejo estereotipado o un proceso biológico fundamental.

Si se basa la definición de agresión en la presencia o ausencia de una

lesión física, implica que el médico, policía o una simple avispa, son agresivos; es decir, el médico que inyecta a un pequeño, causa dolor a este en vías de la curación de sus males; el policía que representa el orden, golpea al que intenta sobrepasar las normas sociales establecidas, y la avispa que pica al ser molestada. Si además basamos la agresión en términos de ira y emoción, -- hay individuos que se ponen iracundos sin hacer daño físico a nadie y hay otros que atacarían sin demostrar su estado emocional.

Los ejemplos anteriores sirven para ilustrar lo difícil de considerar una definición clara y específica de lo que implica un acto agresivo o violento.

A pesar de las múltiples dificultades algunos autores no dan sus conceptos para esclarecer este término. Así vemos a Buss (1961), quién afirma que la agresión es el intento de un individuo para presentar estímulos nocivos a otro; Dollar, Doob Miller, Mowrer y Sears (1939), mencionan que la agresión es una respuesta que tiene por objetivo causarle daño a un organismo vivo.

Feshbach, 1970,1971 (en Johnson, 1976), ha indicado que deberían establecerse distinciones entre las definiciones descriptivas de la agresión y aquellas basadas en algún proceso fundamental o constructo teórico. Por ejemplo, a un individuo se le considera agresivo siendo esta una forma hipotética de su personalidad, pero puede manifestar su agresividad de diferentes maneras. Los individuos agresivos no siempre lo son en situaciones parecidas, tampoco las personas no agresivas son siempre pacíficas, y no todos los miembros de una especie agresiva se comportarán agresivamente..

El término agresión tiene tantos significados y connotaciones que en rea-

lidad ha perdido su significado. Pero afortunadamente esto no implica problema serio, ya que la tarea no consiste en encontrar una definición sino dar un entendimiento a la dinámica de la agresión (De la Fuente, 1968).

El odio y la hostilidad son sentimientos que representan una forma de enojo menos violenta pero más estructurada y sostenida que la cólera. Estos sentimientos pueden mantenerse activos o bien permanecer latentes y avivarse ante estímulos evocadores. El término "violencia" se refiere a la expresión directa y cruda y explosiva de la agresividad, en contraste con otras formas más intelectualizadas y sutiles como la mordacidad y el sarcasmo.

El sujeto se enoja o encoleriza tiene generalmente advertencia de su cólera o su enojo están dirigidos hacia un objeto que es percibido como frustrante o peligroso. Su meta es remover el obstáculo, destruirlo o forzarlo mediante el castigo a dar satisfacción. Sin embargo, el objeto puede ser sustituido por otro o bien puede faltar su advertencia, es decir, que es posible experimentar cólera o estar enojado sin saber contra qué o contra quién. Aunque también se consideró que a los individuos se les puede ver como objeto a utilizarse para conseguir una meta, por alguien que manifestara una voluntad de poder, llamándole a esto "agresión" (Warren H.C., 1934).

La observación dentro de la experiencia clínica indica que personas agresivas en cuanto que son explosivamente coléricas, su cólera se desvanece apenas se expresa, y hay otras que parecen estar siempre dispuestas a sentir odio y hostilidad. No pueden tolerar ni las ofensas, ni el bien de otros. Su disposición a la agresividad es permanente y las circunstancias del momento solo les dan la oportunidad de expresarla.

Aparte de estas personas iracundas o rencorosas, hay otras que experimentan la mayor repugnancia ante todo lo que significa crueldad o violencia (De la Fuente, 1968).

A pesar de esta diversidad, existen ciertas líneas comunes que fundamentan la mayoría de los enfoques teóricos del problema de la agresión. La agresión, después de todo, no es más que una forma de comportamiento humano o animal, y todas las actividades humanas presentan factores comunes que debe tenerse en cuenta si se pretende explicar dichas actividades; lo mismo sucede con la agresión (Mergagee y Hokanson, 1976).

Al primer factor se le denomina "instigación" y se entiende por esta que son aquellas fuerzas interiores que motivan al individuo, lo conducen o impulsan a realizar un comportamiento agresivo; sin dicha motivación es raro que el individuo se comporte agresivamente. Es decir, es poco probable que un grupo se comporte agresivamente, si no se provoca a ninguno de sus miembros a seguir un comportamiento agresivo. Mientras la forma más elemental de instigación -- agresiva es el deseo de lastimar, dicha ira u hostilidad no es la única fuente de motivación del comportamiento agresivo. En ocasiones, los individuos o los grupos se comportan agresivamente como un medio de conseguir otros fines.

El segundo grupo de factores que se considera son las "inhibiciones", factores de la personalidad individual que se oponen a la expresión manifiesta de la agresión; quizá en ausencia de inhibiciones internas, el individuo actuará de acuerdo con su instigación agresiva, a menos que:

a) existan otras respuestas competitivas que sean más fuertes o

b) que haya inhibiciones externas presentes en el ambiente.

De cualquier forma, todas las sociedades han desarrollado tabúes contra algunas formas de comportamiento agresivo, la mayoría de los individuos que evolucionan en dichas culturas aprenden a inhibir la expresión manifiesta de algunas formas de comportamiento agresivo. La interacción de la instigación y la inhibición contribuye a determinar si una respuesta agresiva tendrá o no lugar e influye en la dirección y naturaleza de cualquier conducta agresiva que se lleve a cabo (Mergagee y Hokanson, 1976).

La conducta de los individuos no solo son actos propios de las características de sus personalidades individuales, sino también de las situaciones ambientales. Si los factores inhibitorios sobrepasan a los motivantes, entonces el acto agresivo puede tener lugar, lo cual no necesariamente significa que ocurrirá. De todas formas, el que la instigación sobrepase la inhibición solo significa que la agresión es posible.

Hasta este punto la mayoría de los teóricos no objetarían este análisis, ya que estarían de acuerdo en que los factores que se han identificado son básicos, disentirían en cuanto a su importancia, este desacuerdo muy probablemente emanaría de las diferentes tendencias disciplinarias, posiciones teóricas, enfoques y experiencias.

Así como lo indican Washburn y Hambury, (1968) las definiciones tentativas de la agresión pueden ayudar a identificar la naturaleza general del problema. Se reconoce que no toda la conducta agresiva es mala o inadaptada, pero algunas formas claramente destructivas se pueden controlar o evitar.

Debido a una dinámica tan compleja, el término agresión no admite definiciones simples ni generalizaciones superficiales ya que se requiere de un análisis en muchos niveles tomando en cuenta diferentes puntos de vista. El siguiente capítulo es un breve resumen de algunas de las principales teorías de la agresividad.

DIVERSAS APROXIMACIONES TEORICAS DE LA AGRESIVIDAD.

A) Teorías del Instinto:

La determinación de los instintos para explicar la conducta motivada, ha sido siempre un pasatiempo popular desde los días de Aristóteles. Se ha explicado la conducta maternal por la presencia de un instinto maternal; la autoconservación por un instinto de autoconservación y la agresión por un instinto agresivo (y en ocasiones por autoconservación).

El término instinto casi no tiene poder explicativo, sin embargo, tiene una cierta cantidad de utilidad descriptiva cuando se refiere a la conducta -- compleja adaptativa y estereotipada que es típica de la especie y está presente en el momento del nacimiento.

Como lo señala Tinbergen, (1951) se conoce poco sobre la compleja conducta humana y no se ha estudiado mucho el instinto en el hombre.

Para evaluar apropiadamente el punto de vista etológico, es importante -- distinguir entre conducta instintiva e instinto, ya que se han usado estos -- términos de modo contradictorio y sobrepuesto. Ambos se han definido como la actividad instintiva que implica la activación, ordenamiento y mantenimiento -- de la conducta en una dirección y en una intensidad particulares hasta que se encuentre un ambiente apropiado para descargar la energía instintiva (Cofer y Appley, 1976).

Por lo tanto, el instinto es un patrón de conducta heredado, específico y

estereotipado. Se dice, además que posee su propia energía y que se libera más bien que se le guía, por medio de determinados estímulos ambientales.

Debido a la confusión creada por la utilización del término instintivo los Etólogos como Lorenz (1964), han puesto mayor énfasis en términos como "innato" y "filogenéticamente adaptado"; siendo así su descripción para la agresión, como un impulso biológico no aprendido que se desarrolló por su valor adaptativo para la especie. Por lo tanto la agresión no es necesariamente una fuerza destructiva, aunque Lorenz piensa que en el caso del hombre el impulso agresivo se ha distorsionado en una conducta inadaptada.

Los puntos de vista de Freud sobre la agresión son más complejos de lo que se pueden describir en un resumen corto.

Al principio le dió poca importancia al problema de la agresión, pero a medida que pasaba el tiempo, se volvía más pesimista acerca de la humanidad, le dió un papel principal con el propósito de ayudar a explicar esta conducta que cada día observaba en las guerras mundiales. Freud concibió ampliamente a las fuerzas motivacionales como si estuvieran gobernadas por el instinto de vida, Eros o el instinto de muerte, Tanatos (Freud, S., 1924).

Así mismo Freud puso gran énfasis en estas fuerzas biológicas subyacentes, sin embargo concebía a la agresión como un impulso destructivo mientras que Lorenz la considera un instinto adaptativo.

A diferencia de los teóricos del instinto, orientado etológicamente Freud enfatizó el papel de la experiencia social especialmente en la infancia. Al-

gunas veces explicó la agresividad como resultado de traumas infantiles, los instintos sexuales y deseos reprimidos. Si la teoría de Freud fuera correcta se podría controlar la agresividad, más no extinguirla al proporcionar salidas aceptables al impulso agresivo.

Si bien Freud (1924), pensó que la agresión era una manifestación del instinto de muerte, el mismo admitía (1925), que se daba cuando se obstaculizaba la búsqueda de placer, por el que se desecha la teoría del instinto y se acepta que la agresión es un proceso secundario y no un impulso innato.

Tanto para Freud como para Lorenz, el hombre está dotado de una agresividad no reactiva e instintiva difícil de dominar y que en realidad, tiende a hacer explosión si la carga de energía rebasa un cierto límite. No obstante, pese a esta similitud existe una contradicción básica en las dos teorías del instinto de agresión.

Para Freud la agresión, enraizada en el instinto de muerte y puesta al servicio de la muerte, tiene como objetivo muerte y destrucción (de otros y de sí mismo). Para Lorenz, en marcada oposición, la agresión se ha desarrollado en el proceso de la evolución animal como un impulso que actúa en interés de la vida, si no del individuo, por lo menos de la especie.

Sin embargo, a pesar de las diferencias y equívocos, hay una buena extensión de terreno común entre Freud y Lorenz. Ambos presuponen la existencia de una agresividad innata que exige una salida, o produce una explosión si se contiene más allá de ciertos límites. Ambos creen que este instinto agresivo es sumamente difícil de dominar, aunque no dejen de ser valiosos los intentos que

puedan hacerse en este sentido. Ninguno de los dos establece diferencias entre los diversos tipos de agresión, como sadismo (sed de sangre o necrofilia), sino que aplican el término agresión a varios términos equivalentes, de una manera - indiscriminada a todos los fenómenos de agresión, desde la muerte cometida en defensa propia hasta las más crueles atrocidades.

Se puede decir que la agresividad es un componente básico de la conducta - de todos los individuos, porque el ser humano nace con un equipo neurológico - adecuado para despertar y utilizar la agresión en el momento en que un estímulo externo o interno la alerta. Entonces la capacidad de reaccionar agresivamente es innata, porque es el resultado de la herencia biológica y fué necesaria en - alguna etapa de la humanidad para asegurar la preservación de la especie y del individuo. Pero la existencia de esas estructuras neurales no explica por sí - sola la agresividad como un instinto o una pauta adaptativa de la conducta. -- Por otro lado las afirmaciones acerca de que la agresividad es instintiva se ba - sa en suposiciones y no en comprobaciones experimentales (De la Fuente, 1968).

B) Teoría del Aprendizaje Social:

El aprendizaje social brinda una teoría general que pretende ser lo bastan - te amplia como para abarcar las condiciones que regulan todas las facetas de la agresión, sea individual o colectiva y sancionada personal o institucionalmente, y es Albert Bandura, su máximo representante señalando a la agresión como la -- conducta que produce daños a la persona y la destrucción de la propiedad.

Bandura no rechaza el condicionamiento clásico y operante, admite que los reforzamientos sí actúan sobre la conducta, pero señala que el reforzamiento no

es necesario para que el aprendizaje se verifique. Este puede presentarse simplemente como resultado de observar a alguien realizar ciertos movimientos, proceso conocido como aprendizaje observacional o modelo.

Los niños y los adultos aprenden métodos de agresión al ver programas televisivos violentos, se aprende una conducta generosa o altruista al observar a otras personas hacer donativos de dinero o bienes, se aprenden habilidades físicas como andar en bicicleta, en parte, por ver a otras personas exhibiéndolas.

B1) Aprendizaje por observación:

Las conductas de las personas son aprendidas por observación ya sea en forma deliberada o a través de la influencia del ejemplo. Observando las acciones de otros, se forma en uno la idea de la manera de como puede ejecutarse la conducta y en ocasiones, la representación sirve de guía para la acción (Bandura, 1965).

La exposición a modelos agresivos no asegura automáticamente el aprendizaje, por ejemplo: algunas personas no sacan provecho del ejemplo porque no observan los rasgos esenciales de la conducta del modelo. De otra forma, la observación de la conducta de un modelo no influirá mucho en las personas si estas se olvidan de lo observado.

En la teoría del aprendizaje social se distingue entre adquisición de conductas con potenciales destructivo y lesivo y los factores que determinan si una persona ejecutará o no lo que ha aprendido. Esta distinción es importante porque no todo lo que se aprende se realiza.

Según esta aproximación en una sociedad moderna hay tres fuentes de conducta agresiva que reciben atención en grado variable que son:

a) Influencias familiares

Una fuente prominente de la agresión es la que es modelada y reforzada por los miembros de la familia. Una prueba de que la violencia familiar engendra - estilos violentos de conducta se halla en las semejanzas que se dan en las prácticas de abuso con los niños a través de varias generaciones.

b) Influencias subculturales

La subcultura en que reside una persona y con la cual tiene contactos repetidos constituye otra importante fuente de agresión. No es nada sorprendente - que las tasas más elevadas de conducta agresiva se encuentre en medios en donde abundan los modelos agresivos y donde se considera que la agresividad es una -- atributo muy valioso.

c) Modelamiento simbólico

La tercera fuente de conducta agresiva radica en el modelamiento simbólico que proporcionan los medios de comunicación masiva especialmente la televisión, tanto por su indiscutible predominio como por lo vividamente que retrata los -- acontecimientos. El advenimiento de la televisión expandió grandemente la clase de modelos al alcance del niño en desarrollo.

Así, tanto los niños como adultos, independientemente de sus antecedentes e instalados comodamente en sus hogares, tienen oportunidades ilimitadas de -- aprender del modelamiento televisado, estímulos de enfrentamiento agresivo y la gama total de conductas delictuosas.

En estudios de campo controlados se ha demostrado que la exposición a la violencia televisada fomenta la agresividad interpersonal, como en el de Tapia Y. (1987), que observó la influencia de programas, como "Thundercats" y "Shee-ra", que tuvieron en el comportamiento de niños preescolares.

Sintetizando las proposiciones básicas de la teoría del aprendizaje se señalan en el siguiente cuadro (Bee, Mitchel, 1984).

Proposición 1: El patrón de comportamientos mostrado por cada niño o adulto resulta principalmente de su historia de reforzamientos.

Proposición 2: Las nuevas conductas se aprenden principalmente mediante la observación de la conducta de los demás (proceso que recibe el nombre de aprendizaje observacional o modelo).

Proposición 3: Lo que se aprende mediante la observación, sin embargo, se ve afectado por las capacidades motoras y la capacidad cognoscitiva del observador. De este modo, los niños de diferentes edades, o los adultos, pueden aprender cosas distintas a partir de un mismo modelo.

Proposición 4: Las similitudes en la conducta de los individuos de cualquier grupo de edad particular resultan tanto de modelos comunes como de patrones de reforzamiento, al igual que de capacidades motoras y cognoscitivas comunes o compartidas.

Es así que gran parte del aprendizaje social ocurre por la observación ca-

sual o directa de modelos de la vida real, sin embargo los estilos de conducta pueden ser transmitidos a través de imágenes y palabras lo mismo que a través de acciones. Los estudios demuestran que, en realidad los patrones de respuesta transmitidos, ya sea gráfica o verbalmente pueden ser aprendidos por observación casi tan bien como los presentados a través de demostraciones sociales (Bandura y Mischel, 1965).

C) Factores Biológicos (Fisiología):

Puesto que la agresión es muy difundida sobre todo en el mundo occidental, investigadores del sistema nervioso se han dedicado al estudio de posibilidades existentes en la estructura del cerebro humano con la conducta agresiva. Por lo tanto ha habido un incremento en el número de estudios proyectados para determinar posibles bases neurológicas de la agresión. La parte del cerebro asociada más generalmente con la agresión se denomina sistema límbico, llamada también "cerebro visceral".

El sistema límbico está compuesto por una serie de estructuras en el tallo encefálico superior y en el cerebro inferior que se encuentran íntimamente relacionadas con el control y elaboración de la mayor parte de la conducta motivada. Este sistema es denominado algunas veces, "encéfalo antiguo" porque es el primero y más primitivo, tanto en el desarrollo embrionario como filogenético. No hace mucho era referido como "encéfalo olfatorio" o "encéfalo nasal" porque está relacionado con las funciones olfatorias, tan importantes para la conducta motivada, particularmente en los vertebrados más primitivos (Thompson, 1967).

El sistema límbico es el substracto neuronal de la conducta relacionada --

con la motivación y la emoción, pero su acción está parcialmente regulada por la neocorteza (encéfalo nuevo) que está extensamente desarrollada en el hombre.

Este sistema incluye estructuras tales como el tálamo, el epitálamo, hipotálamo, hipocampo, amígdala, cíngulo y la región tabicada (Thompson, op. cit.).

Todas estas zonas han sido relacionadas con la regulación de la conducta agresiva. La medida en que la conducta agresiva se puede controlar manipulando la función encefálica se ha demostrado en forma eficaz en un experimento que demuestra que existen mecanismos intraestructurales de la conducta destructiva -- que son específicos tanto química como anatómicamente.

Se implantaron quirúrgicamente en los encéfalos de ratas anestesiadas tubos o cánulas diminutos de tamaño con la ayuda de un instrumento estereotáxico.

Las ratas fueron previamente seleccionadas siendo asesinas espontáneas de ratones o no asesinas, y se les inyectó directamente en el hipotálamo una sustancia química (una droga que actúa como potente). Se encontró que:

- a) el carbacol, droga que actúa como la acetilcolina y es por lo tanto colinérgica en su acción, provocó la conducta destructiva en ratas normalmente pacíficas;
- b) el nitrato de metilatropina, que bloquea la acción colinérgica tuvo el efecto opuesto ya que inhibió la conducta asesina en las ratas que eran espontáneamente destructoras.

Se demostró también que existe tanto una especificidad química como una especificidad anatómica. Lo primero se demostró comprobando que el efecto se li-

mitaba a ciertos cambios químicos y que otras neurohormonas no tenían efecto. Lo segundo se demostró inyectando carbacol en varios puntos alrededor de una - área de un milímetro del hipotálamo lateral lo que no causó efectos en la conducta agresiva. Este experimento muestra que la manipulación farmacológica puede activar o inhibir la conducta agresiva independientemente de la conducta natural o la historia pasada del animal (Smith, King, Hoebel, 1970).

En el comportamiento humano, durante un intercambio agresivo con otra persona el encéfalo envía ordinariamente señales a las glándulas adrenales para liberar epinefrina (también conocida como adrenalina) en la corriente sanguínea y rápidamente se nota un incremento en la liberación normal y el nivel de excitación (Hokanson y Shelter, 1961). Así mismo se ha informado que la agresividad puede modificarse cambiando la tasa metabólica de diversos neurotransmisores - del Sistema Nervioso Central, incluyendo la norepinefrina, la dopamina y la serotonina.

Otras clases de desequilibrio químico en la corriente sanguínea y en el sistema nervioso pueden contribuir a la conducta agresiva, incluyendo la hipoglucemia (baja concentración de azúcar en la sangre) y las alergias específicas Moyer, (1971), informó de un caso de un niño que presentaba violentos berrinches cada vez que comía plátanos (este es el alimento que mayor concentración - de serotonina posee).

Un hecho importante que surge del estudio de la bioquímica del encéfalo es que los neurotransmisores y las aminas biógenas tales (como la serotonina, norepinefrina y la dopamina), que parecen mediar la conducta agresiva, se encuentran en concentraciones elevadas en el sistema límbico.

D) Factores Genéticos:

La neurofisiología ha proporcionado datos valiosos acerca de la estructura del encéfalo y de su función, tanto en la conducta normal como en la anormal. - Se sabe que los factores hereditarios son contenidos en moléculas orgánicas complejas llamadas genes, que actúan en los procesos biológicos durante la vida y pueden, por lo tanto, afectar la conducta. La agresión en sí misma no es un rasgo heredado, pero los factores que influyen en la agresión pueden ser transmitidos genéticamente. Como lo señala Scott, (1958), la agresividad se origina tanto por los genes como por la experiencia pasada y la agresividad más la estimulación ambiental conducen a la agresión.

Los genes, las unidades de la herencia, no están distribuidos al azar en las células vivas sino que están colocados en forma de peldaños de escalera espiral de DNA (ácido desoxirribonucleico), llamados cromosomas.

El número de cromosomas encontrado en las células varía en cada especie, - en los humanos hay normalmente 46 cromosomas, ó 23 pares, la mitad de cada par proviene de cada progenitor. Veintidós pares son idénticos en el hombre y en la mujer, y son denominados autosomas. Sólo un par, los cromosomas sexuales, - difieren en los hombres y las mujeres: la mujer tiene un par (XX) mientras que el hombre tiene un cromosoma parecido al de la mujer (X) pero otro (Y) que es diferente. El cromosoma Y en el par XY afecta en alguna forma la distribución de las hormonas que masculinizan los órganos sexuales e inhiben las características femeninas.

Desafortunadamente, la división celular no es siempre normal y la interrup

ción de la secuencia del DNA, la composición de un cromosoma, o el número de -- cromosomas pueden conducir a una variedad de anomalías físicas y mentales, o la muerte misma. Un ejemplo es el mongolismo, o el síndrome de Down, que --- afecta al vigésimo primer par de los cromosomas. De especial interés son las - aberraciones de los cromosomas sexuales en las cuales existen un cromosoma extra o falta alguno.

En el síndrome de Klinefelter (XXY), existe un cromosoma femenino extra (X) Los individuos con este patrón (XXY) son generalmente (pero no siempre) criados como varones, puesto que tienen genitales masculinos, sin embargo los testículos pueden ser subdesarrollados y durante la adolescencia aparecen los senos. Mientras que muchos hombres XXY son eternamente normales, no es poco común encontrar casos asociados con conducta femenina, deficiencia mental, alteraciones emocionales y delincuencia.

Se ha pensado que el cromosoma Y extra puede incrementar la agresividad y por lo tanto estar relacionado con la delincuencia (Montagu, 1976).

La estatura elevada, factor distintivo que acompaña esta anomalía cromosómica, puede servir como guía preliminar para detectarla en una población de -- criminales, especialmente si la misma se acompaña de inteligencia subnormal y -- ausencia de otra anomalía física.

Aparentemente, no solo el factor genético (anomalía XYY) sería el único responsable de la conducta agresiva, como lo demuestra el estudio de Marinello y -- cols. 1968 (en Ferreyra, 1972), en que varios pacientes altos y con el cariotipo XYY provienen de familias con antecedentes de desarmonía marital, hogares rotos

o inadecuados y otros factores ambientales adversos. Como muchos pacientes XYY con buen ambiente familiar no muestran conducta criminal y antisocial, este dato puede ser de importancia en la prevención del desarrollo de una conducta agresiva en la edad adulta, ya que la misma podría ser teóricamente controlada a través de un adecuado tratamiento social y psiquiátrico de tales familias.

El mecanismo íntimo por el cual el síndrome XYY se traduciría en ciertos tipos de conducta agresiva y antisocial no es aún conocido, sin embargo existe suficiente evidencia neurofisiológica y bioquímica con relación a la génesis y control de estos tipos de comportamiento como para adelantar la tesis de que posiblemente la anomalía genética influiría de manera en el desarrollo y/o funcionamiento de circuitos cerebrales vinculados con el control y regulación de la conducta violenta (Ferreyra, 1972).

E) Hipótesis de la Frustración-Agresión:

Desde el punto de vista teórico, el análisis psicosocial de la agresión empezó con la publicación de la monografía clásica "Frustration and Agression" de Dollard y cols., (1939). Los autores tomaron ideas prestadas de Freud, pero intentaron formularlas de una manera comprobable. Rechazaron la idea del instinto de muerte o impulso agresivo, y en cambio relacionaron la conducta agresiva con antecedentes motivacionales, principalmente con las respuestas de frustración.

Originalmente se estableció que la hipótesis de la frustración-agresión implica una relación causal absoluta entre la frustración-agresión y que esta es siempre consecuencia de la primera. Esta posición tan firme pronto fué amplia-

da por Miller (1941), al plantearse que la agresión es la respuesta dominante a la frustración y que lo que se desencadena es realmente una provocación más que una agresión. Para algunos, estas concesiones significaban que la agresión tenía otras causas y que la frustración podía tener otros efectos. El término -- provocación podía significar que la frustración provocaba la agresión y que a veces no se convertía en agresión manifiesta. Otro planteamiento importante -- fué que la relación entre frustración y agresión no era necesariamente innata y podía ser aprendida.

En el intento por obtener medidas independientes para cada término, pronto se descubrió que la definición de frustración era aún más difícil que la agresión, y posiblemente, como resultado de esto, la mayoría de los teóricos se concentraron sobre el problema de la frustración en función de la agresión. A medida que pasó el tiempo, los Psicólogos observaron gradualmente que tanto la -- frustración como la agresión son demasiado complejas como para ser "explicadas" por una sola teoría. Hoy día la hipótesis de la frustración-agresión es un documento histórico interesante, más que un planteamiento definitivo acerca de la agresión. No obstante, gran parte de la teorización contemporánea sobre este problema encuentra sus raíces en esta hipótesis clásica.

Tal como fué originalmente formulada, la agresión estaba en función de: A) fuerza de la provocación de la respuesta frustrada; B) el grado de interferencia con la respuesta; y C) el número de respuestas frustradas (Rodríguez, 1973).

Algunos ejemplos pueden ayudar a ilustrar la base de la teoría. En uno de los primeros experimentos de Barker, Dembo y Lewin, 1941 (en Johnson, 1976), se llevó a unos niños a un salón de juegos en el que había muchos juguetes atracti

vos y deseables pero no se les permitió entrar al cuarto y en cambio solo podían mirar los juguetes a través de una ventana (es decir, se les frustró). A un grupo control no frustrado se le permitió el acceso inmediato a los juguetes, y finalmente ambos grupos pudieron jugar dentro del salón de juegos. Los observadores evaluaron el carácter constructivo del juego en ambos grupos y notaron que el grupo frustrado destruía frecuentemente los juguetes. Por comparación, el grupo control, no frustrado, era mucho más tranquilo y constructivo en su juego.

Aunque este y muchos ejemplos muestran que la frustración puede conducir a la agresión, no prueban la teoría, ya que la demostración carece de una definición adecuada para cada término. Por ejemplo, el no provocar la agresión en una situación de examen se puede atribuir a una frustración inadecuada, o más comúnmente, en todo momento en que apareciera la agresión se podría pensar que los componentes de la frustración se podrían encontrar en los acontecimientos precedentes. Originalmente se concibió la frustración como una barrera o un impedimento ante una respuesta para lograr la meta, sin embargo, las teorías posteriores han enfatizado cosas tales como la excitación interna, la arbitrariedad de la recompensa y la ausencia de recompensa posterior a una historia de recompensa.

Puede ser justo concluir que la frustración puede ser manipulada en el laboratorio y que el incremento de la frustración puede producir respuestas más rápidas y vigorosas. La interminable y aparentemente infructuosa búsqueda de un concepto válido de frustración, ha desviado a muchos del problema original de la agresión y con frecuencia se ha sostenido que la frustración conduce al desplazamiento, la fijación, la regresión, etc. (Johnson, 1972).

A la larga, la hipótesis de la frustración-agresión tiene mucho de verdad, pero es simple y general, y su contribución a la comprensión de la agresión es limitada.

Al parecer este enfoque ha sido abandonado en lo que a investigación se refiere, ya que no se encontraron estudios al respecto en revisiones bibliográficas realizadas para los últimos 8 años. Sin embargo dentro del ámbito profesional aún se maneja esta interpretación. Muestra de lo anterior se presenta en el ejercicio profesional que se desarrolla en el contexto de la atención para "Neuróticos Anónimos" (Fernández, S.N., 1990).

F) Condicionamiento Clásico y Agresión:

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). Se ha presentado otros modelos y es notable el de dolor-agresión de Ulrich y Azrin (1962).

Este modelo considera la agresión como una respuesta a los estímulos dolorosos y en términos de condicionamiento conductual, el dolor es un estímulo in condicionado (EI) y la agresión es una respuesta incondicionada (RI). Ciertos tipos de agresión pueden ser condicionados en la forma clásica. Sin embargo cuando se aplica a los humanos no hay respuestas agresivas aprendidas y el modelo de condicionamiento clásico si es apropiado en alguna forma, se vuelve -- más delicado. Por ejemplo Berkowitz, (1970), sostiene que la conducta agresiva funciona algunas veces como una respuesta condicionada a estímulos situacio nales, especialmente cuando las señales ambientales se pueden combinar con es-

tados 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.

No parece más aceptable y documentada cada teoría expuesta, solamente describen el posible origen de la agresividad pero no así una solución para su -- disminución. Ya que una de las dificultades que resulta de tantas teorías, es que sus autores tienden a concentrarse en su propia disciplina e ignoran las - contribuciones de las disciplinas colindantes. No es sorprendente que el resultado sea de generalizaciones simplificadas por ejemplo:

- A) La agresión es un instinto universal.
- B) La agresión es un proceso motivacional.
- C) La agresión tiene un solo antecedente o causa, como la frustración o dolor.
- D) Toda agresión es mala.
- E) Los humanos son los más agresivos de todos los animales.
- F) El estudio de la agresión en los animales contribuye a la comprensión de la agresión humana pero con limitaciones.

Dependiendo del enfoque del cual se analice, algunas de estas proposiciones son en alguna forma falsas, como se vio anteriormente. No estamos forzados a elegir entre una y otra teoría (como la de los impulsos heredados), ya que la ciencia moderna ha destruido algunos conceptos arcaicos, a la vez que ha obtenido datos nuevos.

Se ha llegado a reconocer que las contribuciones importantes provienen -

de muchos campos, como la Biología, Psicología, Medicina, Antropología, Criminología, Sociología y las Ciencias Políticas, y en el esfuerzo por entender la agresión, se han desarrollado diversos modelos explicativos como se hizo referencia en esta sección y que se mencionarán en forma de resumen:

A) Modelo de la Psicología del Aprendizaje:

Parte del supuesto de que los modos del comportamiento agresivo son aprendidos. A edad temprana, las exigencias agresivas conducen a éxitos que a su vez refuerzan ese comportamiento. Además de esto, en la adquisición de modos de comportamiento agresivo desempeñaría un gran papel el aprendizaje social a través del ejemplo.

B) El Modelo de Impulsos:

Sobre la agresión parte del supuesto de que existe un impulso de agresión innato en todos los hombres, se habla también de un modelo de los instintos sobre la agresión.

La teoría de los instintos dice que las adaptaciones filogenéticas preprograman el comportamiento agresivo: en su totalidad o parcial.

C) Factores Biológicos:

Fisiología y Genética.

En último término, toda la conducta está controlada por el encéfalo y sistema nervioso central, aunque otras posiciones teóricas hacen hincapié en la -

influencia de los estímulos externos lo mismo que en la experiencia social y - desarrollo.

En años recientes esta ha sido una área de investigación fructífera y el estudio científico del encéfalo, los genes, hormonas y otros procesos fisiológicos han ampliado la comprensión del comportamiento agresivo.

Sintetizando, se puede afirmar que existen en el humano los elementos biológicos básicos para manifestar somáticamente la agresión pero dependerá de -- las condiciones circundantes el que este comportamiento se presente principalmente de índole social.

Se señala que la agresividad es el resultado de un proceso de aprendizaje y que puede existir una serie de factores capaces de desencadenarla, puede ser que la educación impartida por los padres desempeña un papel importante en la formación de una personalidad más o menos agresiva, así como diversos factores medioambientales como el grado de frustración, el ambiente, la observación de modelos agresivos, la intensidad de su motivación (su don de herir a otros) y la cantidad de ansiedad y de culpa asociada a la expresión de la agresión.

DETERMINANTES DEL DESARROLLO DE LA AGRESION

Agresión como un rasgo de la personalidad

Es difícil relacionar a la agresión con la personalidad porque parece que no hay un conjunto de rasgos particulares que describa al niño agresivo, un tipo de conducta se puede juzgar agresivo o no dependiendo de la edad, sexo y -- otros factores.

La agresividad no puede ser simplemente igualada con la delincuencia, si a diferentes personas se les pide que juzgan la agresividad de otros, tienden a utilizar normas que varían ampliamente. Una forma de implicar la personalidad en la conducta agresiva consiste en dar nombres a los diferentes tipos de carácter. Por ejemplo los que señala Hartmann y cols. (1949),

- 1.- Los defensores de la reputación
- 2.- Los que hacen cumplir las normas
- 3.- Los que compensan las autoimágenes
- 4.- Los que se defienden a sí mismos
- 5.- Los que se alejan de la tensión
- 6.- Los fanfarrones
- 7.- Los explotadores
- 8.- Los autoindulgentes
- 9.- Los que buscan catarsis

Hay quién considera que los tipos de personalidad agresiva tienen poca resistencia a la frustración y son provocados fácilmente por la venganza (Millon,

1969). Se les puede considerar como insensibles y toscos, pero con frecuencia son profundamente conscientes de los sentimientos de los demás y les desagradan las manifestaciones de debilidad en otros como en ellos mismos.

Sin embargo, para describir esta personalidad se eligen rasgos característicos que tienden a aparecer muy pronto y a permanecer relativamente estables durante la infancia y hasta la edad adulta. En niños pequeños, la agresividad puede manifestarse a través de patrones de conducta inflexibles, los educadores que están en contacto con pequeños de guarderías expresan que se manifiesta notablemente en niños de 3 a 5 años, prediciendo quizás lo que puede pasar en el Jardín de Niños. Asimismo a medida que las niñas crecen tienden a manifestar menos agresión, probablemente por la diferencia de roles sexuales impuesta por la sociedad (Papalia, 1983).

Por otra parte, el rol sexual posiblemente determine la manifestación agresiva, pues se espera que los niños varones sean más dogmáticos y son inducidos a pelear siempre que sea necesario para probar su masculinidad. La manifestación abierta de la agresión en las niñas es desaprobada y castigada en la medida en que crecen. Esto conduce a una inhibición de las tendencias agresivas o por lo menos a una restricción más sutil de las formas de hostilidad, según comentan Sears, y cols. 1957 (en Ferguson, 1979).

Al respecto Lewis sintetiza que:

"En todas las culturas se advierte mayor agresividad en los varones, y esta diferencia sexual se aprecia desde los primeros días de vida. La agresión es una conducta frecuente en los escolares y disminuye hasta llegar

a la adolescencia, estadio en el que vuelve a intensificarse (Werry y -- Quay, 1971). Los adolescentes varones dan respuestas mucho más agresivas en las pruebas proyectivas que las mujeres (Rosenweig, 1970). La agresividad quizá se debe a factores poligenéticos que se manifiestan en el temperamento de cada niño (Thomas y otros, 1963)" (Lewis, 1986, Pág. 75).

Agresión y prácticas en la crianza infantil.

Algunas veces se piensa que los padres agresivos forman hijos agresivos, pero desafortunadamente las influencias de los padres no son tan simples. Pocos padres educan conscientemente a sus hijos para ser agresivos, y la mayoría de ellos creen firmemente que están haciendo lo que es "correcto", por ejemplo, utilizan golpes (incluso para castigar la conducta agresiva del niño), pero 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 físico (Feshbach, 1970). En el hogar los despliegues de ira del padre pueden ser más importantes que la severidad del castigo, y la inhibición sí es que hay alguna, es temporal, la disciplina puede lograr su meta inmediata de formar un niño "bien educado" en el hogar, sin embargo el mismo niño puede continuar ser un problema en otra parte, pues llegan a discriminar las situaciones en las que se puede, o no, comportarse en forma agresiva.

El niño simplemente puede aprender que la agresión es aceptable en tanto que el padre no la descubra y que el uso de la fuerza física es una forma efectiva para lograr metas.

No obstante lo anteriormente descrito sobre la agresión, una de las princi

pales dificultades que surgen en la evaluación de las diferentes prácticas de la crianza infantil, es el problema de la identificación de los niños "agresivos" y no "agresivos", ya que la agresividad puede ser vista como conducta antisocial y es a los miembros de la sociedad a quienes se puede acudir para que deslinden entre los que son y no son agresivos, por ejemplo en un estudio llevado a cabo por Sears, Maccoby y Levin (1957), entrevistaron a padres de familia, intentando descubrir los correlatos familiares de la conducta agresiva. Se encontró que 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 general de la madre por su rol de vida y especialmente la baja estima de su esposo.

Estos correlatos fueron evaluados en base a lo que las madres dijeron acerca de sus hijos. Según Sears y cols., estas investigaciones han comprobado la gran influencia que tiene la conducta agresiva con el castigo físico que se presenta en los hogares de los niños que lo utilizan como método correctivo. Se afirma también que la observación clínica pone de manifiesto que las personalidades más destructivas se organizan en una atmósfera de frustraciones y desamparo.

Así mismo, la estimulación externa de carácter excesivo puede dar origen a frustraciones y a una tensión agresiva más intensa, lo cual produce efectos como la ira y el odio, por ejemplo cuando se propinan zurras al niño, puede sobrevenir una estimulación encubierta. Es posible que el maltrato del niño antecede

da a la conducta hostil.

Los modelos de los papeles parentales y la tolerancia de la agresión entre hermanos en el hogar, reforzados por las relaciones de coetáneos fuera -- del hogar, pueden facilitar la aparición de la agresividad mediante el aprendizaje y además preparar el terreno para la génesis de un niño agresivo. -- Las actitudes represoras de los padres quizá excedan la capacidad del niño para controlarse, originando así una conducta que resulta intolerable para los padres. Los débiles vínculos emocionales entre progenitores e hijo pueden desembocar en un amor poco intenso que no logre refrenar la agresividad. Por ejemplo, el niño quizá tenga pocos deseos de agradar y se comporte violentamente sin sentir remordimiento o sólo muy poco. De manera análoga, el conflicto de los padres respecto a sus propios impulsos agresivos posiblemente los paralice en el momento en que deben controlar al niño y establecer los límites. Los padres suelen reaccionar con demasiada violencia y a menudo de manera incongruente, casi siempre atendiendo a sus necesidades personales y no a las del hijo (Lewis, 1986 pág. 78). Al respecto, en México, se ha realizado una campaña televisiva que sugiere a los padres evitar la agresión motivada por sus problemas y/o intereses (Televisa, 1989).

Al parecer todo depende de la cantidad y de la calidad de esas frustraciones. Si las frustraciones que el niño experimenta, no sobrepasan su capacidad para tolerarlas, su agresividad se estructura naturalmente, y lo hace sentirse capaz de acometer los obstáculos que encuentra en su camino y defenderse cuando es necesario. Es muy probable que en la relación del niño con la madre que no ampara, que frustra y obstaculiza, que le hace generar demasiada agresividad y que también le impide expresarla, se encuentre el origen de la destructi

vidad y de otras distorsiones de la agresividad que se manifestarán en el curso de la vida.

El niño, a diferencia de los animales, nace como un producto inacabado. - Es muy posible que las diferencias individuales en cuanto a la inclinación, a las reacciones violentas y en cuanto a las formas de ser agresivo, o de no serlo, tengan una base genética, pero es sobre la base de esta dotación que la experiencia, completa al individuo en lo que se refiere a la agresividad.

Ninguna de estas inclinaciones es independiente de las otras. Forma la totalidad organizada de tendencias a la acción que llamamos carácter (Bee, --- 1975).

Influencia de la Familia-Cultura

En un sentido más amplio, el proceso de desarrollo se convierte en el proceso de socialización a través del cual los niños crecen internalizando, y finalmente practicando las normas culturales aprobadas.

La importancia de este proceso de socialización es evidente si se tiene en cuenta la gran variedad de actitudes que se observan en diferentes culturas en relación con 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 quien puede dirigirse, por quien y con -- qué intensidad.

Es claro que la violencia dentro de la familia es muy común y esto puede ser el resultado o la causa de una estructura familiar debilitada. La familia es el fundamento de la sociedad humana y los patrones de conducta establecidos en la infancia y en la adolescencia contribuyen en forma importante a la conducta social adulta. Casi todos los niños tienen el potencial para responder violenta y destructivamente y en un momento u otro casi todos los niños vuelven -- realidad esta capacidad.

El grado en el cual tal conducta se incrementa, se reorienta o se disminuye, depende en gran medida de como es educado el niño. Para algunos el problema de la violencia en la sociedad contemporánea es un reflejo de la pérdida de solidaridad de la estructura familiar (Campbell y Shoham, 1970).

Considerando todos los factores la estabilidad de la vida familiar es uno muy importante en el desarrollo normal del niño y el fortalecimiento de la vida familiar puede contribuir en alto grado a la reducción de la conducta delictiva y antisocial de los niños (Monahan, 1957).

Aspectos Sociales

La civilización obliga a los hombres a refrenar sus expresiones agresivas a través de su vida. Solo los autoriza a expresarlas en situaciones especiales de defensa, en forma simbólica o ritual en las competencias deportivas y más -- anónimamente en las guerras y revoluciones. De ahí que los seres humanos encuentren necesario justificar sus agresiones. Por otra parte, la sociedad y la cultura son fuentes de placer de frustraciones. En el grado en que no satisfa-

cen las necesidades básicas de los humanos, son generadoras de agresividad. Las sociedades y culturas varían en cuanto a su poder para suscitar agresión y - en cuanto a la eficacia de los controles que ejercen sobre los individuos.

Puede decirse que, aunque las diferencias son importantes no hay comunidades sin violencia. Los pequeños conglomerados que los Antropólogos exhiben como ejemplos de comunidades sin violencia son los Arapech de Nueva Guinea y los pigmeos Iruri del Congo, que son más bien la excepción que confirma la regla.

En algunas sociedades las expresiones crudas de violencia son en buena medida sustituidas por otras "ritualizadas" más sutiles pero no menos efectivas. En otras sociedades y en algunas situaciones, la violencia es un lenguaje común, -- una forma cruda de comunicación. La violencia es entonces altamente valorada y los crímenes son considerados como actos meritorios. Por otra parte, la violencia ha permitido algunos de los mejores avances de la sociedad y puede ser el recurso de los débiles para romper el orden establecido por los opresores, como -- los siguientes casos en México 1968, China 1989, Panamá 1989, y así varios países de Centroamérica y Sudamérica.

Dejando a un lado al supuesto instinto de muerte, para tratar de dar una -- concepción más explicable sobre la agresión, se puede decir que el debate actual se establece entre una concepción instintivista y una concepción predominantemente ambientalista de la conducta humana. La primera sostiene que la conducta humana es esencialmente conducta instintiva filogenéticamente adaptada y propone que las tendencias hostiles son básicamente respuestas no aprendidas a ciertas - excitaciones. La concepción ambientalista sostiene que la conducta humana es esencialmente conducta ontogenéticamente adaptada y que la conducta agresiva tie-

ne que ser elucida por estímulos que se originan fuera del organismo.

En otras palabras, en tanto que algunos sostienen que la agresividad es algo innato, otros afirman que no es innata, sino aprendida, no como un producto de la naturaleza, sino de la sociedad (De la Fuente, 1958).

Ciertamente la agresividad es un componente básico de la conducta y tanto los animales como los seres humanos poseen universalmente en el cerebro una organización neural, que es el equipo necesario para despertar la agresividad y para su expresión, y que es puesta en juego tanto por estímulos externos como internos. En situaciones apropiadas todos los seres humanos pueden actuar agresivamente. La capacidad de reaccionar en forma agresiva es innata, un resultado de la herencia biológica, necesaria para la preservación del individuo en el mundo que habita, pero esa organización neural por sí misma no aclara si la agresividad es un instinto o un patrón de conducta adaptativa.

Si la naturaleza instintiva de la agresividad en los animales es aceptada con reservas y limitaciones y aún por algunos estudiosos de la conducta, en los seres humanos es aún dudoso que pueda atribuirse a la agresividad un carácter instintivo, es decir, algo del orden de una corriente continua o recurrente de impulsos que se generan en fuentes somáticas internas. El instinto agresivo sería en todo caso únicamente el precursor filogenético de la agresividad humana.

Hay que hacer una consideración importante de este problema al establecer una diferencia entre agresividad, que es una disposición persistente a actuar agresivamente, y conducta agresiva que es la actualización de esa inclinación en circunstancias específicas.

La conducta agresiva comprende una variedad de respuestas a frustraciones y percepciones de peligro. Su función biológica prima es la de un instrumento para remover o destruir los objetos en el ambiente que obstaculizan la satisfacción de necesidades básicas del organismo. Es algo necesario en el vivir, que es común al hombre y a los animales. Originalmente es conducta al servicio de la supervivencia. Lograr seguridad es su meta, entra en escena para proteger los valores del individuo cuando los siente amenazados (De la Fuente, 1968).

Ante las frustraciones y ante las amenazas, es decir, en situaciones de emergencia, hay dos caminos abiertos para los organismos superiores: la fuga y el ataque. La fuga se integra por la percepción del peligro, la emoción del miedo y la conducta evasiva, el ataque, por la percepción del peligro, la emoción de cólera y la acción agresiva. Cólera y miedo son respuestas emocionales adaptativas primarias. La agresividad inhibida en su descarga y la angustia al parecer están íntimamente relacionadas. Ambas tienen pauta fisiológica muy semejante, al grado de que la propia persona que las experimenta no puede a veces distinguir entre ellas.

Por otra parte las personas más aterrorizadas son propensas a llevar a cabo agresiones violentas.

Cada frustración o amenaza es interpretada por la persona de acuerdo con sus experiencias previas. Su interpretación y la anticipación que hace de sus consecuencias varían de acuerdo con su carácter y según las circunstancias. Cuando la persona se siente poderosa, se encoleriza. Angustiabilidad y agresividad son el precipitado de tales experiencias.

Tanto la angustiabilidad como la agresividad son alimentadas por los peligros y las frustraciones que experimenta el niño y su repetición las establece como tendencias engranadas en su carácter.

Por otra parte, la historia y la observación corriente del escenario social no dejan dudas acerca de la importancia de las condiciones económicas, sociales y culturales que mediante las experiencias del individuo modelan este proceso.

Estas condiciones no solo intensifican o reducen la agresividad humana, sino que la generan y la hacen contagiosa. La escasez y la abundancia de oportunidades para satisfacer necesidades humanas no son las mismas para cada individuo y para cada sector de una sociedad determinada.

Además de que las sociedades crean en los individuos necesidades y les niegan la oportunidad de satisfacerlas. En esta contradicción se encuentran las fuentes del enorme potencial de agresividad que albergan los humanos (De la Fuente, 1968).

La mayoría de los estudios sobre la conducta agresiva en los niños durante los últimos años han estado influidos por la hipótesis de frustración-agresión del grupo Yale, la cual declaró que la agresión era una respuesta universal y natural a la frustración, y presentaron muchos ejemplos de la relación entre agresión y frustración como una condición instigante.

Durante la niñez temprana la conducta agresiva generalmente cambia, no solamente en su frecuencia global, sino también en la forma, en las circunstancias que la provocan y en los objetos hacia los cuales se dirige. Estos cambios se -

relacionan, en la mayoría de las sociedades, con los esfuerzos de los agentes socializadores por cohibir las formas más inaceptables de conducta agresiva y por reorientar la agresión hacia las metas que se consideran aceptables en esa cultura. La mayoría de los padres en algunas culturas consideran inaceptable la agresión física violenta, dirigida hacia ellos y hacia otros consanguíneos cercanos - (especialmente contra consanguíneos más jóvenes) y por consiguiente, harán algún intento por controlarla (Ferguson, 1979).

Ya se han hecho notar las diferencias sexuales en la agresión, que prevalecen en algunas culturas y se ha sugerido que bien pueden tener una base parcial biológica. Sin embargo, es evidente que el proceso de socialización diferencial de la agresión en los niños y en las niñas empieza temprano durante los años preescolares. La mayoría de los estudios sobre preescolares en general encuentran que la incidencia global de agresión es superior en los niños mayores, aunque esta conclusión se aplica especialmente a las formas más físicas de agresión. Las niñas igualan o superan a los niños en el uso de ciertas formas de agresión más verbales y socialmente aceptables, tales como la crítica y el "chismorreo", y la crítica poco reflexiva se considera universalmente como una actividad típicamente femenina.

Parece que la agresión física directa pasa por un proceso de socialización algo diferente en los hombres y en las mujeres. Especialmente en los grupos de clase media, se espera que las mujeres inhiban casi toda la agresión física directa, mientras que se supone que los hombres la deben canalizar en formas más aceptables, como por ejemplo en deportes competitivos, o en autodefensa y de la familia cuando esta se ve agredida.

El proceso de socialización opera para vincular la ansiedad con formas más aceptables de conducta agresiva, que incluye pensamientos y sentimientos agresivos, así como una conducta clara y manifiesta.

Generalmente se vé que las niñas tienen una ansiedad elevada de agresión - que los hombres. En un estudio de Sears, 1961 las niñas de 12 años que tenían la ansiedad más elevada de agresión eran aquellas que habían sido las más agresivas en su temprana niñez. Este descubrimiento tiende a apoyar la opinión de Kagan: de que la agresión femenina se sujeta a presiones de socialización más severas durante la niñez temprana (Ferguson, 1979).

En general se ha encontrado que la permisividad paternal de una conducta - agresiva ha estado positivamente relacionada con la agresión manifiesta, tanto dentro de la familia como fuera de ella. Sin embargo, la mayoría de los padres manifiestan cierta diferenciación de objetos hacia los cuales permiten la agresión. Es decir, los padres de los niños que manifiestan una agresión más antisocial durante la última niñez y en la adolescencia, castigan la agresión hacia sí mismos en forma bastante severa, pero la permiten e inclusive la alientan hacia los compañeros, así como también hacia las autoridades adultas, como los -- maestros.

Se ha visto que los padres de clase inferior generalmente son más permisivos de formas físicas de agresión, acentuando la importancia de aprender a defenderse en los pleitos. De esta manera una buena cantidad de agresión física directa resulta efectivamente prosocial para los varones de clase baja y se insiste en ella especialmente en las subculturas delincuentes.

Los padres de la clase media, por otro lado, tienden a desalentar casi todas las formas de agresión directa, aunque al mismo tiempo esperan que sus chicos sean asertivos, competitivos y capaces de luchar por sus derechos.

Estas discriminaciones pueden resultar difíciles para el preescolar, y no hay que admirarse de que se genere una buena cantidad de ansiedad con respecto a la agresión en el chico de la clase media.

Los estudios sobre las prácticas paternas de socialización con frecuencia se han enfocado sobre los métodos de disciplina que se utilizan para moldear la conducta agresiva. Se ha puesto un interés especial en el castigo, particularmente en el castigo físico, ya que como ha hecho notar Sears (Ferguson, 1979), el castigo físico por una conducta agresiva puede tener efectos algún tanto contradictorios tal vez los de cohibir la respuesta agresiva inmediata, pero al mismo tiempo los de frustrar al niño y producir una mayor instigación para una agresión posterior.

Bandura ha hecho notar que el castigo físico puede conducir a una agresión más intensa, en parte por el ejemplo: un progenitor que tiene un arranque de ira y le dá de nalgadas al niño, está proporcionándole un ejemplo gráfico de agresión física interpersonal.

Muchos estudios han demostrado que el castigo de la agresión puede conducir al desplazamiento, ya sea hacia otro objeto más seguro o hacia una forma más indirecta. Los estudios de Sears y cols. de 1953, y de Bandura y Walters, 1963 (en Ferguson, 1979), indican que los niños altamente agresivos hacia sus compañeros o que participan en una agresión antisocial dentro de la comunidad

han experimentado en su hogar una elevada instigación a la vez que una restricción con respecto a la agresión. Este efecto de desplazamiento se ha propuesto como una de las razones por las que la agresión fantasiosa con frecuencia no está directamente relacionada con la agresión manifiesta; un niño que ha sido castigado por agredir a otros puede satisfacer sus impulsos agresivos en forma imaginaria.

La relación, sin embargo, no es necesariamente inversa; algunos niños pueden manifestar poca agresión en cualquiera de las modalidades, mientras que los niños más agresivos tenderán a ser difusos en casi todas las situaciones.

Entre los actos agresivos de los niños mayores de edad es más fácil discriminar entre aquellos que son claramente hostiles en su intención y aquellos que son más incidentales de una actividad asertiva, competitiva, o inclusive meramente gregaria. Entre los preescolares, esta distinción no siempre es fácil, y los estudios han tenido a amontonar diferentes formas de conducta agresiva. De esta manera, se ha encontrado que la agresión está positivamente relacionada -- con el nivel general de actividad, con las formas más extrovertidas de conducta afiliativa, e inclusive con la simpatía. Buena parte de las agresiones, sin duda alguna, son una respuesta adaptativa a los obstáculos. Algunas veces ocurre incidentalmente en el transcurso de una conducta exploratoria. La agresión también puede servir como una defensa en contra de la ansiedad, y en este caso se le llama "antifóbica".

Muchos preescolares resuelven las situaciones potencialmente atemorizantes o amenazadoras "contraatacando violentamente" y de esta manera pueden provocar una agresión contraria en los demás. La agresión interpersonal tiende a ser al

tamente recíproca; el preescolar a quien se le ataca retrocederá amedrentando o contraatacará, dependiendo de las probabilidades que vea sobreponerse a su contrincante y del grado en que haya sido reforzado para la agresión en el pasado. Si el contraataque tiene éxito, muy probablemente se repetirá en el futuro.

Es evidente que los factores situacionales, así como la historia de cada niño en particular de frustraciones y de refuerzos positivos y negativos de agresión, son elementos muy importantes para determinar la incidencia de la conducta agresiva (Ferguson L.R., 1979).

Los años preescolares son un periodo en el que se verifica un desarrollo cada vez mayor de la conciencia social.

Dentro de la familia, las relaciones que van más allá del binomio madre-infante, ejercen una poderosa influencia sobre la formación de la personalidad.

El lugar que ocupa el niño de cualquier sexo en la constelación familiar -- por razón de sexo o de edad, así como el tamaño y estructura del grupo familiar, pueden influir sobre el desarrollo social. Sin olvidar que su moralidad le permitirá, o no, manifestar unas u otras conductas. Con una conciencia cada vez mayor de sus compañeros, el preescolar aumenta su capacidad para jugar con ellos -- en una forma organizada y de adaptación mutua. La seguridad y extroversión social, la aceptación social, el liderazgo y la empatía, parecen ser características interpersonales, interrelacionadas durante este periodo de edad.

Los patrones de crianza infantil que combinan el cariño, la tolerancia de expresión y la exploración de la estructuración inteligente de límites y exigen

cias, por oposición al rechazo o extremo rigor paternos, parecen fomentar un desarrollo social óptimo durante el periodo preescolar.

Si consideramos que en esta etapa es donde se inician y/o fortalecen las pautas sociales para el desarrollo posterior y que es en los centros educativos donde los padres descargarán sus expectativas sobre la formación de sus hijos, es importante abundar en la posible explicación de las causas que dan lugar a la conducta agresiva para, así, comprender mejor el fenómeno y poder guiar mejor las expectativas de los padres y educadores en vías de una aceptada adaptabilidad del individuo a su medio.

Es así, que en este estudio, se trabajó con niños de edad preescolar para obtener un panorama social en relación a la agresividad, cómo y que factores la instigan, tomando como base de análisis a la frustración, imitación y ansiedad.

SEGUNDO CAPITULO

- Frustración
- Imitación
- Ansiedad

A menudo se mencionan varios "motivos" al discutirse la conducta humana. Incluyendo términos como el logro, el poder, la agresión, la dependencia al miedo, la ansiedad. Aunque por lo común se supone que tales estados son motivos aprendidos, se les ha estudiado comúnmente por secciones y no por su desarrollo o por su historia. De aquí que su estatus sistemático no sea tan claro y además no todos los investigadores les concederían valor de pulsión o motivos aprendidos. Sin embargo, ha surgido una considerable literatura interesada en esos estados.

El presente capítulo dará un enfoque de tres principales generadores de la agresión humana, como son frustración, imitación y ansiedad. Gran parte del trabajo sobre agresión ha encontrado correlatos de la conducta agresiva en el ambiente hogareño y en las experiencias en él sufridas, y quizás los tres puntos anteriores de algún modo estén relacionados con la conducta agresiva.

FRUSTRACION

En ocasiones las experiencias vividas, sin saber el motivo, se han determinado como frustraciones. Y sin embargo al comparar este grupo de experiencias, se concluye que hay una amplia variedad de situaciones y así mismo de reacciones ¿Por qué, entonces se le denominan frustraciones? ¿Qué es la frustración?

Desafortunadamente, el término es vago y tiene muchos significados. Siendo así se examinarán algunas de las condiciones del ambiente (incluyendo al organismo) que dan lugar a la frustración.

Existen dos precondiciones necesarias para la frustración:

- a) la presencia de un impulso o de un motivo previamente alertado o no recompensado, y
- b) alguna forma de interferencia con las formas de gratificación o impedir su realización.

Se señalan dos condiciones principales que permiten que la frustración surja:

1.- Privación: Si solo se satisface la primera de las condiciones, puede hablar se de privación o pérdida, pero no de frustración. La privación se refiere a una condición en que la necesidad o la tensión existentes aumentan en intensidad al estar ausentes los medios de reducirlas.

2.- Impedimento: Según Dollard y cols. (1939), la frustración surge cuando una respuesta de meta sufre una interferencia que le impide ocurrir, o cuando hubie-

ra podido esperarse que el organismo efectuara actos, y se ha impedido que ocurran tales actos. Impedimento es otro nombre de la interferencia de respuesta. Tanto la privación como el impedimento son precondiciones necesarias de la frustración.

Brown, (1961), supone que nunca puede tenerse la seguridad de que una respuesta probablemente impedida ocasionará frustración, a menos que existan pruebas de que la respuesta habría continuado (hacia el logro de la meta) de estar ausente el agente impedor. Por lo mismo propone varios criterios para juzgar el impedimento.

- 1.- Los esfuerzos hechos por parte del individuo detenido para continuar una conducta interrumpida (por ejemplo, un perro atado seguirá tirando del collar que lo retiene, aunque sus embestidas sean incompletas y no tengan éxito).
- 2.- Reasumir la respuesta al retirarse el agente impedor (sin embargo, puede no tomarse como indicador negativo no lograr reanudar la respuesta) y
- 3.- Omitir respuestas anteriormente dadas con regularidad, aunque estén presentes las claves suficientes para evocarlas. Este último criterio sería de los más apropiados para medir la frustración inducida por el conflicto.

En resumen, la privación como el impedimento son precondiciones necesarias para la frustración, sin embargo no significa que sean condiciones necesarias o suficientes.

Fuentes de Frustración

Una distinción interior-exterior. A veces se dice que la frustración surge a -

causa de una inadecuación, por parte del individuo, para satisfacer sus necesidades ante existencias ambientales ordinarias. En otras ocasiones, la frustración puede resaltar de una excesiva demanda o exigencia ambiental, o tal vez a causa de un ambiente excepcionalmente empobrecido. En otras palabras, las demandas del ambiente pueden no ser excesivas si se les mide con alguna escala independiente, y sin embargo las capacidades del individuo pueden no ser suficientes para satisfacerlas; por otra parte, las capacidades ordinariamente adecuadas pueden ser insuficientes o en un ambiente sin recursos o en uno que exige capacidades extraordinarias.

La crisis de desarrollo y la frustración. La situación humana ha creado varias situaciones de crisis que pueden servir como instigadores de la frustración. Symonds, 1964, (en Cofer-Appley 1976), da una lista de una serie de contingencias del ciclo de vida normal que casi de necesidad provocan la frustración. Dichas contingencias incluyen restringir la actividad infantil, impedir la expresión autoerótica, la pérdida de atención y cuidado, las experiencias insatisfactorias durante la crianza, la pérdida del amor o de la seguridad del apoyo, dificultades económicas en la vida adulta, y otras pérdidas, incluyendo pérdidas debidas a la muerte de seres queridos o la anticipación de la propia muerte. La mayoría de estas situaciones, sino es que todas, contienen una supuesta necesidad, y una pérdida real o imaginada (o una amenaza de pérdida) de satisfacción. En cada ejemplo dado se elimina un medio de satisfacción y se hace efectiva una forma previamente adecuada de enfrentarse a la privación o a la amenaza de privación.

Relación de pulsión subyacente. La mayoría de las definiciones sugieren que la frustración es un proceso, una tensión o un estado de necesidad base, pero que

no está relacionada con su naturaleza. Pero la frustración no es la consecuencia automática de haber interrumpido cualquier conducta buscadora de meta.

En resumen, la frustración es una consecuencia de interrumpir la conducta motivada pero solo cuando tal conducta es importante (Cofer-Appley, 1976).

Reacciones a la frustración

Como se ha visto, la frustración es un estado emocional surgido una y otra vez en el curso natural de las contingencias de la vida, y que lleva a patrones de resolución en función de los contextos de su alertamiento y de las consecuencias de las respuestas que ocurren en ellos. Se han propuesto cuatro hipótesis principales respecto al resultado de la frustración.

1.- Frustración-agresión. Como se indicó anteriormente Dollard y cols. (1939), definían la frustración como una "interferencia con la respuesta de meta", cuya consecuencia natural era, según ellos, una conducta de enojo y ataque. La intensidad de la agresión se relaciona con a) la fuerza de la instigación, b) el grado de interferencia con la respuesta frustrada, y c) la frecuencia con que se interrumpen las secuencias de respuesta. También puede esperarse que su ocurrencia sea una función inversa del grado de castigo anticipado que se espera a causa de los actos agresivos. De ellos se concluye que aunque los niños pueden expresar sus agresiones en forma franca y directa, la experiencia (de castigo o la amenaza de castigo ante la agresión) modificará la respuesta (es decir, de una agresión física a una verbal, de una expresión inmediata a otra demorada, y de una agresión directa a otra desplazada).

La agresión puede dirigirse hacia el agente frustrante o volverla contra otro objeto, otra persona, o hacia uno mismo. Es así que puede entenderse la naturaleza de la respuesta agresiva y la elección del objeto de agresión como resultantes a) condiciones instigadores b) modos habituales de acción y c) resultados anticipados.

2.- Frustración-regresión. Tanto los Psicoanalistas orientados a una historia vital como los teóricos de campo ahistóricos han propuesto la regresión como posible consecuencia de la frustración. Freud hace hincapié en la inevitabilidad de las contingencias frustrantes en el desarrollo psicosexual de los humanos civilizados, en que las presiones de cambio físicas y sociales combinadas exigen el subsecuente establecimiento y abandono de niveles de ajuste psicosexual. -- Cuando ocurren desarrollos limitados, habría poca distancia para la regresión. Pero cuando el individuo se ha movido progresivamente por las distintas etapas de desarrollo hasta un nivel psicosexual relativamente maduro, la ocurrencia de acontecimientos traumáticos (obstáculos insalvables) dá como resultado una regresión a formas anteriores de enfrentamiento con las que se tuvo éxito. Freud llamó a estas etapas primeras de desarrollo de éxito relativo, periodos de fijación.

3.- Frustración-represión. Anteriormente se habló de la implicación del ego como determinante de la importancia de los acontecimientos del individuo y, por tanto, de su probabilidad de frustración-instigación. Así que los eventos que implican el ego y lo amenazan y que sin embargo ocurren, pueden estar respondiendo retrospectivamente sólo por medio del "olvido motivado" o de la represión.

4.- Frustración-fijación. Maier, 1956, (en Cofer y Appley 1976), ha presentado una teoría de respuesta a la frustración, afirmando que la conducta instigada por la frustración no es motivacional, no está dirigida a una meta y no es adaptativa. De este modo crea una dicotomía entre la conducta motivada o dirigida y conducta frustrante, que está fijada y es estereotipada, anormalmente resistente a la modificación y sin meta.

Así mismo, contrasta en varias ocasiones la conducta motivada que para él -- significa dirigida u orientada a una meta y la conducta instigada por la frustración (conducta sin meta). La última es rígida e invariable, la primera adaptativa, variable y plástica. Puede manipularse una conducta motivada bien aprendida haciendo cambios en las recompensas y en los castigos, mientras que la frustración fija las respuestas que están en progreso, incluso cuando son no adaptativas y entonces estas resisten el cambio. Aparentemente, el castigo puede servir como un instigador de frustración, que cambia la respuesta motivada o fijada. - Al parecer, las respuestas fijadas son fines en sí mismos, más bien que conductas instrumentales, y muestran pocas indicaciones de la influencia de anticipar las consecuencias.

En contraste con el responder motivado, son ejecutadas compulsivamente, con una aparente falta de interés o excitación. La conducta motivada provoca el aprendizaje y un aumento en la diferenciación y la discriminación. En contraste, la conducta frustrada es una forma de conducta no diferenciada, y en algunos ejemplos ocurre una aparentemente incontrolable forma de responder compulsiva.

Para Maier, la agresión es una forma de conducta no discriminatoria (y no ins

trumental), que puede surgir de la frustración, pero no está dirigida a resolver el problema. Así cree posible analizar los actos delincuentes como si fueran no tivados o instigados por la frustración en base a su responsividad a una conciencia de las consecuencias. La conducta irracional y no responsiva está instigada, por la frustración, y según se deduce de su posición, será relativamente inmune a las recompensas o los castigos (Cofer y Addley, 1976).

Todo el mundo ocasionalmente sufre una frustración, un obstáculo que interfiere en la relación de una meta deseada.

La frustración puede considerarse como una variable situacional y las reacciones a ella han sido estudiadas extensamente en escenarios naturales como experimentales, siendo una de las reacciones más común la agresión.

En cierto sentido la frustración está en el ojo del observador. La interpretación que se hace de la frustración de una situación frustrante, más que -- cualquier grado absoluto, constituye lo más pertinente en la determinación de sus reacciones y esta interpretación puede verse afectada por factores de situación, por ejemplo: si un niño rompe un juguete de otro niño, la víctima reaccionará con mayor hostilidad si interpreta la acción del otro niño como intencional y no accidental.

El grado de frustración y la percepción o interpretación de ésta no son los únicos determinantes de la intensidad de las reacciones agresivas. Algunos niños llegan a ser violentamente agresivos bajo las mismas circunstancias frustrantes, ya que la experiencia anterior, hace que los niños adquieran mayores grados de tolerancia, una capacidad marcada para soportar la frustración sin llegar a -

trastornarse. Los niños en edad preescolar, que de acuerdo con pruebas han desarrollado tal tolerancia, muestran significativamente menos agresión que los niños de la misma escuela que experimentan las mismas frustraciones pero que tienen menores tolerancias, además los niños difieren en la intensidad de sus temores adquiridos del castigo por la agresividad.

Aparentemente, la intensidad de la agresión de un niño es función no sólo de la situación, sino también de la estructura de la personalidad que haya desarrollado (Mussen, 1983).

IMITACION

Otra manifestación de la creciente conciencia social del preescolar puede observarse en la frecuencia cada vez mayor del juego dramático. De cuando en cuando los niños de cuatro y cinco años participan en la representación dramática de una gran variedad de papeles. Las actividades maternas (como cocinar, lavar, cuidar al niño) parecen ser las favoritas de las niñas, mientras que las dramatizaciones de los niños siguen más a los luchadores y los vaqueros. Sin duda alguna que la televisión ha servido mucho para aumentar el número de caracteres fantásticos que aparecen en este juego. No todos los caracteres son humanos, con frecuencia los niños representarán a perros, leones o cualquier objeto en el ambiente que se comporta de una manera impresionante y tal vez, algún tanto atemorizante. Hay un elemento común a todas esas actuaciones, los niños que participan en ella están "imitando" las acciones de alguien o de algo con quien han tenido algún contacto.

Por consiguiente, el proceso de imitación es uno de los más obvios e importantes con que el ambiente social puede influir en las acciones, y a la larga, en las disposiciones perdurables de personalidad del preescolar (Ferguson, 1970).

Muchos experimentos de Albert Bandura y sus colaboradores esclarecen los factores que afectan la conducta imitativa, también aducen ejemplos naturales de intentos por parte de los animales, así como por parte de los niños, por igualar o emular las acciones de algún modelo.

Bandura, (1970), ha hecho una revisión de como las diferentes teorías han intentado explicar la conducta de imitación. Por ejemplo las teorías del instinto,

de principio de siglo, que establecieron que una "propensión innata" (es decir, instinto) para imitar a los demás.

Algunos conductistas sostuvieron que la imitación es el resultado de procesos asociativos, mientras que otros hicieron énfasis en el papel del reforzamiento. La última teoría fué impulsada por la publicación de la obra de Miller y Dollard "Social Learning and Imitation" en 1941, que condujo a una gran cantidad de investigaciones sobre la función instrumental de las respuestas imitativas.

En general, la imitación es un término más amplio, ya que implica una mínima de respuesta simple, y las influencias de imitación que pueden tener tres --- efectos distintos:

- a) la adquisición de nuevas conductas: como la resolución de un rompecabezas -- después de ver que alguien aprenda su solución.
- b) efectos inhibitorios: como la reducción de la tendencia a involucrarse en -- conductas por las cuales otros han sido castigados,
- c) facilitación de respuestas ya existentes en el repertorio del organismo: como señalar un punto en el cielo en un lugar público y ver cómo todos miran hacia arriba.

La imitación social es difícil de estudiar, excepto al relacionar la conducta de los niños con la de sus compañeros o de sus mayores que influyen en ellos. Aunque este es un método valioso, está lleno de variables no controladas que desafortunadamente limitan las conclusiones a las que se pueden llegar.

Para la teoría de Bandura es importante la función informativa del aprendizaje observacional que se controla por procesos de atención y retención, repro-

ducción motora y motivación.

Muchos experimentos se han dirigido específicamente al problema de si la conducta agresiva puede ser aprendida socialmente y si es así, que factores influyen en la conducta de imitación. Un ejemplo de esto es el siguiente experimento de Bandura y Huston, (1961).

Prepararon un juego en el cual los niños observaban cómo resolvía un adulto un problema. El modelo adulto daba muchas respuestas irrelevantes incluyendo respuestas agresivas que se dirigían a un muñeco cercano. Cuando los niños fueron examinados en el mismo juego, imitaron la conducta agresiva a pesar de que no estaba relacionada con la solución del problema.

Un punto importante tanto en los estudios experimentales como en las situaciones de la vida real, es el de la dificultad de predecir con precisión donde y cuando se presentará el efecto de la imitación en la conducta del observador. Debido a esto, es necesario distinguir entre aprendizaje y ejecución de la conducta de la imitación (Bandura, 1965).

El hecho de que el observar la agresión no provoque de inmediato la agresión, no necesariamente indica que no se ha aprendido nada. El observador puede retener lo que ha aprendido del modelo y ejecutarlo en el futuro, posiblemente la próxima vez que se sienta disgustado. Este problema con frecuencia dificulta la evaluación del aprendizaje social, ya que la investigación ha mostrado que las influencias de la imitación se pueden retener por muchos meses después de haberse realizado.

En resumen, el niño en edad preescolar tropieza con muchas nuevas situaciones de vida sin tener las técnicas disponibles para resolverlas, y en las que se puede sentir confuso e imposibilitado. Con frecuencia, en estas situaciones él sabe, o lo dá por supuesto, que otros sí saben de qué se trata. En estas -- circunstancias, probablemente imitará los modelos de que dispone, especialmente si está ansioso o de alguna otra manera excitado emocionalmente, si las acciones del modelo son novedosas o llamativas, o parecen traer consigo el éxito, y si el modelo es alguien en quien él sabe que puede confiar es decir, que ha demostrado en el pasado que es poderoso y de gran ayuda para él.

Tales circunstancias son menos frecuentes en niños mayores incluso en adultos, ya que tienen mayor probabilidad de encontrarse en situaciones que ya les son familiares y para las cuales ya tienen patrones de adaptación establecidos.

Sin embargo, también los adultos tienen que acudir algunas veces a la imitación, cuando se encuentran en situaciones en las que no saben cuál es el modo apropiado de conducta, en especial en situaciones importantes o amenazantes --- (Ferguson, 1970).

La agresión en la televisión

La violencia se ha convertido en un tema cada vez más prominente de los medios de comunicación masiva. Y la cuestión de si la exposición a la violencia tiende a producir una mayor agresión en los niños surge de manera inevitable. La preocupación general del público por los posibles efectos perjudiciales de la televisión sobre los niños parece justificada, dado que la televisión comercial exhibe una cantidad enorme de peleas, asesinatos, etc.

El problema ha sido investigado repetidas veces en estudios en los cuales se muestra a los sujetos películas que representan interacciones agresivas; los grupos control expuestos a películas de la misma longitud que no exhiben un contenido violento. Después de esto, se da oportunidad a los niños de que se comporten en forma agresiva, y aquellos que fueron expuestos a las películas agresivas casi invariablemente mostraron mayor agresión que los grupos control. Este hallazgo experimental ha sido replicado en muchos estudios.

No obstante, el hecho de que los hallazgos son consistentes al demostrar que la exposición a la violencia en la televisión probablemente conduzca a una mayor agresión de los niños que ven programas, se debe de ser cauteloso al interpretar, para no hacer generalizaciones, y no convertir a la televisión en el chivo expiatorio de los altos niveles de violencia que existen (Mussen, 1983).

ANSIEDAD

La ansiedad ha sido estudiada por los teóricos de la motivación por dos razones importantes. Primera la ansiedad es innegable, aunque no se sepa que significa esa experiencia para ciertas personas, casi todos admiten haber tenido miedo, aprensión, tensión y ansiedad, y segunda es que existen muchas pruebas experimentales tanto en seres humanos como animales que apoyan la noción de la ansiedad como fuente de motivación.

Pero cómo se sabe cuándo se ha presentado una respuesta de ansiedad y cuál sería su definición funcional. Una definición enuncia que todo estímulo aversivo, produce ansiedad. Como la aversión está definida como una respuesta, sea en base a respuestas de escape (por ejemplo, el choque es aversivo porque los animales dan respuestas de escape cuando aquel se presenta) o a respuestas fisiológicas (por ejemplo, el choque educa una respuesta galvánica de la piel, hace cambiar el ritmo cardiaco, etc.) también se define la ansiedad como una respuesta.

Muchos experimentos demuestran que es posible condicionar las respuestas fisiológicas que definen lo aversivo a estímulos neutros precedentes, tanto en animales como en seres humanos, quedando establecido que es posible condicionar o aprender la ansiedad, por lo tanto se puede hablar de ansiedad incondicionada (no aprendida) o de ansiedad condicionada (aprendida), si el estímulo no es aversivo, sino que ha estado apareado sistemáticamente en el pasado con un estímulo aversivo (Reese-Lipsitt, 1974).

El concepto de ansiedad tiene también importancia en el campo del desarro-

llo de la personalidad. No hay una definición precisa o generalmente aceptada de ansiedad, pero el uso común del término, la palabra designa a los estados de sagradales de tensión, incomodidad, preocupación o miedo generalizado, provoca dos por factores como las amenazas al bienestar o la autoestima, los conflictos, las frustraciones y las presiones externas o internas para alcanzar metas que - están más allá de las propias capacidades. La ansiedad mínima puede servir, a fines constructivos y obrar como acicate para la creatividad y la solución de - problemas. Sin embargo, la ansiedad fuerte o aguda puede ser paralizadora emo- cionalmente, producir un hondo sentido de impotencia e insuficiencia y convertir al niño en ineficaz y desesperado.

Antecedentes de la Ansiedad

Los años preescolares parece que son un periodo decisivo para el desarrollo de la ansiedad y, por consiguiente el niño tropieza con oportunidades para adquirir reacciones de ansiedad, tal vez le provoque ansiedad la expresión franca de sus sentimientos agresivos, sexuales o dependientes, la pérdida o mengua del amor de los padres, la llegada de un hermanito nuevo, o puede sentir temor por el rechazo real o imaginario de sus padres o de sus compañeros.

La ansiedad intensa y frecuente en los niños pequeños tienen sus raíces en las primeras relaciones padre-hijo, y de acuerdo con las observaciones clínicas, los antecedentes significativos son el castigo y las restricciones excesivamente severas; los esfuerzos que hacen los padres para imponer normas de conducta son demasiado elevados como para que el niño los alcance; estimaciones ásperas y negativas de la conducta; o la inconsistencia en el trato que los padres dan al niño, además de cambios frecuentes e intensos del humor y de las reacciones

ante los niños (Mussen, Conger y Kagan, 1969).

Fuentes principales de la ansiedad

Aunque el potencial de ansiedad existe en la fisiología del individuo, los tipos de situaciones a los que la ansiedad puede quedar ligada son función de las experiencias de aprendizaje del niño. Es importante referir que estas situaciones diferenciales de aprendizaje son tema principal ya que el término ansiedad, por sí solo, sin aclarar qué es lo que produce ansiedad, no ayuda a comprender o a predecir la conducta. La ansiedad es un estado caracterizado por un tono emocional desagradable y la intuición de un acontecimiento indeseado o la incertidumbre acerca del futuro. El niño aprende la cualidad desagradable de muchas clases de acontecimientos y por consiguiente hay diversas causas de ansiedad, se enumera algunas.

Ansiedad producida por un daño físico potencial.

Se provoca cuando el niño asocia algunos estímulos con un dolor posible o un peligro para su bienestar físico. El niño puede haber experimentado el dolor de estos acontecimientos o tal vez se le haya dicho que estas situaciones conducen al dolor y al daño físico.

Ansiedad por la pérdida de amor.

Proviene de que se anticipe que se retirará o se perderá una fuente de afecto, de cuidados o de aceptación. El aprendizaje de esta clase de ansiedad puede estar no fundado exclusivamente en el anticiparse al dolor consecuente a la pérdida de una fuente de amor o de apoyo.

Culpa.

El estado de culpa es un estado especial de ansiedad que, por lo común no aparece hasta la edad de tres o cuatro años, y lo provoca la intuición de la -- violación de una norma o principio, en niños de más edad la culpa está caracterizada por sentimientos de automenosprecio y de minusvalía.

Ansiedad provocada por la incapacidad de dominar el ambiente.

Se produce cuando el individuo siente que no es capaz de enfrentarse a los problemas y a las tensiones del ambiente.

Anomalia respecto de las expectativas culturales; ansiedad provocada por conce-
tuarse a sí mismo como descarriado.

Existen rasgos, motivos y creencias en cada cultura, que se espera que todos los miembros los poseen. Estas características pueden diferir de acuerdo -- con el sexo, clase social, sirven para definir cuál es la clase de persona que el niño considera que debe de ser. El concepto que de sí mismo tiene el indivi-
duo es, función de la medida en que sus características coincidan con los ras-
gos apreciados. Cuando el individuo percibe una gran discrepancia entre sus --
propias destrezas y cualidades y las que considera que debería tener, se produ-
ce la ansiedad (Mussen, 1969).

Efectos positivos

Aunque la ansiedad se convierte a veces en una fuerza negativa, no se debe considerar necesariamente indeseable, ya que la ansiedad ligera o moderada pue-
de facilitar el ajuste social del niño y servir para la resolución de problemas
y la inventiva. Es difícil hacer mejorar la conducta de un estudiante cuando a

él mismo no le preocupa, las experiencias generadoras de ansiedad no deben evitarse, sino que utilizarlas para desarrollar la inmunidad a la tensión. Anticipándose a las crisis normales, el maestro puede ayudar a que los alumnos se enfrenten de modo más adecuado a las situaciones tensas. Evidentemente, los niños no se deben ver expuestos a experiencias innecesarias que produzcan ansiedad, sin embargo, es igualmente indeseable eliminar la ansiedad por completo o reducirla a un mínimo absoluto, puesto que la socialización adecuada requiere ciertos sentimientos de ansiedad por parte de los niños. En algún punto de los extremos, hay un nivel óptimo de ansiedad, si esta se desvía mucho de ese nivel en cualquier sentido, el proceso de sociabilización se verá obstaculizado (Clarizio, McCoy, 1981).

La ansiedad medida por cuestionarios

Dos cuestionarios han sido utilizados como técnicas empleadas principalmente para medir la ansiedad. Uno de ellos, la Escala de ansiedad manifiesta (MAS; en inglés *Manifest anxiety scale*), fue desarrollada por Taylor en 1956.

Este cuestionario consiste en una serie de preguntas, originalmente consideradas por los psicólogos clínicos como indicativos de una ansiedad crónica, y perfeccionadas en estudios posteriores. Esta escala fué desarrollada como un medio de medir un motivo humano (ansiedad o emocionalidad), cuya contribución a la ejecución puede ser determinada, es decir el argumento era que la ejecución de los hábitos requiere la energía procedente de una fuente impulsora.

Dicha fuente impulsora no era otra que la ansiedad, y, por lo tanto las personas con una ansiedad elevada tenían que poseer más energía para sus hábitos, en una determinada situación que la de las personas con una ansiedad reducida. La verificación de esta hipótesis implicaba la comparación de las puntuaciones elevadas de ansiedad y las que las tenían muy bajas en el cuestionario MAS. Estas situaciones variaban desde las más sencillas, hasta las más complejas. Allí donde los hábitos dominantes poseídos o desarrollados por los sujetos estaban relacionados directamente con una buena ejecución en la tarea a aprender, se esperaba que los sujetos muy ansiosos ejecutaran la tarea mejor que los pocos curiosos, pero en cambio se esperaba lo contrario en el caso de aquellas en que los hábitos tenían que competir unos con otros una ejecución alrosa.

El otro cuestionario es designado con el nombre de Cuestionario para medir

la ansiedad (TAQ: en inglés, Test Anxiety Questionnaire), y fue creado por Mandler y Sarason en 1952. Estos investigadores concebían la ansiedad como un estímulo al que se han asociado respuestas. En la medida en que son compatibles o incompatibles estas respuestas con las exigidas en la situación del test, la ansiedad de la prueba no afectará o sí adversamente a la ejecución en esa determinada situación.

Las cuestiones que aparecen en el TAQ se refieren a las respuestas del sujeto antes y durante las pruebas, tales como desasosiego, latidos acelerados -- del corazón, sudoración, interferencia emocional, e inquietud, y a las actitudes hacia las pruebas. El test fue estudiado comparando a las personas que habían conseguido distintas puntuaciones en el TAQ (altas y bajas) en una situación en que se le decía al sujeto que estaba siendo medida su inteligencia, y -- que había fracasado o que había salido bien en los primeros tests (o bien no se le decía nada), y a continuación se le aplicaban otros tests del mismo género. Lo que lleva a pensar que los sujetos muy ansiosos dieron muchas respuestas que se interferían con la ejecución, al paso que los sujetos con bajo índice de ansiedad eran activados por la evaluación y ejecutaban mejor la tarea encomendada.

Las investigaciones con las escalas de ansiedad ofrecen una clara indicación de que estos procedimientos descubren una diferencia individual de importancia, pero no está en cambio del todo claro si dichas diferencias se refieren únicamente a la ansiedad o representa más bien una combinación de factores, tales como la necesidad de afiliación o el miedo al fracaso (Cofer, 1972).

METODO DE INVESTIGACION

- **Objetivo**
- **Hipótesis**
- **Método**
- Sujetos**
- Escenario**
- Variables**
- Registro**
- Diseño**
- **Procedimiento**

OBJETIVO:

Establecer la relación entre las situaciones generadoras de agresividad -- (frustración, imitación y ansiedad) y la manifestación de conducta agresiva en niños preescolares de diferente nivel socioeconómico.

Lo anterior se establecerá al confirmar o refutar las siguientes hipótesis que se plantean para el trabajo con dos grupos de niños provenientes de las escuelas oficiales de la D.G.E.P.

HIPOTESIS ALTERNAS:

- 1.- Ante la condición generadora de imitación se manifestará mayor frecuencia de conductas agresivas (físicas o verbales) que ante la diferenciación de las condiciones de ansiedad y frustración.
- 2.- Ante la condición generadora de frustración se manifestará una mayor frecuencia de conductas agresivas (físicas o verbales) que ante ansiedad pero menor que la condición generadora de imitación.
- 3.- Independientemente de las condiciones generadoras de la agresión la conducta agresiva física o verbal de los niños de estrato socioeconómico "bajo" será mayor que los de estrato socioeconómico "alto".

HIPOTESIS NULAS:

- 1.- Ante las condiciones generadoras de agresión no se manifestarán conductas agresivas (físicas o verbales).
- 2.- Ante las condiciones generadoras de agresión no habrá diferencias de fre-

cuencias entre estas.

3.- La manifestación de conducta agresiva en el nivel socioeconómico "bajo" será menor que el grupo de nivel socioeconómico "alto".

METODO

Sujetos:

Se trabajó con una muestra proporcional estratificada conformada por 20 niños de edad preescolar entre 4-5 años (Anexo 1) y de condiciones socioeconómicas diferentes.

Nivel Socioeconómico	Sexo		
	Masc.	Fem.	
"Bajo" Jardín de Niños "Mónaco"	4	6	10
"Alto" Jardín de Niños "Pablo Casals"	5	4	10
TOTAL	10	10	10

Es proporcional porque se mantuvo el mismo número de elementos para una de las condiciones: nivel socioeconómico, estratificado porque la población se se-

seleccionó de dos diferentes estratos: bajo y medio bajo (Quiroz V. y Fournier G. (1987).

El estrato social se seleccionó con bases a las características poblacionales en las que se ubican los Jardines de Niños en los que se trabajó.

Los de nivel socioeconómico bajo proceden del Jardín de Niños "Mónaco" ubicado en la calle de Corregidora No. 1 Col. Sta. Lucía, Delegación Alvaro Obregón II, y los de nivel medio-bajo proceden del Jardín de Niños "Pablo Casals", ubicado en la calle de Rosa Roja No. 100, Col. Molino de Rosas, Delegación Alvaro Obregón II, ambas instituciones son oficiales, pertenecientes a la Dirección General de Educación Inicial y Preescolar.

Para confirmar los niveles socioeconómicos de esta población, se aplicó -- una encuesta socioeconómica (Anexo 2), en las que se tomó en cuenta principalmente dos condiciones básicas: (del Centro de Estudios Económicos de BANCOMER):

- 1.- Condición económica: hasta dos salarios mínimos (clase baja) más de dos salarios mínimos hasta cinco (media baja).
- 2.- Número de dependientes del ingreso familiar: más de tres elementos (6 a 10 posiblemente) (clase baja) y menos de seis (3 y 5) (media baja).

Escenario:

Se trabajó en las aulas de los dos Jardines de Niños, teniendo cada escuela las siguientes características.

- 1.- Jardín de Niños "Mónaco"

Construcción adaptada, de una sola planta contando con seis aulas y una --

aula prefabricada, con una área verde extensa en proporción a la totalidad de dimensión de las seis aulas, siendo ésta el patio de juegos libre (recreo), contando con juegos, dos baños, espejo de agua (chapoteadero) y tanque de arena. El aula en la que se trabajó constaba de una dimensión de 7 m. por 6 m. para una población de 30 niños como máximo, contando con un mobiliario acorde, iluminación natural y artificial deficiente.

2.- Jardín de Niños "Pablo Casals":

Construcción exprofesa realizada por CAPFCE (Comité Administrador del Programa de Construcción de Escuelas), contando con todos los servicios necesarios de acuerdo a la población. El aula donde se trabajó constaba de una dimensión de 10 m. por 7 m. para una población de 35 niños como máximo.

Variables:

V. Independiente.- Condiciones generadoras de agresión: frustración, ansiedad e imitación.

V.I 2.- Estrato socioeconómico.

V.I 2.1.- Nivel bajo hasta dos salarios mínimos, y hasta tres elementos.

V.I 2.2.- Nivel medio-bajo entre dos y cinco salarios mínimos y menos de seis elementos.

V. Dependiente.- Conforme a la siguiente definición: "Agresión conducta física violenta intensa, que produzca daño a otro sujeto: golpear, tirar, dar patadas, empujar bruscamente, conducta verbal que por su contenido produzca efectos visibles en el otro sujeto (Ribes I. E., 1976);

Las conductas a registrar como agresión fueron:

Físico.- Contacto físico entre cualquiera de los miembros superiores de un niño (agresor) y el cuerpo de otro niño (agredido) de tal forma que cause molestias a este, arrojar material didáctico al suelo y/o dirigiéndose hacia algún compañero.

Verbal.- Expresión verbal con argumentos negativos hacia algún compañero, materia y/o evento, emisión de palabras "malsonantes" acompañadas o no, de gesticulaciones.

Tipo de Registro:

Con base a la definición de las condiciones a medir, se trabajó con un registro de frecuencias por intervalos (Manual...Desarrollo Psicológico, 1978), - obteniéndose el número de conductas agresivas físicas y verbales por sesión por medio de dos observadores independientes, previamente entrenados.

Los índices de confiabilidad se obtuvieron utilizando la fórmula siguiente:

$$\text{Confiabilidad} = \frac{\text{acuerdos} \times 100}{\text{acuerdos} + \text{desacuerdos}}$$

El promedio de confiabilidad obtenida para todas las sesiones fué de 80% - en total.

Diseño:

Se utilizó un diseño reversible multivariable: ABCDA, siendo A= línea base de tipo operante simple (se registró una conducta en una situación), B= condición de frustración, C= condición de imitación, D= condición de ansiedad y A= - reversión. Cada condición tuvo una duración de dos semanas.

Procedimiento:

Previo al inicio del estudio, se aplicó a los Padres de Familia de los niños ya elegidos (muestra al azar), una encuesta para confirmar el nivel socioeconómico de acuerdo a las características poblacionales de donde se localizan los Jardines de Niños, aplicando esta entrevista principalmente a las madres de los niños, después de las labores docentes, mediante previa cita, siendo entrevistadas en la misma aula de trabajo, conformando así dos grupos de 10 niños de cada uno.

El estudio se llevó a cabo durante 10 semanas con registros diarios de una hora, entre el momento de ingreso al salón y el recreo.

Fase A:

Se proporcionó material didáctico (cuentos, material de ensamble) para ser utilizado sin restricciones durante una hora con la instrucción, al final de esta, de colocar el material en el sitio determinado después de su uso es decir, se dió oportunidad al juego libre.

En el caso de las condiciones generadoras de agresión, (fases B, C y D) -- las actividades se realizaron bajo instrucciones específicas con la supervisión de la Educadora.

Toda conducta agresiva se anotó en un formato de registro (Anexo 3) anotando cuando y en qué intervalo se dió la respuesta.

Fase B Condición de Frustración:

Se informó al grupo, al inicio de las labores cotidianas, que trabajarían con algún material de su agrado, reafirmando así esta actividad durante el --- transcurso de la sesión. Se colocaba sobre las mesas de trabajo el material, prometido y se les retiró antes de que lo manipularan sin explicación alguna, pasando a otra actividad diferente. Esta condición se realizó en promedio, -- tres veces por sesión.

Fase C Condición de Imitación:

Se proporcionó el mismo material que en la condición de la fase B, colocán dose sobre la mesa; instantes antes de que los niños tomaran el material, un mo delo expreso (la Educadora), tomó el material arrojándolo hacia la mesa con - expresiones verbales tales como "que feo material, no me gusta" acompañado de - gesticulaciones típicas de enojo. Esta situación tenía una duración aproximada de 4 minutos.

Esta condición se repitió tres veces después de transcurridos 20 minutos; es decir, durante 1 hora se presentó la condición 4 veces. El registro se rea lizó inmediatamente después de que el modelo actuaba.

Fase D Condición de Ansiedad:

Aproximadamente 30 minutos antes de que iniciara el tiempo de recreo, se - dieron instrucciones sobre una actividad manual, indicándoles que solo saldrían

al recreo al término de la actividad. Se les presionó a que terminarían lo más pronto posible recordándoles que el tiempo del recreo transcurría sin que ellos terminaran. El registro se efectuó en el momento de la instrucción y la salida al recreo, mismo que en casi todas las sesiones se agotó sin que terminaran la actividad.

Fase A Reversión:

Se utilizó el mismo procedimiento e instrucciones que en la fase A

- **Resultados**
- **Análisis de los resultados**
- **Discusión**
- **Conclusiones**

RESULTADOS:

El estudio se realizó durante 10 semanas previstas de acuerdo al diseño elegido para este caso, obteniéndose los resultados siguientes para cada condición.

Fase A Línea Base

Durante las dos semanas que duró esta condición de juego libre los resultados en el grupo "bajo" Mónaco, fueron los siguientes: Las respuestas agresivas físicas en su totalidad fueron de 64 y de 26 conductas para las verbales.

Los promedios de emisión por semana fueron de 5.8 y 7 respectivamente para las físicas y 1.6 y 3.4 para las verbales, siendo el promedio general de ambas semanas de 6.4 para las físicas y 2.5 para las verbales.

En el grupo "medio bajo" (Casals), el número de conductas agresivas físicas fue de 161 y de verbales de 30 conductas.

Los promedios de emisión por semana fueron de 21.6 y 2.6 respectivamente para las físicas y de 3.2 y 2.8 para las verbales, siendo el promedio general de ambas semanas de 12.1 para las físicas y 3 para las verbales.

Fase B Frustración.

Los resultados en el grupo "bajo" (Mónaco) fueron los siguientes: La totalidad de las respuestas físicas fue de 0 en las dos semanas y las verbales de 2.

Los promedios de emisión por semana fueron de 0 respectivamente para las físicas

sicas y de 0.5 y 0 para las verbales.

En el grupo "medio bajo" (Casals), el número de conductas físicas fué de 0 y de 2 verbales.

Los promedios de emisión por semana fueron para las físicas de 0.5 y 0 para las verbales.

Fase C Imitación

En el grupo "bajo" los resultados de emisión de las conductas físicas fué de 2 dando un promedio de 0.5.

Los resultados de emisión de conductas verbales fue de 3 dando un promedio por semana de 0.4 y 0.25 respectivamente.

En el grupo "medio bajo" los resultados de emisión de las conductas físicas fue de 3 dando un promedio por semana de 0.75.

Los resultados de emisión de conductas verbales fue de 2 dando un promedio de 0.5 y 0 por semana.

Fase D Ansiedad

Los resultados de conductas físicas del grupo "bajo" durante esta fase en las dos semanas fue de 1 conducta dando un promedio de emisión por semana de 0.25 y 0.

Los resultados en la conducta verbal fue de 1 para ambas semanas con un promedio de emisión de 0.25 y 0 respectivamente.

Los resultados del grupo "medio bajo" fue de 2 para las físicas durante las dos semanas con un promedio de 0.25 y 0; y para las verbales de 0 respuestas en ambas semanas.

Fase A Reversión

Los resultados del grupo "bajo" fueron los siguientes: Se dieron 64 incidencias de respuestas físicas y 24 verbales.

Los promedio de emisión de la primera semana fue de 5.5 y de la segunda 7.2 de respuestas agresivas físicas, y de 1.8 y 3 para las verbales, siendo el promedio general de ambas semanas de 7.6 de respuestas agresivas físicas, y de 2.4 de respuestas agresivas verbales.

En el grupo "medio bajo", el número de incidencias de conductas agresivas físicas fue de 107 y de verbales 53.

Los promedios de emisión respectivamente por semana fueron de 11.2 y 10.2 para las respuestas físicas y de 5 y 5.6 para las verbales, siendo el promedio general de ambas semanas de 10.7 de respuestas agresivas físicas, y de 5.3 de respuestas agresivas verbales.

Nota: Ver cuadro 1.

ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Como se puede apreciar en la gráfica # 1, desde la fase A, en el Jardín de Niños Mónaco, se observó menor frecuencia de conductas físicas que en el Jardín de Niños Pablo Casals (casi 40%) aunque no así en la frecuencia de conductas -- verbales (la diferencia fue de 14%) gráfica # 2.

Es notable el cambio, en términos de frecuencia entre la primera fase (B - frustración), y las subsecuentes en las que se intervino con la variable independiente pues, en promedio, decrecen a un 7% las conductas agresivas verbales (gráfica # 2) del Mónaco y a un 6% en el grupo Casals; la conducta de agresión física (gráfica # 1) no apareció (al menos en términos del registro realizado) en la primera fase de intervención (frustración).

Para la segunda fase (C imitación), se observa similar comportamiento que en la primera con excepción de la conducta agresiva física que aparece en tres ocasiones en ambos grupos.

En la tercera fase (D ansiedad), la conducta agresiva verbal del Jardín de Niños Casals, baja de nivel. En el grupo Mónaco se decreta la frecuencia de emisión de respuestas agresivas verbales, con respecto a la secuencia anterior, y sólo se registra la emisión de una respuesta verbal y una física. En Casals se observó la emisión de una respuesta agresiva física.

Se nota también un cambio entre la fase de intervención y la fase de reversión pues, aparentemente, se reincorporan a su nivel inicial. En el caso del Jardín de Niños Mónaco incrementa en dos conductas el número de respuestas agre

sivas verbales registradas (26 a 24); las respuestas agresivas físicas tienen el mismo número de respuestas agresivas verbales registradas (64). En el grupos Casals, se incrementó en 23 conductas el número de respuestas agresivas verbales y decrementó la conducta agresiva física en 54 unidades (de 161 a 107).

En cuanto a las fases de intervención se observa que los promedios de emisión de agresión física (vease cuadro 1), fueron de 0 para la condición de --- frustración (dato del Jardín de Niños Mónaco más dato del Jardín de Niños Casals entre dos), 0.61 para la imitación y 0.12 para ansiedad. En el mismo orden los promedios generales para la agresión verbal 0.5, 0.41 y 0.06. Específicamente para el caso de la Escuela Mónaco los promedios de emisión de agresión física fueron de 0 para frustración, 0.5 para imitación y 0.12 respectivamente.

Para la conducta agresiva verbal en el Jardín de Niños Mónaco los promedios generales fueron de 0.5 para frustración, 0.32 para imitación y 0.12 para ansiedad. Para el Jardín de Niños Casals la agresión verbal se presentó con 0.5, 0.5 y 0.0 respectivamente.

Considerando los parámetros manifestados es en la fase de imitación donde se observa mayor frecuencia de emisión de conductas agresivas físicas; le sigue en orden decreciente la fase de ansiedad y posteriormente la de frustración.

Para la conducta verbal el más alto promedio de emisión de conductas agresivas verbales se dió en la fase de frustración siguiéndole la de imitación y

la de ansiedad (ver gráfica 5).

DISCUSION

Al analizarse los resultados obtenidos en el estudio, se encontró puntuaciones más bajas de lo que se esperaba.

Iniciando con la fase de intervención las respuestas de agresión física superaron a las verbales en los dos grupos durante las dos semanas de observación, presentándose mayor incidencia de respuestas agresivas físicas como verbales en el grupo "medio bajo" y no en el "bajo" como se esperaba. La incidencia de respuestas agresivas respondía al querer obtener la mayor parte del material que se designaba para la actividad provocando así que en esta fase no se controlara las respuestas o actitudes de los niños.

Durante la fase de frustración no se presentaron respuestas físicas en ambos grupos y un mínimo de dos para las verbales. En esta fase se esperaba mayor incidencia de respuestas ante un acontecimiento esperado y no recompensado. Posiblemente el mal manejo de la situación por parte del examinador, ocasionó que no se dieran respuestas en esta fase.

En la fase de imitación no se presentaron respuestas agresivas notables en ninguno de los dos grupos. Cuando se presentaron respuestas por parte de 1 ó 2 niños de cada grupo, el resto de los niños observaron esta conducta pero no hubo imitación, ni cuando los examinadores sirvieron de modelo.

En la fase de ansiedad no hubo respuestas notorias en ambos grupos, aunque

sí la única vez que se presentó la condición en el grupo "bajo" fue de clara ansiedad: una de las niñas mostró una actitud inquietante, llorando, solicitando dejar la actividad. Esta respuesta no se repitió por parte de la niña como de los demás niños que la observaron.

Durante la fase de inversión de condición (A), la puntuación se asemeja a la fase de intervención, posiblemente el jugar sin restricciones ni órdenes -- produjo que los niños libremente expresaran sus actitudes produciendo respuestas agresivas tanto físicas como verbales.

Como se observa en todas las condiciones descritas, no se presentó la respuesta que se esperaba, aunque la forma de realizarlas posiblemente determinó las conductas, así mismo el registro pudo tener fallas o quizás no fue el idóneo para evaluar las condiciones, pudiendo no registrar las verdaderas conductas que se presentaban. Así mismo, no se hizo una relación y/o combinación entre cada condición para su presentación, ya que se determinó desde el inicio del estudio en forma libre sin ningún objetivo específico, obteniendo los resultados descritos.

Estos resultados van en dirección de descubrir que la agresión es difícil de definir debido a que no es sólo una respuesta sino una clase de respuestas que pueda describir distintos aspectos. La dificultad radica en que algunas definiciones atienden a la motivación y no a las consecuencias y viceversa.

Por otra parte, el rol sexual puede ser otro factor determinante para un análisis ya que se tiene la idea de que los hombres son más agresivos en diversas situaciones en donde tienden a ser gala de la violencia física, todo lo con

trario de las mujeres en que se les enseña a comportarse en forma pasiva, Kagan y Moss, 1962 (en Bee, H. 1978), planteamiento que se confirmó en el estudio ya - que fueron los niños los que presentaron mayor incidencia de respuestas agresivas en todas las fases aplicadas (ver gráficas 3 y 4).

Ante los resultados obtenidos, las condiciones no se cumplieron como se señalan en algunas teorías como las del grupo de Yale (Dollar, Miller, Sears), -- Bandura y Walters, ya que se ha dicho que la agresividad infantil está relacionada con factores sociales y económicos de sus hogares, así como que las personas de la clase baja aprenden a tolerar mejor la agresión que los de la clase media. Confirmándose en las gráficas 1 y 2 en las cuales el grupo "medio bajo" presentó mayor índice de respuestas agresivas en comparación al grupo "bajo", - sobre todo en respuestas físicas en donde los niños que las presentaron agredían a golpes o con el material a sus compañeros por querer obtener todo o la mayor parte del mismo. Esta situación se presentó ante las fases descritas y - durante las fases de intervención e inversión en donde el juego libre permitió observar que posiblemente la agresividad presentada proviene de un resultado de ciertas normas aprendidas exteriormente (familia, medio ambiente) y aplicadas - para el momento.

Al observarse los resultados en la fase de frustración, se dijo que puede ser un poderoso factor de la conducta agresiva, tal y como lo señala la hipótesis de Frustración-agresión de Dollard y sus cols. (1939), pero no todos los niños reaccionan agresivamente a la privación ya que para que se manifieste esta conducta depende de factores de su experiencia, como los que en el pasado han - sido recompensados o castigados (Mussen, 1982), así mismo como lo señala Bandura (1969), "La frustración ampliamente catalogada como causa principal de agre-

sión abarca tantos conjuntos de condiciones que ha dejado de tener significado específico".

Los datos que se obtuvieron al aplicar la fase de imitación no señalan que hubo una imitación de las conductas agresivas por parte del examinador hacia -- los niños, ya que estas dependen de la cantidad, calidad, oportunidades, cualidades personales del agresor observado y otras tantas como estado emocional, -- edad, sexo, personalidad, recompensa y/o castigo (Mussen, 1969). Sin embargo, la observación de conductas o modelos agresivos no asegura necesariamente el -- aprendizaje y mucho menos su ejecución ya que los niños pudieron olvidar las -- conductas, no observarlas todas o verlas con una perspectiva diferente a la que se esperaba.

Ante la ansiedad, podríamos preguntarnos ¿cómo saber cuando se presenta -- una respuesta? y ¿cuál sería una definición para este tipo de respuestas?. Posiblemente la definición que hace Miller (1951), (todo estímulo aversivo produce ansiedad), sería la más conveniente para responder las preguntas anteriores.

Se tomó este concepto de acuerdo a las respuestas que se podrían producir manipulando una situación de ansiedad.

Aún así no hubo incidencias a respuestas agresivas, posiblemente esta es -- una conducta asociada a experiencias pasadas, no registradas para el momento.

Para el grupo "medio bajo" que presentó mayor incidencia ante las situaciones, se confirmó su actitud presentada durante el estudio, con las respuestas -- de una entrevista aplicada hacia las Madres de familia de estos niños, señalan-

do que la conducta presentada en la escuela correspondía en ocasiones a la presentada en la casa con sus hermanos y/o pequeñas amistades, expresando que no comprendían esta actitud, ya que los padres no reñían ante la presencia de los hijos, pero que sí en ocasiones observaban cierta conducta de imitación ante los programas de televisión, en los cuales la incidencia de agresividad era mayor, así se verifica una de las tantas teorías que señalan que la violencia presentada por televisión, puede producir agresividad (Feshbach, 1971), así mismo su actitud negativa se presentaba ante hechos frustrantes como castigos o retiros de ciertas recompensas, las cuales no se detectaron en el estudio.

La agresión es una respuesta humana muy difundida, se le encuentra casi universalmente, aunque en grados diferentes, en todas las culturas humanas, siendo una cuestión controvertida para su explicación pero cualquiera que sea fuente, la agresión es una respuesta común, normal o natural a ciertas situaciones, como la de la frustración. Puede inferirse que muchos individuos se portarían más agresivamente de lo que hacen si no hubiesen sido socializados para controlar su agresión, es decir, si no hubiesen adquirido algunas inhibiciones contra la expresión, sentimientos y motivos agresivos, ya que los padres, en cualquier cultura, sociabilizan a sus hijos para que ejerzan algún control sobre sus motivaciones hostiles y sus respuestas agresivas, es decir sobre sus deseos o tendencias a dañar, lesionar a otros o a destruir objetos. Pero las técnicas de socialización varían en distintas culturas y son más permisibles unas que otras en lo que respecta a la cantidad de agresión que se permite expresar.

Las teorías de la agresión tienen una amplitud variada en donde se realizan factores biológicos como psicológicos (el aprendizaje y/o la experiencia).

Estas ya fueron señaladas en capítulos anteriores para tratar de relacionarlas con el estudio presente, ya que las formas y grados de agresión que un niño presenta depende de muchos factores tales como la intensidad de su motivación, grado de frustración del medio ambiente, imitación y/o observación de modelos, cantidad de ansiedad y de culpa asociados a la expresión de la agresión.

Actualmente las investigaciones realizadas sobre los cambios evolutivos -- del comportamiento agresivo, se relacionan más con los cambios de tipo de comportamiento agresivo que los cambios de grado o de cantidad de agresión, y es en niños preescolares en donde fijan su atención, ya que estos están sufriendo cambios sociales que permite la observación directa de la conducta agresiva.

Así mismo en nuestra cultura se están implantando programas de acción para tratar de disminuir y/o suprimir la agresividad por parte de los adultos hacia la población infantil; y un ejemplo de esto son los mensajes por televisión --- ("cuenta hasta 10" Televisa. 1987), dirigidos hacia los padres, con el objetivo de concientizar el posible daño que se causa a los niños y las consecuencias posteriores.

También Instituciones Oficiales, como la S.E.P., se han dedicado al estudio del comportamiento agresivo por ser un problema de antaño y existente en todos los niveles como el de Fernández, López Mares y Saint Martín (1981), que -- con técnicas de modificación de conducta aplicadas a niños de edad preescolar, mediante el trabajo con los padres, se suprimieron algunas conductas agresivas.

Hay que tomar en cuenta que los resultados obtenidos en este estudio, provienen de una muestra muy pequeña por lo que pueden no ser significativos o re-

representativos de la población, así como la aplicación de las condiciones y el registro utilizado pudieron no ser los indicados para la observación de las -- conductas agresivas, además para que el niño exprese fácilmente agresión y las formas e intensidad de la expresión agresiva dependerán de muchos factores, de esta manera se recomienda que en investigaciones posteriores se trabaje con -- una muestra mayor contando con registradores profesionales, haciendo además un análisis sobre las condiciones que posiblemente motiven a la agresión para que así se ofrezca una mayor confiabilidad y sean representativos de una población.

CONCLUSIONES

- Las primeras dos hipótesis planteadas para el estudio, fué confirmada por los resultados obtenidos solo para la condición de agresión física.
- La segunda hipótesis planteada no se cumple pues aunque la conducta agresiva en la condición de frustración fué mayor ante la condición de ansiedad no lo fué así ante la condición de imitación.
- La hipótesis sobre estrato socioeconómico y su relación con la agresión resultó inversa a lo esperado.
- Gran parte del trabajo sobre agresión ha encontrado correlatos de la conducta agresiva en el ambiente hogareño, y en las experiencias en él sufridas, lo cual se afirmó con algunas aseveraciones, no sistemáticas, por parte de las madres de familia de los niños observados.
- Un problema que gravita mucho en el estudio de la agresión es su medición, debido a la complejidad para conceptualizar al fenómeno.
- La mayoría de los padres de nuestra propia cultura, consideran inaceptable la agresión física dirigida hacia ellos mismos y hacia otros consanguíneos cercanos, y por consiguiente hacen un intento por controlarla.
- La agresividad, que es una de las variables de la personalidad más estudiada, puede sufrir la influencia de diversos factores, pero la cantidad y la forma de la agresión de un niño depende primordialmente de su experiencia social.

- No por ser este tema difícil de abordar debe abandonarse su estudio, ya que en toda cultura la sociabilización juega un papel importante como parte del desarrollo de la misma y la agresión puede llegar a afectar este proceso.

- No puede afirmarse que el objetivo planteado para este estudio se cubrió ya que los datos cuantitativos y cualitativos no permiten esclarecer una relación entre las situaciones "generadoras" de agresividad y la manifestación de conducta agresiva debido a la complejidad de medición del fenómeno y a la interpretación que se le pueden dar. No obstante se reitera la recomendación de continuar con estudios que nos acerquen a la explicación de comportamientos como los estudios en este caso, que promueven o limitan la interacción social, proceso que nos identifica como seres humanos.

ANEXOS

BIBLIOGRAFIA

- ANEXO 1 -

No.	NOMBRE	EDAD	NIVEL SOCIOECONOMICO	
			BAJO	MEDIO BAJO
1.-	Verónica H. Q.	5.0		X
2.-	Fernando H.C.	4.10		X
3.-	Itzel E.L.	5.0		X
4.-	Juan Carlos E.L.	5.0		X
5.-	Juana Leticia P.T.	4.11		X
6.-	Raúl Gerardo F.R.	4.10		X
7.-	Brenda Paola V.G.	5.0		X
8.-	Jonas Mauricio M.O.	5.1		X
9.-	Gonzalo T.R.	4.11		X
10.-	Marcos G.T.	5.1		X
11.-	Leticia C.D.	4.11	X	
12.-	Irene G.M.	5.0	X	
13.-	César Ricardo M.G.	5.0	X	
14.-	Yolanda M.D.	5.1	X	
15.-	Arturo L.M.	4.10	X	
16.-	Jaime D.E.	4.11	X	
17.-	Marisol C.C.	4.11	X	
18.-	Cecilia R.F.	5.0	X	
19.-	Alejandro S.L.	5.1	X	
20.-	Ma. Elena O.S.	5.0	X	



DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR
FICHA DE REGISTRO DE DATOS GLOBALES DEL PREESCOLAR

JARDIN DE NIROS _____

CLAVE _____

GRUPO _____

I. IDENTIFICACION

Escriba con letra clara y de preferencia con letras de molde.

1. NOMBRE DEL ALUMNO (A) _____
2. FECHA DE NACIMIENTO

--	--	--	--	--

 /

--	--	--

 /

--	--

ANO MES DIA
3. NOMBRE DEL PADRE O TUTOR _____
4. NOMBRE DE LA MADRE _____
5. DOMICILIO _____ TEL. _____

II AREA FISICA

- A. ALIMENTACION HABITUAL (Anote dentro del cuadro cuantos días de la semana pasada el niño ingirió los siguientes alimentos).

- | | | | |
|---------------------------------------|---|---|--------------------------------------|
| LECHE <input type="checkbox"/> 1 | TORTILLA <input type="checkbox"/> 6 | PRODUC. LECHE <input type="checkbox"/> 12 | DULCE <input type="checkbox"/> 18 |
| ATOLE <input type="checkbox"/> 2 | HUEVO <input type="checkbox"/> 7 | SOPA <input type="checkbox"/> 13 | REFRESCO <input type="checkbox"/> 19 |
| CAFE O TE: <input type="checkbox"/> 3 | CARNE DE RES <input type="checkbox"/> 8 | VERDURA <input type="checkbox"/> 14 | PINOLE <input type="checkbox"/> 20 |
| SIN LECHE <input type="checkbox"/> 3 | PUERCO <input type="checkbox"/> 9 | FRIJOLES <input type="checkbox"/> 15 | OTROS <input type="checkbox"/> 21 |
| CON LECHE <input type="checkbox"/> 4 | POLLO <input type="checkbox"/> 10 | CHILE <input type="checkbox"/> 16 | |
| PAN <input type="checkbox"/> 5 | PESCADO <input type="checkbox"/> 11 | FRUTA <input type="checkbox"/> 17 | |

- B. ESTADO FISICO ACTUAL (Marque con una equis (x) los paréntesis correspondientes).

1. ESTADO DE SALUD APARENTE: SANO () 1 ENFERMIZO () 2
2. ALTERACIONES FISICAS VISIBLES: SI () 3 NO () 4 CUALES _____
3. SERVICIO MEDICO: NINGUNO () 5 ISSSTE () 6 IMSS () 7 OTROS () 8
NUM. DE CARNET _____
4. VACUNAS APLICADAS: TRIPLE () 1 POLIO () 2 SARAMPION () 3 OTRAS () 4
5. REVACUNACION: () 5 () 6 CUALES _____
6. RECIBE ATENCION MEDICA? SI () 7 NO () 8
7. PADECE ALGUNA ENFERMEDAD O ALERGIAS? SI () 9 NO () 10
CUAL _____

III CARACTERISTICAS FAMILIARES

- A. INTERACCION AFECTIVA-SOCIAL

- | | PADRE | | MADRE | |
|--|-------|-------|-------|--------|
| | SI | NO | SI | NO |
| 1. VIVE CON EL NIÑO | () 1 | () 2 | () 3 | () 4 |
| 2. PLATICA HABITUALMENTE CON EL NIÑO | () 3 | () 4 | () 5 | () 6 |
| 3. JUEGA HABITUALMENTE CON EL NIÑO | () 5 | () 6 | () 7 | () 8 |
| 4. SE INTERESA EN LAS ACTIVIDADES DEL NIÑO | () 7 | () 8 | () 9 | () 10 |
| 5. LA FAMILIA ESTA COMPUESTA DE _____ HIEMBROS. | | | | |
| 6. EL NIÑO OCUPA _____ LUGAR ENTRE LOS HERMANOS. | | | | |

B. ESTRUCTURA FAMILIAR

(En los cuadros del primer renglón anote los años cumplidos que tengan el padre, la madre y los hermanos del mayor al menor. Los niños menores de 1 año se marcarán con un cero).

	PADRE	MADRE	HERMANOS												
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
1. EDAD:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. PADECE ACTUALMENTE ALGUNA ENFERMEDAD:	() a	() b	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

CUAL (ES)

Marque con (X) el nivel máximo de estudios aprobado y la ocupación.

3. SABE LEER Y ESCRIBIR	SI NO	SI NO																				
	() ()	() ()																				
ESCOLARIDAD: PREESCOLAR	() 2	() 2	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	
PRIMARIA	() 3	() 3	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	
SECUNDARIA	() 4	() 4	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	
TECNICA	() 5	() 5	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	
PREPARATORIA	() 6	() 6	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	
PROFESIONAL	() 7	() 7	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	
4. OCUPACION																						
CAMPESINO	() 1	() 1	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
OBRERO	() 2	() 2	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
EMPLEADO	() 3	() 3	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
ARTESANO	() 4	() 4	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
TECNICO	() 5	() 5	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
PROFESIONAL	() 6	() 6	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
SERV. DOMESTICO	() 7	() 7	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
JORNALERO	() 8	() 8	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
COMERCIANTE	() 9	() 9	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
OTROS	() 10	() 10	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
TRABAJA ACTUALMENTE	() 1	() 1	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
TRABAJA EVENTUALMENTE	() 2	() 2	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
ESTA DESEMPLEADO	() 3	() 3	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

IV AREA SOCIOECONOMICA

	PADRE	MADRE	HERMANOS	OTROS
COLABORAN AL INGRESO FAMILIAR	() 1	() 1	() 1	() 1
CON MENOS DEL SALARIO MINIMO	() 2	() 2	() 2	() 2
CON SALARIO MINIMO	() 3	() 3	() 3	() 3
HASTA DIEZ MIL PESOS	() 4	() 4	() 4	() 4
HASTA QUINCE MIL PESOS	() 5	() 5	() 5	() 5
MAS DE QUINCE MIL PESOS	() 6	() 6	() 6	() 6

V. VIVIENDA Y SERVICIOS PUBLICOS

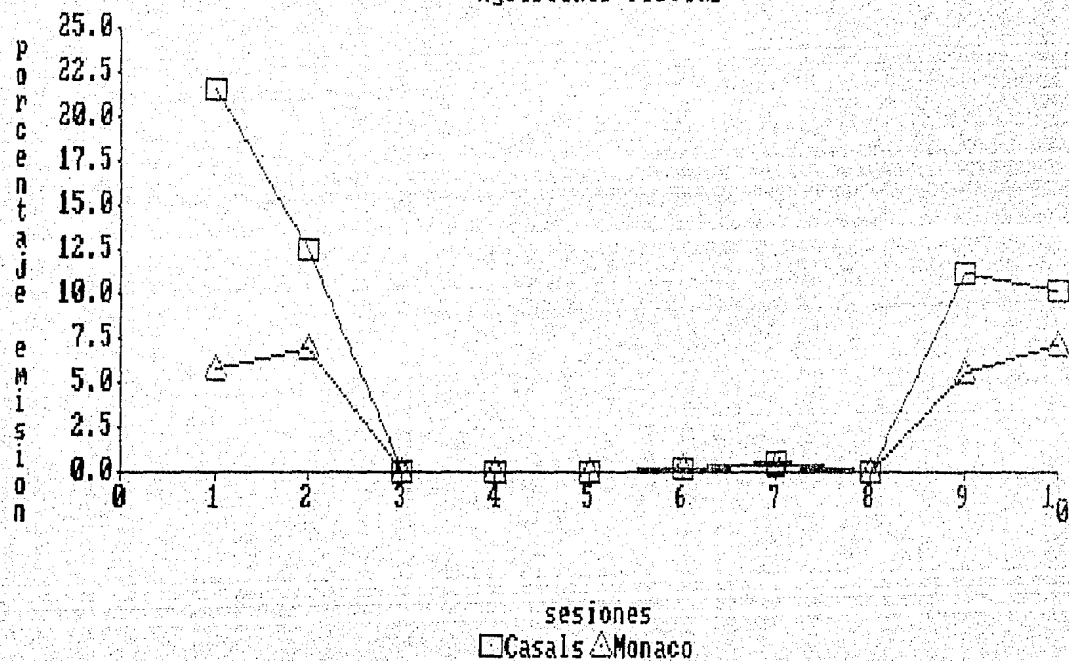
- LA VIVIENDA ES: PROPIA () 1 RENTADA () 2 PRESTADA () 3 PAGANDOSE () 4 OTROS () 5
- TIPO DE MATERIAL: TABIQUE () 1 ADOBE () 2 CARTON () 3 PALMA () 4 OTRO () 5
- CUANTOS CUARTOS: TIENE COCINA INDEPENDIENTE SI () 1 NO () 2
TIENE BAÑO INDEPENDIENTE SI () 3 NO () 4
- TIENE AGUA EXTERIOR SI () 1 NO () 2 TIENE DRENAJE SI () 3 NO () 4
TIENE AGUA INTERIOR SI () 5 NO () 6 LUZ ELECTRICA SI () 7 NO () 8
- EL LUGAR DONDE SE ENCUENTRA LA VIVIENDA CUENTA CON SERVICIOS PUBLICOS:
CALLE PAVIMENTADA SI () 1 NO () 2 ALUMBRADO SI () 3 NO () 4 TRANSPORTES SI () 5 NO () 6

VI EN BASE A LA ENTREVISTA LLEGAR A LA CONCLUSION DE LAS NECESIDADES QUE PRESENTA EL NIÑO Y SU FAMILIA

1. ORIENTACION DIETETICA SI () 1 NO () 2	2. ATENCION MEDICA SI () 3 NO () 4
2. ATENCION ESPECIALIZADA SI () 5 NO () 6	3. ORIENTACION FAMILIAR SI () 7 NO () 8

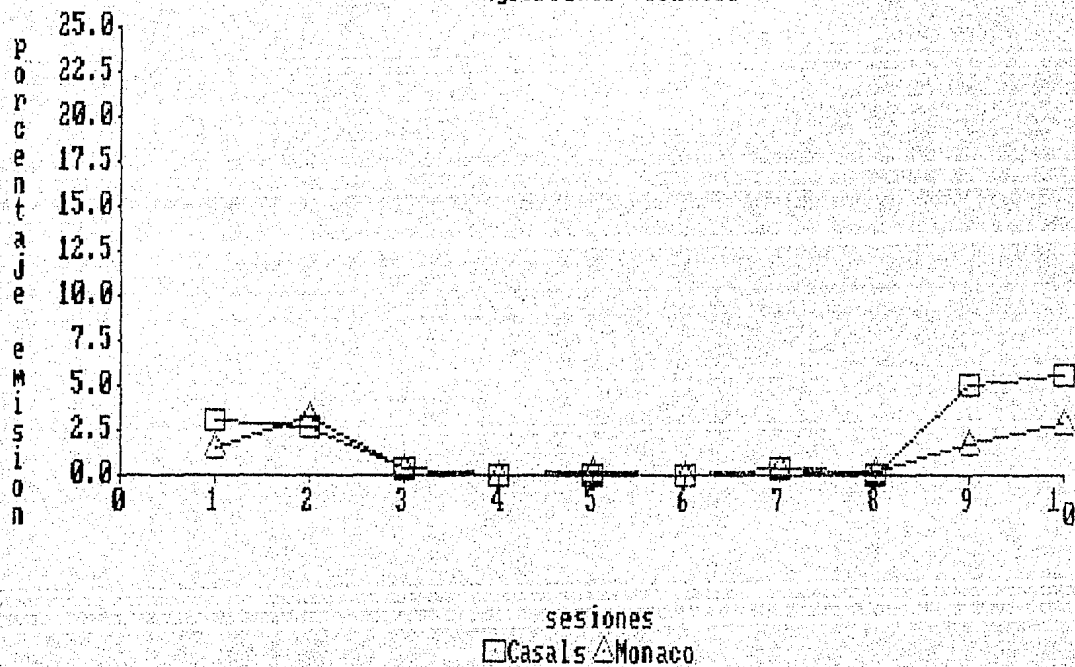
OBSERVACIONES: _____

Agresiones físicas



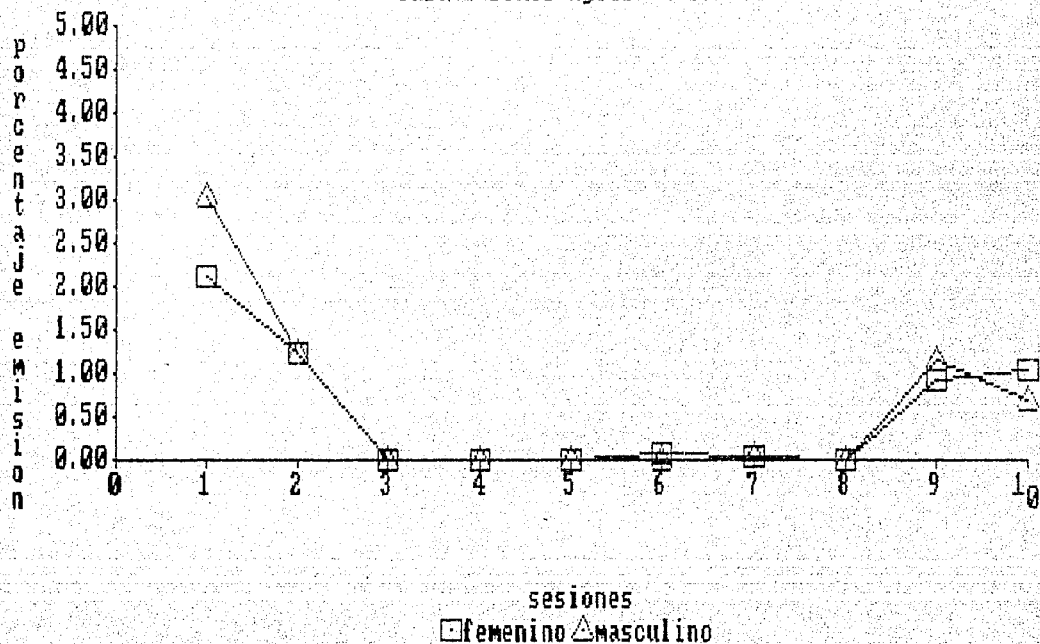
GRAFICA 1.

Agresiones verbales



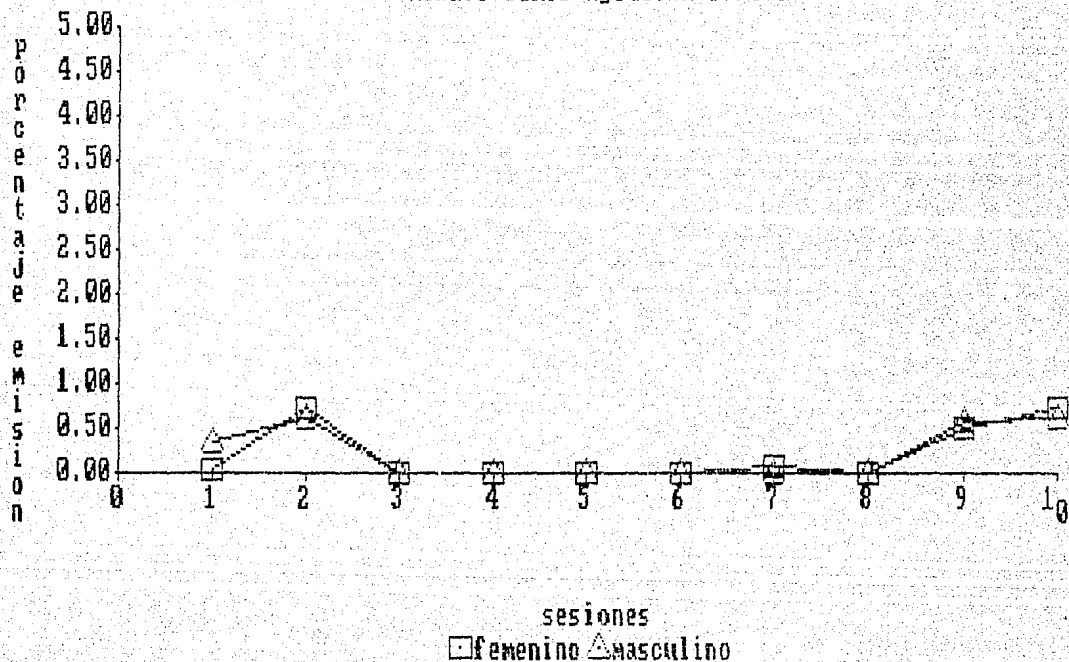
GRAFICA 2.

Casals-sexos-Agresion fisica



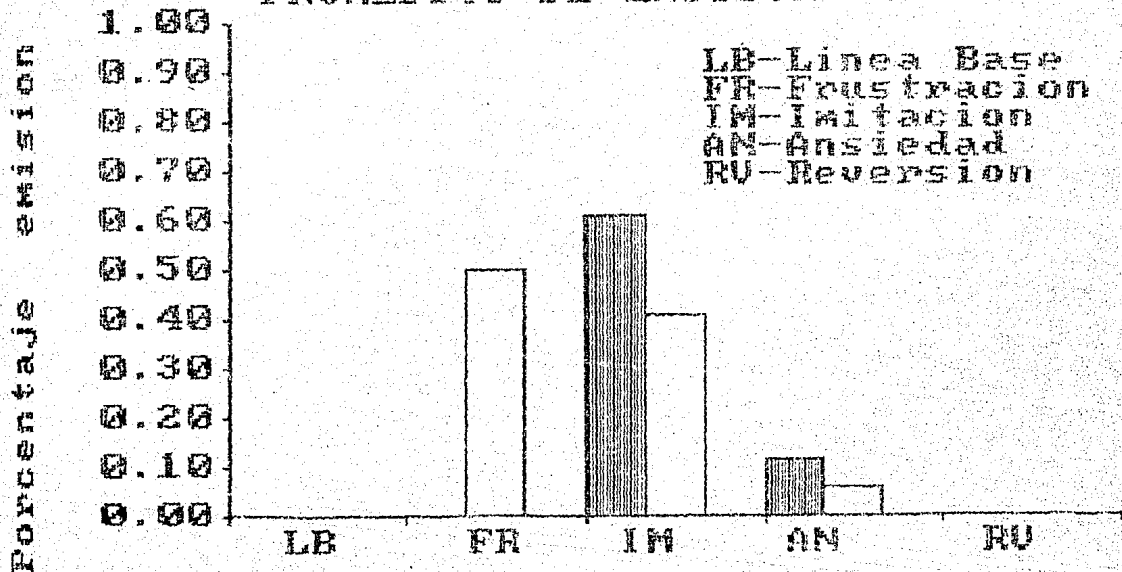
GRAFICA 3.

Monaco-sexos-Agresion fisica



GRAFICA 4.

PROMEDIOS DE EMISION POR FASE



FASES DE INTERVENCION
 ■ a. fisica □ a. verbal

ESTUDIO AGRESION EN PREESCOLARES

ESCUELA	FASE	A		B		C		D		A	
		LINEA	BASE	FRUSTRACION	IMITACION	ANSIEDAD	REVERSION				
MONCADA	FIS	5.8	7.0	0.0	0.0	2.0	0.0	0.25	0.0	5.6	7.2
		\bar{x}	6.4	0.0	0.5	0.12	7.6				
	VER	1.6	3.4	2.0	0.0	0.4	0.25	0.25	0.0	1.8	3.0
		\bar{x}	2.5	0.5	0.32	0.12	2.4				
CASAS	FIS	21.6	2.6	0.0	0.0	3.0	0.0	0.25	0.0	11.2	10.2
		\bar{x}	12.1	0.0	0.75	0.12	10.7				
	VER	3.2	2.8	2.0	0.0	2.0	0.0	0.0	0.0	5.0	5.6
		\bar{x}	3.0	0.5	0.5	0.0	5.3				

PROMEDIOS SEMANALES Y POR FASE DE FRECUENCIAS DE AGRESION / ESCUELA.

BIBLIOGRAFIA

Bandura, A., Análisis del aprendizaje social de la agresión (1973). En la obra de E. Ribes y A. Bandura. Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia. México: Trillas, 1975.

Bandura, A., Analysis of modeling processes. In A. Bandura (ED). Theories of modeling. New York, Atherton, 1970.

Bandura, A., y Huston, A., Identification as a process of incidental learning. Journal Abnormal Social Psychology, 1961, 63, págs. 311-318.

Bandura, A., y Mischel, W., Influence of models reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. J. Per. Soc. Psychology, 1965 1, págs. 589-595.

Bandura, A., y Ross, D., Imitation of film mediated aggressive models. Journal Abnormal Social Psychology, 1963, 66, págs. 3-11.

Barker, Dembo y Lewin, citado en La agresión en el hombre y en los animales, - de Johnson, R., México: El Manual Moderno, Ed. 1976.

Bee, H., El Desarrollo del niño. México: Harla, S.A. 1975 en Ed. 1978,

Bee, H., y Mitchell, S., El Desarrollo de la persona. México: Harla, S.A., -- 1984 en Ed. 1987,

Berkowitz, L. The contagion of violence: an S-R mediational analysis of some --

effects of observed aggression. Lincoln, University of Nebraska Press, 1970.

Biehler, R., Introducción al desarrollo del niño, México: Diana, Ed. 1976.

Brown, J., The motivation of behavior, New York: Mc.Graw Hill, 1961.

Buss, A., Psicología de la agresión, Buenos Aires: Troquel, Ed. 1961.

Campbell, J., y Shoham, S., The family and violence, New York: Bantam Books, - 1970.

Carthy, J., y Ebling, E. Historia natural de la agresión, México: Siglo XXI, - Ed. 1979.

Castro, L., Diseño experimental sin estadística, México: Trillas, Ed. 1975.

Cofer, C., y Appley, M., Psicología de la Motivación, México: Trillas, Ed. 1976.

Cofer, C., Motivación y emoción, Edito. Española: Descleé de Brouwer, Ed. 1972.

Clarizio, H., y McCoy, G., Trastornos de la conducta en el niño, México: El Manual Moderno, Ed. 1981.

De la Fuente, R. Fuentes y direcciones de la agresividad. Revista de Psicoanálisis, Psiquiatría y Psicología, 1968, 8, págs. 3-17.

Denker, R., Elucidaciones sobre la agresión, Buenos Aires: Amorroutu, Ed. 1971.

Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., y Sears, R. Frustration and aggression, N. Haven: Yale University Press, 1939.

Eibl-Eibesfeldt, I. El hombre preprogramado. Alianza Universidad, Ed. 1983.

Fernández, S.N., López, M.R., y Saint, M.C., La modificación de conducta en párvulos con desventajas: Un caso aplicado en grupo, México, 1981. Documento interno no editado del Depto. de Psicología y Psicopedagogía de la D.G.E.P.

Fernández, S.N., Comunicación verbal, experiencias con pacientes atendidos en Neuróticos Anónimos, 1990.

Ferguson, R., Desarrollo de la personalidad, México: El Manual Moderno, Ed. --- 1979.

Ferreyra, H., Cerebro y Agresión, Buenos Aires: Nueva Visión Ed. 1972.

Feshbach, S., citado en La agresión en el hombre y en los animales de Johnson, R., México: El Manual Moderno, Ed. 1976.

Feshbach, S., Aggression, Carmichael's Manual of Child Psychology Vol. II, 1970, págs. 669-672.

Freud, A., El psicoanálisis y la crianza del niño, Barcelona: Paidós, Ed. 1980.

Freud, S., Pulsiones y destinos de Pulsión, Obras Completas Tomo XIV, Buenos Aires: Amorrortu, 1924, Ed. 1976.

Fromm, E., La Teoría de la agresividad de Konrad Lorenz, Revista de Psicoanálisis, Psiquiatría y Psicología, 1968, 9, págs. 5-16.

Fromm, E., Teoría Freudiana de la agresividad y la destructividad, Revista de Psicoanálisis, Psiquiatría y Psicología, 1968, 8, págs. 19-48.

Gerald, F., Fundamentos de Psicología, México: Trillas, 1973.

Goldstein, J., Agresión y delitos violentos, México: Trillas, 1973.

Hartman, H., Notes on the theory of aggression. The Psychoanalytic Study of the Child, New York: International Universities Press, 1949.

Hokanson, J., y Shelter, S., The effect of overt aggression on physiological arousal, Journal abnormal social psychology, 1961, 63, págs. 446-448.

Johnson, R., La agresión en el hombre y en los animales, México: El Manual Moderno, 1972 en Ed. 1976.

Kagan, J. y Moss, H., citado en El desarrollo de la persona, México: Harla, S.A. Ed. 1978.

Kerlinger, F., Investigación al comportamiento humano, México: Nueva Interamericana, 1975.

Lewis, M., Desarrollo psicológico del niño, México: Interamericana, Ed. 1986.

Lorenz, K., Sobre la agresión: El pretendido mal, México: Siglo XXI, 1964 en Ed. 1981.

Maeir, H., citado en Psicología de la motivación de Cofer-Appley México: Trillas, Ed. 1976.

Mandler, G., y Sarason, S., Study of anxiety and learning, Journal abnormal social psychology, 1952, 47, págs. 166-173.

Manual de prácticas de desarrollo psicológico II, UNAM, Facultad de Psicología, México: 1978.

Marianello, M., citado en Cebreiro y agresión de Ferreyra, H., Buenos Aires: Nueva Visión, Ed. 1972.

McCord, W., Mc Cord, J., y Zola, I., Origins of crime: A new evaluation of the - Cambridge-Somerville Youth Study, New York: Columbia University Press, 1959.

Mergargee, I., Hokanson, J., Dinámica de la agresión, México: Trillas, Ed. 1976.

Miller, N., Comments on theoretical models illustrated by the development of a - theory of conflict behavior, J. Pers., 1951, 82 pág. 100.

Miller, N., The frustration-aggression hypothesis. Psychology Rev., 1941, 48 págs. 337-342.

Millon, T., Modern Psychopathology, Philadelphia: W.B. Saunders 1969.

Monahan, T., Family Status and the delinquent child, Social Forces, 1957, 35, pág. 250-258.

Montagu, A., La naturaleza de la agresividad humana, Madrid: Alianza Universidad, 1976 en Ed. 1985.

Moyer, K., The psychology of aggression and the implications of aggression control, in Singer, I., The control of aggression and violence, New York: A.P. -- 1971.

Mussen P., Conger, J., y Kagan, J., Desarrollo de la personalidad en el niño, México: Trillas, 1969 en Ed. 1982.

Mussen, P., Desarrollo Psicológico del niño, México: Trillas, 1969 en Ed. 1983.

Papalia, Desarrollo Humano, México: Mc Graw Hill, Ed. 1983.

Quiróz, V., y Fournier, G., SPSS Enfoque Aplicado, México: Mc Graw Hill, Ed. - 1987.

Ribes, I., Técnicas de Modificación de Conducta: su aplicación al retardo en el desarrollo, México: Trillas, 1976.

Reese, H., y Lipsitt, L., Psicología Experimental Infantil, México: Trillas, Ed. 1975.

Rodríguez, A., Psicología Social, México: Trillas, 1973 en Ed. 1980.

Sears, R., citado en Desarrollo de la personalidad, de Ferguson, R., México: El Manual Moderno, Ed. 1979.

Sears, R., Relation of early socialization experiences to aggression in middle childhood. Journal Abnormal and Social Psychology, 1961, 63, págs. 466-492.

Scott, J., Agresion, Chicago, University of Chicago Press, 1958.

Smith, D., King, M., y Hoebel, B., Lateral Hypothalamic control of Killing: -- Evidence for chounoceptive machanism Science, 1970, 167, págs. 900-901.

Symonds, P., citado en Psicología de la Motivación de Cofer-Appley México: Trillas, Ed. 1976.

Storr, A., Historia Natural de la Agresión, Sucesos de guerra, México: Siglo XXI, Ed. 1970.

Tapia, Y., La influencia de la televisión en el lenguaje oral del niño de 3o. - de preescolar, México, 1987. Tesis Profesional del Instituto Superior de Docentes en Educación Especial. Dirección General de Normales, S.E.P.

Televisa, S.A. 1987, Cápsulas "Cuenta hasta 10".

Tinbergen, N., El estudio del instinto, México: Siglo XXI, 1951 en Ed. 1981.

Thompson, R., Fundamentos de Psicología Fisiológica, México: Trillas, 1967, en Ed. 1978.

Ulrich, R., y Azrin, N., Reflexive fighting in response to aversive stimulation, Journal Experimental, Analogy, Behavior, 1962, 5, págs. 511-520.

Valzali, L. Psicología de la agresión, Madrid: Alhambra, Ed. 1978.

Washburn, S., y Hamburg, D., Aggressive Behavior in old world monkeys and apes. Studies in adaptation and variability, New York: 1968.

Warren, H., Dictionary of Pshycology, Boston: Houghton-Mifflin, 1934.