

302925

8

2ej

universidad
femenina
de México
U.F.M.

UNIVERSIDAD FEMENINA DE MEXICO

NIVEL DE TOLERANCIA A LA FRUSTRACION EN
NIÑOS CON HIPOACUSIA MODERADA Y EN NIÑOS
SIN DEFICIENCIA AUDITIVA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
P S I C O L O G A
P R E S E N T A :
LAURA VIRGINIA ROJAS HERNANDEZ

México, D. F.

1992



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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.

I N D I C E

INTRODUCCION	1
--------------------	---

PRIMERA PARTE

MARCO TEORICO

CAPITULO I

SORDERA

1.1. Antecedentes Históricos	5
1.2. Anatomía y Fisiología del Oído	10
1.3. Definición, Tipos y Causas de la Sordera	15
1.3.1. Definición	15
1.3.2. Tipos	15
1.3.3. Causas	16
1.4. Desarrollo del Niño Sordo	20
1.4.1. Lenguaje	22
1.4.2. Intelectual	23
1.4.3. Motor	24
1.4.4. Emocional	25

CAPITULO 2

FRUSTRACION

2.1. Aspectos Teóricos	29
2.1.1. El concepto de Frustración	29
2.1.2. El concepto de Agresión	37
2.2. Frustración-Agresión	41
2.3. Frustración y Agresión en Sordos	51

SEGUNDA PARTE

M E T O D O L O G I A

CAPITULO 3

METODO

3.1. Problema	57
3.2. Hipótesis	57

3.3.	Objetivos	58
3.4.	Variables	59
	3.4.1. Definición de Variables	59
3.5.	Sujetos y Escenario	60
	3.5.1. Sujetos	62
	3.5.2. Escenario	62
3.6.	Instrumento	62
3.7.	Diseño	67
3.8.	Procedimiento	68

CAPITULO 4

RESULTADOS

4.1.	Estadística	70
4.2.	Tabla de Resultados	72
4.3.	Conclusiones	73

CAPITULO 5

5.1.	Análisis e Interpretación de Resultados	75
5.2.	Limitaciones del Estudio	79

BIBLIOGRAFIA	81
--------------------	----

APENDICES

Apéndice 1	87
Apéndice 2	93

I N T R O D U C C I O N

La percepción auditiva es una función fundamental en el hombre, ya que es una de las vías por las cuales recibe las impresiones que integran sus experiencias y sobre la base de este sentido se forma su mundo circundante.

Por tanto, se considera que una alteración relevante en la percepción auditiva obstaculizará en forma importante la captación de la estimulación y consecuentemente de la información, lo que determinará deficiencias en la estructuración de las funciones cognoscitivas, afectivas, etc.

Realizando el Servicio Social en el Instituto Nacional de la Comunicación Humana, se obtuvo la oportunidad de colaborar en el Departamento de Psicología, donde se atienden a niños con diferentes problemas: lenguaje, habla, aprendizaje, auditivos y de conducta.

Al tratar de aplicarles pruebas a niños con deficiencia auditiva, éstos, a pesar de tener un buen coeficiente intelectual, las más de las veces se desesperaban, angustiaban, desistiendo muchas veces de continuar o de dar un mejor rendimiento. De ahí surgió la idea de investigar si existe relación entre la sordera y el nivel de tolerancia a la frustración.

De los tres grupos en que se encuentran clasificados los sordos (hipoacusia leve, moderada y profunda), se consideró hacer la investigación en niños con hipoacusia moderada en quienes la audición, aunque deficiente es funcional, con o sin

prótesis auditiva, ya que su pérdida auditiva se encuentra entre 40 y 70 db.

Algunos autores como Colín (1980) consideran que los trastornos que provoca la sordera en un individuo no dan lugar a una psicología particular de esta anomalía. Sin embargo, este trastorno sensorial impone privaciones en la medida que disminuyen los estímulos de origen externo, así como los centros de interés relacionados con éstos, además de que altera las condiciones de ejercicio de diversas funciones psicológicas como la cognición, el lenguaje, etc. Este trastorno sensorial afecta el desarrollo de un conjunto de capacidades o hábitos, en relación con la adquisición y conservación del lenguaje, y por tanto, podría pensarse que no favorece el desarrollo armonioso de la personalidad; no sólo podría entorpecer reacciones diversas por parte del individuo, sino también por parte del entorno familiar y más en general de la Sociedad.

Todo le resulta más difícil al niño hipoacúsico y por ello necesita una gran paciencia en su proceso educativo. Si pensamos en el grado de frustración que puede acumular una persona sorda desde su infancia y por toda su vida, podemos entender que sobrepase en un momento dado los límites de su capacidad de tolerancia, entonces la agresión se manifestará desafiando al castigo. Esta agresión puede conducirle a tener conflictos con la Sociedad.

Sabemos por otra parte que la frustración vuelve agresivo al individuo que la sufre y que la agresión puede ser

modificada por presiones sociales y familiares (el castigo), presiones que impiden, en ocasiones, que la agresión se manifieste, entonces sí, abiertamente.

Si lo que es cierto en teoría, se hace manifiesto en la realidad, cuántos de estos sujetos presentan problemas conductuales, manifestados en desadaptación al medio y mal manejo de la agresión. Este problema que se manifiesta desde los inicios de la vida del sujeto, puede ser resuelto si nosotros como miembros de esta Sociedad ponemos algo de nuestra parte.

De ahí el interés en comprobar los niveles de tolerancia a la frustración en niños hipoacúsicos y sin deficiencia auditiva.

Pienso también que el adiestramiento de un niño con trastorno del oído, a fin de capacitarlo para tomar parte activa en el mundo que lo rodea, constituye un tremendo desafío y una necesidad social.

CAPITULO I

S O R D E R A

1.1. ANTECEDENTES HISTORICOS

El hombre es un ser altamente dependiente de sus sentidos, a través de ellos recibe las impresiones que integran sus experiencias y sobre la base de esta información transmitida por los sentidos, construye su mundo, el mundo de sus percepciones y conceptos, de su memoria, imaginación, pensamientos y razón (Myklebust, 1971).

La falta de un sentido reduce y limita el mundo de la experiencia, priva al organismo de una serie de elementos con los que trabaja la inteligencia y a causa de esta laguna en la experiencia integral, se imponen una serie de consecuencias en la ponderación y equilibrio de todo proceso psicológico. El fallo de un tipo de sensaciones altera la integración y funcionamiento de todos los demás sentidos. Debido a ello, la experiencia se estructura de modo diferente y el mundo de las percepciones, representaciones, imágenes e ideas se levanta sobre una base alterada, adquiriendo una nueva configuración. Dichas alteraciones tienen lugar de modo natural e inconsciente, por lo que pueden poner en riesgo todos los demás elementos de la personalidad, a menos que el individuo se organice y estructure de otro modo.

La amplitud y naturaleza de estas alteraciones sufridas por el organismo dependen del grado de perturbación sensorial, del momento de su aparición y de otros factores, no son idénticas en todos los afectados, pero en todos ellos se da al

parecer, imperiosa e inevitablemente, alguna alteración o reorganización de la experiencia.

Por lo visto, la experiencia sensorial produce un impacto, que modifica la conducta según unas determinadas pautas. Esto parece ser verdad, a pesar de las múltiples variantes y de las diferencias individuales que pudieran estar implicadas. El investigar sobre sordera, cuenta con un largo historial. Las diferentes sociedades a través del tiempo han mantenido distintas posturas ante las personas con deficiencias auditivas (Myklebust, 1971).

Así tenemos que Aristóteles y después Plinio señalaron que el sordo no podía comprender a los demás, y por lo tanto, no era susceptible de "educarse". Esta postura se mantuvo hasta la época medieval, teniendo criterios tan radicales como la expuesta por la Ley Romana, que no otorgaba los mismos derechos a los sordos como ciudadanos, llegando a impedir la procreación a los sordos.

El Talmud clasificaba a los sordos entre los tontos y los niños, mientras que la iglesia cristiana estaba incrédula de la capacidad intelectual del sordo, aunque le permitía el matrimonio con ceremonia realizada mediante el lenguaje de signos. El aprendizaje de un sordo era considerado como un milagro.

Fue hasta el siglo XVI que un médico italiano (Giromo Cardano de Padua), propuso un conjunto de principios que resuman la posibilidad de instruir a los sordos. En este siglo

son numerosas las referencias a personas con dificultad en la audición.

En 1555 un monje español (Pedro Ponce de León), educó a niños sordos de la nobleza, y en España en 1620, aparece el primer libro de sordos, escrito por el monje Juan Pablo Bonet, que constituía un alfabeto de lenguaje por señas.

La Carta de Diderot sobre el sordo y mudo escrita en el siglo XVII muestra que los filósofos de entonces se interesaban por los sordos, especialmente en lo referente a las relaciones con la sordera: lenguaje y el pensamiento. Los primeros intentos en instruir a los sordos comienzan en Europa en la Edad Media, a mediados del siglo XVIII, tratan de establecer los derechos personales del sordo en orden a su educación. Durante este período, Samuel Heineke inicia una escuela para sordos en Alemania, el abate L'Epeé emprende la misma obra en Francia y Thomas Braidwood da los primeros pasos en la Gran Bretaña. La obra de L'Epeé tuvo una influencia considerable en los primeros trabajos con los sordos en América. Carlos Miguel de L'Epeé, demostró que los sordos podían ser educados y hasta vocalizar generando un movimiento positivo a éstos (Myklebust, 1971).

Los principales exponentes fueron monjes que crearon institutos dedicados a sordos. Las técnicas empleadas iban desde utilizar instrumentos que incrementaban el nivel auditivo hasta ejercicios musculares propuestos por Jarnet en el área facial.

Posteriormente, se funda el centro de información en lo relacionado a la sordera, con Alejandro Graham Bell abriendo nueva senda en la enseñanza del lenguaje al sordo. Este instituto investigaba sobre algún instrumento que ayudara a escuchar al sordo y originó los principios del teléfono (Perello, 1972).

Los primeros esfuerzos en crear escuelas para los sordos en Estados Unidos datan de principios del siglo XIX. Inicialmente se intenta en Nueva York, Virginia y Connecticut, pero es en Hatford, Connecticut, donde se erige el primer centro permanente para sordos entre los años 1816 y 1817. A partir de estas fechas, los progresos han sido considerables (Myklebust, 1971).

En México se anunció el 7 de septiembre de 1821, que existía un colegio de sordomudos dirigido por un español. En 1861 se promulga una ley estableciendo una escuela de sordomudos, que por motivos políticos, no logró funcionar y fue hasta 1866 que Eduardo Huel empieza la educación de los niños sordomudos en el Colegio de San Juan de Letrán, nombrándose un año después a Ramón Alcaraz como Director y creándose posteriormente la escuela de profesores para sordomudos, tomando la dirección Protacio Tagle en 1877 (Perello, 1972).

Toda la rehabilitación del sordo había estado centrada exclusivamente en su déficit auditivo, sin que se tomara en cuenta su problemática emocional.

Es en años recientes cuando distintos autores como

Dominique Colin, Levine, Donghus y principalmente Myklebust se--
interesan en la problemática emocional que presentan los niños
sordos, haciendo grandes aportaciones y abriendo a la vez puer-
ta para la investigación sobre el tema.

1.2. ANATOMIA Y FISILOGIA DEL OIDO

Los receptores sensoriales, es decir, aquellas partes del cuerpo que actúan como receptores de los estímulos externos, se llaman órganos terminales. El oído es el órgano terminal de la audición, se activa mediante estímulos que se convierten en estímulos nerviosos. Estos se transmiten al cerebro, donde tiene lugar la interpretación, transformándose así la sensación en una experiencia significativa. Para una más exacta valoración de los problemas englobados en la sordera, es preciso tener en cuenta que la audición constituye uno de los canales sensoriales más importantes del ser humano (Myklebust, 1971).

El oído se suele dividir, para su estudio, en tres partes: oído externo, medio e interno.

OIDO EXTERNO

El externo comprende el pabellón y el canal auditivo. El canal auditivo es una abertura en los laterales de la cabeza, que conduce al oído medio. Es un dispositivo de la naturaleza para proteger convenientemente al oído medio e interno (Pfaloux, 1978).

OIDO MEDIO

La membrana del tímpano señala el término del oído externo y sirve de entrada al oído medio. Consiste en una membrana

fibrosa, tenue, pero consistente, que se extiende cerrando herméticamente el canal auditivo. Adherido a él, un huesecillo, el martillo y el tensor del tímpano. La finalidad de la membrana del tímpano no es otra que la de transmitir las vibraciones del aire al oído medio, haciendo vibrar la cadena de huesecillos. Esta cadena ósea se compone del martillo, yunque y estribo; su función es la de transmitir las vibraciones al oído interno.

El estribo encaja por su base en la ventana oval, conducto por donde se transmiten las vibraciones al oído interno y conecta a éste con el oído medio. Alrededor de la base de estribo, existe el ligamento anular, que lo fija a la ventana oval, pero permitiéndole su acción vibratoria. Para reforzar esta acción, el músculo estapedio impulsa el estribo hacia fuera cuando las vibraciones lo presionan hacia adelante, hacia el oído interno.

En el oído medio hay además otras dos aberturas, cuya función y objetivo son de interés para el estudio del proceso auditivo: la trompa de Eustaquio y la ventana redonda.

La ventana redonda, colocada justamente debajo de la oval, proporciona otra conexión membranosa entre el oído medio e interno, y viene a ser una abertura recubierta de una membrana flexible, tenue, altamente elástica. Al moverse el estribo, el fluido del oído es impulsado hacia la ventana redonda por una especie de abombamiento.

La función del oído medio consiste en conducir las

vibraciones sonoras al oído interno. Por ello se le considera como un mecanismo de conducción y a la pérdida auditiva resultante de una lesión en esta parte del oído se le denomina sordera conductiva (Pialoux, 1978).

OIDO INTERNO

Las vibraciones sonoras llegan al oído interno, transmitidas por el estribo a través de la ventana oval.

Hasta este momento del proceso auditivo, las vibraciones son de naturaleza mecánica. Las ondas sonoras, en forma de impulsos de aire, golpean la membrana del tímpano y causan un efecto vibratorio a través de la cadena ósea, se trata sencillamente de una masa vibratoria que entra en contacto con otra. Ahora bien, una energía de este tipo vibratorio no puede transmitirse a través del sistema nervioso, por lo que necesita ser traducida a otra forma. Es en el oído interno donde tiene lugar esta conversión, mediante un proceso a través de mecanismos complejos y delicados.

El oído interno se apoya en el hueso temporal, que le proporciona una protección máxima. Se compone de una serie de estructuras tubulares que se denominan laberinto. Dichas estructuras se reparten en dos grandes porciones: el laberinto acústico y el no acústico. Como puede deducirse de la misma denominación, una de las partes interesa vitalmente para la audición y la otra no.

El laberinto no acústico comprende los canales semi-

circulares y constituye el órgano terminal del equilibrio. Existen tres canales: el anterior, posterior y horizontal. Cada canal traza un ángulo recto con los otros y provee al organismo las sensaciones necesarias en relación con la posición del cuerpo, ya que uno de estos canales cubre un juego específico de posturas, aunque el mecanismo vestibular es el órgano terminal del equilibrio, como el oído lo es de la audición, las diferencias entre ambos son esenciales.

El mecanismo vestibular no es activado por estímulos externos, sino por los movimientos del propio cuerpo. Cuando tienen lugar estos movimientos, el fluido de los canales semicirculares activa las células capilares, las cuales a su vez provocan descargas de impulsos nerviosos, que a modo de otras tantas señales, alcanzan el cerebro a través del sistema nervioso. Debido a esta peculiaridad de no poder ser estimulado por agentes externos, se cataloga el mecanismo vestibular entre los sentidos propioceptivos.

Tanto los impulsos del nervio auditivo como los del vestibular llegan al cerebro por la vía del octavo nervio. A causa de esta vía común, para distinguir los síndromes acústicos del oído interno de los no acústicos, en los casos de sordera neurosensorial, el otorrinolaringólogo utiliza procedimientos especiales, como el test calórico. Igual ocurre con el neurólogo, que precisa distinguir entre las perturbaciones vestibulares y las atáxicas.

El laberinto acústico es la parte del oído interno que

interviene específicamente en la audición. Se denomina vestíbulo a la porción central, en una parte del vestíbulo se encuentran los canales semi-circulares y en la otra la cóclea.

La cóclea es el órgano vital en la cadena de estructuras que integran el mecanismo auditivo, una pared membranosa la divide en dos porciones: la cercana a la base y el vértice. Otra división es la establecida por la membrana basilar. En la parte vestibular de esta membrana basilar se encuentran las células sensitivas denominadas órgano de Corti.

La energía vibratoria procedente del oído medio produce un abultamiento en la membrana basilar, activando de esta forma los cilios del órgano de Corti. Este movimiento de los cilios es lo que constituye concretamente la conversión de la energía vibratoria en impulso nervioso. Una vez efectuada la descarga del impulso nervioso, éste avanza hasta el cerebro por la vía del octavo nervio. Experimentos realizados al efecto han hecho posible distinguir en algunos casos entre perturbaciones de la cóclea y del nervio auditivo.

No obstante, toda sordera motivada por una deficiencia del oído interno, sea cual fuere la localización de la lesión, suele clasificarse como sordera neurosensorial (Myklebust, 1971).

1.3. DEFINICION, TIPOS Y CAUSAS DE LA SORDERA.

1.3.1. Definición:

Con la palabra sordera se designa a la deficiencia auditiva parcial o total que se dá por una enfermedad en el oído.

Las definiciones de la palabra sordera que se conocen hasta el momento son innumerables, cada día se introducen nuevos términos según criterios sociales, educativos o médicos.

El Comité Especial en Definiciones y Estandarización de Nomenclaturas (1938) dá las siguientes definiciones:

SORDO: Aquel cuya audición no es funcional para la vida ordinaria. Se divide en dos grupos, según la época de la presentación de la sordera:

- a) Sordo Congénito (desde el nacimiento).
- b) Sordo Adquirido (por enfermedad o por accidente posterior al nacimiento).

HIPDACUSICO: Aquel en el cual la audición, aunque deficiente, es funcional, con o sin prótesis auditiva.

1.3.2. Tipos:

De acuerdo a la localización de la lesión, las sorderas se dividen en dos: Conductivas y Neurosensoriales.

En las Conductivas se encuentra afectado el sistema mecánico de conducción del sonido y en las Neurosensoriales la lesión se encuentra localizada en el interior del caracol, o en las vías nerviosas encargadas de transportar el impulso

hasta el cerebro.

Esta división tiene valor, ya que las sorderas conductivas tienen solución quirúrgica en principio, en tanto que las neurosensoriales no la tienen y precisan de métodos fonoaudiológicos (Darcy M.C., 1981).

Otra división de las sorderas es de acuerdo al tipo de pérdida auditiva, según ésta: de 20 a 40 decibelios (db) de pérdida auditiva, los niños oyen con ligera dificultad y a este grupo se le denomina deficientes auditivos superficiales; entre 40 y 70 db deficientes auditivos medios; entre 70 y 90 db es cuando se les considera como deficientes auditivos profundos.

Esta clasificación deriva de tomar las medias de las frecuencias 500, 1,000 y 2,000 u otras, según criterios, calibrajes, etc., y también según las normas del BIAP (Bureau International de Audio Phonologie).

1.3.3. Causas

Oído externo

A nivel de la oreja y conducto auditivo externo, pueden aparecer malformaciones que oscilan desde la falta total del pabellón y el conducto, hasta el estrechamiento de éste, que no repercute sobre la audición (Ramírez C., 1982).

Otra de las causas más frecuentes de pérdidas auditivas es la presencia de tapones de cerumen que obstruyen el conducto auditivo, lo que supone una detención a la propagación de

las ondas sonoras hacia el tímpano.

En muchas ocasiones al explorar el oído de los niños se encuentran cuerpos extraños como garbanzos, piedras, etc.

Oído medio

El tímpano puede perder su capacidad de vibración, ya sea por una perforación a consecuencia de una supuración reciente, una herida por objetos puntiagudos introducidos desde el exterior o irradiada de una fractura de la base del cráneo, o por un aumento de espesor y masa cuando se depositan en él sales de calcio como consecuencia de una cicatrización defectuosa.

Una otitis aguda o crónica que dá lugar a depósito de secreciones purulentas o a un aumento del espesor de la fina mucosa que lo recubre, que se hace gruesa; e incluso, poliposa; un catarro tubárico que impide la salida de las secreciones hacia la rinofaringe a través de la trompa, los tumores, las malformaciones de los huesecillos que suelen asociarse a los de la oreja y el conducto, ya que se forman embriológicamente de forma conjunta; las rupturas y dislocaciones de la cadena oscicular, a consecuencia de otitis anteriores o por un traumatismo y la fijación de la platina a la ventana oval que ocurre en la otoesclerosis (Ramírez C., 1982).

Sorderas Neurosensoriales

Oído interno

El término neurosensorial se emplea para designar las pérdidas auditivas resultantes de alteraciones del oído interno.

Las deficiencias auditivas de este tipo provienen de tres causas principales: enfermedades, traumas y malformaciones.

En los niños, la causa más común suelen ser las enfermedades, siendo la de mayor frecuencia etiológica, la meningitis que destruye en el oído interno los dos laberintos, el acústico y el no acústico; de ahí que pueda originar no sólo sorderas, sino además alteraciones en el equilibrio.

Muchas sorderas de este tipo deben su origen a la rubella materna, sobretodo si la contrajo durante el primer trimestre del embarazo.

Otra de las causas es la derivada por la incompatibilidad sanguínea entre la madre y el feto, esto sucede cuando la madre es de tipo Rh negativo y el feto Rh positivo, provocando de esta suerte la anemia, la privación de oxígeno en la corriente sanguínea, con la consiguiente destrucción de las células y del tejido nervioso.

También son causantes de la sordera enfermedades como las paperas, la tosferina, el sarampión, etc.

Las alteraciones en el desarrollo del órgano de Corti

del nervio auditivo, debido a causas hereditarias, son determinantes.

Si las madres durante su embarazo tomaran estreptomicina, éste puede tener efectos tóxicos sobre la cóclea del feto, sea cual fuere la etapa del embarazo en la que se encontraba (Ramírez C., 1982).

1.4. DESARROLLO DEL NIÑO SORDO

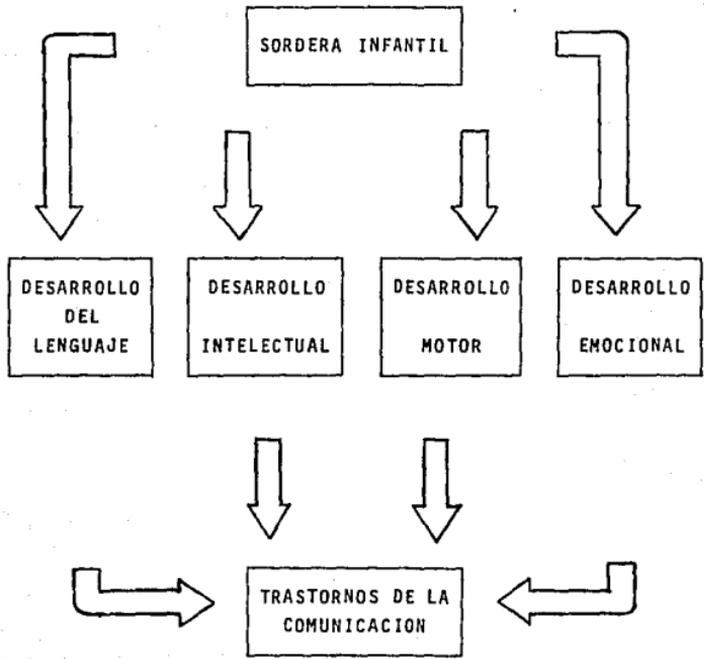
Los problemas de audición entrañan una dificultad de comunicación, que es un obstáculo para la adquisición del lengua je oral, lo cual indudablemente influye en el niño tanto en su desarrollo psicológico como en su conducta.

El niño sordo presenta cierta ausencia de la percepción del mundo sonoro y de experiencias acústicas, lo cual influye de manera muy importante en la formación de su pensamiento y de su acción.

Oír implica adquirir conciencia del mundo que nos rodea y no tan sólo la posibilidad de adquirir un lenguaje oral. La audición estructura el tiempo y el espacio se estructura por la vía visual. El sordo se encuentra limitado por una estructuración espacio temporal diferente.

Ante un problema de sordera, se ve alterada la organización perceptual del ambiente, modificándose considerablemente las reacciones frente a éste. El mundo es percibido diferente por el sordo; la percepción visual se desplaza sobre la auditiva, no la reemplaza.

Según Rafael C. Ramírez (1982), las áreas de desarrollo que se ven afectadas por la sordera, causando trastornos en la comunicación son: la del lenguaje, intelectual, motora y emocional.



1.4.1. Desarrollo del lenguaje

El lenguaje desempeña, además de la función de comunicación, otras funciones importantes, por ejemplo: en la evolución de la efectividad, la formación de la personalidad y el acceso a la vida social (Colin, 1980); por esto, una deficiencia en el desarrollo del lenguaje extiende su influencia a otras áreas importantes del desarrollo y funcionamiento humano.

La más temprana manifestación sonora del ser humano es el llanto, más tarde aparecen el grito, la risa; que denotan sus estados de ánimo. Después aparece el balbuceo, los monoslabos, unas primeras frases, que no son más que una yuxtaposición de dos o tres palabras y sin ningún tipo de estructuración gramatical y, finalmente, hacia los dos años y medio, comienza a utilizar nuevos elementos tales como: pronombres, artículos, preposiciones, etc. (Morgon, Aimard, Daudet, 1978).

Todo este desarrollo del lenguaje, el niño lo adquiere oyendo las palabras y practicándolas él mismo, por imitación, antes de que una enseñanza sistemática le haga tomar conciencia de ellas.

El sordo presenta un retraso en esta adquisición, lográndolo de una forma más lenta y laboriosa, porque el acceso al lenguaje no es espontáneo y se encuentra al margen de él, al contrario del oyente que se encuentra constantemente estimulado por el lenguaje.

El sordo llega a articular los significantes y

significados concretos, multiplicando las asociaciones entre los vocablos, los objetos o las situaciones, pero teniendo muchas dificultades para las asociaciones de tipo abstracto; ya que el lenguaje desempeña un papel primordial en las funciones superiores del hombre.

1.4.2. Desarrollo intelectual

Tanto un niño oyente como uno sordo pueden tener la misma inteligencia al nacer, un retraso mental puede presentarse indistintamente en cualquiera de los dos casos.

No será menos inteligente un sordo por el hecho de serlo; sin embargo, el desarrollo de su inteligencia se dará en una forma más lenta y menos evolucionada que la de un niño normo oyente, esto por el retraso que implica la ausencia misma del lenguaje, más no por el problema real de su inteligencia.

Tanto el normo oyente como el sordo poseen las mismas potencialidades, pero el sordo no puede llegar al mismo grado de conceptualización. La abstracción es difícil, ya que el sordo no dispone más que de símbolos muy concretos, se le dificultan nociones como las de comparación, posición, similitud, etc.

La falta de información, expresión y establecimiento de algunas estructuras mentales afectan tanto al pensamiento abstracto como al razonamiento lógico y a la simbolización, así como también a lo referente a su lenguaje interior; esto representa sin duda una desventaja con respecto a los niños oyentes

(Suria, 1982).

Se han realizado numerosos estudios sobre el desarrollo mental de los niños sordos por medio de tests, comparándolos con los oyentes, analizando los resultados para esclarecer los efectos de la sordera sobre las actividades mentales.

Entre los primeros estudios, Myklebust en 1960, utilizando pruebas no verbales de desarrollo tanto en sordos como oyentes, observó que los sordos demostraron una clara inferioridad al comparar el CI obtenido en cada grupo.

En cuanto al desempeño de los sordos, en el Test de Nebraska, éstos obtienen peores resultados en memorización de cifras y en razonamiento analógico que los oyentes (Hiskey, 1956; Myklebust, 1960).

Con el Leiter, los sordos denotan una específica inferioridad en los ítems que hacen intervenir la aprehensión de números (Birch y Birch, 1952; Wagner, 1962).

En base a lo cual se aprecia que es difícil, y en ocasiones lleva a innumerables polémicas, el comparar sordos con oyentes; el homologar a ambos en todos los aspectos, excepto en los que concierne a la sordera, presenta un grado difícil de superar.

1.4.3. Desarrollo motor

Todos los trabajos consagrados al desarrollo mental del niño, reservan un lugar relevante, al estudio del desarrollo físico y de la motricidad; ya que el desarrollo físico y

sobretudo el de las actividades motrices, son consideradas como reflejos de la maduración nerviosa (Colfn, 1980).

En cuanto a la motricidad del sordo, Myklebust en 1960, encontró que éstos arrastran ruidosamente sus pies cuando andan. Myklebust ha establecido que este comportamiento no viene dado por las dificultades de equilibrio, debidas a una lesión en los canales semi-circulares. La pérdida de la audición conlleva dificultades en la regulación motriz.

Erwing (1943) y Kendall (1954) han comprobado un retraso en la adquisición de la posición de sentado, en el andar y en las capacidades de manipulación normales de los niños.

Myklebust (1960) ha utilizado de forma analítica la escala Ozeretsky, que contiene pruebas que concierne a la coordinación dinámica general, la rapidez de los movimientos y las sincinesias. Los resultados obtenidos sobre 50 deficientes auditivos profundos de 8 a 14 años, atestiguan retrasos variables según las pruebas.

Por consiguiente, encontramos que esta es otra área que se encuentra estructurada de una manera diferente a la del niño oyente, sobretudo en los dos primeros años de vida. Ya que por la falta de estimulación verbal, carece de la guía y dirección necesaria para adquirir estas destrezas.

1.4.4. Desarrollo emocional

El análisis de las relaciones entre la sordera y la personalidad forman una serie de interrogantes, que se relacionan

con aspectos importantes de la conducta humana. El individuo sordo, desde su primera infancia, se enfrenta con una de las tareas más arduas con que cuenta el hombre, el adquirir el lenguaje, sin ser capaz de oír (Myklebust, 1971).

Sabemos que en los bebés, los ruidos van a ser importantes para que el niño se sienta atendido y querido, como por ejemplo: al oír la voz de la madre, los ruidos de preparación de su comida, los cantos, etc. Todo esto, además de ejercitar su audición, lo tranquilizará y le dará seguridad; el bebé que no oye no tendrá estas oportunidades por no poder escuchar los sonidos que acompañan a una situación o los que le avisen que va a ocurrir, por esto, los bebés sordos presentarán miedos más a menudo que los que oyen (Colín, 1980).

El lenguaje juega un papel muy importante en relación a los efectos; ya que la madre de un oyente puede tranquilizarlo o corregirlo por medio de las palabras, no así la del niño sordo, ya que ésta tendrá que recurrir a los castigos para sustituir a la palabra.

Es frecuente que el niño sordo exprese sus emociones por medio del cuerpo, con patadas, berrinches o gritos, ya que no puede hacerlo por medio de las palabras y en consecuencia su comportamiento parecerá como el de un niño "mal educado". Además, la posibilidad para mostrar lo que realmente siente o desea, va a ser diferente y en ocasiones difícil de entender para los demás.

Toda esta problemática da como resultado un tipo de

personalidad especial que es la del sordo, lo cual nos lleva a considerar uno de los aspectos básicos dentro de la evolución de la personalidad; la identificación. Según Myklebust y Howrer (1960), la identificación se relaciona en su base con el proceso de la adquisición del lenguaje. Consecuentemente, podemos suponer que si no se oyen muchos de los sonidos que re fuerzan las relaciones interpersonales, dichas relaciones se desarrollan con mayor dificultad.

Como se habrá observado, la información aquí descrita, se refiere a niños completamente sordos o sea hipoacúsicos pro fundos, ya que no existen estudios específicos en hipoacusia media o moderada. Cuando algún autor habla de sordera no espe cífica el tipo de ésta.

C A P I T U L O 2

F R U S T R A C I O N

2.1. ASPECTOS TEORICOS

2.1.1. El Concepto de Frustración

El concepto de frustración es muy amplio, ya que es aplicable a diferentes situaciones y reacciones; se puede observar como es usado indiscriminadamente en una gran cantidad de escritos de toda clase y es también de igual forma referido en conversaciones informales de la vida diaria.

Muchos autores están de acuerdo al referirse al término frustración como algo con gran cantidad de significados (Lawson y Marx, 1958).

Se menciona a la frustración como un término psicoanalítico, Freud (1916) lo propone en sus estudios como etiología de las neurosis "los hombres enferman de neurosis cuando ven negada la posibilidad de satisfacer su libido, o sea, por frustración, siendo los síntomas un sustituto de la satisfacción denegada..., según todas las apariencias, nuestra actividad psíquica tiene por objeto procurarnos placer y evitarnos dolor, hallándose automáticamente regida por el principio del placer".

Ahora bien, es importante distinguir entre las propiedades negativas y positivas de la frustración, es lógico pensar, dentro de las primeras, que la frustración es una experiencia desagradable que tendemos a evitar, ya que puede provocarnos algún tipo de insatisfacción; sin embargo, esta misma frustración puede volverse positiva, e incluso, indispensable para la

maduración emocional.

Así, veremos a lo largo de toda la vida que nos encontraremos con un sinnúmero de frustraciones, Spitz (1957) lo explica de esta manera "En primer lugar, estamos sujetos a la frustración formidable; Rank (1924) la confundió con el trauma de la asfixia al nacer, que obliga a reemplazar la circulación fetal por la respiración pulmonar".

Posterior a esta primera frustración, seguirán el hambre y la sed, que obligarán a buscar alimento y volverse activo, así como desarrollar la percepción.

Una siguiente frustración será el destete que desarrollará la autonomía.

Hasta aquí se puede observar, que si bien la frustración implica un displacer, también puede ser el motivador de cambios, e incluso, superación.

Spitz (Ibid) asegura que "privar al infante del afecto de displacer, durante el transcurso del primer año de vida, es tan dañino como privarle del afecto del placer. El papel de ambos es de igual importancia en la formación del aparato psíquico y de la personalidad".

Dollar, Doob, Miller y Sears (1939) definen a la frustración "como una interferencia con la respuesta para lograr la meta".

Rosenzweig (1944) habla sobre la "tolerancia a la frustración", diciendo que el grado en que es soportada la frustración, puede variar entre individuos, dependiendo de sus

características personales, éstas pueden ser innatas o adquiridas.

Cofer (1975) menciona también la "tolerancia a la frustración", diciendo que en base a los factores innatos y adquiridos como pueden ser inteligencia, tasa metabólica, experiencia, debe esperarse que los individuos hallan desarrollado repertorios de respuestas de diferente amplitud, así la velocidad con que se alcance la frustración variará de persona a persona, lo cual también dependerá de su historia anterior a los éxitos y fracasos de la conducta de enfrentamiento; el grado de tolerancia a la frustración es uno de los más directos indicadores de la fuerza yoica. En desórdenes de la personalidad, la tolerancia a la frustración declina con la severidad de la patología.

Zander (1944) concluye después de la revisión de varios estudios, que la frustración ocurrirá solamente cuando "se considere importante y obtenible" la meta frustrada. De aquí que la frustración no sea una consecuencia automática de la interrupción de cualquier conducta buscadora de meta.

Maier (1949) dice que la característica esencial de la frustración es una situación problemática irresoluble, imposibilidad para cambiar esa situación y alta motivación para responder.

Cofer (1975) describe la lista de contingencias elaborada por Symonds (1946) en un ciclo de vida normal, que provocarían frustración, éstas serían restringir la actividad

infantil, impedir la expresión autoerótica, la pérdida de aten
ción y cuidado, las experiencias insatisfactorias durante la
crianza, el destete, la enseñanza de hábitos higiénicos, la
pérdida del amor o de la seguridad y el apoyo, una independen-
cia forzada durante la adolescencia, dificultades económicas
en la vida adulta y otras pérdidas debidas a la muerte de se-
res queridos o la anticipación de la propia muerte.

Es importante notar como en gran parte de estas situa-
ciones, o posiblemente en todas, existe una supuesta necesidad
fundamental anterior, y una pérdida imaginaria o real (o algu-
na amenaza de pérdida) de satisfacción.

Brown y Farber (1951), Lawson y Marx (1958) están de
acuerdo e incluyen como situaciones frustrantes la introduc-
ción de barreras físicas parciales o completas, retraso entre
la iniciación y terminación de una secuencia de respuesta, fa-
lla en la posibilidad de éxito esperado y la imposición de un
castigo.

Brown (1961) agrega que no es posible estar seguro de
que una respuesta posiblemente impedida originará frustración,
a no ser que se tengan pruebas de que la respuesta habría con-
tinuado (hacia el logro de la meta) de no presentarse el agen-
te impedidor.

Berkowitz (1962) define a la frustración como la inte-
rrupción de una secuencia de respuestas internas o el bloqueo
de algún impulso, pone como ejemplo: "El que alguien lo pise
a uno puede despertar enojo si esta acción interrumpió o

interfirió con la respuesta interna orientada a la preservación o intento de seguridad y confort".

Es criticado por Buss (1966) quien dice que esta definición es extremadamente general, ya que no es fácil imaginar una secuencia de conductas en la que algún impulso no sufra interferencia, especialmente cuando la seguridad y el confort son incluidos como impulsos; así esta definición parece ser tan amplia que corre el riesgo de perder todo vigor, lo cual Berkowitz mismo ha admitido de esta forma la definición que propone Buss (Ibid.), es más limitada, dice que es el bloqueo del uso de una conducta instrumental que en el pasado ha sido reforzada; esta concepción es suficientemente amplia para abarcar una variedad de estímulos que pueden interferir, sin incluir necesariamente todas las situaciones de estímulos.

Las interferencias o bloqueos para alcanzar las metas pueden tomar una variedad de formas, en ocasiones son creadas por barreras ambientales, físicas o sociales, semejantes a condiciones de vida empobrecida, obstrucciones y privaciones resultantes de apiñamiento, leyes restrictivas y sistemas sociales discriminatorios, en otros casos las limitaciones personales y físicas también desempeñan el papel de barreras potenciales, de igual forma que "las competencias sociales", la inaccesibilidad para alcanzar un mayor status en la posición jerárquica y el grado de control que una persona pueda ejercer sobre sus propias actividades (Bandura, 1973).

Cofer (1975), resumiendo, dice que la frustración

resulta como una consecuencia de bloquear la conducta motivada, esto solamente cuando dicha conducta es importante para la persona; y así, hace una distinción que llama "interior-exterior" entre las condiciones del ambiente y las necesidades y capacidades del sujeto; entonces, la frustración surge porque:

- a) El medio ambiente está empobrecido a comparación con las necesidades de la persona.
- b) El medio ambiente es muy demandante en comparación con las capacidades del individuo.
- c) O las capacidades de la persona son subnormales para el tipo de ambiente.

Cofer (Ibid.) hace una diferenciación entre los términos conflicto, stress y frustración.

Al conflicto lo define como "La existencia simultánea o inmediatamente sucesiva de dos respuestas o tendencias de acción incompatible", en cierta forma es equivalente de frustración doble o múltiple, en cada una de las tendencias de acción competidora sirve como barrera a la consumación de la otra (o de las otras), por otra parte, el conflicto puede producir frustración.

Dice que tanto la frustración como el conflicto pueden ser transitorias o crónicas y es de suponerse que un conflicto crónico sirve como base a un estado de frustración crónica.

Stress es definido como "El estado de un organismo cuando éste percibe que su bienestar (o integridad) está en peligro y que debe dedicar todas sus energías a su protección".

Aquí puede decirse que igual que el conflicto puede provocar frustración, igualmente, la frustración puede producir stress.

Como explica Fromm (1966), la frustración se puede entender con dos significados:

1. El bloqueo de una acción encaminada y que se va acercando a una meta (por ejemplo, un niño con la mano metida en el tarro de las galletas cuando entra la madre y le hace detenerse, o una persona sexualmente excitada interrumpida en el acto del coito).
2. Frustración en forma de negación de un deseo "privación" según Buss (por ejemplo, el niño que al pedirle a la madre una galleta es negada, o un hombre que hace proposiciones a una mujer es rechazado).

También Fromm está de acuerdo en que la frustración puede tener un sentido positivo, ya que asegura que "nada importante se logra sin aceptar la frustración, incluso está presente cuando se trata de adquirir conocimientos importantes sin la capacidad para aceptar la frustración, el hombre apenas hubiera podido progresar".

Finalmente, la frustración es provocadora de diferentes reacciones en las personas que pueden ir desde los cambios y superación, la represión, la depresión; sin embargo, las principales reacciones a los estados de frustración que han sido estudiadas con mayor detalle son:

- a) La regresión (Barker et al., 1941; Child y Waterhouse, 1952;

Whiting y Mourer, 1943).

b) La fijación (Maier, 1949; Farber, 1948; Wilcoxon, 1952).

c) La agresión, de la que hablaremos ampliamente en el siguiente apartado.

Intentando elaborar una definición propia del concepto de frustración, después de haber revisado los planteamientos de estos autores, podría decir que es una tensión emotiva provocada por un obstáculo o interferencia con las acciones específicas encaminadas a lograr una meta determinada, de alguna manera siempre se busca obtener placer o evitar dolor.

2.1.2. El Concepto de Agresión

Antes que nada, quisiera anotar como el término agresión se ha ampliado en una forma popular, tomándose como un equivalente del concepto "energía", esto es, una fuerza mediante la cual se realiza cualquier acto que se lleve a cabo; así se puede tener agresión para salir adelante de los problemas con decisión, tener firmes convicciones, luchar por una meta anhelada, y en fin, afrontar todos los sucesos de la vida con acometimiento.

En su famoso ensayo, *Leviatán*, Hobbes (1651) sostiene que las personas son naturalmente egofistas, brutales y crueles hacia las otras personas, expresa la creencia de que los seres humanos son animales agresivos por instinto.

Uno de los primeros psicólogos que se explayó en esta creencia y que le dió cuerpo de teoría fué Sigmund Freud (1931), "la inclinación agresiva es una disposición pulsional, autónoma, originaria del ser humano..., esta pulsión de agresión es el retoño y el principal subrogado de la pulsión de muerte que hemos descubierto junto al Eros, y que comparte con éste el gobierno del universo".

Así para Freud, el impulso es la conexión que podemos encontrar entre el cuerpo y la mente, el origen de éste se halla en el estado químio-físico del organismo y lo más importante es que prácticamente todos los trastornos mentales esconden tendencias destructivas, una gran mayoría de las enfermedades emocionales son causadas por cierto impedimento de la expresión

de la agresión hacia el exterior, que siendo así, se vuelve hacia el interior, provocando autodestrucción (Wolman, 1975).

Con esta posición, muchos psicoanalistas estuvieron de acuerdo, como Spitz (1957), quien dice que la agresión sirve para acercar, para asir, para sostener, para dominar, o para destruir el objeto, y por extensión las cosas; citando a Freud dice que se expresa o se realiza "mediante la instrumentalidad de un órgano especial, el cual parece ser el aparato muscular" (Freud, 1923).

Sin embargo, otros psicoanalistas como Fenichel (1945) critican la hipótesis de Freud, que dice que los actos instintivos no pueden aplicarse a un "impulso de muerte".

Karen Horney (1945) trata de simplificar el por qué de la agresión, diciendo que hay tres maneras fundamentales de relacionarnos con los demás: acercándonos a ellos, apartándonos o volviéndonos contra ellos, esta última tendencia expresa más abiertamente en la conducta hostil y agresiva es la forma en que una persona puede enfrentarse a la ansiedad fundamental.

Por otra parte, los etólogos Ardrey (1966, 1970) y Lorenz (1965, 1963), generalizando sus estudios con los animales al hombre dicen que la agresión es un instinto heredado, una excitación interna que busca su liberación; esta descarga puede ser una agresión directa, por observación de violencia, destrucción de objetos inanimados, participación de deportes competitivos, o por alcanzar posiciones de dominancia, así la liberación del instinto es independiente del estímulo externo.

Eibl-Eibesfeldt (1974), en una opinión bastante acorde a la anterior, señala que toda conducta destructiva no es más que un instinto innato, filogenéticamente programado y que busca el momento para manifestarse.

Tinbergen (1968) reconoce la instigación agresiva como innata; sin embargo, dice que hay una interacción, ya que aparte de la herencia también influyen las situaciones ambientales y el aprendizaje y menciona también el nivel hormonal como variable importante.

Morris (1971), apoyando también la hipótesis del instinto, habla de que los animales tanto como el hombre luchan para imponer su dominio en la jerarquía social, así como defender sus derechos sobre un pedazo de suelo.

El antropólogo Ashley Montagu (1968), opina de manera contraria, dice que los impulsos básicos del hombre y los animales son aceptables y positivos con tendencia a la cooperación y afiliación.

El papel del aprendizaje y la influencia ambiental parecen tener también un papel importante en la agresión, los siguientes autores toman esto como base. Buss (1961) dice que la agresión es "una reacción que comunica estímulos nocivos a otros organismos" y como cualquier otro tipo de comportamiento es aprendido, teniendo como base la búsqueda de la mayor ventaja para uno, y él mismo en 1971, dice que los ataques lesionales no pueden ser considerados agresivos si ocurren en el contexto de un papel aceptado socialmente; según Bandura (1973),

también la agresión es aprendida no sólo a través de castigos y recompensas, sino de igual manera por la observación de modelos agresivos y la define como una conducta que produce daños a otros, destrucción de sus propiedades. El daño puede ser psicológico (en la forma de devaluación o degradación) como fisico; por otra parte, la conducta destructiva tiene que ser intencional para que se considere como agresión. Feshbach (1971), al igual que Bandura, considera que es importante observar si la conducta es intencional o no para poderla considerar agresiva.

Kaukman (1970) dá mayor importancia al papel social y los factores aprendidos, dejando una mínima parte a las variables genéticas y fisiológicas, siendo ésta también la posición de la mayoría de los criminólogos y sociólogos, quienes enfatan la influencia ambiental y cultural.

Goldstein (1978) dice que la agresión es una conducta uniforme, los factores que subyacen y determinan a un acto de agresión son los mismos que determinan a otros actos de la misma naturaleza; la agresión es aprendida dando al término aprendizaje un sentido amplio, así se puede afirmar que todos nacemos con la capacidad y el potencial para aprender a comportarnos violentamente.

Hasta aquí se han visto tres posturas que definen lo que es la agresión humana, tomadas de elaboradas teorías acerca de ésta: como son la psicoanalítica, la etológica y la del aprendizaje social.

2.2. FRUSTRACION - AGRESION

Partiendo de principios psicoanalíticos tomados de la obra de Freud, los autores Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sear en 1939, proponen su teoría frustración - agresión.

Como Freud lo plantea, el yo en su afán de autoconservación se esfuerza por defenderse de todo lo que le impide, amenaza y frustra, dificultando o imposibilitando en esta forma la satisfacción de las pulsiones.

"El yo, odia, aborrece y persigue con propósitos destructores a todos los objetos que llega a suponerlos una fuente de sensaciones de displacer, constituyendo una privación de la satisfacción sexual o de la satisfacción de necesidades de conservación. Puede incluso afirmarse que el verdadero prototipo de la relación de odio no procede de la vida sexual, sino de la lucha del yo por su conservación y mantención" (Freud, 1915).

Así, retomando este planteamiento, el grupo de la Universidad de Yale, Dollard y sus colaboradores plantean como una explicación de la agresión del hombre su hipótesis que establece una relación causal entre frustración y agresión.

Han pasado más de cuarenta años en los cuales esta hipótesis no ha perdido su vigencia, sino que ha sido interpretada nuevamente en varias formas, extendida y enriquecida con formulaciones diferentes.

En este apartado mencionaré, de manera resumida, en primer término, como se encontraba la hipótesis original planteada

en 1939, y partiendo de ahí, hablaré de los cambios que diferentes autores han hecho de ella, ya que esta teoría de la agresión, a comparación de otras, es la que ha motivado la mayor cantidad de investigaciones empíricas.

El postulado básico supone que la agresión es siempre la consecuencia de la frustración, de esta manera, la proposición es que la conducta agresiva siempre presupone la existencia de frustración y de manera inversa, la existencia de la frustración siempre lleva a alguna forma de agresión, no parece razonable llegar a tal conclusión de que alguna forma de frustración producirá algún tipo de conducta agresiva.

Sin embargo, no significa que cuando sea que la frustración tenga lugar, dará por resultado la agresión de algún tipo y en algún grado de manera inevitable.

Es posible observar, como en muchos casos, la frustración puede ser aceptada y asimilada por la persona sin hacerse manifiesta la reacción agresiva.

Se debe pensar que de manera característica se nos enseña a suprimir y restringir las reacciones agresivas manifiestas como medio para conducirnos en nuestra vida social.

Pero no significa esto, que la tendencia a reaccionar de tal manera quede excluida, se ha probado que dichas tendencias pueden ser reprimidas temporalmente, desplazadas, enmascaradas, dilatadas o de alguna otra manera es posible alejarlas de su meta inmediata y lógica; sin embargo, ellas no son destruidas.

Por lo tanto, es de suponerse una inevitabilidad de la

agresión, posterior a la frustración.

La posición sugerida requiere apoyarse en definiciones formales, las cuales los autores elaboran de frustración, agresión y conceptos relacionados.

Un instigador es alguna condición antecedente de la cual la respuesta predicha es la consecuencia.

El concepto de instigador resulta más amplio que el estímulo, lo que se refiere solamente a energía ejercida sobre algún órgano sensorial; instigador engloba a cualquier condición antecedente, pudiendo ser observado o inferido, y del cual la respuesta puede ser predicha, pudiendo ser esta condición un estímulo, una imagen transmitida en forma verbal, un motivo, una idea o algún estado de privación.

Algunos instigadores pueden operar simultáneamente para una determinada respuesta, así sus efectos, en combinación, re presentan la cantidad total de instigación a la respuesta. Por esto, la instigación es un concepto cuantitativo y así debe determinarse la fuerza de instigación.

La respuesta de meta es una acción que termina una secuencia predicha, y puede ser definida como la reacción que reduce la fuerza de instigación, pero sólo a cierto grado para producir la secuencia de conducta predicha.

Una frustración es una interferencia con la ocurrencia de una respuesta de meta instigada.

La interferencia puede ocurrir por un incidente dentro de las actividades de meta buscadas, o a través de que la meta

sea inaccesible por sí misma.

Es importante especificar dos cosas para poder decir que una frustración existe:

1. Que el organismo podría haber estado esperando que sucedieran ciertas acciones.
2. Que esas acciones han sido impedidas para que ocurran.

Una respuesta substitutiva es cualquier acción que reduce en algún grado la fuerza de instigación, reemplazando a la respuesta de meta que fue impedida de ocurrir.

Como se puede suponer, las respuestas substitutivas se presentan con gran frecuencia para encarar las frustraciones de cualquier tipo.

Las respuestas substitutivas, además, pueden ser más o menos efectivas como agentes reforzantes y concluyentes de la respuesta original, y algunas veces igual de efectivas, ya que ellas ponen fin a las frustraciones precedentes y a la agresión que se produce por estas frustraciones.

La agresión es definida como cualquier acción que tiene como fin atacar a alguna persona u objeto.

De acuerdo a la hipótesis, la agresión es la respuesta característica y fundamental a la frustración.

De esta manera, la agresión puede ser dirigida al objeto que es percibido como causante de la frustración o desplazarse a algún blanco inocente, o incluso, hacia sí mismo como sucede en el martirio, el masoquismo y el suicidio.

La agresión no siempre es manifestada abiertamente; sin

embargo, puede quedar latente en el contenido de sueños y fantasías, o incluso, como un pensamiento planeado de revancha.

Nombres semejantes a ira, resentimiento, odio, hostilidad, mala voluntad, exasperación, irritación y disgusto, llevan algo del significado del concepto. Verbos como destrucción, dañar, torturar, venganza, herir, humillar, insultar, amenazar se refieren a acciones de naturaleza agresiva.

Así como de alguna manera, los principios básicos son simples, la agresión supone una frustración y la frustración conduce a la agresión, mientras las respuestas no agresivas a la frustración pueden ser aprendidas, de esta manera formulan la idea de un "impulso secundario"; teniendo un valor de predicción de la conducta humana, existen otros factores psicológicos detrás de la frustración, que no son simples, y deben tomarse en consideración para un entendimiento más adecuado de las formas que la agresión puede tomar; se distinguen cuatro factores:

- a) Aquellos que gobiernan la fuerza de la instigación a la agresión: e.g., el grado de frustración.
- b) Aquellos relacionados a la inhibición de actos agresivos: e.g., los efectos del castigo.
- c) Aquellos que determinan el objeto hacia el cual está dirigida y la forma que esta agresión toma: e.g., el desplazamiento de la agresión.
- d) Aquellos relacionados a la reducción de instigación de la agresión: e.g., la catarsis de agresión.

Más que el intento de dar una respuesta final al problema, los principios presentados anteriormente son sólo una tentativa de clarificar y sistematizar el problema lo más posible.

A continuación se explican los factores propuestos de manera más amplia:

I. Fuerza de instigación a la agresión.

Esta varía directamente con la cantidad de frustración, la variación es una función de tres factores:

1. Fuerza de instigación a la respuesta frustrada.
2. Grado de interferencia con la respuesta frustrada.
3. Número de secuencia de respuestas frustradas.

II. Inhibición de actos de agresión.

Depende de la fuerza del castigo anticipado por la expresión de ese acto.

Se puede decir que es menos posible que un acto de agresión ocurra cuando el castigo se mantiene.

III. Agresión directa e indirecta.

La más fuerte instigación, suscitada por una frustración, son los actos de agresión dirigidos hacia el agente percibido como la fuente de la frustración, y progresivamente menores instigaciones suscitan progresivamente actos de agresión menos directos.

Si los actos de agresión dirigidos a un objeto dado son impedidos, habrá una tendencia a dirigir la agresión a otro objeto. En la terminología Freudiana, semejante agresión se le

denomina "desplazada", porque va de un objeto a otro y puede ser expresada de manera modificada, si estas modificaciones son aceptadas socialmente se le denomina sublimación.

IV. Formas de catarsis.

Se asume que la inhibición de cualquier acto de agresión es una frustración que incrementa la instigación a subsecuente agresión, de manera inversa la ocurrencia de cualquier acto de agresión reduce la instigación a la agresión, la reducción es más o menos temporal, ya que la instigación se recupera de nuevo si la frustración original persiste.

Una implicación entre los principios de catarsis y desplazamiento es que con el nivel de frustración original mantenida constante, debería haber una relación inversa entre la ocurrencia de diferentes formas de agresión; cuando cualquier respuesta de agresión es inhibida, esta instigación debería ser desplazada a las otras respuestas de agresión, y contrariamente, cuando cualquier respuesta de agresión es expresada, sus efectos catárticos deberían reducir la instigación a las otras respuestas agresivas.

Se puede observar que toda esa teoría utiliza términos y conceptos psicoanalíticos de los cuales parte; sin embargo, parece ser que está muy influida por un tipo de planteamiento más bien conductista, hecho que es lógico, dado el lugar y la época en que fue formulada (Universidad de Yale en 1939).

Después de la publicación de la teoría frustración - agresión, fue necesario que sus autores reconsideraran algunos

de sus principios.

Permanece con igual sentido la primera parte, "la agresión siempre supone la existencia de una frustración"; la segunda parte, "la existencia de una frustración conduce siempre a alguna forma de agresión", es corregida por dos razones; primero, porque esto hace suponer que ninguna otra reacción, más que la agresión puede tener lugar después de la frustración; y en segundo lugar, es necesario diferenciar entre la agresión manifiesta y la incitación a reaccionar agresivamente (Miller, 1941).

De esta manera existe la posibilidad de que otro tipo de reacciones puedan presentarse predominando sobre la agresión, "la frustración provoca una serie de reacciones distintas, entre ellas, la incitación de una tendencia agresiva", otro factor importante es que la sociedad castiga los actos agresivos, provocando incompatibilidad con este tipo de conducta (Ibid).

Han surgido muchas críticas a la hipótesis como la del antropólogo Batenson (1941), que señala que la agresión no se presenta por la frustración necesariamente, ya que esto dependerá de la cultura de que se trate.

Barker, Dembo y Lewin (1941), y posteriormente Wright (1942, 1943), demostraron que pequeños niños estuvieron más inclinados a la regresión que a la agresión cuando fueron frustrados.

Maslow (1941), Rosenzweig (1944), y tiempo después Buss (1961), apuntaron que el insulto y la amenaza provocan más

probablemente la agresión que el bloqueo de una meta.

Pastore (1952) enfatizó el papel de la justificabilidad de la frustración para determinar si la respuesta agresiva ocurrirá o no dentro de la misma línea. Burnstein y Worchel (1962), en su estudio sobre la arbitrariedad de la frustración, no encontraron diferencias en la expresión de la agresión, comparando frustración arbitraria y no arbitraria, aunque sí se produjo más hostilidad hacia el agente frustrante en ambas condiciones que en una situación no frustrante.

Sears, Maccoby y Levin (1957) anotaron que la ira "parece ser una respuesta instintiva a cierto tipo de restricción e incomodidad", mientras el deseo de herir a alguien en el proceso; sin embargo, no es claramente instintivo.

Por su parte, Berkowitz (1964), en nuevos planteamientos sobre la frustración y agresión, expresa que una persona enojada no necesariamente efectuará actos agresivos: y entre otras cosas indica que el estímulo asociado con el instigador de enojo debe estar presente, ya sea en la situación objetiva o en sus pensamientos, si la actividad hostil realmente ocurre. La persona al ser capaz de agredir a su frustrador puede sentirse mejor en su interior, la tensión por la frustración engendrada se reduce; sin embargo, esto no significa que disminuya la probabilidad de atacar al instigador de enojo otra vez o en alguna ocasión futura. El individuo puede adquirir una desfavorable actitud hacia el instigador de enojo, tanto que en lo subsiguiente pueda reaccionar de manera agresiva hacia el

frustrador o hacia alguna otra persona; apunta elaborando más su posición que la frustración no necesariamente llevará a la agresión, sino más bien a la ira de la cual pueden o no derivarse actos agresivos.

Finalmente, Berkowitz (1969), en una continuación de sus investigaciones, anota, en un intento de superar la hipótesis radical "han pasado treinta años, durante los cuales se recogió mucha información adicional. Hoy tenemos buenos motivos para creer... que la idea central (de la hipótesis frustración-agresión) era demasiado simple y general", dice que contrariamente a lo que establecía el primitivo argumento, la frustración no siempre conduce a alguna forma de agresión, ni la agresión supone necesariamente una frustración, sino que la agresión es un fenómeno mucho más complejo de lo que nos lleva a creer el enunciado de 1939.

2.3. FRUSTRACION Y AGRESION EN SORDOS

Al hacer investigaciones sobre trabajos relacionados con la sordera y los niveles de frustración, encontré que no existen estudios al respecto; sin embargo, ha habido autores que han hecho estudios con sordos (sin especificar su déficit auditivo), utilizando ciertos métodos de investigación, como los tests proyectivos, los cuestionarios de personalidad, etc., encontrando lo siguiente:

Aunque antiguo, un trabajo de Pintner y Brunschwig (1937) merece ser mencionado, ya que se aparta de los caminos batidos por los procedimientos de investigación más o menos influenciados por la psiquiatría. Estos dos autores muy conocidos por sus trabajos de pioneros en materia de psicopedagogía de los niños sordos, han querido conocer los miedos y los anhelos que puedan sentir estos niños y compararlos a los de los escolares sin trastornos. Se encontró poca diferencia con el niño oyente, aunque los miedos de los sordos tenían la tendencia a ser irreal. Por otra parte, los niños sordos elegían satisfacciones inmediatas a grandes premios diferidos. De todo ello, concluía Pintner, que la sordera provocaba una inmadurez emocional.

Springer (1938), tanto él como en el estudio emprendido junto con Roslow (1938) sobre el equilibrio emocional del niño sordo, utilizaron el Inventario de la Personalidad de Brown (Brown Personality Inventory). Se contrastaron los niveles intelectuales y socioeconómicos de ambos grupos. Los resultados

apuntan unas tendencias psiconeuróticas superiores en los sordos.

Myklebust y Buchard (1945), con las mismas técnicas, estudiaron a 187 niños de un centro de internado. Sus conclusiones vienen a confirmar el trabajo de Springer, en el sentido de que el sordo ofrece una incidencia mayor de problemas de conducta.

Pellet (1938) ha realizado una interesante investigación sobre personas carentes de audición desde sus primeros años. A este fin, clasificó los procesos mentales de estas personas y los comparó a los de los oyentes. Según sus conclusiones, el sordo es más agresivo y competitivo y el liderazgo entre sordos se basa más en la admiración por parte de los otros, que en la capacidad de organización o de dirección del propio sujeto.

Todos estos primeros estudios están de acuerdo en que la sordera motiva alteraciones en el desarrollo emocional, originando inestabilidades y desajustes, pero no esclarecen la naturaleza de estas consecuencias. El motivo de ello puede estar en las técnicas utilizadas.

Hoy día, el método utilizado comúnmente en el estudio de la personalidad es el de las pruebas proyectivas, método que cada vez se aplica también más a grupos de sordos. McAndrew (1948) empleó el Roschach en un examen comparativo de sordos con oyentes. Su muestra se componía de 25 niños internos y concluyó que el sordo mostraba una conducta más rígida.

Levine (1956) ha aplicado también el mismo test a un grupo de treinta y un niño sordos. Según sus datos, el sordo es inferior a los oyentes en cuanto a pensamiento conceptual, sus intereses son más limitados y emocionalmente es más inmaduro que el oyente.

Aunque el Rorschach sea útil para trabajar con sordos, adolece también del mismo defecto, de que sus resultados dependen en gran parte de la facilidad verbal. Sólo puede emplearse con quienes disponen de un lenguaje adecuado. Como lo ha demostrado Nayhus (1962), las relaciones que se observan entre la facilidad de lenguaje y la realización del Rorschach y del test de Frases Incompletas de Rotter son que, cuanto mejor sea el lenguaje, más normales son las pautas de personalidad que aparecen.

Los estudios de Gregory (1938) y de Nafin (1939) se refieren a los efectos de la sordera sobre la tendencia a formar grupos y a relacionarse. Según Gregory, los sordos consiguen unas relaciones sociales menos adecuadas. En opinión de Nafin, la limitación de lenguaje hace que, en el período de la pre-adolescencia, sea menor la tendencia a agruparse, aunque una vez pasados esos años no hay diferencia alguna. Sin embargo, este autor subraya que los niños sordos buscan preferentemente como compañeros de juego a otros niños sordos.

En Estados Unidos se ha efectuado otra investigación, atribuida a Myklebust (1960), que aplicó el M.M.P.I. (Inventario de Personalidad Multifásica de Minnesota) a estudiantes

sordos. De este estudio se desprende que los sordos americanos son más emotivos, menos inhibidos, con una introversión más acentuada y un "ajuste" peor que los oyentes, debido a su aislamiento; en este estudio, ellos se sentían separados de los demás.

La descripción de Furth (1966) es diferente. Según él, en los Estados Unidos, y en el terreno de la estabilidad emocional, los adolescentes sordos tienen un buen control de las emociones y comparados con los chicos oyentes, tienen menos tendencia a inquietarse y a la introspección. El joven sordo es menos tolerante cuando se irrita con los demás, pero al mismo tiempo, es menos hostil; parece no mantener sus convicciones tan fuertemente, es un poco más sugestionable que el joven oyente, tiene un grado normal de independencia y también buena voluntad para pedir ayuda.

De forma más generalizada, algunos autores creen que todas las formas de "ajuste" pueden encontrarse en igual medida entre niños sordos y niños oyentes (o sin trastornos). Para Furth no existe la "personalidad del sordo". Para otros, los sordos tienen, a menudo, "una conducta normal en una situación anormal". Para Oléron (1957), "de todos los rasgos característicos que podemos resaltar en el sordo, es bien evidente que la sordera no es la causa directa, sino la consecuencia de las situaciones y experiencias que la misma sordera provoca".

Según el punto de vista desde el que se estudie al niño, los rasgos de la personalidad mencionados serán distintos,

pueden modificarse con la edad y pueden depender del nivel de la sordera. Algunos rasgos, como la debilidad, la sugestión, la falta de espíritu crítico, la dependencia, etc., son susceptibles de unos modos de reeducación. De todas formas, un niño sordo que crezca en un mundo de oyentes no puede tener, como éstos, el mismo desarrollo de personalidad. Como dice Furth, un niño sordo (aparentemente introvertido en el mundo de los oyentes) puede volverse extrovertido en la sociedad de sordos y un escolar inmaduro sin ser brillante, puede llegar a ser un adulto con una vida madura y constructiva en su comunidad. Gran cantidad de ellos pueden madurar rápidamente cuando alcanzan la adolescencia o la edad adulta.

Para Colfn (1980), la hostilidad y otros estados afectivos pueden introducirse en la estructura de la personalidad a consecuencia de las primeras relaciones interpersonales. También a través de las primeras relaciones con los padres, el niño establece en gran parte su sentido de seguridad o inseguridad, si esta relación es amistosa, afectuosa, y el niño siente que lo quieren y lo cuidan, la personalidad tendrá suficiente seguridad libre de angustia; por otra parte, si el niño siente frustración, rechazo, brusquedad e incertidumbre, su personalidad se caracterizará por angustia e inseguridad y especialmente por hostilidad y agresión.

C A P I T U L O 3

M E T O D O

3.1. PROBLEMA

¿Existen diferencias significativas en cuanto al nivel de tolerancia a la frustración en niños con hipoacusia moderada y en niños sin deficiencia auditiva?

3.2. HIPOTESIS

Ho1: No hay diferencia significativa en cuanto al nivel de GCR (Índice de Conformidad del Grupo) en dos grupos: niños con hipoacusia moderada y en niños sin deficiencia auditiva.

Ha1: Si hay diferencia significativa en cuanto al nivel de GCR en dos grupos.

Ho2: No hay diferencia significativa en cuanto al nivel de respuesta extrapunitiva en dos grupos.

Ho3: No hay diferencia significativa en cuanto al nivel de respuesta intrapunitiva en dos grupos.

Ha3: Si hay diferencia significativa en cuanto al nivel de respuesta intrapunitiva en dos grupos.

Ho4: No hay diferencia significativa en cuanto al nivel de respuesta impunitiva en dos grupos.

Ha4: Si hay diferencia significativa en cuanto al nivel de respuesta impunitiva en dos grupos.

Ho5: No hay diferencia significativa en cuanto al tipo de res
puesta de predominio del obstáculo en dos grupos.

Ha5: Si hay diferencia significativa en cuanto al tipo de
respuesta de predominio del obstáculo en dos grupos.

Ho6: No hay diferencia significativa en cuanto al tipo de
respuesta de defensa del yo en dos grupos.

Ha6: Si hay diferencia significativa en cuanto al tipo de
respuesta de defensa del yo en dos grupos.

Ho7: No hay diferencia significativa en cuanto al tipo de
respuesta de persistencia de la necesidad en dos grupos.

Ha7: Si hay diferencia significativa en cuanto al tipo de
respuesta de persistencia de la necesidad en dos grupos.

3.3. OBJETIVOS

3.3.1. Objetivo General:

Completar al aspecto de la rehabilitación, un apoyo psi
cológico adecuado para que el niño hipoacúsico tenga una mayor
integración dentro de la sociedad.

3.3.2. Objetivos específicos:

a) Conocer cual es el nivel de tolerancia a la frustración en
niños hipoacúsicos moderados en comparación con niños sin
deficiencia auditiva.

- b) Comprender como manejan los hipoacúsicos moderados y sin de ficiencia auditiva la dirección y tipo de agresión.
- c) Demostrar que los niños con deficiencia auditiva son más susceptibles de tener niveles bajos de tolerancia a la frustración, por lo tanto, necesitan de un manejo distinto que los clínicamente normales.

3.4 VARIABLES

- a) Variable independiente
 - hipoacusia moderada
 - sin deficiencia auditiva.
- b) Variable dependiente
 - Tolerancia a la frustración.

3.4.1. Definición de variables

FORMAL:

- V.I. Hipoacusia moderada.- disminución de la capacidad auditiva (lexipedia, Barsa).
Sin deficiencia auditiva.- sin defecto o imperfección de la acción de oír (lexipedia, Barsa).
- V.D. Tolerancia a la frustración.- se aplica al grado y la duración del estres que puede tolerar un individuo sin sufrir grave desorganización de la personalidad o enfermedad mental (Whittaker).

OPERACIONALIZACION:

V.I. Hipoacusia moderada.- se denomina aquella por el grado de su déficit, se mantienen dentro del orden de los 40 y 70 db (según las normas del BIAP, Bureau International de Audio Phonologie).

Sin deficiencia auditiva.- aquellos que se mantienen dentro del orden de los 0 a 20 db (Biap-Bureau International de Audio Phonologie).

V.D. Tolerancia a la frustración.- puede definirse como una reacción que se presenta siempre que el organismo se encuentra frente a un obstáculo más o menos difícil de vencer o que coarta la satisfacción de alguna necesidad vital.

3.5 SUJETOS Y ESCENARIO

3.5.1. Sujetos:

Para objeto de este estudio se tomaron en cuenta aquellos pacientes con hipoacusia moderada, de origen congénito y bilateral, no tener ningún trastorno neurológico, tener un coeficiente intelectual medio 90-109, de nivel socioeconómico medio, edad entre 7 y 12 años. Encontrar esta población en el INCH (Instituto Nacional de la Comunicación Humana) fue difícil, ya que regularmente acuden con otras perturbaciones como son: hipoacusia profunda, superficial, unilateral, malformaciones congénitas del oído, otitis media crónica, trauma acústico,

etc., las más de las veces acompañadas de debilidad mental o de algún otro trastorno, por lo que se acudió a la Clínica O.I.R.A. (Orientación Infantil para Rehabilitación Auditológica), para completar la población de 30 niños con hipoacusia moderada. La muestra consistió en 60 niños: 30 niños con hipoacusia moderada con los requisitos ya mencionados y 30 niños sin deficiencia auditiva (normoyentes), edad entre los 7 y 12 años, nivel socioeconómico medio, sin trastorno neurológico y tener un coeficiente intelectual medio 90/109. Distribuidos en la siguiente forma:

NORMOYENTES

SEXO	E D A D						TOTAL
	7	8	9	10	11	12	
Niños	4	4	5	5	2	2	22
Niñas	3		2	2		1	8
Total	7	4	7	7	2	3	30

HIPOACUSICOS MODERADOS

SEXO	E D A D						TOTAL
	7	8	9	10	11	12	
Niños	5	3	2	2	4	6	22
Niñas		3	2		2	1	8
Total	5	6	4	2	6	7	30

3.5.2. Escenario

Dentro de los pacientes que asisten al Centro de Diagnóstico y Tratamiento para niños con trastorno en la Comunicación (INCH), se seleccionaron aquellos que cumplan con los requisitos tanto para hipoacúsicos como para normoyentes. También se acudió a la Clínica O.I.R.A. (Orientación Infantil para Rehabilitación Auditológica).

3.6. INSTRUMENTO

Para los fines de este estudio se utilizaron: WISC-Español y el Test de Frustración de Rosenweig en su forma para niños.

1. Escala de inteligencia para el nivel escolar (WISC-Español).

Esta escala es una prueba de inteligencia, la cual se desarrolló a partir de las escalas de Inteligencia del Wechsler-Bellevue, usada con adolescentes y adultos. La teoría fundamental del WISC es que la inteligencia no puede separarse del resto de la personalidad y se ha hecho un deliberado intento de tomar en cuenta los otros factores que contribuyen a la inteligencia total efectiva del individuo. Está organizada en doce subescalas, siete de las cuales son verbales y las otras seis de ejecución. La escala verbal está constituida por las subescalas de Información, Comprensión, Aritmética, Semejanzas, Vocabulario, Retención de Dígitos. La escala de ejecución está integrada por las subescalas de

Figuras Incompletas, Ordenación de Dibujos, Diseño con Cubos, Composición de Objetos, Claves y Laberintos. En la estandarización del WISC se aplicaron las doce subescalas, pero con el objeto de disminuir el tiempo requerido para el examen, la Escala ha sido reducida a diez subescalas. Ordinariamente se administran al sujeto cinco subescalas Verbales y cinco de Ejecución. Las dos subescalas que se omiten al establecer los cuadros para obtener el CI del sujeto son Retención de Dígitos en la Escala Verbal y Laberintos en la de Ejecución.

Cuando se utilizan las doce subescalas es necesario prorratear antes de calcular el CI. Las pruebas individuales son calificadas de acuerdo a las normas de cómputo expuestas por el manual. La suma de los puntajes correspondientes a las diferentes subescalas verbales y de ejecución son transformadas de Puntuación Natural a Puntuación Normalizada, de acuerdo con la edad del sujeto en años y meses. Posteriormente, se convierten las puntuaciones Normalizadas a Cocientes de Inteligencia.

2. Test de Frustración de Rosenzweig (P-F)

La teoría de la frustración en la que se basa el test, fue desarrollada en su aspecto experimental por Saúl Rosenzweig (1944), en este test, el autor pretende evaluar la tolerancia de los sujetos ante frustraciones de orden psicológico.

Como una técnica proyectiva, el Test de Frustración, se

coloca a la mitad del camino entre el Test de Asociación de Palabras -históricamente el primero de los métodos proyectivos- y el Test de Apreciación Temática, pareciéndose al primero en el tipo de asociación inducida por las instrucciones y el segundo en virtud a la naturaleza pictórica del estímulo.

El Test fue realizado inicialmente en una forma para adultos (1944), y luego en 1948, se presentó la forma para niños y una revisión de adultos. Ambas formas, infantil y de adultos, constan de una serie de 24 dibujos que representan situaciones de la vida diaria, en las que hay dos personas en actitud de coloquio.

En todas las situaciones está escrito lo que dice una persona y para la otra se reserva un espacio en blanco que el examinado deberá llenar, identificándose con el personaje representado y de acuerdo con sus impresiones y su modo de sentir más inmediato y espontáneo (ver Apéndice 1).

Interpretación.- Las respuestas dadas por los sujetos son sometidas a un proceso de valoración y consignadas en forma de símbolos en el protocolo pertinente. Para el manejo de la información obtenida en la prueba se le asigna a cada respuesta una calificación que se refiere a la dirección de la agresividad y al tipo de reacción.

Según la teoría de la frustración, todo sujeto responde ante una situación frustrante dirigiendo su agresividad en tres formas posibles: a) extrapunitiva.- cuando el sujeto

dirige su agresividad al medio ambiente (E); b) intrapunitiva.- cuando la agresión se dirige hacia el mismo sujeto (I); c) impunitiva.- cuando la agresión se evade en un intento de negar, evitar o disimular la frustración. La situación frustrante la describe como carente de importancia, el sujeto se contenta con el pensamiento de que debe esperar o se conforma, pareciera como que el error no es de nadie y por consiguiente las cosas mejoraran por sí solas (M).

Según el tipo de respuesta, el sujeto puede reaccionar: a) refiriéndose especialmente al obstáculo frustrante (O-D), siendo éste señalado como un elemento fundamental y desencadenante de la frustración; b) respondiendo a un intento específico de proteger al propio yo (E-D), ya sea inculpando o aceptando la responsabilidad del hecho; c) expresando la necesidad de solucionar de algún modo el conflicto (N-P).

De la combinación de estas seis respuestas (tres tipos con tres direcciones) resultan nueve factores que se emplean para la valoración. Las letras E, I, M se emplean para indicar la dirección extrapunitiva, intrapunitiva e impunitiva de la agresión, respectivamente. Para indicar el dominio del obstáculo se agrega un apóstrofe a las letras mayúsculas (E', I', M'). Los tipos de defensa del yo (E-D), se indican simplemente con las letras mayúsculas (E, I, M). Para las respuestas de persistencia a la necesidad se utilizan las minúsculas (e, i, m).

TIPOS DE REACCION

PREDOMINIO DEL OBSTACULO (O-D)	EGO-DEFENSIVA (E-D)	PERSISTENCIA DE LA NECESIDAD (N-P)
E': El examinado enfatiza la presencia del obstáculo que provoca la frustración.	E: La hostilidad, la culpa, el reproche se dirigen hacia una persona u objeto del medio. E: El examinado niega agresivamente ser responsable de la falta de que se le acusa.	e: Se espera que alguna persona aporte una solución para la situación frustrante.
I': El examinado no considera el obstáculo como el principal factor de la frustración, y en algunos casos, señala su disgusto por haber complicado a otra persona.	I: El examinado se culpa a sí mismo. I: El examinado admite su culpa, pero niega que ésta sea total, invocando circunstancias inevitables.	i: El examinado da soluciones, por lo general expresando sentimientos de culpa.
M': El obstáculo es minimizado hasta tal punto que el examinado llega casi a negar su presencia.	M: El examinado considera la situación como inevitable, por lo que se siente absuelto de culpa.	m: El examinado tiene esperanzas de que el tiempo y las circunstancias traerán la solución del problema.

En la interpretación del Test de Rosenzweig, se considera en primer lugar el G.C.R. (Índice de Conformidad del Grupo), o nivel de Tolerancia a la Frustración, que tiene por objeto medir en qué grado las respuestas se conforman a las poblaciones medias. Las desviaciones patológicas se observan cuando los valores G.C.R. son muy bajos.

La segunda etapa de la interpretación consiste en estudiar los puntajes tipo de los diversos campos. Según la dirección de la agresión se puede decir en términos generales que el aumento muy pronunciado del valor E, indica tendencias paranoides, mientras que si el valor más alto es I, existe tendencia a las reacciones melancólicas, la patología que se asocia a la tendencia a la respuesta M son manifestaciones histéricas.

Por otra parte, la valoración alta (C-D) indica tendencia a dejarse dominar por los objetos frustrantes. El tipo de reacción ego-defensivo (E-D) indica la fuerza o debilidad del yo. La valoración alta en el tipo de persistencia a la necesidad (N-P), es un indicio del carácter adecuado de las reacciones, si el valor es muy bajo, indica una falta en la aptitud para resolver problemas sociales comunes.

3.7 DISEÑO

El tipo de diseño que se utilizó fue el "Diseño de Comparación Estática" o "Comparación con un Grupo Estático". Es un diseño en el cual, un grupo que ha experimentado X se compara con otro que no lo ha hecho, a fin de establecer el efecto de X. La característica principal de este diseño es que aún cuando el investigador forme sus grupos con muestras representativas, los grupos de donde se tomaron tales muestras están preestablecidos, la "población" ya está formada de acuerdo a situaciones específicas, entre las que se encuentran

principalmente niveles sociales, culturales, económicos, etc. (Castro, 1975).

3.8. PROCEDIMIENTO

Los sujetos fueron seleccionados de la población que acude al Instituto Nacional de la Comunicación Humana (INCH), aceptándose aquellos sujetos que cumplían con los requisitos tanto para hipoacúsicos como para normoyentes. Para considerar un hipoacúsico dentro de la muestra, se contó con su historial clínico, para conocer su estado de salud en general; su estudio audiológico para corroborar el tipo de hipoacusia. Posteriormente se procedió a aplicar el WISC (Escala de Inteligencia para el nivel escolar) para conocer su nivel de inteligencia, si el paciente resultaba apto para la muestra, entonces se le aplicaba el Test de Frustración de Rosenzweig. Para completar la muestra de hipoacúsicos (6 sujetos), se acudió a la Clínica O.I.R.A. (Orientación Infantil para Rehabilitación Audiológica), siguiendo el mismo proceso antes mencionado.

Para considerar un normoyente o sin deficiencia auditiva, se escogieron aquellos pacientes que llegan sin ningún problema en la Comunicación Humana (aprendizaje, lenguaje, auditivos), se procedió a aplicarles el WISC, si su coeficiente intelectual resultaba medio 90-109, se le aplicaba el Test de Frustración de Rosenzweig.

C A P I T U L O 4

R E S U L T A D O S

4.1. ESTADISTICA

Una vez obtenidos los resultados de cada sujeto para el manejo estadístico, se utilizó la inferencia entre 2 medias (Robert Young, 1973), donde el procedimiento fue el siguiente:

Después de haber obtenido los resultados, se hizo una agrupación de todos éstos, en base a los valores se obtuvo la media, la cual es una medida de tendencia central más ampliamente usada. La media puede definirse como la suma de todas las calificaciones.

$$M = \frac{\sum x}{N}$$

Posteriormente se empleó la fórmula de la varianza de los datos agrupados, la cual es:

$$S^2 = \frac{n (\sum x^2 f) - (\sum xf)^2}{n (n-1)}$$

Al obtener las S^2 se aplicó la prueba F, para conocer si nuestras varianzas eran iguales o diferentes, ya que depende de esto para usar la prueba F.

$$F = \frac{S^2_{\text{mayor}}}{S^2_{\text{menor}}}$$

Es decir, F es la razón de las dos varianzas observadas en nuestras independientes, tomadas de poblaciones normales. Si fueron de igual varianza, la hipótesis nula se corroboró en la prueba F, y si fueron diferentes se corroboró la hipótesis

alterna.

En todos los casos, los resultados fueron menor a F de tablas, lo que significa que las muestras son compatiblemente similares, por lo que se manejó la prueba T de Student con dos colas para poblaciones de 30 niños, cuya fórmula es:

$$t = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2) - (M_1 - M_2)}{\sqrt{(S^2 p/n_1) + (S^2 p/n_2)}}$$

Se hicieron todas las pruebas F, con un nivel de significancia de = .01 para prueba de dos colas.

Finalmente, se procedió a utilizar el paquete computarizado SPSS/PC (Statistical Package for the Social Science).

4.2. TABLA DE RESULTADOS

	GRUPO 1						GRUPO 2						VARIANZA ESTIMADA POLEO			
	N	\bar{x}	S	E	S ²		N	\bar{x}	S	E	S ²	VALOR F	PROBABILIDAD 2 COLAS	VALOR t	GRADO DE LIBERTAD	PROBABILIDAD 2 COLAS
G.C.P.	30	51.600	10.200	1.862	104.040		30	49.100	7.256	1.325	52.640	1.980	0.072	1.090	58	0.279
E	30	55.646	18.542	3.385	343.800		30	56.043	13.301	2.428	176.910	1.940	0.079	-0.100	58	0.924
I	30	19.263	9.357	1.708	87.550		30	17.120	6.669	1.218	44.470	1.970	0.073	1.020	58	0.311
M	30	25.136	13.270	2.423	176.090		30	26.910	9.886	1.805	97.730	1.800	0.119	-0.590	58	0.559
O-D	30	19.116	5.401	0.986	29.170		30	20.903	5.760	1.052	33.170	1.140	0.731	-1.240	58	0.220
E-D	30	45.890	13.079	2.388	171.060		30	42.086	9.687	1.769	93.830	1.820	0.112	1.280	58	0.206
M-P	30	35.213	13.495	2.464	182.110		30	37.030	11.985	2.188	143.640	1.270	0.527	-0.550	58	0.584

GRUPO 1 = NIQUOVENTE
 GRUPO 2 = HIPOACUSICOS MODERADOS
 N = NUMERO DE SUJETOS
 \bar{x} = MEDIA
 S = DESVIACION ESTANDAR
 E = ERROR ESTANDAR
 S² = VARIANZA

4.3. CONCLUSIONES

1. Se acepta H_{01} , con una probabilidad $\alpha = .279$, por lo que:
No hay diferencia significativa en cuanto al nivel de GCR en dos grupos: niños con hipoacusia moderada y en niños sin deficiencia auditiva.
2. Se acepta H_{02} , con una probabilidad $\alpha = .924$, por lo que:
No hay diferencia significativa en cuanto al nivel de respuesta extrapunitiva en dos grupos.
3. No acepta H_{03} , con una probabilidad $\alpha = .311$, por lo que:
No hay diferencia significativa en cuanto al nivel de respuesta intrapunitiva en dos grupos.
4. Se acepta H_{04} , con una probabilidad $\alpha = .559$, por lo que:
No hay diferencia significativa en cuanto al nivel de respuesta impunitiva en dos grupos.
5. Se acepta H_{05} , con una probabilidad $\alpha = .220$, por lo que:
No hay diferencia significativa en cuanto al tipo de respuesta de predominio del obstáculo en dos grupos.
6. Se acepta H_{06} , con una probabilidad $\alpha = .206$, por lo que:
No hay diferencia significativa en cuanto al tipo de respuesta de defensa del yo en dos grupos.
7. Se acepta H_{07} , con una probabilidad $\alpha = .584$, por lo que:
No hay diferencia significativa en cuanto al tipo de respuesta de persistencia de la necesidad en dos grupos.

C A P I T U L O 5

ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

5.1. ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

Las diferentes sociedades, a través del tiempo, han man tenido distintas posturas ante las personas con deficiencia auditiva.

Así, tenemos que desde Aristoteles hasta el siglo XVI, al sordo se le había considerado como un ser inferior sin dere chos.

Posteriormente, diferentes personalidades entre ellos monjes, se preocuparon por la educación del sordo, inventando técnicas e instrumentos, pero sin tener en cuenta su problemática emocional.

Los primeros estudios que hicieron a este respecto Pint ner y Brunschwig (1937), Springer y Roslow (1938), Pellet (1938), estuvieron de acuerdo en que la sordera motiva alteraciones en el desarrollo emocional, originando inestabilidades y desajustes, pero no esclarecen la naturaleza de estas consecuencias.

De forma más generalizada, algunos autores creen que to das las formas de "ajuste" pueden encontrarse en igual medida entre sordo y niños oyentes.

Para Oléron (1957), "de todos los rasgos caracterfsticos que podemos resaltar en el sordo, es bien evidente que la sordera no es la causa directa, sino la consecuencia de las si tuaciones y experiencias que la misma sordera provoca".

En este estudio se ha demostrado que los niños con hipoacusia moderada tienen el mismo nivel de tolerancia a la

frustración que los niños sin deficiencia auditiva.

A la fecha, al hacer investigaciones sobre trabajos relacionados con la sordera y los niveles de frustración, se encontró que no existen estudios al respecto, mucho menos en hipoacúsicos.

Cuando se empezó esta investigación, estaba claro que los hipoacúsicos moderados tendrían menor tolerancia que los normoyentes. A medida que iba aplicando la prueba tanto a hipoacúsicos como a normoyentes, se llegó a dudar de cuales serían los resultados, tanto para unos como para otros, pues existían variables muy importantes para los hipoacúsicos como:

- a) el nivel de inteligencia medio, que lo capacitaba para tener mejor adaptación;
- b) un nivel socioeconómico medio, contaba con una familia que comprendía su deficiencia, a la vez que lo ayudaba a una mejor integración, ya que los padres de estos niños reciben en el I.N.C.H. terapia de apoyo, donde se les explica a los padres cual es el problema del niño y como se les puede ayudar, evitándose con esto las malinformaciones y sobreprotecciones innecesarias;
- c) el tipo de pérdida auditiva (40 y 70 db), que como sabemos, la audición, aunque deficiente, es funcional, con o sin prótesis auditiva, estaríamos entonces de acuerdo con Nayhus (1962), cuando menciona que, cuanto mejor sea el lenguaje, más normales son las pautas de personalidad que aparecen;
- d) generalmente los niños que acuden a este Instituto han recibido atención desde muy temprana edad (2, 3 años), por lo que la gran mayoría van a escuelas de normoyentes;

e) el que la muestra fuera urbana, si hubiera considerado una muestra foránea, seguramente los resultados hubieran sido otros.

Podemos entonces, al igual que Cofer (1975), asegurar que las frustraciones surgen porque:

- a) El medio ambiente está empobrecido a comparación con las necesidades de la persona.
- b) El medio ambiente es muy demandante en comparación con las capacidades del individuo.
- c) O las capacidades de la persona son subnormales para el tipo de ambiente.

Reconocer como Tinbergen (1968), la instigación agresiva como innata; sin embargo, dice que hay una iteracción, ya que aparte de la herencia, también influyen las situaciones ambientales y el aprendizaje, menciona también el nivel hormonal como variable importante.

Autores como Maslow (1941), Rosenzweig (1944), y tiempo después Buss (1961), apuntaron que el insulto y la amenaza provocan más probablemente agresión que el bloqueo de una meta.

En la Teoría Frustración-Agresión, Berkowitz (1969), en una continuación de sus investigaciones anota, en un intento de superar la hipótesis radical, dice que contrariamente a lo que establecía el primitivo argumento, la frustración no siempre conduce a alguna forma de agresión, ni la agresión supone necesariamente una frustración, sino que la agresión es un fenómeno mucho más complejo de lo que nos lleva a creer el

enunciado de 1939.

Con esto estaría de acuerdo con Colín (1980), cuando menciona que la hostilidad y otros estados afectivos pueden introducirse en la estructura de la personalidad, a consecuencia de las primeras relaciones interpersonales. También a través de las primeras relaciones con los padres, el niño establece en gran parte su sentido de seguridad o inseguridad, si esta relación es amistosa, afectuosa, y el niño siente que lo quieren y lo cuidan, la personalidad tendrá suficiente seguridad libre de angustia; por otra parte, si el niño siente frustración, rechazo, brusquedad e incertidumbre, su personalidad se caracterizará por angustia e inseguridad, y especialmente por hostilidad y agresión.

El trastorno real de los niños sordos (Colín, 1980) está condicionado a tantos factores de versatilidad, que evoluciona con el tiempo. En la medida en que el descubrimiento de la sordera y la reeducación comienzan más precozmente y se desarrollan experiencias de integración de deficientes auditivos en las escuelas de oyentes, se puede pensar que los criterios o resultados recogidos hace ya treinta años, están lejos de ser definitivos.

Si ciertos retrasos dependen de la falta de ejercicio del lenguaje o de su práctica tardía o restringida por el niño sordo, también un dominio más rápido y un mejor ejercicio del lenguaje, repercutirá favorablemente sobre el desarrollo psicológico.

5.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Este diseño preexperimental es uno de los más frecuentemente utilizado en la investigación educativa, social y transcultural. Sin embargo, existen dos problemas fundamentales en este diseño; a) cuando se aplica alguna clase de tratamiento, se pueden confundir los efectos de las variables "naturales" con los del tratamiento y, b) cuando no se aplica ningún tratamiento y sólo se comparan dos o más grupos en una o más VD, entonces se pueden atribuir las diferencias encontradas a una "variable-ómnibus" o "supervariable", como son la cultura, la clase social o la personalidad (Castro, 1975).

Otros factores adversos en la investigación fueron: La imposibilidad de recabar la muestra, la cual se llevó 11 meses obtener los 30 hipoacúsicos moderados que necesitaba, ya que la gran mayoría que llegan al I.N.C.H. son hipoacúsicos profundos, por lo que se acudió a la Clínica O.I.R.A. (Orientación Infantil para Rehabilitación Audiológica), pudiendo así obtener seis sujetos para la muestra.

Para poder evaluar los resultados obtenidos del Test de Rosenzweig, no existía hasta donde se pudo investigar en México la hoja de evaluación para niños, únicamente existía la de adultos, por lo que se tuvo que escribir al autor a St. Louis, Missouri, obteniendo de esta manera el equipo de evaluación en niños (ver Apéndice 2).

En esta investigación, los resultados fueron diferentes a los inicialmente esperados. Sin embargo, resulta interesante

enfaticar cuales hubieran sido los resultados si las variables fueran otras, tales como: tipo de deficiencia auditiva, nivel socioeconómico, muestra de tipo rural, sería también interesante comparar hipoacúsicos sin estimulación temprana y ayuda psicopedagógica. Queda pues abierto para futuras investigaciones.

B I B L I O G R A F I A

- Ardrey, R., The territorial imperative, New York, 1966.
- Ardrey, R., The social contact, New York, 1970.
- Bandura, A., Aggression: A social learning analysis, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1973.
- Barker, R.C., Dembo, T., and Lewin, K., Frustration and regression: an experimental with young children, Univer. Iowa, Studies in Child Welfare, 1941.
- Bateson, G., The frustration-aggression hypothesis and culture, Psych. Rev., 1941.
- Berkowitz, L., & Knurek, D.A. Label, Mediated hostility generalization, Journal of Personality and Social Psychology, 1969.
- Bindon, M., Make-a-Picture Story Test finding for rubella deaf children, en J. Abnormal and Soc. Psychol., 1957.
- Birch, J.R., and Birch, J.W., The Leiter International Performance Scale as an aid the psychological study of deaf children, 1952.
- Brown, J.W. & Farber, J.F., Emotions conceptualized as intervening variables-with suggestions toward a theory of frustration, Psychology Bulletin, 1951.
- Brown, J.S., The motivation of behavior, Nueva York, McGraw Hill, 1961.
- Burnstein, E. & Worchel, P., Arbitrariness of frustration and its consequences for aggression in a social situation, Journal of Personality, 1962.
- Buss, A.H., The psychology of aggression, New York, Wiley, 1961.
- Buss Arnold, H., Instrumentality of aggression, feedback, and frustration as determinants of physical aggression, Journal of Personality and Social Psychology, 1966.
- Castro, Luis, Diseños experimentales sin estadística, Edit. Trillas, México, 1975.

- Cofer, C.N. and Appley, M.H., Psicología de la Motivación, Edit. Trillas, México, 1975.
- Child, J.L. & Waterhouse, J.K., Frustration and the anality of performance: J.A. Critique of the Barker, Dembo and Lewin, Experiment. Psychol. Rev., 1952.
- Colín, Dominique, Psicología del niño sordo, Edit. Toray-Masson, Barcelona, 1980.
- Darcy, M.C., El niño sordo en el hogar y en la escuela, I.N.C.H., México, 1981.
- Dollard, J. Doob, L. Miller, N.E. Mowrer, O.H. & Sears, R.R., Frustration and aggression, New Haven: Yale University, Press, 1939.
- Eibl-Eibesfeldt, I., Amor y Odio, Siglo XXI, México, 1974.
- Farber, J.E., Response fixation under anxiety and nonanxiety condition, J. exp. psychol., 1948.
- Fenichel, O., The psychoanalytic theory of neurosis, Nueva York, Norton, 1945.
- Feshbach, S. and Singer, R.D., Television and aggression, Sn. Francisco, Jossy-Bass, 1971.
- Freud, S., Pulsiones y destinos de pulsión (1915), Obras completas, volumen XIV, Amorrortu Editores, S.A., Buenos Aires, 1976.
- Freud, S., Parte III, Doctrina general de las neurosis (1916-17), Obras completas, volumen XVI, Amorrortu Editores, S.A., Buenos Aires, 1976.
- Freud, S., El yo y el ello (1923), Obras completas, volumen XIX, Amorrortu Editores, S.A., Buenos Aires, 1975.
- Freud, S., El malestar en la cultura (1930), Obras completas, volumen XXI, Amorrortu Editores, S.A., Buenos Aires, 1976.
- Fromm, E., Anatomía de la destructividad humana, Siglo XXI Editores, México, 1966.
- Furth, H.G., Thinking without lenguaje. Psychological implications of deafness, Nueva York, Free Press, 1966.
- Goldstein, J.H., Agresión y delitos violentos, Edit. Manual Moderno, México, 1978.

- Hobbes, T., Leviathan, Londres, A. Crooke, 1651.
- Horney, Karen, Owr inner conflicts, Nueva York, W.W. Norton, 1945.
- Kaukmann, H., Aggression and Altruism, New York, Halt, Rinehart & Winston, 1970.
- Lawson, R. y Marx, M.H., Frustration: Theory and experiment, Gen. Psycho. monogr., 1958.
- Levine, E., Youth in a silent world, New York, New York University Press, 1956.
- Lorenz, K., Evolution and Modification of behavior, Chicago, University of Chicago Press, 1965.
- Lorenz, K., Sobre la agresión: el pretendido mal, Siglo Veintiuno, México, 1963.
- Maier, N.R.F., Frustration, the study of behavior without a goal, New York, 1949.
- Maslow, A.H., Deprivation, threat and frustration, psicologic al review, 1941.
- Miller, N.E., The frustration-aggression hypothesis, psychological review, 1941.
- Montagu, M.P., Ashley Man and aggression, New York Oxford University Press, 1968.
- Morgon A., Aimard, P. y Daudet, N., Estimulación Precoz del niño sordo, Edit. Toray-Masson, 1978.
- Morris, D., El mono desnudo, un estudio animal humano, Circulo de Lectores, 1971.
- Myklebust, R.H., y Burchard, E.M.L., A study of the effects of congenital and adventitious deafness on intelligence, personality, and social maturity of school children, en J. Ed. Psychol., 1960.
- Myklebust R., Helmer, Psicología del Niño Sordo, Edit. Magisterio, Español, 1971.
- Neyhus, A., The personality of socially well-adjusted adult deaf as revealed by projective tests, Universidad de North western, Conferencia no publicada, 1962.

- Oléron, P., Recherches sur le développement mental des sourds-muets, Paris, Ed. du C.N.R.S., 1957.
- Pastore, N., The role of arbitrariness in the frustration-aggression hypothesis, Journal of Abnormal and Social Psychology, 1952.
- Pellet, R., Des premières perceptions du concret à la conception de l'Abstrait, Lyon, Bosc Freres, 1938.
- Perelló Jorge, Sordomudez, Edit. Científico Médica, Barcelona, 1972.
- Pintner, R., Fuscfield, I. & Brunshwig, L., Personality test of adults, en J. Genetic Psychol., 1937.
- Ramírez C., Rafael, Conocer al Niño Sordo, Edit. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, España, 1982.
- Rosenzweig, S., The picture-association method and its application in a study reactions to frustration, Journal of Personality, 1974.
- Sears, R.R., Maccoby, E. and Levin, H., Patterns of child-rearing, Evanston I, II: Row, Peterson, 1957.
- Spitz, René A., El primer año de vida del niño, Fondo de Cultura Económica, México, 1969.
- Springer, N., A comparative study of the behavior traits of deaf and hearing children of New York City, en Am. Ann. Deaf, 1938.
- Suriá Dolores, Gufa para padres de Niños Sordos, Edit. Herder, 1982.
- Tinbergen, N., On war and peace in animals and man, Science, 1968.
- Whiting, J.W., and Mowrer, O.H., Habit progression and regression a laboratory study of some factors relevant to human socialization, J. Comp. Psychol., 1943.
- Wilcoxon, H.C., Abnormal fixation and learning, J. Exp. Psychol., 1952.
- Wolman, B., Teorías y sistemas contemporáneos en Psicología, Ediciones Martínez Roca, Barcelona, 1975.

Wright, M.E., Constructiveness of play as affected by group organization and frustration, Character and Personality, 1942.

Zander, A.F., A study of experimental frustration, Psychol. Monog., 1944.

A P P E N D I C E S

APENDICE 1
TEST DE FRUSTRACION DE ROSENZWEIG (P-F)













SCORING BLANK FOR THE ROSENZWEIG P-F STUDY — CHILDREN'S FORM

Name _____ Date of Test _____
 Sex _____ Duration of Test _____
 Age _____ Examiner _____

Item Scores

O-D E-D N-P

1.	E'	E	e
2.		E	
3.		M	
4.			e
5.	E'		e
6.		E	
7.		I	
8.		I	i
9.		E	
10.		I	
11.			m
12.		E	
13.		E, I	
14.	M'		
15.	E', I'		
16.		E, M	
17.			m
18.		E	
19.		I	
20.		M	
21.		E	
22.		I	
23.	M'	M	e
24.			m

Profile and Deviation Pattern

	O-D	E-D	N-P	Total	%
E-A					
I-A					
M-A					
Total					
%					
S-E Patterns			Trends		
E =	=	%	1.		
I =	=	%	2.		
E + I =	=	%	3.		
E - E =	=	%	4.		
I - I =	=	%	5.		
M-A + I =	=	%			Total Pattern

Comments

G C R = = %

Copyright © 1948, renewed 1976, by Saul Rosenzweig. All rights reserved.
 May not be reproduced or copied in any form without written permission of
 the publisher and copyright owner.

Published and Distributed By:
PAR Psychological Assessment Resources, Inc.
 PO Box 998 Ontario, CA 91764 Telephone (818) 968-3003
 telex 911903
 telex 911903