



Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Iztapalapa

TESIS PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIATURA EN PSICOLOGIA SOCIAL.

TITULO:

***AGRESIVIDAD INFANTIL PRODUCTO DEL APRENDIZAJE SOCIAL Y LAS
EMOCIONES.***

PRESENTAN:

DE LUNA PEREZ LESLI AMERICA

SANABRIA ARVEA ERIKA VERENICE

ALICIA SALDIVAR GARDUÑO.

ASESOR

CARLOS CONTRERAS IBAÑEZ.

ASESOR

FERNANDO ORTIZ LACHICA.

ASESOR

JULIO 2006.

INDICE

Introducción.....	4
Aspectos importantes del Niño.	
1. Factores socioculturales en el desarrollo del niño.....	9
2. Familia y Cultura.....	12
3. Educación de los hijos.....	14
4. El niño maltratado.....	16
5. Menores infractores.....	25
6. Violencia.....	29
7. La televisión como un medio para exhibir violencia.....	29
Hallazgos de las Emociones y el Aprendizaje Social.	
1. Agresividad.....	31
2. Algunas perspectivas teóricas sobre la agresividad.....	36
a) Teoría del aprendizaje social.....	36
b) Hipótesis frustración-agresión.....	36
c) Teorías cognitivas.....	38
3. Principios del aprendizaje social.....	39
a) Teoría del aprendizaje y agresión.....	39
b) Aprendizaje Social.....	40
c) Imitación.....	40
d) Aprendizaje por observación.....	45
* Proceso de Atención.....	47
* Proceso de Retención.....	48
* Proceso de Retención Motora.....	49
* Procesos Motivacionales.....	50
4. Elementos que influyen en el aprendizaje por observación....	51
a) Reforzamiento.....	53
b) Generalización de las conductas.....	53
c) Rasgos disposicionales.....	54
5. El desarrollo de las emociones.....	55
a) Las emociones en el niño.....	56
b) La expresión de las emociones en la niñez.....	57
c) Las emociones.....	58
6. Perspectiva histórica del estudio de las emociones.....	59
a) Definiciones de la emoción.....	63
b) Tipos de emociones.....	66
c) Bases sociales de la emoción.....	67
7. El paradigma Marañon-Schachter.....	76
a) Elementos fundamentales del modelo Marañon-SCHACHTER.....	76
b) La emoción de origen visceral y la emoción de origen psíquico.....	76
c) El paradigma de atribución errónea.....	77
8. Problema de Investigación.....	81
9. Objetivo General.....	81
10. Objetivo Particular.....	81
11. Hipótesis.....	81

12. Hipótesis de Trabajo.....	82
13. Definiciones Conceptuales.....	82
a) Variable Dependiente.....	82
b) Operacionalización.....	82
c) Variables Independientes.....	83
d) Operacionalización.....	83
14. Método.....	86
a). Participantes.....	86
b) Escenario.....	86
c) Material.....	86
d) Diseño.....	88
e) Procedimiento.....	88
15. Resultados.....	90
16. Modelo.....	98
17. Discusión.....	98
18. Conclusiones.....	100
19. Referencias.....	102
20. Anexo.....	104

INTRODUCCION

El mejor cumplido de nuestro trabajo es que los niños reconozcan lo que les hemos enseñado, haciendo partícipes a sus padres. Si podemos contribuir a que los niños actúen de manera pacífica ante las adversidades que se les presenta y que los padres comprendan un poco más allá acerca de su comportamiento, nuestro trabajo y esfuerzo bien han valido la pena.

Vivimos en una época en la que los niños tienen comportamientos agresivos y algunos padres de familia se enfrentan a estas situaciones sin tener la menor idea de cómo poderlos resolver. Hay quienes ni siquiera ponen atención en las probables causas que estén ocasionando dicho comportamiento y lo peor de todo es que ni siquiera imaginan sus posibles consecuencias.

Hoy en día los niños tienen derecho a expresarse, a defenderse, a opinar, a quejarse, etc., y ésta investigación tiene que ver con la forma en que los padres puedan ocupar en beneficio de sus hijos dicha información ya que tiene repercusiones en su comportamiento. Nuestros hijos tienen mucho que aportarnos, siempre y cuando estemos abiertos a recibirlo.

La investigación que tiene en sus manos es producto de la idea de poder modificar ciertas conductas agresivas que existen en los niños sustituyéndolas por conductas más deseables. Todo empezó cuando nosotras nos reunimos a reflexionar acerca de la violencia que se vive en nuestros días y coincidimos en que se le debía abordar desde la infancia y que podíamos hacerlo como psicólogas sociales, a pesar de que es una ciencia nueva y en evolución rápida, está impulsada por los problemas sociales que acontecen en nuestros días.

Bajo la asesoría de nuestros profesores, hemos dividido nuestro trabajo en siete apartados, fuimos de lo general a lo particular y establecimos los grandes y los pequeños temas, nuestros asesores nos ayudaron a pulir la idea, clarificarla y hacerla factible. El proceso ha sido largo y difícil y muchos autores

quedaron atrás y otros se fueron incorporando a la tarea, que por fin cristaliza en este momento.

Se necesitaría ser un observador completamente distraído para no caer en la cuenta y para no impresionarse profundamente con los cambios que ocurren en la capacidad para aprender durante los primeros años de vida. Definido en forma muy general, aprender connota los cambios de comportamiento que ocurren como resultado de la experiencia. El ser humano va aprendiendo como resultado de la interacción entre el organismo y el ambiente.

Los problemas conductuales de un niño surgen durante el curso del crecimiento, como consecuencia de las tensiones normales de su enfrentamiento a situaciones nuevas. Estos problemas deben observarse como parte de un “proceso”, es decir, todos los pasos a través de los cuales el niño se desarrolla y supera con éxito las dificultades inherentes al aprendizaje sobre sí mismo y sobre el entorno.

Consideramos agresión al uso de la fuerza física, las burlas, los insultos verbales y el sarcasmo con la intención de causar daño. Todos ellos, son muestras de agresividad. Cuando un niño tiene propensión a agredir a otro y apreciamos que intenta causar un daño físico o psicológico, decimos que presenta agresividad.

Este trabajo, a lo largo de sus seis capítulos, busca condensar en una breve reseña lo que nosotras creemos que el niño aprende de su medio ambiente, es decir, el probable origen y el desarrollo de las conductas agresivas.

Gracias a la participación de 21 niñas y 34 niños del Colegio Ixtlamachiliztli hemos puesto a prueba un diseño experimental que nos ayudó vislumbrar algunos comportamientos agresivos de los niños y debido a sus resultados podemos poner a su disposición una serie de herramientas con las cuales creemos que mejorará dichas conductas.

En nuestro primer capítulo les presentamos los factores socioculturales que intervienen en el desarrollo del niño, es decir, la importancia que juega el papel de la familia, la forma en que educamos a los hijos y la cultura. Además mostramos un pequeño apartado dedicado al tema de los menores infractores ya que creemos que está vinculado directamente con la familia y la educación de los hijos.

El segundo capítulo aborda algunas perspectivas teóricas acerca de la agresividad, ¿Qué significa?, ¿Cómo puede darse la agresividad?, ¿Qué es el aprendizaje social?, ¿Qué es una emoción?, etc. Nos hemos valido de todas estas cuestiones teóricas para explicar el comportamiento agresivo de los niños.

El tercer apartado nos indica cuál fue el problema de investigación, las hipótesis, las definiciones conceptuales y operacionales que se tomaron en cuenta, así como las variables dependientes e independientes que se utilizaron.

El cuarto capítulo nos introduce de manera profunda en la forma en que llevamos a cabo nuestra investigación, es una reseña del procedimiento que se realizó.

El quinto apartado nos muestra los resultados que obtuvimos por medio de las observaciones y los análisis estadísticos que se llevaron a cabo en el paquete estadístico.

El sexto apartado contiene la discusión que se llevó a cabo y por último en la séptima sección se encuentran las conclusiones; en estas dos últimas partes reiteramos nuestras ideas sobre este asunto crucial.

Esperamos que tras leer el último capítulo, el lector sea completamente consciente de que la única justificación de la modificación de conducta es que sea útil para servir a toda la humanidad en general, y a aquellos que la reciben, en particular.

JUSTIFICACION

Pese a las múltiples razones que conllevan a que los niños se comporten de cierta manera y en determinada situación, tener información acerca de la agresividad en niños puede evitar la aparición de problemas que surgen durante el curso del crecimiento y que posteriormente pudieran tener consecuencias no deseadas como un menor infractor.

Las consecuencias de las acciones de nuestros hijos tendrán repercusión en su entorno, desarrollo y personalidad, por lo tanto nosotros como adultos debemos educar a los hijos teniendo un equilibrio en donde destaquen el respeto, la tolerancia, los valores, la responsabilidad, etc.

Esta investigación acerca de la agresividad en los niños nos permitirá conocer como es que se dan ciertas conductas agresivas y explorar algunas de las causas que originan este problema y que es importante en relación con la conducta en los niños.

Nuestro interés por investigar mas acerca de la agresividad infantil es por que creemos que existe un vinculo importante entre esta y los menores infractores. Nosotras como psicólogas sociales nos hemos preocupado por los problemas que surgen como consecuencia de que los niños vivan en un ambiente hostil, de maltrato infantil, violencia intrafamiliar, etc., que a su vez en el niño repercute y propician la aparición de dignos delincuentes, de niños violentos o agresivos.

Por lo tanto, es importante abordar el tema y realizar una intervención con los niños, los padres de familia y los maestros, en donde se le explicara a profundidad la importancia del tema y sus posibles resultados.

OBJETIVOS

Nuestros principales objetivos se enfocarán en conocer las opiniones de los niños de 5 y 6 años de edad, después de presentarles un video en donde un niño se comporta agresivamente y si los argumentos que presentamos para explicar un comportamiento determinado, son interiorizados por los niños.

Realizaremos un diseño experimental con la finalidad de proporcionar un tratamiento específico a niños que tienen un comportamiento agresivo, además de observar cuáles son sus conductas después de éste tratamiento y si existen o no conductas agresivas.

Al mismo tiempo se exploraran algunas de las causas que puedan llevar a un niño o niña a comportarse de manera agresiva.

Finalmente realizaremos un plan para intervención grupal en 3 niveles: con los alumnos que participaron en dicho experimento, los padres de familia de los niños y por último con los maestros de los alumnos con el fin de proporcionarles algunas técnicas que ayuden a controlar la agresión.

FACTORES SOCIOCULTURALES EN EL DESARROLLO DEL NIÑO.

Cada niño o niña es diferente de cualquier otro en el mundo. Uno es inquieto, otro es tímido. Uno es ágil, otro es poco diestro. La manera como se presentan éstas y otras diferencias puede ser por varios motivos, en donde podemos involucrar los de origen genético, otros proceden de la experiencia, algunos más de la familia, de la sociedad, etnia, raza, el estado físico, emocional, etc.

Los niños ayudan a dar forma a su propio entorno y con sus respuestas modifican las de los demás; es decir, a través de estas se evocan en otros, los infantes moldean y lo aplican responden al ambiente que han ayudado a crear. Los comportamientos de un niño y otro son muy distintos, comenzando porque los padres tratan de manera diferente a un niño calmado que a uno irritable, y ese tratamiento, a su vez, puede llevar a que el infante sea más calmado o más irritable.

Otra situación que tiene relevancia directa en el comportamiento de un niño es el ambiente donde se relaciona y desarrolla ya que la cultura tiene mucho que ver. Como lo que sucede a su alrededor afecta a los niños de muchas formas, es importante apreciar el desarrollo dentro de un contexto. Por ejemplo, los cambios sociales como el aumento de la proporción de madres trabajadoras, seguramente han alterado el panorama del mundo de los niños, ya que la madre en vez de estarlos cuidando y hacerse cargo de ellos estando al pendiente de lo que necesiten, lo que les sucede, su estado de ánimo, de lo que les paso durante el día, etc., tienen una prioridad u obligación llamada "trabajo" con la cual es imposible tenerlos a su lado aunque ellas quisieran.

Cada niño es como los demás en algunas formas, pero excepcional en otras. Los niños difieren en estatura, peso, y complexión física; en factores de constitución como salud y nivel de energía, en inteligencia, en características de la personalidad y en reacciones emocionales. El contexto de sus vidas también difiere: el hogar, la comunidad y la sociedad en donde se viven las relaciones que tienen, la clase de escuela a donde asisten (o si van a alguna) y cómo pasan su tiempo libre. Es decir, que el entorno es una parte inmediata

para el crecimiento y desarrollo del niño, por que a través de éste se va construyendo un ser social.

La infancia la vemos como la base del desarrollo (físico, psicológico y social) del ser humano; del mismo modo quizá la etapa más susceptible a las influencias ambientales tanto positivas como negativas. Esta es la edad en la que el niño adquiere los conocimientos necesarios para la formación de su personalidad.

El desarrollo infantil es un proceso mediante el cual el individuo experimenta cambios tanto a nivel físico como psicológico y en donde existen varios grupos sociales como son: la familia, la escuela, los medios de comunicación, los grupos de amigos, etc., que influyen en la calidad del desarrollo del niño y que son de gran relevancia para dar la oportunidad de profundizar y conocer cada vez más sobre esta etapa.

Los acontecimientos de la infancia influyen en el ajuste psicológico y social posterior del individuo, por lo que es de importancia poner exclusiva atención a esta etapa, para poder convertirla en un proceso agradable y benéfico para el desarrollo del niño, brindando los elementos necesarios como la educación, el amor, la atención,

La familia cumple la función más importante dentro del desarrollo infantil, ya que es su medio natural intermedio, el contacto primario e íntimo cuya influencia es máxima en los primeros años de vida, cuando su dependencia hacia otras personas es mayor. Por lo que la tarea fundamental de la familia en la generación y formación de los hijos, es que cada individuo en ella adquiera progresivamente la madurez biológica, psicológica y social que le permita ser, actuar y comportarse adecuadamente consigo mismo, con la familia y en el medio ambiente social, es decir, en sus relaciones con los otros individuos de su medio íntimo y de su medio amplio. Esto significa crecer y desarrollarse correctamente (Revista Psicología, UNAM, 1995, P.17).

Ya que la familia es la que transmite los patrones culturales de la comunidad, de acuerdo a las características de sus integrantes; y además de que las experiencias más importantes para la formación del niño se dan en el seno familiar: en donde decimos que se nace, crece y se desarrolla plenamente cuando el ambiente familiar es adecuado, y en cambio si la influencia familiar contiene deficiencias y distorsiones se desarrollará angustias, inseguridades y limitaciones.

Por lo que es de suma importancia que si los padres son la base esencial del ambiente en la familia, surja como una necesidad que cuenten con la preparación adecuada, que lejos de influir de manera negativa en el desarrollo del niño, esta preparación le sirva y favorezca.

Las condiciones económicas, físicas y culturales del hogar, las relaciones entre los padres, de los padres con el niño y de éste con los otros niños, son aspectos que fácilmente pueden incidir en la salud mental. Se puede decir que la familia influye intensamente en cuanto a moldear la visión y las pautas de comportamiento psicológico del niño. Sus reacciones aprendidas en la familia, forman el núcleo de la conducta ulterior con respecto a los demás. Pero es evidente que no toda su conducta puede explicarse simplemente como consecuencia de su historia en la familia sino también ejercen influencia considerable en él los factores extrafamiliares.

A medida que el niño madura, su mundo social comienza a ensancharse, a crecer más allá de los límites del hogar, dado que se le presentan situaciones sociales nuevas, personas de ámbito diferente. Este periodo va de los 3 a los 6 años, edad en la que ingresa a la escuela; es aquí donde se amplía el proceso de socialización y, aunque este proceso se da desde el momento del nacimiento, es en esta etapa donde tienen por primera vez contacto fuera de la familia y se enfrenta solo al mundo exterior, por lo que es una etapa de vital importancia. En la escuela se da su primera fase de transición, en la que tendrá que mostrar su buena voluntad de adaptarse al grupo al que pertenece.

La socialización, desde el punto de vista psicológico, resulta ser el proceso que transforma al individuo biológico en individuo social, por medio de la transmisión y el aprendizaje de la cultura de su sociedad.

En este proceso de socialización, las respuestas que ya estableció o adquirió en el hogar se refuerzan y fortalecen, en tanto que otras se modifican o se extinguen.

El grado de influencia social del niño depende de las características sociales, pero también de la personalidad, es decir, dependerá de la flexibilidad o rigidez de su conducta aprendida, de su relativa dependencia o independencia en relación con los padres, de su rechazo o actitud renuente ante los contactos sociales, de su tendencia a ser dominante o pasivo en sus interacciones sociales, etc. Estos factores de personalidad actúan tanto para que el medio social influya en él como para que él pueda influir en dicho medio.

Es importante mencionar que la influencia socializante de la conducta es la cultura, puesto que ésta es el rasgo más significativo de una sociedad; es aquí donde se transmiten de generación en generación la conducta, las actitudes y los valores (Castillo, 2001).

Así podemos ver que desde el momento mismo del nacimiento del niño, entran en juego la interrelación de factores genéticos, psicológicos y sociales, los cuales se encuentran en continuo movimiento y evolución.

LA FAMILIA Y CULTURA.

La familia constituye el compromiso social más firme de confianza, el pacto más resistente de protección y de apoyo mutuo, el acuerdo más singular de convivencia entre un grupo de personas. La casa es el terreno de cultivo donde se desarrollan las relaciones más generosas, seguras y duraderas, y, al mismo tiempo, el escenario donde más vivamente se manifiestan las hostilidades, las rivalidades y los más amargos conflictos. (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001).

La familia “se define por el parentesco, hablar de la familia por consanguinidad, ya sea agnaticia, cognaticia, o de forma mixta. Se puede limitar a la familia llamada nuclear o conyugal, reducida a la pareja de cónyuges y a sus hijos”. (Estrada, 1996).

La familia constituye la institución social fundamental, debido a que la socialización del individuo comienza en ella. Dos aspectos podemos entender por familia, el primero de ellos hace referencia a la familia, en donde existe el vínculo sanguíneo, a partir de la pareja, los hijos o un pariente, el segundo hace referencia al grupo, delimitando un espacio como vivienda común: la casa, y en el marco de tal morada un objetivo que es vivir y compartir.

La familia como institución cumple determinadas actividades, éstas están regidas por las expectativas acerca del modo como las personas deben comportarse recíprocamente. El cumplimiento de estas actividades afectan a todo el sistema (Castellán, 1983).

Cultura se refiere a la forma total de vida de una sociedad o grupo, que incluye costumbres, tradiciones, creencias, valores, lenguaje y productos físicos, todo el comportamiento aprendido que pasa de adultos a niños-. La cultura no es estática; está en cambio constante, a menudo a través de interacciones con otras culturas.

Es importante hacer mención de la importancia de la familia y de la cultura porque un individuo es donde se desarrolla y se encuentra inmerso. Su desarrollo forma parte del contexto donde se desenvuelve. La vida familiar en forma juega un papel muy importante en la formación de la estructura psicológica individual, la cual a su vez modela la vida familiar en un proceso circular que nunca termina (Saucedo, 1999).

El desarrollo psicológico resulta de la interacción de varias fuerzas generadas por los cambios biológicos, psicológicos y sociales que experimenta el ser humana durante las diferentes etapas de su existencia. El área psicológica está

integrada por la suma de los elementos emocionales, de cognición y conductuales del ser humano.

EDUCACIÓN DE LOS HIJOS.

En la educación de los hijos no existen reglas aceptadas de manera universal, pues en su práctica influyen fuertemente las costumbres propias de cada ambiente sociocultural. Tal vez los dos ingredientes fundamentales de una crianza adecuada sean amor y disciplina. Sencillos como parecen, el amor hacia los hijos y el establecimiento de la disciplina en el hogar dependen de muchos factores relacionados con los padres mismos, con las características de los hijos, con el contexto donde se desarrolla la familia, etc.

Se tiende a pensar en el influjo de los padres sobre la psicología de los hijos, y a subestimar los efectos que producen las características de éstos sobre sus progenitores. Sin embargo, las influencias se dan en ambos sentidos. Quienes integran el grupo familiar no solo interactúan en una relación social, sino que también se comportan de acuerdo con sus propias reacciones previas y con las repercusiones generadas por tales reacciones.

El tono afectivo es fundamental en el proceso de la educación de los hijos. Fromm ha señalado que el amor productivo implica cuidado, interés, conocimiento, respeto y aceptación de la persona amada. El amor con estos atributos constituye lo que el hijo requiere para su desarrollo óptimo; es decir, cuidados y protección apropiados para su edad, sin sobreprotección pero tampoco sin negligencia (Saucedo, 1999).

El niño sigue con más facilidad las indicaciones de los padres cuando entre ellos hay coordinación en sus actitudes de educación, y no sucede cuando uno es demasiado permisivo y el otro intolerante en exceso respecto del mismo asunto. También se facilita la obediencia cuando las órdenes verbales de los padres son congruentes con la conducta de éstos, pues de otra manera se trataría de una disciplina hipócrita.

Valenzuela (1999) dice que hay que promover el desarrollo de una disciplina afectiva. La disciplina (que en latín significa “aprendizaje”) es el proceso de organizar los impulsos con el objeto de tener autocontrol y autodirección. Ninguna familia puede funcionar adecuadamente sin un sistema de reglas, y a los padres corresponde darlas a conocer al hijo y hacerlas cumplir. Si este proceso resulta exitoso, llega el momento en el que el pequeño pasa de los controles externos al autocontrol. El proceso de implantar una disciplina afectiva incluye: alentar la conducta positiva del niño; no prestarle demasiada atención cuando se porta mal; responder de modo inmediato ante sus conductas; hacer demandas razonables; mantener con él una buena relación; balancear premios y castigos, crítica y elogios; aplicar con firmeza pocas reglas en lugar de muchas no cumplidas, y permitir que el niño participe cada vez más en la aplicación de las reglas.

La función de un buen castigo es corregir la conducta desviada y no servir para descargar el enojo sobre el hijo y hacerlo sufrir. Un castigo adecuado es aquel que limita las conductas irrespetuosas o negligentes, y para hacerse efectivo no requiere producir ni dolor ni que el castigo lo reconozca como algo desagradable. Siempre hay que aclarar al niño las razones del castigo y también especificar la conducta que se espera de él. El proceso de la disciplina, según Maccoby y Martin (Citados en Valenzuela, 1999), incluye de parte de los padres factores tales como sus demandas y controles, además, si aceptan o rechazan al niño y si responden a sus necesidades y manifestaciones de individualidad o no lo hacen. Con base en estas dimensiones, dichos autores clasifican así los tipos de crianza:

a) AUTORITARIA. Caracterizada por reglas decididas por los padres y que ellos mismos aplican con firmeza sin aceptar las demandas del hijo y sin discusión o negociación. Este patrón no conduce al desarrollo de la conciencia, tiende a promover una baja autoestima y es posible que genere infelicidad y aislamiento social.

b) INDIFERENTE/NEGLIGENTE. Hay deficiencia en demandas y controles de parte de los padres, además de poco interés en las necesidades

del hijo. Esto conduce a problemas como agresividad, baja autoestima, pobre autocontrol relaciones trastornadas entre padres e hijos.

c) **INDULGENTE/PERMISIVA.** Hay sobreprotección y se aceptan indiscriminadamente las demandas del hijo con carencia de controles y restricciones. Este patrón no favorece en el niño la generación de confianza en sí mismo, y lo predispone a ser agresivo. Cuando los padres se cansan de tolerar las actitudes insolentes del hijo pueden llegar a castigarlo con dureza, lo cual les produce culpa, y de nuevo promueven la sobreprotección en un círculo vicioso.

d) **RECÍPROCA CON AUTORIDAD.** Combina la firme aplicación de las reglas con un estilo de interacción donde se alienta la independencia del niño, se reconocen sus derechos, se atienden sus demandas razonables, y se le considera al tomar decisiones. Este patrón ideal se asocia con el desarrollo de un sentido de responsabilidad social, baja agresividad, confianza en sí mismo y autoestima elevada (Saucedo, 1999).

En general, la forma en que eduquemos a nuestros hijos es de gran importancia ya que gracias a ella, algunos de nuestros hijos adquieren patrones de conducta que fomentan o no su desarrollo físico, psicológico y social.

EL NIÑO MALTRATADO.

Kempe, en 1961, define el síndrome del niño golpeado como el uso de la fuerza física en forma intencional que se dirige a herir, lesionar o destruir al niño, por parte de sus padres o personas sustitutas. Esta definición se retomó y analizó en el Primer Simposio Nacional sobre el maltrato del Niño que se efectuó en México, DF. en el año de 1977 (Márquez y Calva, 1999).

El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) define el problema del maltrato del menor de la siguiente manera: los niños maltratados son los menores de edad que enfrentan y sufren, ocasional o habitualmente, actos de violencia física y emocional, o abuso sexual, o bien ambos, lo que comprende desde injuria verbal hasta lesiones que causen daños de menor o

mayor grado, o bien la muerte, por omisión, negligencia o acción directa pero siempre en forma intencional, no accidental, por padres tutores o personas responsables.

Las agresiones u omisiones malintencionadas que sufren los niños producen lesiones que pueden clasificarse en dos grandes grupos: las que causen la muerte y las que no lo hacen. En el primer grupo se refiere como las más frecuentes el ahorcamiento, seguido por heridas punzo cortantes; martillazos o golpes con objetos duros que generan fracturas de huesos largos, cráneo o entallamiento de vísceras; asfixia, encierro en congeladores, etcétera.

Entre las del segundo grupo, las más frecuentes son quemaduras con cigarrillos u objetos candentes, araños, mordeduras, etcétera. Otros tipos de castigos son los azotes con reatas mojadas, cinturones, varas, etc. (Datos proporcionados por la Dirección de Asuntos Jurídicos del DIF.)

En el estudio del síndrome del niño maltratado, el agente causal es el ser humano contra el ser humano mismo, es decir, la destructividad contra los congéneres más indefensos, que son sus propios hijos, y la potencialidad de desplazar en forma explosiva, en algún momento de crisis emocional, violencia y agresividad no controladas.

Los elementos que generan esos momentos de crisis emocional generalmente provienen del ambiente en el que el ser humano vive y se desarrolla, de las acciones interpersonales, intrafamiliares, o sociales, de los escasos o nulos recursos económicos por falta de ingresos, y de las necesidades insatisfechas por cesantía y carencia de apoyos material y moral.

En las madres solteras, abandonadas o cuyo hijo es producto de violación, estupro o embarazo no deseado se generan situaciones que originan el rechazo afectivo del hijo, quienes les recuerda un pasaje abrupto de su vida u obstaculiza su libertad de acción. Así, subconscientemente quisiera desaparecer al niño, y lo abandona, lo encierra, lo ofende, lo lastima.

Un niño golpeado constituye una evidencia de que se encuentra en el seno de una familia mal integrada o mal organizada y, por lo tanto, es un síntoma de “enfermedad social”. Cabe observar que los padres golpeadores fueron sometidos cuando niños a normas muy severas en un ambiente hostil, o resultaron objeto de maltrato, abandono, abuso. Un niño golpeado será un padre golpeador; interrumpir esa secuencia es obligatorio en la terapéutica social (Márquez y Calva, 1999).

La primera influencia sobre un niño es la familia. Cada hogar es único, un pequeño grupo mediador colocado entre la gran cultura y el niño. Es un sector sumamente importante en el ambiente total de éste.

Por tal motivo nos parece de gran importancia mencionar que pese a que los niños maltratados sufren durante la infancia, el maltrato sea cual sea genera a corto o largo plazo problemas de distinta dimensión.

A continuación les presentamos el porcentaje de menores atendidos por maltrato infantiles México. (Ver tabla 1).

Algunos significados de los distintos tipos de maltrato son los siguientes:

- **Maltrato físico:** Acción no accidental de algún adulto que provoca daño físico o enfermedad en el niño, o que le coloca en grave riesgo de padecerlo como consecuencia de alguna negligencia intencionada.
- **Abandono físico:** situación en que las necesidades físicas básicas del menor, (alimentación, higiene, seguridad, atención médica, vestido, educación, vigilancia...), no son atendidas adecuadamente por ningún adulto del grupo que convive con él.
- **Abuso sexual:** Cualquier clase de placer sexual con un niño por parte de un adulto desde una posición de poder o autoridad. No es necesario que exista un contacto físico (en forma de penetración o tocamientos) para considerar que existe abuso sino que puede utilizarse al niño como objeto de estimulación sexual, se incluye aquí el incesto, la violación, la vejación sexual (tocamiento/manoseo a un niño con o sin ropa, alentar, forzar o permitir a un niño que toque de manera inapropiada al adulto) y el abuso sexual sin contacto físico (seducción verbal, solicitud indecente, exposición de órganos sexuales a un niño para obtener gratificación

sexual, realización del acto sexual en presencia de un menor, masturbación en presencia de un niño, pornografía...)

- **Maltrato emocional:** Conductas de los padres/madres o cuidadores tales como insultos, rechazos, amenazas, humillaciones, desprecios, burlas, críticas, aislamiento, atemorización que causen o puedan causar deterioro en el desarrollo emocional, social o intelectual del niño.
- **Síndrome de Münchhausen por poderes:** Los padres/madres cuidadores someten al niño a continuas exploraciones médicas, suministro de medicamentos o ingresos hospitalarios, alegando síntomas ficticios o generados de manera activa por el adulto (por ejemplo mediante la administración de sustancias al niño).
- **Maltrato institucional:** Se entiende por malos tratos institucionales cualquier legislación, procedimiento, actuación u omisión procedente de los poderes públicos o bien derivada de la actuación individual del profesional que comporte abuso, negligencia, detrimento de la salud, la seguridad, el estado emocional, el bienestar físico, la correcta maduración o que viole los derechos básicos del niño y/o la infancia.

Algunos de los indicadores que se presentan cuando se sufre maltrato infantil son las siguientes:

- señales físicas repetidas (morados, magulladuras, quemaduras...)
- niños que van sucios, malolientes, con ropa inadecuada, etc.
- cambio significativo en la conducta escolar sin motivo aparente
- conductas agresivas y/o rabietas severas y persistentes
- relaciones hostiles y distantes
- conducta sexual explícita, juego y conocimientos inapropiados para su edad.
- niño que evita ir a casa (permanece más tiempo de lo habitual en el colegio, patio o alrededores)
- tiene pocos amigos en la escuela
- muestra poco interés y motivación por las tareas escolares
- después del fin de semana vuelve peor al colegio (triste, sucio, etc...)
- presenta dolores frecuentes sin causa aparente

- problemas alimenticios (niño muy glotón o con pérdida de apetito)
- falta a clase de forma reiterada sin justificación
- retrasos en el desarrollo físico, emocional e intelectual
- presenta conductas antisociales: fugas, vandalismo, pequeños hurtos, etc.
- intento de suicidio y sintomatología depresiva
- regresiones conductuales (conductas muy infantiles para su edad)

Estos indicadores pueden observarse en otros casos que no necesariamente se dan en niños maltratados, la diferencia más notable es que los padres que maltratan a sus hijos no suelen reconocer la existencia del maltrato y rechazan cualquier tipo de ayuda, llegando a justificar con argumentos muy variados este tipo de acciones; en cambio los padres con dificultades suelen reconocerlas y admiten cualquier tipo de ayuda que se les ofrezca.

Tabla1

Porcentaje de menores atendidos por maltrato infantil según tipo de maltrato, por entidad federativa, 2001, 2002 y 2003

Entidad federativa	Físico	Abuso sexual	Abandono	Emocional	Omisión de cuidados	Explotación sexual comercial	Negligencia	Explotación laboral
2001 ^a								
Estados Unidos Mexicanos	27.5	4.1	6.4	20.7	26.6	0.1	10.0	1.2
Aguascalientes	23.6	1.0	0.7	8.2	24.8	0.0	0.0	0.0
Baja California	20.1	6.3	2.7	3.2	40.0	0.1	1.1	0.0
Baja California Sur	37.2	4.9	2.4	17.7	22.0	0.0	5.5	0.0
Campeche	44.0	3.8	3.0	10.1	38.7	0.2	0.2	0.0
Coahuila de Zaragoza	17.1	2.5	10.5	16.5	33.3	0.2	19.8	0.3
Colima	25.2	2.2	1.8	23.4	46.4	0.4	0.4	0.0
Chiapas	19.2	1.2	37.8	16.4	8.8	0.0	10.2	6.4
Chihuahua	17.9	4.4	4.9	7.4	56.3	0.0	0.6	3.5
<i>Distrito Federal</i>	<i>52.3</i>	<i>0.3</i>	<i>6.7</i>	<i>50.6</i>	<i>53.4</i>	<i>0.0</i>	<i>0.0</i>	<i>0.5</i>
Durango	25.7	2.9	3.5	13.0	52.2	0.0	2.7	0.0

Guanajuato	29.2	2.4	3.2	54.0	22.6	0.0	4.0	0.5
Guerrero	53.2	4.3	0.0	31.9	10.6	0.0	0.0	0.0
Hidalgo	29.1	3.1	13.7	17.0	16.2	0.0	0.0	1.0
Jalisco	17.7	8.4	2.3	4.2	16.1	0.3	0.0	0.9
México	34.2	4.6	4.1	17.1	0.0	0.0	40.2	0.0
Michoacán de Ocampo	51.0	14.6	7.8	0.0	18.0	0.0	9.2	0.5
Morelos	37.5	0.0	0.0	0.3	21.4	0.0	0.0	0.6
Nayarit								
Nuevo León	21.7	7.1	20.8	6.1	5.3	0.0	29.8	1.0
Oaxaca								
Puebla	34.5	2.0	0.4	51.6	17.8	0.0	0.0	0.0
Querétaro Arteaga	14.2	4.0	4.6	15.8	25.2	0.2	2.6	0.3
Quintana Roo	42.0	14.3	16.0	9.6	16.0	0.0	0.0	3.9
San Luis Potosí	34.8	3.6	1.5	12.5	31.2	0.0	0.0	16.4
Sinaloa	45.9	3.5	2.9	32.9	30.5	0.1	9.1	0.2
Sonora	18.1	2.2	5.3	4.2	6.9	0.0	7.3	0.5
Tabasco								
Tamaulipas	9.3	4.3	3.0	34.0	29.5	0.0	19.9	0.0
Tlaxcala	33.5	3.8	8.2	25.3	13.8	0.4	11.1	1.9
Veracruz de Ignacio de la Llave	29.5	14.8	0.0	3.3	55.7	0.0	0.0	0.0
Yucatán	22.1	4.3	3.8	12.7	53.3	0.1	2.1	1.7
Zacatecas	18.8	1.8	2.3	15.4	33.3	0.2	5.7	0.0
2002 ^B								
Estados Unidos Mexicanos	31.2	4.7	6.5	20.4	23.4	0.3	13.4	1.1
Aguascalientes	19.7	1.6	2.1	3.3	20.7	0.0	0.0	0.3
Baja California	28.0	5.5	2.3	1.5	46.4	0.2	1.3	0.2
Baja California Sur	40.1	5.9	3.9	10.5	28.9	0.0	6.6	3.9
Campeche	34.5	4.0	4.0	13.7	39.4	1.6	1.3	1.3
Coahuila de Zaragoza	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colima	24.2	6.8	4.7	16.9	39.8	0.8	0.0	3.4

Chiapas	28.2	5.1	27.4	14.5	9.0	0.0	6.4	9.8
Chihuahua	15.2	4.8	4.0	6.8	58.2	0.0	8.4	2.5
<i>Distrito Federal</i>	<i>43.8</i>	<i>0.0</i>	<i>1.1</i>	<i>63.3</i>	<i>53.4</i>	<i>0.0</i>	<i>0.0</i>	<i>0.0</i>
Durango	29.5	3.2	6.1	13.9	0.0	0.0	47.3	0.0
Guanajuato	25.8	2.2	1.2	45.8	29.1	0.0	4.4	0.5
Guerrero	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Hidalgo	40.8	3.1	15.6	18.0	18.7	0.0	0.0	4.2
Jalisco	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
México	36.1	4.8	5.2	22.9	0.0	0.0	37.7	0.0
Michoacán de Ocampo	64.1	1.8	4.3	10.3	13.2	0.0	5.0	0.4
Morelos	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Nayarit	42.0	8.0	8.0	14.8	14.8	4.5	0.0	8.0
Nuevo León	19.1	6.4	23.6	2.7	13.2	0.5	34.5	0.6
Oaxaca	49.5	2.8	3.2	70.8	14.4	0.5	6.5	0.5
Puebla	42.1	2.6	6.4	30.7	23.6	0.0	2.8	0.0
Querétaro Arteaga	15.0	1.8	0.5	10.5	21.4	0.0	1.0	0.6
Quintana Roo	33.3	14.6	15.5	13.1	23.6	0.5	0.0	4.2
San Luis Potosí	48.2	4.2	0.0	4.6	43.0	0.0	0.0	0.0
Sinaloa	52.0	5.0	0.9	31.8	22.4	1.0	0.8	1.0
Sonora	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Tabasco	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Tamaulipas	15.0	8.0	6.4	26.2	43.3	0.0	6.4	0.0
Tlaxcala	35.4	5.8	6.2	22.8	10.7	1.6	9.7	5.8
Veracruz de Ignacio de la Llave	58.9	10.7	0.0	3.6	26.8	0.0	0.0	0.0
Yucatán	21.8	4.8	2.6	19.0	45.7	0.0	6.1	0.4
Zacatecas	12.1	4.8	10.2	19.8	36.2	0.0	6.5	0.0
2003 ^B								
Estados Unidos Mexicanos	28.6	4.6	9.2	26.7	25.2	0.2	7.6	0.9
Aguascalientes	18.7	1.3	0.3	10.1	22.1	0.0	0.0	0.4
Baja California	25.8	3.3	4.7	15.1	66.3	0.0	0.0	0.7
Baja California Sur	32.4	5.4	0.0	27.0	27.0	0.0	8.1	0.0

Campeche	52.1	5.5	0.7	13.7	27.4	0.0	0.0	0.0
Coahuila de Zaragoza	16.5	3.9	9.1	18.0	32.0	0.3	17.1	1.2
Colima	36.6	0.8	6.5	11.4	44.7	0.0	0.0	0.0
Chiapas	28.9	4.2	40.1	18.3	8.1	0.0	3.7	1.3
Chihuahua	16.3	1.8	3.8	8.4	54.2	0.0	13.3	0.1
<i>Distrito Federal</i>	<i>52.0</i>	<i>0.0</i>	<i>4.3</i>	<i>59.1</i>	<i>47.1</i>	<i>0.0</i>	<i>0.0</i>	<i>0.0</i>
Durango	32.0	2.4	7.2	21.7	0.0	0.2	36.5	0.1
Guanajuato	30.7	3.2	3.0	48.8	28.5	0.1	6.6	1.1
Guerrero	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Hidalgo	36.8	5.5	18.7	16.5	22.0	0.0	0.0	0.9
Jalisco	17.7	9.1	2.0	4.0	11.5	0.3	0.6	0.3
México	30.0	6.0	7.0	22.1	0.0	0.0	35.0	0.0
Michoacán de Ocampo	45.8	7.4	10.8	11.3	29.1	0.0	0.0	0.0
Morelos	25.7	2.4	1.2	2.4	19.6	0.0	0.0	0.0
Nayarit	28.9	4.4	11.1	20.0	26.7	8.9	0.0	0.0
Nuevo León	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Oaxaca	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Puebla	40.5	2.5	0.0	66.9	30.4	0.0	0.0	0.0
Querétaro Arteaga	24.0	4.7	4.0	24.0	21.8	0.0	0.3	2.2
Quintana Roo	29.5	10.5	6.7	17.9	29.6	0.4	0.0	5.7
San Luis Potosí	30.3	4.3	0.0	6.1	37.9	0.3	0.0	0.0
Sinaloa	45.0	6.6	0.1	41.8	30.4	0.2	0.9	0.2
Sonora	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Tabasco	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Tamaulipas	11.4	0.9	7.3	29.5	26.4	0.0	24.5	0.0
Tlaxcala	29.4	3.9	12.1	25.8	14.8	1.0	12.3	0.8
Veracruz de Ignacio de la Llave	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Yucatán	21.2	6.1	3.7	32.6	30.6	0.5	4.5	0.6
Zacatecas	12.7	2.3	9.4	29.3	40.4	0.7	3.9	0.3

^a La suma de los diferentes tipos de maltrato en este año es inferior al cien por ciento, ya que hubo entidades federativas en que no se logró especificar el tipo de maltrato de algunos niños. Para el Distrito Federal y Guerrero las cifras corresponden al primer semestre.

^b La suma de los diferentes tipos de maltrato en este año es superior al cien por ciento, porque

P	un menor puede sufrir más de un tipo de maltrato. Cifras preliminares a partir de la fecha en que se indica.
FUENTE:	DIF. Dirección de Asistencia Jurídica.

(Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática, 2005).

Haciendo un comparativo en la tabla antes presentada (tabla 1) del DF con respecto a otras entidades federativas del año 2001, vemos que los menores atendidos por maltrato infantil físico en el DF, en Guerrero y Michoacán son de las entidades federativas que tienen más elevado el porcentaje.

También podemos observar que no es el único tipo de maltrato infantil que se atendió en el DF durante este año, está claro que hay maltrato infantil emocional y omisión de cuidados.

Cabe aclarar que la suma de los diferentes tipos de maltrato en este año (2001) es inferior al cien por ciento, ya que hubo entidades federativas en que no se logro especificar el tipo de maltrato de algunos niños. Con lo cual nos dice que este porcentaje no significa que hubo una disminución de casos reportados, nos indica que varios de estos casos no se especificaron y por tal motivo no pudo vaciarse esta información en distintos tipos de maltrato infantil.

En el año 2002 y 2003 tenemos un indicativo parecido al 2001 que nos muestra el alto índice de maltrato infantil físico, emocional y omisión de cuidados, por lo que podemos decir que son los tipos de maltrato que predominan.

Además en el maltrato infantil situado en el tipo de “abandono” hay mucha variación entre estos tres años comparativos, en el 2001 tenia el DF 6.7%, para el 2002 el porcentaje fue de 1.1% y nuevamente aumento para el 2003 a un 4.3%.

En los años 2002 y 2003 la suma de os diferentes tipos de maltrato se muestra de manera superior al cien por ciento, por que un menor puede sufrir más de un tipo de maltrato.

MENORES INFRACTORES.

La tarea de ser padres es quizá la más difícil y de mayor trascendencia que jamás tendremos.

Estamos tratando con seres humanos, y lo que hagamos o dejemos de hacer va a marcarlos para toda la vida. De todas las vivencias infantiles hay secuelas físicas y emocionales de los actos de los adultos con respecto al niño.

Así que si un niño recibe maltratos de diferente índole, es posible que el niño desquite su coraje por distintos medios. Por ejemplo: si un niño recibe maltrato emocional y físico es probable que éste a su vez lo refleje en el trato a los demás, igualmente agresivos.

Muchos menores infractores han sufrido malos tratos físicos, sexuales y emocionales, además de una negligencia en la supervisión y vigilancia parental. No es de extrañar que de los ingresos del año 2003 tengan expediente abierto en el Servicio de Protección de Menores.

Prácticamente la totalidad de ellos presenta fracaso escolar y absentismo a edades muy tempranas. La gran mayoría no ha finalizado la enseñanza obligatoria y no posee por tanto el título en el sistema escolar.

Es importante sin embargo destacar que pese a que el problema de conductas agresivas empieza en la niñez, podría traer repercusiones en la edad adolescente o adulta y las siguientes estadísticas muestran un poco de las repercusiones que suponemos podrían venir cuando se presentan algunas conductas agresivas.

A continuación les presentamos la siguiente tabla que nos indica el porcentaje de menores infractores en diagnóstico, en tratamiento interno y en tratamiento externo por entidad federativa según sexo durante los años 2002 y 2003 (Ver tabla 2).

Tabla 2

Porcentaje de menores infractores en diagnóstico, en tratamiento interno y en tratamiento externo por entidad federativa según sexo, 2002 y 2003

Entidad federativa	En tratamiento interno			En tratamiento externo			En diagnóstico		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
2002									
Estados Unidos Mexicanos	23.3	26.3	15.9	61.1	58.1	73.8	15.6	15.6	10.3
Aguascalientes	12.5	14.5	0	87.2	85.2	100	0.3	0.3	0
Baja California	20.4	21.7	11.4	61	60.2	62.8	18.6	18.1	25.8
Baja California Sur	59.4	63.5	72.7	0	0	0	40.6	36.5	27.3
Campeche	16.1	17.9	47.6	14	14	0	69.9	68.1	52.4
Coahuila de Zaragoza	27	29.3	24.6	0	0	0	73	70.7	75.4
Colima	46.5	51.4	47.7	4.3	3.4	9.1	49.3	45.2	43.3
Chiapas	52.6	54.4	78.6	19.5	19.1	0	27.9	26.5	21.4
Chihuahua	14.5	21.6	10.8	77.9	70.5	83.8	7.7	7.9	5.4
<i>Distrito Federal</i>	42.2	44.8	48.3	46.9	45	38.4	10.9	10.2	13.3
Durango	83	86.1	83.6	0	0	0	17	13.9	16.4
Guanajuato	74.4	76.3	58.3	0	0	0	25.6	23.7	41.7
Guerrero	46.7	48.6	60.6	52.3	50.4	39.4	1	1	0
Hidalgo	36	39.8	37.2	46.5	43.7	44.5	17.6	16.4	18.2
Jalisco	54.2	56.1	29.7	0	0	0	45.8	43.9	70.3
México	15.2	18.4	8.9	71.9	67.7	86.9	12.9	13.9	4.2
Michoacán de Ocampo	18	20.6	14	74.8	72.2	81.3	7.2	7.3	4.7
Morelos	4.5	6.1	34.9	22.1	21.3	23.3	73.5	72.6	41.9
Nayarit	9	9.7	2.6	86.5	85.9	91.6	4.6	4.5	5.8
Nuevo León	38.1	40.9	8.1	26.4	23.9	58.1	35.5	35.2	33.8
Oaxaca	23.1	26.2	14.8	67	64.2	75.5	9.9	9.6	9.7
Puebla	34.4	40.1	43.8	58.4	53.4	49	7.3	6.5	7.2
Querétaro Arteaga	18.9	21.2	12.2	72.4	70.2	81.1	8.7	8.7	6.8

Quintana Roo	91.3	93	95.7	0	0	0	8.7	7	4.3
San Luis Potosí	21.7	24.1	15.7	71.9	69.9	75.4	6.4	6	8.9
Sinaloa	40.3	40.9	63.2	0	0	0	59.7	59.1	36.8
Sonora	8.2	9.4	3.6	86.2	84.7	94.1	5.7	6	2.3
Tabasco	90.4	91	100	2.3	2.2	0	7.3	6.9	0
Tamaulipas	20.8	23.3	17	64.4	62	71.7	14.8	14.7	11.3
Tlaxcala	62.9	68.3	87.3	26.4	22.8	7.3	10.7	8.9	5.5
Veracruz de Ignacio de la Llave	10.4	11.8	6.3	88.1	86.7	92.3	1.5	1.4	1.4
Yucatán	18.9	20.9	13.1	40.9	38.1	67.2	40.2	41	19.7
Zacatecas	11	13.4	7.5	79.2	76.2	88.1	9.9	10.4	4.4
2003									
Estados Unidos Mexicanos	27.7	28.3	19.5	56	55.2	66.8	16.3	16.5	13.7
Aguascalientes	13.5	16.1	1	86.5	83.9	99	0	0	0
Baja California	25.2	25.5	18.4	58.6	58.8	55.8	16.2	15.7	25.8
Baja California Sur	82.4	82.4	82.2	0	0	0	17.6	17.6	17.8
Campeche	19.7	20.6	0	30.1	27.8	77.8	50.3	51.6	22.2
Coahuila de Zaragoza	59.5	60.7	29.2	27.7	27.8	25	12.8	11.5	45.8
Colima	20.3	20.8	18.4	71.1	71.6	69.1	8.5	7.7	12.5
Chiapas	29	28.6	36.2	0	0	0	71	71.4	63.8
Chihuahua	75.1	75.2	73.7	8.9	9.1	4.5	16	15.7	21.8
<i>Distrito Federal</i>	29.2	29.3	28.5	59.6	59.6	58.7	11.2	11.1	12.7
Durango	87.4	89	79.5	0	0	0	12.6	11	20.5
Guanajuato	70.9	71.4	58.3	2.7	2.7	2.8	26.4	25.9	38.9
Guerrero	28.8	28.7	31.3	69.1	69.1	68.7	2.1	2.2	0
Hidalgo	42.3	43.5	26.9	43.2	41.6	63.1	14.5	14.9	10
Jalisco	47.8	49	28.6	12.3	12.2	13.3	39.9	38.8	58.1
México	13.2	14	6	71	69.2	86.1	15.8	16.8	7.9
Michoacán de Ocampo	54.4	55.3	47.1	39.4	38.5	47.1	6.2	6.3	5.8
Morelos	9.9	10.1	7.4	20.6	19.6	33.3	69.5	70.3	59.3

Nayarit	11.3	11.8	6.7	83.6	82.8	91.8	5.1	5.4	1.4
Nuevo León	37.9	39.6	14.7	25.3	23.3	53.3	36.7	37.1	31.9
Oaxaca	27	28.9	7.1	61	59	82.3	12	12.1	10.6
Puebla	44.3	44.4	43.3	49	49.1	48.1	6.7	6.5	8.7
Querétaro Arteaga	22.1	23	11.5	66.3	65.2	79.7	11.6	11.8	8.8
Quintana Roo	97.2	97.4	96.2	0	0	0	2.8	2.6	3.8
San Luis Potosí	25.7	25.1	30.8	68.4	69.1	62.1	5.9	5.8	7
Sinaloa	58.8	59.1	48	0	0	0	41.2	40.9	52
Sonora	10.7	11.4	4.8	82.8	81.9	90.8	6.5	6.8	4.4
Tabasco	90.8	90.7	100	1.5	1.5	0	7.8	7.8	0
Tamaulipas	16.9	16.6	21	63.1	63	65.2	19.9	20.5	13.8
Tlaxcala	62.5	60.2	82.8	21.5	23.9	0	16	15.8	17.2
Veracruz de Ignacio de la Llave	90.9	90.8	91.5	0	0	0	9.1	9.2	8.5
Yucatán	22.6	24	0	68.3	66.4	98.5	9.1	9.6	1.5
Zacatecas	16	16.9	10.1	73.1	71.6	82.9	10.9	11.4	7
<p>NOTA: La información corresponde al acumulado mensual registrado por entidad.</p> <p>FUENTE: SSP. Registro Nacional de Menores Infractores, Consejo de Menores.</p>									

(INEGI, 2005).

Encontramos que la diferencia entre los porcentajes que corresponden a hombres y mujeres en las tres condiciones manifestadas (tratamiento interno, tratamiento externo y diagnostico) tienen muy poca variación respecto al DF; por ejemplo en el año 2002 se muestra que los hombres que se encuentran en tratamiento interno manejan un porcentaje de 44.8% mientras que las mujeres presentan el 48.3% y en comparación con el 2003 se muestra de la siguiente manera mientras que los hombres tienen un 29.3%, las mujeres disminuyen a un 28.5%, esto no significa que como ya observamos algunos de los porcentajes disminuyeron para el 2003 esto siga continuando de la misma manera, ya que no contamos con resultados que muestren este tipo de información durante los siguientes años.

VIOLENCIA.

Muchas veces los términos de agresión y violencia suelen mencionarse indistintamente para hacer referencia a un mismo acto.

De acuerdo con Riquer (1991) la violencia se trata de una acción que se ejerce sin el consentimiento del otro y por medio de la fuerza.

Violencia es la expresión directa, cruda y explosiva de la agresión, en contraste con otras formas intelectualizadas y sutiles como la mordacidad y el sarcasmo. (Departamento de Psiquiatría y Salud mental, UNAM, 1988).

Elementos que permiten diferenciar la agresión de la violencia. En primer lugar, la agresión puede o no implicar la interacción atacante/atacado, es decir, que puede haber agresión indirecta, cuando ésta se convierte en un medio cotidiano de interacción entre dos o más personas. En segundo lugar, no implica de manera necesaria el uso de la fuerza física ni para iniciar la agresión ni para consumarla, pero sí un determinado tipo de lenguaje y ciertos gestos que indican al agredido que lo está siendo.

La violencia supone un asalto, generalmente sorpresivo, de quien la ejerce contra quien la recibe; está presente la fuerza física o la amenaza de usarla como medio para lograr que una persona haga determinadas cosas en contra de su voluntad.

LA TELEVISION COMO UN MEDIO PARA EXHIBIR VIOLENCIA.

Carthy (1977) menciona que los espectáculos de violencia son un elemento predominante entre los entretenimientos difundidos por la televisión, y que el hombre ha aprendido a asociar expresiones de placer con la contemplación de destrucciones y con la producción de daños; dice que la más común de estas expresiones es la risa involuntaria. Respecto a esto, Wolfgang (1971) opina que el ver el sufrimiento de los demás hace gozar; y que es por ello que las transmisiones televisivas están cargadas de espectáculos violentos (películas de guerra, luchas, toros, etc.)

Zimbardo (1983) dice que la televisión cumple además la función de distorsionar la realidad, pues presenta a los delincuentes como mentalmente perturbados o patológicamente avariciosos, cuando ordinariamente sueles ser personas sanas, pobres y con pocas posibilidades de satisfacer sus necesidades, que en la vida social apenas tienen algo que decir y en el trabajo son simples receptores de órdenes que se limitan a cumplir.

Rota (1990) dice respecto a la televisión y los niños en México, que el niño es muy susceptible a identificarse con el héroe o protagonista del programa y tiende a imitarlo, sobre todo si se encuentra entre los 2 y los 6 años de edad, ya que en este periodo la imitación es un medio de aprendizaje muy efectivo. Pero esa misma imitación los lleva a tener patrones de conducta antisociales, por los modelos a imitar son por lo menos, alejados de la realidad o agresivos.

Respecto a la violencia en televisión se dice que definitivamente tiene efectos sobre actitudes y la conducta de los receptores, especialmente si éstos son niños, pues estimula la agresión y la violencia. También es importante aclarar que la fuerza de dichos efectos depende, en gran medida, de la situación social y emocional de cada niño. Pues como menciona Ross (1989) un niño no es una página en blanco sino alguien con un caudal de experiencias acumuladas y afirma además que si el niño está sano física y mentalmente y tiene una adecuada integración familiar no se volverá un delincuente solo por exponerse a la violencia en televisión durante algunas horas al día.

Jonson (1976) menciona que la violencia no es producida por la televisión, sino ésta sólo incrementa, bajo ciertas circunstancias, la agresividad de los niños ya predispuestos a ella, puesto que la violencia existe aun en los lugares en donde no existe la televisión.

AGRESIVIDAD.

El significado etimológico de la agresión deriva del latín *agresio-sionis*, que significa acción o efecto de agredir y la agresividad es la propensión a acometer o reñis.

El primer investigador que encaró el fenómeno de la agresión fue Darwin (1859) ya que introdujo el término clave y del cual derivaron una serie de posiciones "lucha por la vida". Sin embargo Freud (1896) y Mc Dougall (1908) se encuentran en la primera línea de los que propusieron un origen instintivo para la conducta agresiva. Para ambos existe en el hombre una agresividad innata que constantemente instiga a emitir conductas agresivas. Años más tarde Lorenz (1966) defiende también una posición centrada en el instinto de la conducta agresiva.

Como ya lo mencionamos, uno de los exponentes de la teoría instintiva es Freud (1896) quien consideraba que la finalidad de los instintos era la autoconservación mientras que el elemento principal de tales instintos es la agresión. La teoría final de Freud hace referencia a polaridades: vida-muerte, Expresión-supresión, tensión incremento-tensión disminución, que caracteriza a las teorías psicoanalíticas.

Dollar, Doob, Millar, Mower y Sears (1939) definieron agresión como una respuesta que tiene como objetivo causarle daño a un organismo vivo. Para ellos, la frustración provoca agresión y toda agresión presupone siempre la existencia de frustración, entendiéndose por esta, a la situación experimentada por una persona al registrarse un bloqueo que impida la obtención de uno de sus objetivos. Además señalan que la intensidad y/o frecuencia de la agresión varían con la potencia de la frustración.

Buss (1961) propone que deben considerarse respuestas agresivas a aquellas situaciones que representen un estímulo nocivo para el organismo. Para él los estímulos nocivos pueden ser proporcionados en el contexto de diferentes respuestas agresivas, la agresión la clasifica en verbal y física. La agresión

física puede definirse como un ataque contra un organismo perpetrado por partes del cuerpo o por el empleo de armas. La agresión verbal es definida como una respuesta vocal que descarga estímulos nocivos sobre otro organismo. Los estímulos nocivos descargados en la agresión física son el dolor y el daño, los estímulos nocivos descargados en la agresión verbal son el repudio y la amenaza.

Berkowitz (1962) señala que la frustración es un estado emocional que induce a una respuesta agresiva, además propone que la agresión no puede ocurrir si no hay señales presentes, dichas señales son usualmente estímulos (gente, lugares, objetos) que están asociados como previos instigadores de la agresión.

Los etólogos encabezados por Lorenz (1966) postulan que el instinto agresivo es una condición indispensable para el propio progreso, para la protección de sí mismo y que necesita ser descargado para el propio beneficio de la humanidad. Lorenz afirma que debido a la evaluación negativa que por regla general se hace de las manifestaciones agresivas, las personas tienden a inhibir las manifestaciones de sus impulsos agresivos, lo que trae como consecuencia una mayor acumulación de energía agresiva.

Níkeles y Levinson (1968) mencionan que la agresividad no es un rasgo simple, sino muy complejo, para ellos la agresión es una compleja cuestión analítica bajo la cual se incluyen numerosas variables descriptivas.

Agresión: es la tendencia o conjunto de tendencias que se actualizan en conductas reales o fantasmáticas, dirigidas a dañar a otro, a destruirlo, a contrariarlo, a humillarlo, etc. La agresión puede adoptar modalidades distintas de la acción motriz violenta y destructiva; no hay conducta, tanto negativa como positiva, tanto simbólica efectivamente realizada, que no pueda funcionar como agresión.

El psicoanálisis ha concebido una importancia cada vez mayor a la agresividad, señalando que actúa precozmente en el desarrollo del sujeto y subrayando el

complicado juego de su unión y separación de la sexualidad y por lo que intenta buscar para la agresividad un sustrato pulsional único y fundamental con el concepto de pulsión de muerte. (Laplanche y Pontialis, 1979).

Dorsh, 1985 menciona que la agresión se produce muchas veces como reacción al peligro, real o supuesto, de disminución del propio poder.

La agresión puede presentarse desde maneras más primitivas como morder, pegar, pisotear, entre otras hasta las más refinadas como humillar, despreciar, etc.; además la presencia y significado de la agresión en la conducta humana se subrayan de una manera especial en el psicoanálisis.

Sobre el origen de la agresión existen tres teorías contrapuestas:

- Teoría de la Pulsión o del Instinto, en el sentido estricto del psicoanálisis o de la etología (Freud, Lorenz).
- Hipótesis Frustración- Agresión (Dollard y Miller).
- Teoría de la Agresión en la perspectiva del aprendizaje social (Bandura y Walters).

Ya con otros autores como Glasserman y Sirlin en 1974 la agresión se encuentra implicada, desde el nacimiento y en todas las etapas evolutivas del niño.

Aun cuando una actividad motriz natural en el desarrollo es una canal para la agresión, los trastornos de conducta suelen abarcar una amplia gama de actos agresivos dados en distintos grados de intensidad.

Bandura (1978) define la agresión como la conducta que ocasiona daños a la persona y la destrucción de su propiedad. La lesión puede adoptar formas psicológicas de devaluación y de degradación, lo mismo que de daño físico; además destaca a la conducta destructora como agresiva si está tuvo como factor la intencionalidad y no la accidentalidad.

Para Bandura (1973) agresión es la conducta que produce daños a la persona y la destrucción de la propiedad. La lesión puede ser o adoptar formas psicológicas de devaluación o de degradación, lo mismo que daño físico.

La Teoría del aprendizaje social de Bandura (1973) parte de la idea de que, con excepción de ciertos reflejos básicos, la gente no nace dotada de repertorios conductuales y que por lo tanto debe aprenderlos. Aunque reconoce que los nuevos comportamientos pueden adquirirse por experiencia directa, más bien trata de explicar la forma en que una gran diversidad de conductas pueden ser adquiridas y modificadas por medio del aprendizaje observacional o aprendizaje vicario. Este aprendizaje es definido como aquel en que se adquieren nuevas respuestas (o bien, repertorios existentes se modifican), como una función de la observación de la conducta de otros y sus consecuencias reforzantes, sin necesidad de que las respuestas modeladas sean ejecutadas por el observador, durante el periodo de exposición al modelo, sin que se administre reforzador alguno durante la etapa de adquisición.

Rodríguez (1980) señala que la agresión es cualquier conducta cuya intención sea causarle daño a otra persona.

Taylor (1986) por su parte señala que la teoría de Bandura pone atención en la adquisición de conductas agresivas, la instigación a la agresión y el mantenimiento de la conducta agresiva.

La adquisición de las conductas agresivas se da por la experiencia directa y sobre todo por el proceso de modelamiento social.

Con respecto a cómo es activada la conducta agresiva menciona que Bandura distingue entre dos tipos de motivadores aversivo e incentivos.

Bandura asume que las experiencias aversivas pueden facilitar una gran variedad de respuestas, las cuales pueden ser o no agresivas dependiendo de la historia personal del aprendizaje. Las condiciones aversivas tienden a provocar agresión en personas quienes han aprendido a responder agresivamente al stress.

Cabe destacar que dentro de la postura de Bandura la agresión es conceptualizada como una conducta aprendida la cual puede adquirirse no solamente porque sea una conducta reforzada sino por la simple observación de modelos que han sido recompensadas por la emisión de dichas conductas.

En el hombre como ser social ante todo, no se puede ver a la agresión como un impulso o como algo innato, sino como una conducta aprendida socialmente.

Agnes Heller (1980), investigadora de la Antropología Social, rechaza las utopías sobre la modificación del código genético y afirma que las modificaciones de la humanidad deben buscarse sólo en las modificaciones de la naturaleza psicosocial. Y considera que los autores biólogos están equivocados al decir que el hombre “busca” los estímulos externos que desencadenan sus acciones instintivas, porque los instintos no pueden existir en un ser social, consciente, objetivo, universal y libre como el hombre. No obstante, al hombre como especie, se le reconoce como portador de una indescriptible violencia y crueldad hacia sus semejantes (Aronson 1979).

Es importante señalar que en la presente investigación se retoma el aspecto social y no el biológico, aún cuando aparezca implícito en algunas de las definiciones, dado que la mayoría de los autores consultados consideran a la agresión como un instinto.

ALGUNAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA AGRESIVIDAD.

TEORIA DEL APRENDIZAJE SOCIAL.

Esta es otra perspectiva sobre la agresividad claramente contrastada. Este enfoque hace hincapié en la idea de que la agresividad, como otras formas de comportamiento social, en buena parte se aprende (Bandura 1973, 1986; Baron y Richarson, 1994).

Según esta perspectiva, los seres humanos no nacen con una serie de respuestas agresivas a su disposición, sino las van adquiriendo del mismo modo que adquieren otras formas de comportamiento social: esto a través de la experiencia directa u observando las acciones de los demás. Así, dependiendo de la experiencia pasada, la gente de distintas culturas aprende a atacar a los demás de diversas maneras.

Esta perspectiva sugiere que el hecho de que una persona actúe de modo agresivo en una situación determinada depende de diversos factores como la experiencia personal, la consolidación (recompensa) asociada con la agresividad y muchas variables que determinan las percepciones y pensamientos del individuo con respecto a lo apropiado y los potenciales efectos de dicho comportamiento.

HIPÓTESIS DE LA FRUSTRACIÓN-AGRESIÓN.

La hipótesis de la frustración-agresión, formulada inicialmente por algunos científicos de la Universidad de Yale, guarda ciertas semejanzas con el planteamiento adleriano de una pulsión secundaria de agresión, estructurada en gran parte por inhibiciones y frustraciones. Los partidarios de la hipótesis de frustración-agresión, cuyo concepto fundamental es que la frustración genera agresión, se apoyan en la etapa intermedia de Freud, en contraposición con la teoría pulsional de la agresión (Denker, 1971:44).

De este modo, en la década de 1930 sobrevino la situación de que se desarrollaron dos teorías antagónicas sobre el mismo objeto, siendo ambas defendidas apasionadamente por sus adeptos y sin que hasta la fecha se haya logrado una síntesis satisfactoria (Denker, 1971:44).

Según ciertos enunciados de Freud, cada vez que se impide una conducta cuyo fin es obtener placer o evitar el dolor, se origina una frustración, que a su vez despierta agresión contra aquellas personas u objetos que supone son la causa de tal frustración (Denker, 1971:44).

De acuerdo con ello, John Dollard formuló en 1937 el principio de la frustración-agresión. Su hipótesis, que publicó en 1939 junto con L. W. Doob, O. H. Mowrer y R. R. Sears bajo el título de *Frustration and Aggression*, pone de relieve una amplia relación causal entre frustración y agresión: a) la agresión supone siempre la existencia de una frustración, y b) la existencia de una frustración conduce siempre a una forma de agresión (Denker, 1971:47).

De ahí que la frustración hace referencia a una *barrera externa* que impide a alguien alcanzar una meta, mientras que otros piensan en la *frustración* como una *reacción emocional interna* que surge ante una contrariedad. Dollard y sus colaboradores aceptaban la primera definición.

La agresión se define como una acción cuyo fin consiste en atacar a una persona u objeto.

Miller (1941) planteo que la agresión es la respuesta dominante a la frustración y que lo que se desencadena es realmente una provocación más que una agresión, esto debido a se considero que la agresión es siempre consecuencia de la frustración.

Para Dollard y sus colaboradores cualquier acción agresiva podía ser atribuida en última instancia a una frustración previa. Sin embargo, esta es una afirmación excesivamente amplia y no reconoce la importante diferencia entre agresión emocional y agresión instrumental. La agresión instrumental puede ser aprendida del mismo modo que pueden aprenderse otras acciones instrumentales, comprobando que esta conducta resulta premiada, y no necesita derivarse de una contrariedad e impedimento previo (Berkowitz, 1996),

La fuerza de instigación a la respuesta frustrada, el grado de interferencia con ella y con el número de secuencias frustradas de respuestas es parte de los factores que se consideran responsables en el grado de frustración.

Pastore (1952) subrayaba la importancia de la arbitrariedad de la frustración para determinar si se dará o no una respuesta agresiva e indicaba que cuando es arbitraria la frustración interfiere el logro de un fin esperado.

Evidentemente una de las causas principales de la controversia es la ambigüedad de la definición de la frustración sólo recientemente se han empezado a buscar otros antecedentes de la agresión además de los incluidos en la categoría de frustración.

En 1969, Berkowitz propuso renunciar a la visión clásica que unía en una cadena causal frustración y agresión. Frente a ella, postuló una hipótesis revisada de frustración-agresión, según la cual la frustración es más bien fuente de activación. La frustración puede llevar a la agresión, pero de forma indirecta. Directamente lo que genera es activación (o arousal), y ésta a su vez proporciona energía a todas las respuestas que una persona está dispuesta a hacer. La agresión se produce cuando se han activado disposiciones preexistentes en el sujeto a agredir. Respuestas diferentes a la agresión se producen cuando la frustración activa predisposiciones de la persona que inclinan a ésta a responder de forma alternativa a la agresión.

Hoy se tienen buenos motivos para creer que la idea central de la hipótesis de frustración-agresión es demasiado simple y general (Hord, 1970, citado en Denker, 1971:50) y el fenómeno de la agresión es mucho más complejo de lo que plantearon Dollard y sus colaboradores (1939), pero no debemos olvidar que fue pionera en los estudios sobre agresión y que aportó explicaciones para posteriores investigaciones sobre el fenómeno de la agresión.

TEORÍAS COGNITIVAS.

Según las teorías modernas, los factores cognitivos juegan un papel crucial a la hora de determinar como reaccionarás (Anderson, 1995; Berkowitz, 1989; Huesmann, 1988,1994).

Sugieren que el comportamiento agresivo está influenciado por unas complejas interacciones entre factores cognitivos (guiones, valoraciones del comportamiento de los demás, recuerdos, y asociaciones provocadas por impulsos agresivos) y nuestros estados afectivos del momento (Baron y Byrne, 1996).

Los guiones funcionan como “programas cognitivos” para los acontecimientos que se supone que ocurrirán en una situación determinada, este factor actuará en contra de que tomes represalias en ese lugar (Baron y Byrne, 1996).

La valoración del comportamiento con los demás es la interpretación de la situación, es decir, tu valoración de por qué el otro choca contigo (Anderson, 1995).

El estado de ánimo debemos tomarlo en cuenta ya que cuando devienen experiencias desagradables, suelen producir efectos negativos, estos a su vez, desencadenan reacciones agresivas (Berkowitz, 1989).

Estos aspectos han sido puestos en practica por Berkowitz (1989), explicando que es más probable que las personas se vuelvan más agresivas cuando suponen que una situación determinada ha sido realizada en forma intencional por una persona, generando ira y deseos de agredir (Izta, 2002).

Todas estas perspectivas teóricas que hasta el momento se han revisado aportan nos aportan estudios de gran importancia para el estudio de la agresión. Para la realización de nuestro trabajo utilizaremos solo alguna de ellas ya que necesitarías de muchas mas herramientas para poder abarcarlas todas, las que utilizaremos son teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura.

PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE SOCIAL.

TEORIA DEL APRENDIZAJE Y AGRESION.

El aprendizaje ha desempeñado siempre un papel central en la psicología científica, y no es sorprendente que la mayoría de los análisis teóricos de la agresión humana hagan énfasis especial en el aprendizaje.

Se ha encontrado que la teoría del aprendizaje se puede aplicar a algunos tipos de conducta pero no a otros. Los diferentes tipos de conducta agresiva que se presenta en el análisis del aprendizaje, se ajustan mejor a las diferentes clases de principios del condicionamiento y el aprendizaje. Cuando la agresión es considerada como un hábito aprendido, es posible someterla a un análisis conductual lo mismo que cualquier otro hábito.

Por ejemplo Buss (1961), describe la fuerza del hábito de la agresión en términos de : a) los antecedentes de la agresión, tales como el número previo de luchas o provocaciones; b) la historia de reforzamiento de la agresión, esto es, la frecuencia e intensidad de la recompensa o el castigo que siguieron a las respuestas agresivas; c) la facilitación social, incluyendo las normas culturales acerca de la expresión de la hostilidad y agresión; d) las características temperamentales o de la personalidad tales como la permisividad, la impulsividad, la independencia, la resistencia a la frustración, etc.

Para Albert Bandura, teórico del aprendizaje social con un modelo cognitivo social, los actos agresivos específicos y las estrategias agresivas más generales se adquieren por la observación de las acciones de otro a través del modelado social. Su concepción del modelado se aleja de la explicación de la imitación como respuesta meramente mimética para conferirle una condición de transformación de la realidad que parte de la elaboración simbólica y se manifiesta en la conducta. Adema enfatiza la simultaneidad interactiva de las influencias del medio, la conducta y la persona (procesos cognitivos).

APRENDIZAJE SOCIAL.

Bandura demostró que los niños aprenden la agresión de los adultos o de otros niños a través de la observación y la imitación. No es necesario que el niño ponga inmediatamente en práctica la conducta agresiva para que se produzca el aprendizaje de la agresión. La razón es que las imágenes de la conducta del modelo se archivan en la memoria del observador. Posteriormente, cuando se presente la situación oportuna, serán recuperadas para la realización del acto agresivo.

Otra prueba del carácter aprendido de la agresión la proporciona el hecho de que la agresión aprendida a través de la observación sólo se pone en práctica si las consecuencias de la conducta del modelo y/o del observador son las adecuadas. En concreto, si el modelo es castigado por su conducta agresiva, el observador sentirá temor de agredir, aunque haya aprendido correctamente la conducta. Incluso en aquellos casos en que no siente temor, es improbable que realice la conducta de agresión si no tiene un incentivo adecuado. Una de las conclusiones de los estudios de Bandura es que las respuestas agresivas que se aprenden por imitación acaban por extinguirse y desaparecer si no son recompensadas.

Partiendo de los trabajos de Rotter (1954), Bandura y Walters (1978) se plantea un conjunto de principios del aprendizaje social que hacen mayor hincapié en las variables sociales que en las teorías ya existentes del aprendizaje, dando paso a la explicación del desarrollo y la modificación de la conducta humana partiendo de un enfoque socio-comportamental.

IMITACION.

La imitación juega un papel importante en la adquisición de la conducta desviada y adaptada.

Bandura y Walters (1978) discuten la importancia que tiene la imitación al generar las conductas agresivas en niños. Al observar la conducta de los

demás y las consecuencias de sus respuestas, el observador puede aprender o variar jerarquías de respuesta previas, sin ejecutar por si mismo ninguna respuesta manifiesta, ni recibir ningún refuerzo directo. Por lo que es importante destacar que la imitación implica la reproducción de respuestas concretas, mientras que el aprendizaje asume la adquisición de patrones diversos de conducta (Kohlberg, 1963 citado en Bandura 1983).

Aunque la observación informal evidencia que en todas las culturas se utilizan modelos para promover la adquisición de pautas de comportamiento sancionadas o aceptadas por la sociedad, en las explicaciones antropológicas del proceso de socialización en otras sociedades es donde se manifiesta más la clara importancia cultural del aprendizaje por observación. Bandura y Walters (1978) ponen de ejemplo a la cultura norteamericana (e incluso la nuestra), donde se les proporciona a las niñas juguetes (vajillas, muñecas con canastilla de recién nacido, utensilios de cocina, etc.) que fomentan la conducta imitativa del rol adulto. A los niños se les proporcionan juguetes mecánicos (carros, autopistas, etc.) que se relacionan con los roles ocupacionales del varón. Los niños y las niñas reproducen no sólo las formas de comportamiento propias del rol adulto, sino también las pautas de respuesta características o idiosincrásicas de sus padres como las actitudes, maneras, gestos e incluso la variación de la voz que aquello/as han intentado enseñarles directamente. Así, en muchas culturas los menores “no hacen lo que los adultos *dicen* sino lo que les ven *hacer*” (Reichard, 1938, citado en Bandura y Walters, 1978).

Por lo que es evidente que en este tipo de sociedades el aprendizaje social se nutre de la presentación de modelos de la vida real, con los avances de la tecnología, los medios escritos y audiovisuales, entre otros se concede más confianza al uso de modelos simbólicos.

Bandura y Walters (1978) plantean como decisivos en el aprendizaje social tres tipos de modelos.

Los modelos simbólicos pueden presentarse mediante instrucciones orales o escritas plásticamente o por combinación de dispositivos orales y plásticos. Un

medio de provisión de este tipo de modelos predomina en las instrucciones verbales que describen las respuestas correctas y su orden de sucesión. Sin la guía de manuales o instrucciones, los miembros de las sociedades de tecnología avanzada se verían obligados a emplearse en una experimentación por ensayo y error (Bandura y Walters, 1978).

Los modelos plásticos se distribuyen en las películas, la televisión y otras exhibiciones audiovisuales, y no suelen acompañarse de instrucciones directas al observador. Se trata de los personajes que observamos en algún programa de televisión, de un conductor/a de la radio, etcétera. Estos modelos juegan un papel fundamental en la conformación de la conducta y la modificación de las normas sociales.

Bandura (1978) muestra que los medios audiovisuales de masas ejercen una gran influencia en las pautas de conducta social. Un gran número de jóvenes, niños o niñas pasan mucho tiempo frente a un televisor, expuestos a modelos plásticos (Himmelweit, Oppenheim y Vince, 1958 citados en Bandura y Walters, 1978).

Los modelos ejemplares suelen reflejar *normas sociales* que muestran o describen la conducta apropiada ante determinadas situaciones de estimulación (Bandura, 1978).

Para el caso de la conducta social, infantes de una misma familia pueden desarrollar diversas características de personalidad al extraer atributos diferentes de sus padres y hermanos. El modelo sucesivo tiende a producir, a través de la imitación, una evolución gradual de pautas de conducta nuevas que no se parecen a las mostradas por los modelos originales (Bandura, 1984).

Tenemos así que existen varios tipos de modelos que influyen directamente en el aprendizaje niños y niñas, los cuales determinan en gran medida las pautas de conducta que realicen. Los efectos motivacionales y la anticipación del refuerzo positivo o negativo aumentan o reducen la probabilidad de las respuestas de la observación que son aspectos esenciales del aprendizaje por imitación (Bandura y Walters, 1978).

En un estudio realizado por Bandura, Ross y Ross (1961) diseñado para probar la imitación diferida de modelos desviados en ausencia de estos, expusieron a un grupo de infantes de un jardín de niños/as a modelos agresivos adultos y a un segundo grupo, modelos que desplegaban una conducta inhibida y no agresiva. La mitad de los infantes de cada una de estas situaciones observaban modelos de su mismo sexo, mientras que los restantes de cada grupo estaban expuestos a modelos del sexo opuesto. En el grupo del modelo agresivo, éste agredía física y verbalmente de forma inusitada a un gran muñeco de plástico inflado. Por el contrario el grupo del modelo no agresivo observaba a un adulto que se sentaba tranquilamente, ignorando por completo al muñeco y los instrumentos de agresión que se habían colocado en la habitación (Bandura, Ross y Ross, 1961 citado en Bandura y Walters, 1978).

Bandura, Ross y Roos (1963) ampliaron sus investigaciones con el fin de comprobar los efectos de modelos de la vida real de la agresión humana filmada y la agresión en una película de dibujos animados sobre la conducta agresiva de niños en edad preescolar. Los sujetos que estuvieron en situación de agresión humana filmada veían a los adultos que habían servido como modelos masculino y femenino en la situación de la vida real, representando una agresión hacia el muñeco inflado. Los menores que estaban en la situación de agresión en dibujos animados observaban a un personaje de cómic dando las mismas respuestas agresivas que daban en las otras dos situaciones los modelos humanos. Tras la exposición a los modelos se les produjo a todos los menores una moderada frustración, después se obtuvieron las medidas de las conductas agresivas que imitaron y las no imitativas que mostraron en una nueva situación en la que estaba ausente el modelo.

Los niños que observaron a los modelos agresivos manifestaron un gran número de respuestas agresivas de una fiel imitación, mientras que tales respuestas se daban rara vez en el grupo del modelo no agresivo o en el grupo control. Además, los niños del grupo del modelo no agresivo mostraron la conducta inhibida característica de su modelo en mayor grado que los menores del grupo control. Lo relevante de estas investigaciones es que los modelos fílmicos no fueron tan eficaces como los de la vida real para producir pautas de

respuestas tanto agresivas en niños y niñas (Bandura, Ross y Ross 1961 citado en Bandura y Walters, 1978).

Otras investigaciones se han preocupado por entender cómo se adquieren las pautas de conducta de los modelos sociales reales. Bandura en 1960 comparó las pautas de comportamiento de padres de niños y niñas muy agresivos con la de padres de niños y niñas con una inhibición muy generalizada de la conducta social y encontró que los padres de menores inhibidos eran en general más inhibidos y controlados en su conducta que los padres de infantes agresivos, eran expresivos e impulsivos. También probó las conductas de dependencia entre los subgrupos de niñas y niños agresivos e inhibidos se debía, al menos en parte, al aprendizaje por imitación. Por un lado los padres de niños agresivos (mostraron conductas de dependencia muy frecuentes y directas) manifestaron una dependencia con otros adultos mucho mayor que la de tuvieron los niños y niñas de padres inhibidos. Las correlaciones entre conducta paterna y las observaciones de las conductas de niños y niñas indicaron que los padres que mostraron mucha dependencia en sus interacciones con otros adultos sus hijos e hijas exhibieron una conducta de dependencia directa en las situaciones sociales. A la inversa los padres que mostraron una inhibición generalizada de las respuestas tenían hijos o hijas que no eran por si mismos dependientes, sólo mostraron formas débiles de dependencia.

Esta investigación pone de manifiesto que la situación social en la que se desenvuelven los menores es fundamental para su desarrollo y donde padres y madres son una fuente de influencia significativa. Bandura (1984) explica que las personas no nacen con repertorios prefabricados de conducta agresiva, sino que estos deben ser aprendidos de una u otra forma por los infantes.

Las investigaciones que acabamos de mencionar hacen referencia a la imitación como si se tratara de un aprendizaje, pero no reconocen un elemento tan importante como es la generalización de las conductas observadas en el modelo (factor que analizaremos más adelante). Para que podamos hablar de un aprendizaje los menores deben poder extrapolar esta conducta y adaptarla

a su contexto y ambiente, de lo contrario solo hablaríamos de imitación en el momento en el que la situación sea igual a la vista a en el modelo, de lo contrario los menores nunca podrían efectuar dicho aprendizaje (Izta, 2002).

APRENDIZAJE POR OBSERVACIÓN.

Bandura (1984) en la publicación de su libro *Teoría del Aprendizaje Social*, desarrolla con más detenimiento los procesos que intervienen en el aprendizaje social y más específicamente los del aprendizaje por observación.

Para Bandura (1983) uno de los medios fundamentales por los que se adquieren nuevos patrones de conducta y se modifican los existentes implica los procesos observacionales y de modelado. Las investigaciones realizadas en el marco de la teoría del aprendizaje social (Bandura y Walters, 1978) demostraron que “virtualmente” todos los fenómenos de aprendizaje que son el resultado de experiencias directas pueden también ocurrir de forma vicaria, a través de la observación de la conducta de otras personas y de las consecuencias que la conducta tiene para esos otros. Bandura (1983) explica que se pueden adquirir complicados patrones de respuesta por la mera observación de la ejecución de modelos apropiados; las respuestas emocionales, por ejemplo, pueden condicionarse a través de la observación presenciando las reacciones afectivas de otras personas que están experimentando dolor o placer, con ello, con ello se puede explicar el por qué hijos e hijas de padres o madres sumamente agresivos son en el futuro padres o madres agresores.

Bandura (1984:26) cree que las teorías psicológicas han partido del supuesto de que sólo puede darse el aprendizaje cuando se efectúan respuestas y se experimentan sus efectos. Sin embargo, casi todos los fenómenos del aprendizaje que resultan de la experiencia directa se dan de una forma *vicaria*, es decir observando² las conductas de otras personas y las consecuencias de

² Los términos “vicario” y “observación” son usados por Bandura indistintamente, significan lo mismo (Bandura, 1983), por lo que a lo largo de este trabajo se usarán ambos.

esas conductas. Esta capacidad de aprender por observación, según Bandura (1984), permite a las personas adquirir pautas de conductas amplias e integradas, sin tener que configurarlas gradualmente a través de un tedioso proceso de ensayo y error.

Esta abreviación del proceso de adquisición del aprendizaje por observación es vital tanto para el desarrollo como la supervivencia. Si todo el tiempo aprendiéramos por ensayo y error, las perspectivas de supervivencia serían escasas porque los errores implican un costo e incluso pueden tener consecuencias muy graves (Bandura, 1984). Por lo que el aprendizaje se basará en la observación de modelos competentes. De esta manera el proceso de transmisión social: el lenguaje, los estilos de vida, las prácticas institucionales de la cultura, se enseñan a los nuevos miembros de ella sin beneficiarse de los diferentes tipos de modelos existentes. Si niños y niñas no tuvieran la posibilidad de oír las emisiones de modelos, sería casi imposible enseñarles las habilidades lingüísticas que implican cualquier lenguaje (Bandura, 1984: 26). Es por esos que el proceso de modelado constituye un aspecto indispensable para el aprendizaje.

Gracias a su capacidad de utilizar símbolos, los humanos cuentan con un poderoso medio para enfrentarse a su medio y a la vida; por eso debido al medio que se tiene con los símbolos verbales o icónicos, las personas procesan sus experiencias y las preservan en forma de representaciones que sirven como guías de sus conductas futuras. De ahí que la capacidad de acción intencional se basa en la actividad simbólica.

Una característica con importancia que distingue a la teoría del aprendizaje social es el papel prominente que concede a las capacidades autoregulatorias; en donde las personas pueden ejercer un control sobre su propia conducta, disponiendo de factores ambientales que lo inducen, generando apoyos cognoscitivos y produciendo determinadas consecuencias de sus propias acciones.

El aprendizaje sería muy laborioso si las personas se basasen sólo en los efectos de sus propias acciones para informarse sobre qué hacer. Los

humanos aprenden la mayor parte de su conducta a través de la observación, por medio del modelado: al observar a los demás, nos hacemos idea de cómo se efectúan las conductas nuevas y posteriormente, esta información codificada nos sirve como guía de la acción.

Según la teoría del aprendizaje social, las influencias de los modelos producen el aprendizaje por su función informativa. Al momento en que las personas se exponen a un modelo, adquieren *representaciones simbólicas* de las actividades efectuadas por el modelo. Estas representaciones sirven de guía para efectuar las acciones en un momento en que la situación lo permita (Bandura, 1984).

El aprendizaje por observación está dirigido por cuatro procesos que lo componen:

1. Proceso de Atención

Es indispensable que para que las personas aprendan mediante la observación, atiendan a los rasgos significativos de la conducta que les sirven como modelo. Los procesos de atención suelen determinar cuáles son los aspectos que se relacionan entre los modelos y qué aspectos se extraen de ellos. La cantidad de experiencias observacionales, así como el tipo de éstas se regulan por factores como: las características de los observadores, los rasgos de las propias actividades que sirven de modelo y la organización estructural de las interacciones humanas (Bandura, 1984:40).

Las personas con las cuales solemos asociarnos delimitan qué tipo de conductas se observan más y se aprenden mejor. Es comprensible prever que en un ambiente de delincuencia, por ejemplo, estas conductas sean más fáciles de aprender por niños y niñas, que las presentadas en un ambiente pacifista.

En cada grupo social individuos que llaman más la atención que otros. Por eso el valor que se le otorga a las conductas efectuadas por los diferentes modelos, determinan en gran medida a qué modelos atienden los niños y cuáles no toman en cuenta. La atención hacia un modelo también se delimita por el tipo

de atracción interpersonal que ejerce. Aunque hay clases de modelado que suelen ser agradables y que atraen la atención de las personas sin distinguir edades y mucho menos los largos periodos de tiempo que puedan trascender.

2. Proceso de Retención

El segundo proceso que interviene en el aprendizaje por observación es la retención de las actividades que han servido de modelos en determinado momento. Para que una conducta sirva de modelo en un niño o niña esta tiene que poder ser recordada.

Para que los niños se beneficien con la conducta de un modelo, cuando éstos ya no están presentes para guiarles, las pautas tienen que ser representadas en la memoria de manera simbólica. Por medio de estos símbolos, las experiencias transitorias del medio pueden mantenerse en la memoria de manera permanente. Esta capacidad de simbolización es la que permite a los menores aprender gran parte de la conducta a través de la observación (Bandura, 1984:41).

El aprendizaje por observación se basa en dos tipos de sistemas de representación: la representación mediante imágenes y la verbal. Hay conductas que se retienen en forma de imágenes. Por ello, cuando los estímulos que sirven de modelos se exponen repetidamente, producen imágenes duraderas y recuperables de las acciones efectuadas por los modelos (Bandura, 1984.41). Si los niños observan constantemente la imagen de su padre golpeando a su madre ésta se guardará en la memoria de manera permanente, la cual puede ser muy difícil cambiar o borrar.

En el segundo sistema de representaciones interviene la codificación verbal de los fenómenos que sirven de modelos. Los menores explican verbalmente lo que recuerdan del modelo observado; por ejemplo, puede contar alguna escena de los programas de televisión que él o ella observan. Para Bandura (1984) este sistema verbal explica la notable rapidez con que se da el aprendizaje por observación y su retención. Los procesos cognitivos

reguladores del comportamiento son primordialmente verbales, más que visuales.

Los niños codifican las actividades del modelo en palabras, designaciones concisas o imágenes vividas, lo que les permite aprender y retener mejor la conducta del modelo observado, que cuando sólo se limitan a observar o se ocupan mentalmente de otros asuntos mientras contemplan la actividad del modelo.

La repetición constituye una ayuda importante para la memoria. Cuando repiten mentalmente o efectúan las pautas de respuesta que le sirven de modelo tienden a olvidarse menos que si no piensan en ellas ni practican lo que han visto (Bandura, 1984:42).

El nivel más alto de aprendizaje por observación es el que se consigue cuando primero se organiza y repite simbólicamente la conducta del modelo y luego se efectúa abiertamente (Jeffery, 1976, citado en Bandura, 1984).

En los primeros años, las acciones de los modelos evocan, de forma directa e inmediata, las respuestas de imitación de los niños. Posteriormente los niños suelen efectuar estas respuestas de imitación sin que los modelos estén presentes, mucho después de haber observado su conducta.

Ya que la imitación inmediata no requiere un funcionamiento cognoscitivo muy complejo, por que la reproducción comportamental está regida, externamente por las acciones del modelo. Por el contrario la imitación diferida tiene que representarse interiormente en sucesos que no se tienen presentes (Bandura, 1984:43).

3. Proceso de Repetición Motora

El tercer componente propuesto por Bandura (1984) consiste en la conversión de las representaciones simbólicas en las acciones apropiadas. La reproducción comportamental se logra cuando el niño o niña organiza espacial

y temporalmente las propias respuestas, de acuerdo con las pautas que sirven de modelo. En esta fase se seleccionan las respuestas y se organizan a nivel cognitivo.

En la conducta que realizan niñas o niños se manifiesta “más o menos” el aprendizaje por observación y de ello depende, en parte, que los menores tengan en mayor o menor grado las habilidades que se requieren. Los que poseen estos elementos constituyentes pueden integrarlos fácilmente para producir nuevas pautas de conducta. Los que carecen de algunos de éstos componentes de la respuesta, reproducirán esa conducta de forma defectuosa. Cuando existen estas deficiencias hay que empezar por desarrollar, a través del modelado y de la práctica, las destrezas básicas que se requieren para llevar a cabo la ejecución compleja (Bandura, 1984:44).

En los aprendizajes cotidianos las personas, suelen acercarse a las conductas nuevas que están aprendiendo, sirviéndose de los modelos y las perfeccionan mediante ajustes auto-correctivos, basándose en la retroalimentación de carácter informativo que reciben de su propia actuación y en las demostraciones de aquellas pautas de la conducta que sólo están aprendidas en parte (Bandura, 1984:45).

4. Procesos Motivacionales

En la teoría del aprendizaje social por observación se distingue entre una conducta y su ejecución; niños y niñas no hacen todo lo que aprenden (Bandura, 1984). Para que los menores realicen las conductas que observaron en un modelo, dependerá de las consecuencias de las conductas, esto es, realizarán con mayor frecuencia las conductas que tengan un valor importante y no reproducirán las que consideren que son poco gratificantes e importantes y expresan socialmente las que consideren satisfactorias y rechazarán las que desapruében personalmente (Hicks, 1971 citado en Bandura, 1984).

En el caso en que un niño o niña no llegue a reproducir la conducta del modelo, ello puede deberse a factores como: no observó las actividades pertinentes,

codificó inadecuadamente los eventos que le sirven de modelo en el momento de representarlos en la memoria, no ha retenido lo que aprendió, físicamente es incapaz de hacerlo o no se siente suficientemente incitado a ello. Estas son algunas de las razones que explicarán por qué un niño o niña no realizó las conductas efectuadas por el modelo.

ELEMENTOS QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE POR OBSERVACIÓN

A continuación mencionaremos algunos elementos que influyen y permiten que se genere el aprendizaje por observación en los infantes.

Reforzamiento

Con la llegada de los principios del reforzamiento, las explicaciones teóricas del aprendizaje cambiaron. Del énfasis del condicionamiento clásico se pasó a dar importancia a la adquisición de respuestas instrumentales basadas en consecuencias reforzantes. Las teorías sobre los fenómenos de imitación asumieron que el aprendizaje observacional era posible gracias al reforzamiento de la conducta imitativa (Bandura, 1983).

Para Bandura (1984:54) el reforzamiento interviene en el aprendizaje por observación, por tratarse de una influencia de carácter antecedente más que consecuente. Se trata de un elemento que puede actuar en los niños y niñas para que observen y realicen determinadas conductas y dejen de lado otras. El hecho de que una conducta realizada por el modelo pueda resultar valiosa para un niño o niña funciona como factor que incrementa el aprendizaje por observación, sin dejar de considerar la atención que el niño o niña da a las acciones del modelo.

El refuerzo es considerado un factor que facilita el proceso, pero no como condición necesaria ya que existen más factores que determinan el aprendizaje por observación.

Dollard y Miller (1941) retomaron estos planteamientos y expresaron que el aprendizaje mediante el modelado se lleva a cabo gracias a un sujeto motivado que es reforzado positivamente para emular las respuestas correctas de un modelo durante una sucesión de respuestas ensayo-error. Los experimentos que realizaron constaban de una serie de problemas de discriminación con dos opciones en los que un líder entrenado respondía a estímulos ambientales que el sujeto no podía ver, de manera que este último dependía de los indicios proporcionados por la conducta del modelo. Las elecciones del líder eran reforzadas constantemente y el sujeto observador también era reforzado cada vez que reproducía esas conductas. A este tipo de comportamiento lo denominaron “dependiente de la emulación”, porque las y los sujetos se basaban en el líder para describir los indicios relevantes e imitar sus respuestas (Dollard y Miller, 1941 citado en Bandura, 1983).

Las críticas que recibieron este tipo de experimentos estaban dirigidas a que sólo se trataba de un aprendizaje discriminativo del lugar y no de un aprendizaje imitativo, donde la conducta de otros y otras proporciona estímulos discriminativos para respuestas que ya existen en el repertorio conductual. La intención con estos experimentos era que los sujetos aprendieran respuestas nuevas a partir de la observación de modelos sociales (Bandura, 1983).

Baer, Peterson y Sherman (1967), usando procedimientos similares de reforzamiento con modelos sociales y con incentivos más poderosos fueron capaces de establecer una imitación generalizada en tres niños gravemente retrasados que inicialmente tenían un nivel muy bajo de conductas de emulación. Los investigadores creyeron que un largo periodo de reforzamiento contingente con la imitación incrementaría notablemente la conducta de imitación de estos niños, sin embargo algunas de las respuestas de imitación se mantuvieron sin reforzamiento al intercalarlas con imitaciones positivamente reforzadas. No obstante ambos tipos de respuestas imitativas decrecieron rápidamente cuando la aprobación social y la comida se administraron siguiendo criterios temporales en vez de ser contingentes a la conducta imitativa. Demostraron también cómo ambos tipos de respuestas de emulación

recuperaban su alto nivel reinstaurando el reforzamiento contingente de respuestas (Baer, Peterson y Sherman, 1967 citado en Bandura, 1983).

Al evaluar el papel del reforzamiento en los procesos de imitación los investigadores han distinguido entre *adquisición* y *ejecución* de respuestas porque estos dos procesos están determinados por variables diferentes (Bandura, 1983). Esto lo han puesto de manifiesto las investigaciones que difieren en cuanto a los incentivos elegidos, los tipos de respuesta a imitar y la edad de los sujetos, demostrando que la ejecución de respuestas de imitación aumenta con el reforzamiento de esa conducta bien en el modelo (Bandura, 1965) o bien en los sujetos (Kanareff y Lanzetta, 1960), mientras que las respuestas de imitación disminuyen por efecto del castigo directo o vicario. Lo importante de estos resultados es que las respuestas aprendidas por observación dependen en gran medida de la naturaleza de las consecuencias reforzantes para el modelo o para los niños y niñas.

Generalización de las conductas

Uno de los factores que facilita la adquisición de nuevos patrones de conducta es la generalización de la conducta modelada, en donde muchas pautas de comportamiento pueden llegar a generalizarse a situaciones distintas de aquellas en donde fueron aprendidas (Bandura y Walters, 1978). Es de gran importancia para nuestra investigación este factor debido a que los infantes pueden generar las conductas aprendidas sin estar necesariamente en la misma situación que observaron en el modelo. Sin este elemento no podría darse el aprendizaje por observación, porque las personas no podrían ejecutar las conductas aprendidas en otras condiciones que no fueran las que se mostraron en el modelo.

El grado de generalización que realizan los niños y niñas esta en función del parecido entre la situación original de aprendizaje y el nuevo grupo de señales de estimulación (Bandura y Walters, 1978).

Un niño que ha visto cómo su padre golpea a su madre en casa en muchas ocasiones, genera esta conducta en la escuela con una de sus compañeras, pues es probable que considere que la situación es parecida a la que observó en casa. Otro ejemplo para hacer más comprensible este factor sería: Si una niña observó en la televisión que su artista favorito en el programa que ve con más frecuencia se defendió de un ataque (insultos) de una forma no agresiva, sin el uso de la violencia o la agresión, cuando se encuentre en una situación que considera similar puede optar por esta vía y resolver el conflicto empleando la reconciliación, es decir, en forma no agresiva.

Según Bandura y Wlaters (1978), el aprendizaje por observación requiere tanto una *generalización* adecuada como finas *discriminaciones*. Pensemos en la manipulación de la agresión física en la sociedad; con frecuencia reforzamos esta conducta como “signo de masculinidad” en los varones y cuando los niños observan este comportamiento pueden reproducirlo en la escuela, por ejemplo. Es por ello que la instrucción social efectiva implica el establecimiento de finas discriminaciones. Si los refuerzos fueran fortuitos, estas sutiles discriminaciones, que son esenciales para un funcionamiento social eficaz, no se adquirirían nunca.

La relevancia de la generalización radica en que sin este factor no se puede presentar el aprendizaje y las nuevas conductas observadas serían poco eficaces y no podrían reproducirse en otro contexto que no sea el observado en el modelo.

Rasgos disposicionales

Existen rasgos de personalidad que pueden contribuir en el aprendizaje por observación. Sin olvidar las características de personalidad que tengan los niños y las niñas en el momento de presentarles un modelo. Por ejemplo un menor que ha sido poco recompensado a lo largo de su vida tenderá a aprender con mayor facilidad los modelos que presenten características de éxito. Los infantes que se consideren parecidos al modelo en algunos atributos tienden a aprender respuestas diferentes a quienes consideran al modelo como

diferente a ellos y ellas (Bandura y Walters, 1978). Esto nos ayuda para comprender mejor que las y los niños no aprenden todas las conductas del modelo y sólo retoman de él lo que consideran más apropiado.

En las teorías disposicionales formales se supone que cada característica que define la personalidad de un sujeto es relativamente permanente a lo largo de su vida y en cualquier circunstancia. Este tipo de teorías pretenden describir y clasificar a una persona según rasgos (características separadas que describen la personalidad de un sujeto) o tipos (conjuntos de rasgos que tratan de explicar toda la personalidad de un sujeto).

Los puntos fuertes de este tipo de teorías son que: Las conclusiones se basan en una investigación objetiva para cada aspecto y permiten a la persona conocerse más a sí mismo y ayudar a tomar decisiones.

Pero este tipo de teorías también tienen muchos puntos débiles como pueden ser: Conciben a la persona como una entidad fija, no tienen presentes los cambios que pueda tener una persona a lo largo de su vida, hacen más hincapié en lo innato de la personalidad sin tener en cuenta las influencias que el entorno pueda tener en la personalidad.

EL DESARROLLO DE LAS EMOCIONES.

Cuando intentamos comprender el desarrollo de nuestro modo de pensar y de nuestra conducta, como individuos o como seres sociales, nada es más fácil que caer en el error de atribuir a los niños muy pequeños pensamientos semejantes a los que tenemos los adultos, pero que no pueden existir en la etapa más temprana del desarrollo del ser humano.

Sin embargo, aunque los niños no pueden “pensar” como lo hacen los adultos, es evidente que son capaces de sentir profundamente, que lo hacen con todo su ser y que, partiendo de estos fundamentales sentimientos embrionarios, en un plazo relativamente breve, comienzan a elaborar fantasías e imágenes mentales, a medida que desarrollan la conciencia y las percepciones.

El doctor René Spitz, (citado en Escobar Picasso y cols.) afirma que las emociones abren camino a toda percepción y desarrollo ulteriores, y que, para el niño, la carencia emocional es tan negativa como lo son las deficiencias físicas para la salud en general. Lo emocional pertenece de hecho, tanto al cuerpo como a la mente y es un factor básico de nuestros procesos de pensamiento en la vida ulterior; influye constantemente sobre nuestras relaciones con otros individuos o comunidades.

Como lo emocional comienza con la vida –cuando el niño aún carece de experiencia del mundo exterior-, para comprender algo de los sentimientos de los niños pequeños y de su desarrollo gradual hasta la edad adulta debemos tener presente que no solo los hechos reales ocurridos en sus primeros años influyen sobre la vida ulterior. Lo que el niño siente en el momento del hecho o la interpretación que le da entonces gravitan también la formación de la personalidad. En nuestros primeros años, para medir e identificar las cosas de nuestro mundo, y todo lo que nos ocurre en él, casi no contamos más que con nuestras respuestas emocionales internas. Tal vez valga la pena reflexionar sobre la circunstancia de que encontramos muchas pautas conductuales y emocionales de familia repetidas en esa familia más grande que es el mundo adulto total.

A pesar de la amplia gama de estudios empíricos y trabajos teóricos, no existe acuerdo general sobre el significado preciso de la emoción y se le ha dado múltiples enfoques: una experiencia subjetiva, la fase de un proceso, un estado corporal, una respuesta, etc., o agitación del ánimo, violenta o apacible, que nace de una causa pasajera.

Las emociones implican al menos tres componentes: 1.un sentimiento que tienen una significación inmediata para el individuo; 2.una expresión corporal, consistente en la expresión hablada, la actividad facial y postura, unidos a posturas y movimientos corporales, y 3.cambios físicos en los sistemas nerviosos central y autónomo.

Podemos agrupar las emociones en dos grandes grupos: las positivas o integradoras o placenteras (gozo, júbilo, deleite, etc.) y las negativas o desintegradoras o de disgusto (miedo, angustia, cólera, celos, etc.).

LAS EMOCIONES EN EL NIÑO.

El estudio de las emociones en el niño pequeño constituyen una parte fundamental dentro del desarrollo de la personalidad ya que como afirman algunos autores, se tienen emociones incluso antes de nacer, pues la madre las transmite al feto (Papalia, 1991).

Hablar de sentimiento y emoción no es sencillo, pues en ocasiones ambos términos se emplean indistintamente y puede parecer que no existen diferencias entre ellos. Incluso hay autores que los definen de manera similar y esto sucede debido a que solo podemos tomar conciencia de las emociones e identificarlas visualmente a través de expresiones específicas de sentimientos.

Algunas definiciones de sentimiento son las siguientes:

Sentimiento en los diccionarios se define como:

a) Cualquier clase de proceso conciente o experiencia., b) una impresión sensorial de la piel y tejidos subyacentes., y c) estado o proceso afectivo: emoción, deseo, anhelo, interés, etc. (García, 1987).

Ulich (1985) por su parte, dice que el sentimiento es una vivencia afectiva personal cuya expresión es la emoción, y dice que las emociones como expresiones de vivencias forman parte de la realidad y de la vida. Las considera hechos experimentados subjetivamente o contenidos de conciencia que expresan la afección y compromiso personales de nuestras relaciones.

Sin embargo, para nuestro estudio tomaremos en cuenta a la emoción.

LA EXPRESION DE LAS EMOCIONES EN LA NIÑEZ.

El estudio de las emociones de los niños tiene sus raíces en las observaciones pioneras de Darwin, descritas en su obra clásica *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*. Recibió un nuevo ímpetu a partir de las afirmaciones de Watson y Morgan de que existían tres emociones básicas – miedo, rabia y amor- que ya se apreciaban en la niñez. La investigación de la emoción en los niños está dificultada por el hecho de que obviamente los niños no pueden decirnos lo que sienten. En consecuencia, hemos de formar una tesis a partir de las observaciones de sus expresiones corporales de afecto, y del estudio de cómo estas expresiones se asocian a ciertas circunstancias y estímulos.

LAS EMOCIONES.

Las emociones son fuerzas poderosas que influyen en la conducta, que hacen sentirse bien o mal, que nos agrada experimentar algunas y evitar otras, o pueden provocarse en un instante.

Algunos autores han reconocido la ambigüedad del término, los muchos significados que se le atribuyen y la inconsistencia en su uso. Han incluso sugerido que la emoción es una simple conducta y que no se requieren categorías especiales.

Plutchik Robert (1987) hizo una integración que se basa en la suposición de que las emociones tienen una importancia fundamental para todas las criaturas animadas, que poseen un significado evolutivo y que existen paralelos sustanciales entre las emociones de los organismos inferiores y las humanas. Considera las teorías y las hipótesis de muchos autores y hace una síntesis de los distintos puntos de vista.

Es un extremo difícil formular una definición del vocablo emoción que sea aceptable para la mayoría de los investigadores. Algunos autores han definido a las emociones como estados desorganizados. Unos cuantos han afirmado

que las emociones son tan subjetivas, vagas e idiosincrásicas que una definición general es punto menos posible.

Una segunda razón del estado confuso de este campo es la dificultad para estudiar las emociones en la misma forma que se estudian el aprendizaje y la motivación.

Un tercer problema en el estudio de este campo es el hecho de que no se consideran los sentimientos, los estados de ánimo, las emociones y las introspecciones en general como unidades confiables o básicas de la investigación científica.

PERSPECTIVA HISTORICA DEL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES.

Las cuatro tradiciones principales en el estudio de las emociones

1. Charles Darwin y la tradición evolutiva

La gran obra de Charles Darwin que descubre su teoría de la evolución, *El origen de las especies*, apareció en 1859. Trató de demostrar que las estructuras anatómicas, como las aletas, las alas, las manos, y los ojos, representaban adaptaciones de especies diferentes a tipos distintos de ambientes. Sin embargo, Darwin reconoció que el proceso de evolución no solo se aplicaba a las estructuras anatómicas, sino también a la “mente” del animal y a su comportamiento expresivo. Supuso que la inteligencia, la habilidad para razonar, la memoria y las emociones tenían todas una historia evolutiva, y que se podía identificar a todas ellas diferentes niveles filogenéticos.

Darwin comenzó a recopilar evidencia para este punto de vista, y en 1872 se publicó su libro clásico *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*. Esta obra ha ejercido una gran influencia sobre el pensamiento contemporáneo respecto al concepto de la emoción y es la fuente de la tradición evolutiva.

Darwin no dio importancia a las sensaciones subjetivas de los animales inferiores. Enfocó su atención por completo en el comportamiento expresivo, como las posturas, los gestos y las expresiones faciales.

La evidencia que presentó tenía por objeto ilustrar la continuidad básica en las expresiones emocionales desde los animales hasta los humanos. Opinaba que muchas de ellas, no se aprenden (es decir, son innatas).

Empleó cuatro tipos de evidencia para sus conclusiones respecto a la base innata de las expresiones emocionales: 1) Algunas expresiones emocionales aparecen en forma similar en muchos animales inferiores; 2) algunas expresiones emocionales aparecen en niños muy pequeños en la misma forma que en los adultos, antes de que haya habido oportunidad de aprendizaje; 3) algunas expresiones se muestran de modo idéntico en los que nacen invidentes como en los que poseen una vista normal; 4) algunas expresiones emocionales aparecen en forma semejante en razas y grupos de hombre sumamente distintos.

Sin embargo, a pesar de su sólida creencia en la naturaleza innata de muchas expresiones emocionales, Darwin comprendía con claridad que algunas de ellas son simples gestos que se han aprendido como las palabras de un idioma. Sugirió que la risa y las expresiones de temor y rabia son muy primitivas.

2. William James y la tradición psicofisiológica

El filósofo y psicólogo norteamericano William James publicó un artículo en el que presentó una nueva forma de considerar la emoción y, al mismo tiempo, fundó una segunda tradición de importancia en la psicología de las emociones. En su artículo, y en un artículo alargado de su libro publicado en 1890, William James señaló que la manera, conforme al sentido común, de pensar en la secuencia de eventos cuando ocurre una emoción es que la *percepción* de una situación causa un *sentimiento* de emoción, el cual es a su vez seguido por varios *cambios corporales*. En su lugar propuso que los cambios corporales

siguen de modo directo a la percepción de un evento excitante, y que la sensación de estos cambios corporales *constituye* la emoción.

James ilustró esta idea de la siguiente manera: “El sentido común dice que al perder nuestra fortuna nos afligimos y lloramos;...{mi} hipótesis... es que nos afligimos porque lloramos, nos encolerizamos porque golpeamos, tememos porque temblamos...” (James, 1890 citado en Plutchik, 1987).

Su teoría se aplicaría solo a lo que el llamó “emociones más ordinarias”, tales como la aflicción, el miedo, la ira y el amor, y no a las emociones más sutiles, a las que describió como “sentimientos intelectuales y estéticos” (James, 1890 citado en Plutchik 1987).

La teoría de James-Lange reiteraba la noción de que la emoción es un estado de sentimiento introspectivo, subjetivo, personal e idiosincrásico. Debido a que James y muchos de sus seguidores se han interesado en la relación que existe entre los estados introspectivos y los cambios fisiológicos, este enfoque puede describirse como la *tradición psicofisiológica*.

3. Walter B. Cannon y la tradición neurológica

Cannon quien fuera un profesor de Harvard en el departamento de fisiología, empezó a publicar una serie de estudios relacionados con pruebas y modificaciones de la teoría James-Lange. Estos estudios condujeron a Cannon al rechazo de los elementos básicos de esa teoría y a proponer una alternativa.

El fisiólogo Sherrington y Cannon descubrieron que los animales experimentales podían mostrar reacciones emocionales típicas de ira, temor y placer al ser tocados y expuestos a otros animales. La carencia de retroalimentación de cambios viscerales aparentemente no tenía efecto alguno en la expresión emocional, como lo hubiera pronosticado la teoría de James-Lange.

Cannon se basó en el hecho de que cualquier tipo de estímulo de tensión fuerte tiende a producir las mismas reacciones fisiológicas. Por ejemplo, el temor, la ira, la fiebre, el frío y la asfixia tienden a causar incremento en el ritmo cardiaco. Estas respuestas viscerales parecen ser demasiado uniformes para proporcionar una base a fin de distinguir entre las emociones fuertes o entre emociones y otras tensiones no emocionales.

Presentó una teoría alternativa sobre qué cambios corporales se relacionaban con las emociones y, además proporcionó una interpretación alternativa sobre el papel de los cambios viscerales. Cannon concluyó que la experiencia emotiva depende de que ocurran descargas neurales del tálamo óptico (hipotálamo). Los cambios viscerales no dicen nada respecto a las emociones; más bien, eran ajustes homeostáticos que ayudaban al cuerpo a prepararse para la acción. Cuando los acontecimientos crean emergencias, se requiere la acción si el individuo ha de sobrevivir. Los sentimientos de temor y cólera (o las emociones en general), solo acompañan estas preparaciones orgánicas para la acción.

4. Sigmund Freud y la tradición dinámica

Los psicoanalistas llaman a las emociones *afectos*. Las ideas de Freud sobre los afectos se basan en su teoría de pulsiones (instintos), éstas debían considerarse como estímulos internos que afectaban el comportamiento de cada individuo regulando la dirección y el tipo de acción. Se suponía que cada pulsión tenía un origen, una meta y un objeto. El origen de cada pulsión podía encontrarse en algún proceso interno, biológico o bioquímico; la meta era la descarga y el placer. El objeto de cada pulsión podía variar mucho y dependía de la experiencia, del aprendizaje y de las vicisitudes del condicionamiento. Una característica importante de las pulsiones era su inestabilidad; podían ser desplazadas, localizadas o transformadas.

Las pulsiones del ego incluían el hambre, la sed y la agresión, aun cuando Freud no siempre era consistente en su manera de clasificar la agresión. También incluidas entre las pulsiones del ego estaban las que tendían a

controlar a otros, a ejercer poder, luchar o huir del peligro. Freud no suponía que la agresividad estaba siempre presente y tratando de expresarse, sino que la agresividad aparecía solo cuando la supervivencia de una persona estaba amenazada.

El concepto de pulsiones de Freud no era una teoría de las emociones, pero sí proporcionó una base para las interpretaciones psicoanalíticas de dos afectos principales, la ansiedad y la depresión.

El psicoanalista David Rapaport (citado en Plutchik, 1987) ha sintetizado los conceptos de la noción psicoanalista de los afectos que presupone: 1) que ocurre un proceso inconsciente entre la percepción del estímulo que evoca la emoción y el cambio periférico autónomo o visceral; 2) que el cambio autónomo periférico y el sentimiento de la emoción son ambos procesos de descarga de la misma fuente de energía impulsora; y 3) que todas las emociones son mixtas, ya que son expresiones de conflictos.

DEFINICIONES DE LA EMOCION (citadas en Plutchik, 1987).

“Mi teoría...es que los cambios corporales siguen directamente la percepción del hecho excitante, y que nuestro sentimiento de los mismos cambios a medida que ocurren es la emoción”.

WILLIAM JAMES, 1884.

“Las ideas son catexia (en última instancia, de huellas de memoria), en tanto que los afectos y las emociones corresponden a procesos de descarga, de los cuales se percibe como sentimiento la expresión final”.

SIGMUND FREUD, 1915.

“La excitación emocional de calidad específica, que es el aspecto afectivo de la operación de cualquiera de los instintos principales, puede denominarse una emoción primaria”.

WILLIAM McDOUGALL, 1921.

“Una emoción es un “patrón de reacción” hereditario que involucra cambios profundos del mecanismo corporal total, pero sobre todo de los sistemas visceral y glandular”.

JOHN B. WATSON, 1924.

“Se puede entonces definir una emoción, en forma provisional, como un reajuste somático que excita de modo instintivo por una situación estimulante, la cual promueve a su vez una respuesta más efectiva a esa situación”.

HARVEY A. CARR, 1929.

“La emoción no es fundamentalmente, y de ninguna manera una especie de respuesta, sino un estado de fuerza comparable en muchos aspectos con un impulso”.

BURRHUS F. SKINNER, 1938.

“La emoción es un trastorno agudo del total del individuo, psicológico en su origen, que involucra comportamiento, experiencia conciente y funcionamiento visceral”.

PAUL T. YOUNG, 1943.

“Se puede definir una emoción como una reacción corporal producida por un estímulo y que sigue un patrón de destrucción, reproducción, incorporación, orientación, protección, reintegración, rechazo o explotación, o alguna combinación entre ellos”.

ROBERT PLUTCHIK, 1962.

“Las emociones son fases de las apreciaciones intuitivas de un individuo, ya sea de sus propios estados organismitos y apremios de actuar o de la secuencia de situaciones ambientales en las que se encuentra... Al mismo tiempo, a causa de que suelen estar acompañadas por diferentes expresiones faciales, posturas corporales y movimientos incipientes, de ordinario proporcionan información valiosa a sus acompañantes”.

JOHN BOWLBY, 1969.

“Cualquier especie particular de emoción (ira, estimación, asombro, etc.) puede caracterizarse por su propia estructura particular, y describirse especificando su situación, sus transformaciones (instrucciones y expresiones corporales) y su función”.

JOSEPH DE RIVERA, 1977.

Una emoción se puede describir en términos de múltiples lenguajes que incluyen el sentimiento subjetivo, las cogniciones, los impulsos a la acción y el comportamiento. Una definición más completa debe tener en cuenta estos elementos. Por lo tanto a la luz de la teoría de la emoción estructural y psicoevolutiva es la siguiente:

“Una emoción es una secuencia compleja inferida de reacciones a un estímulo, e incluye evaluaciones cognoscitivas, cambios subjetivos, estimulación neural y autónoma, impulsos a la acción y un comportamiento que tiene por objeto ejercer un efecto sobre el estímulo que inició la secuencia compleja”.

PLUTCHIK, 1987.

En consecuencia, muchas de las teorías más modernas abarcan lo que algunos han llamado la perspectiva de “dos componentes” de la emoción, uno fisiológico, y el otro “cognoscitivo” (o sea, que abarcan conceptos y creencias). En psicología, los psicólogos de la Universidad de Columbia, Stanley Schachter y Jerome E. Singer, han afirmado contundentemente esta perspectiva neojamesiana de los “dos componentes”: una emoción es una reacción fisiológica, como insistió James, pero también es una actividad cognoscitiva que “pone una etiqueta”, o sea, que identifica la emoción como una emoción de cierto tipo, y que abarca un conocimiento “apropiado” de las circunstancias.

Aunque a menudo hablamos de que las emociones están en nuestro “interior”, es obvio que el análisis de la emoción no se puede limitar a los aspectos “internos” de la fisiología y psicología, a los trastornos viscerales, a las sensaciones, deseos y creencias. Las emociones casi siempre han sido también un aspecto “externo”, y más obviamente su “expresión” en la conducta.

Las emociones no son un conjunto de fenómenos homogéneos. Algunas emociones parecen ser más físicas que otras; algunas parecen totalmente ligadas a las creencias de una persona, de tal manera que la expresión física y la fisiológica parecen casi ajenas. Algunas emociones parecen ligadas a las circunstancias inmediatas, otras parecen ser posibles bajo casi cualquier circunstancia. Algunas emociones están claramente conectadas con el placer y el dolor; algunas se pueden cambiar fácilmente por medio de la discusión racional; otras no pueden cambiarse. Algunas emociones parecen estar completamente fuera de nuestro control, mientras que otras parecen ser en gran parte voluntarias (Calhoun Cheshire y C. Solomon Robert, 1996).

TIPOS DE EMOCIONES.

Nuestro estado emocional varía a lo largo del día en función de lo que nos ocurre y de los estímulos que percibimos. Las emociones son experiencias muy complejas y para expresarlas utilizamos una gran variedad de términos, además de gestos y actitudes. La complejidad con la que podemos expresar nuestras emociones nos hace pensar que la emoción es un proceso multifactorial o multidimensional. Uno siempre tiene la impresión de que le faltan palabras para describir con precisión sus emociones. Pero debajo de esta complejidad subyace un factor común a todas las emociones: cada emoción expresa una cantidad o magnitud en una escala positivo/negativo. Así, experimentamos emociones positivas y negativas en grados variables y de intensidad diversa. Podemos experimentar cambios de intensidad emocional bruscos o graduales, bien hacia lo positivo o bien hacia lo negativo. Es decir, toda emoción representa una magnitud o medida a lo largo de un continuo, que puede tomar valores positivos o negativos.

V. J. Wukmir (1967) planteó que tales mecanismos son las emociones. La emoción es una respuesta inmediata del organismo que le informa del grado de favorabilidad de un estímulo o situación. Si la situación le parece favorecer su supervivencia, experimenta una emoción positiva (alegría, satisfacción, deseo, paz, etc.) y sino, experimenta una emoción negativa (tristeza, desilusión, pena,

angustia, etc.). De esta forma, los organismos vivos disponen del mecanismo de la emoción para orientarse, a modo de brújula, en cada situación, buscando aquellas situaciones que son favorables a su supervivencia (son las que producen emociones positivas) y alejándose de las negativas para su supervivencia (que producen emociones negativas).

Wukmir planteó que siendo la vida y la supervivencia lo positivo para un ser vivo, la emoción es el resultado de una medida (o valoración) subjetiva de la posibilidad o probabilidad de supervivencia del organismo en una situación dada o frente a unos estímulos determinados. La emoción informa al organismo acerca de la favorabilidad de cada situación. Diríamos, pues, a cada estado de nuestro organismo le corresponde una emoción, que es más positiva cuando se trata de un estado más saludable, más orientado hacia la vida y es más negativa cuando nuestro estado se acerca más a la enfermedad y la muerte.

Las emociones son sentimientos subjetivos, placenteros o desagradables, como tristeza, alegría, motivan el comportamiento. Las personas difieren en la frecuencia con que sienten una emoción en particular, en las clases de experiencia que la producen y en su manera de actuar como resultado de ese sentimiento. Las reacciones emocionales ante sucesos y personas, que están relacionadas con las percepciones cognoscitivas, son un elemento básico de la personalidad (Papalia, Wendkos, Duskin, 2001).

BASES SOCIALES DE LA EMOCION.

El estudio de las actitudes incluye tradicionalmente un comportamiento afectivo; el amor, generalmente considerado como una emoción, es un tema central en el estudio de la atracción interpersonal; ciertos modelos de atribución incluyen una reacción afectiva al resultado de nuestros éxitos o fracasos; cuando intentamos controlar el entorno y el estudio de la percepción de personas, líderes o ambientes físicos se incluye necesariamente la consideración de atributos con un marcado contenido afectivo

Fiske y Taylor (1991) convienen en que el término afecto se refiere a un fenómeno genérico inespecífico que incluye otros fenómenos tales como

preferencias, evaluaciones, estados de ánimo y emociones. Las preferencias serían formas de elección derivadas de una evaluación, es decir, de la asignación de un signo positivo o negativo a un objeto, mientras que el estado de ánimo sería una evaluación sin un objeto determinado y en cuanto a las emociones estas serían una forma de afecto más compleja y con una duración más precisa que una reacción afectiva o un estado de ánimo; ya que se refieren generalmente a objetos muy determinados y conllevan un conjunto de evaluaciones y reacciones corporales características.

Al hablar del término emoción nos referimos a una forma de afecto compleja que implica reacciones viscerales y cognitivas, que suele ser provocada por situaciones con unas características definidas, que conlleva ciertos cursos de acción característicos y que, además puede ser identificada, cuando la experimentamos, mediante ciertas palabras que, en nuestro lenguaje cotidiano, son nombres de emociones.

En 1924 Gregorio Marañón publicó un artículo denominado “Contribución al estudio de la acción emotiva de la adrenalina”; en este refiere los estudios de su grupo con una sustancia, la adrenalina, que a diferencia de otras sustancias, parecía interpretar un papel central en los fenómenos emocionales; Marañón inyectó adrenalina a 210 sujetos y observó dos efectos muy interesantes:

- a) En la mayor parte de los casos (71 por 100) los sujetos perciben los trastornos somáticos asociados al incremento de adrenalina en el organismo (por ejemplo: temblor, presión precordial, palpitaciones y similares), pero, además, “una sensación emotiva indefinida, pero percibida “en frío”, sin emoción propiamente dicha” (Marañón, 1985) que suele denominarse emoción como si (los sujetos informan que se encuentran “como si” tuviera miedo o tristeza o cualquier otra emoción, o “como si” estuviera viviendo o reviviendo una situación emocional por ejemplo, “como si estuvieran encarcelándome”, “como si me fuera a pasar cualquier cosa”).
- b) En el restante (29 por 100 de los casos), la mera inyección de adrenalina producía una reacción emocional completa, generalmente negativa, en

la que el sujeto no solo experimentaba los cambios somáticos (temblores, palpitaciones, etc.), sino que además se sentía realmente emocionado.

Estos resultados sugerían una “disociación entre el elemento vegetativo de la emoción y el elemento psíquico de la emoción, realizada experimentalmente por el mismo sujeto” (Marañón, 1985). Las características o las circunstancias de ciertos sujetos hacían que éstos no desligaran la experiencia subjetiva de la reacción visceral.

Pero sin embargo, para la mayoría de los sujetos no bastaba con reconocer en su cuerpo los síntomas característicos de aquellos momentos en los que, en su vida, habían estado emocionados o incluso muy emocionados.

Debido a la importancia de este trabajo, surgieron repercusiones en Psicología en las que por lo menos pueden mencionarse dos de ellas:

- a) Modelo de James-Lage (1985) proponía que la raíz del fenómeno emocional se genera en el sistema nervioso autónomo y que sólo a posteriori el sistema nervioso central asume conscientemente el proceso como emoción; de aquí que los críticos de este punto de vista consideran que la conducta emocional es fundamentalmente un producto de la actividad del sistema nervioso central.
- b) Marañón y sus discípulos pusieron de manifiesto que el fenómeno emocional estaba determinado, en gran medida, por factores situacionales y personales complejos que iban más allá de los síntomas viscerales asociados a la emoción. El trabajo de Marañón mostró que la mayor parte de los sujetos no experimentaba emoción ante la mera presencia de estos síntomas, pero también mostró que un tanto por ciento importante de los sujetos sí experimentaba emoción en esas condiciones.

Esto llevo a Marañón a formularse un par de preguntas ¿Qué es lo que les faltaba a los que no la experimentaban? ¿En qué se diferenciaban de las

demás las personas, que con una mera inyección de adrenalina, experimentaban emoción?, las respuestas fueron muy interesantes y sienta las bases de la investigación psicosocial sobre las emociones en donde La emoción sería un fenómeno que constaría de dos componentes, el vegetativo y el psíquico; ambos factores se darían habitualmente en una secuencia que Marañón llama centrífuga, y que parte de la emoción central o psíquica a la que se añade después la emoción periférica o vegetativa. (Marañón, 1985). Solo en algunos casos, cuando la predisposición emotiva del sujeto es muy grande se podría producir la emoción en una secuencia inversa que Marañón llama centrípeta; en estos casos, la emoción periférica puede proceder a la psíquica, como sucedió en los sujetos que, tras recibir la inyección de adrenalina, experimentaron una genuina emoción.

Se encontró así que la emoción es el resultante de dos factores que habitualmente se relacionan en un determinado sentido (emoción psíquica + periférica) aunque excepcionalmente pueden producirse en el sentido opuesto (emoción periférica).

La Psicología Social Norteamericana desarrolla lentamente las ideas de lo que denominan la Escuela Española sugirieron ligeros cambios en el modelo: la emoción psíquica (factores ambientales) de Marañón consistiría posiblemente en un proceso de comprensión y percepción que, hoy en día, se llamaría cognitivo. La interacción entre la emoción psíquica y la emoción periférica (es decir los cambios viscerales) vendría dado no tanto, señalan los investigadores norteamericanos, por una especial predisposición de los sujetos, sino por la situación. Es decir, en ciertas situaciones los sujetos se pueden dejar llevar por los síntomas corporales producidos por la inyección de adrenalina y sentirse auténticamente emocionados; en otras situaciones, los síntomas corporales de la adrenalina no son suficientes y los sujetos son conscientes de que no experimentan una auténtica emoción, sino lo que antes se llamó una emoción "como si". La aportación de los estudios norteamericanos al modelo de la Escuela Española es una matización mínima aunque muy significativa para un psicólogo social: los sujetos de la experiencia de Marañón que sentían auténtica emoción no estaban especialmente dispuestos por poseer unos

ciertos rasgos de personalidad estables, sino que se encontraban en una situación que percibían de forma distinta a los demás sujetos.

En 1950 aparece traducido en una revista de psicología norteamericana un artículo de Marañón "La psicología del gesto" en el que se resume el punto de vista del autor sobre la determinación de la emoción y sugieren las claves sociales de una situación emocional; este artículo plantea un modelo concreto de lo que hoy se llamaría procesamiento emocional.

Según Marañón, en el fenómeno pueden distinguirse, en primer lugar, lo que hoy en día se llama procesos cognitivos, que permitirían reconocer una emoción; en segundo lugar se produciría una reacción visceral, y en tercer lugar la emoción se manifiesta a través de un gesto.

Marañón sugiere inmediatamente que la emoción se produce a partir de la percepción de cambios viscerales y también viendo en otro individuo los fenómenos expresivos y gestos propios de la emoción; es indudable que observar tales gestos no siempre genera emoción, pero ciertos factores determinan una mayor influencia.

Mas tarde y cuando Marañón fallece en 1960 su principal heredero va a ser un psicólogo social norteamericano, Stanley Schachter interesado en el comportamiento grupal pero fascinado sobre todo por las explicaciones estrictamente biológicas de la conducta social, como las diferencias étnicas de la conducta en estado de embriaguez (Schachter, 1986).

En 1959, Schachter publica un libro, la Psicología de la afiliación, en el que se establece una relación entre la conducta afiliativa (la búsqueda de contacto social con otros) y la ansiedad. Schachter comprueba que las situaciones que producen una alta ansiedad favorecen que las personas prefieran estar en contacto con otras; tal contacto no parece cumplir la función de que las personas intercambien información para, por ejemplo, escapar, ni tampoco parece tener el propósito de reducir la ansiedad mediante el apoyo mutuo. La hipótesis que pareció más verosímil en los datos de Schachter es que los sujetos escogían la compañía de otros por que de este modo podían evaluar lo apropiado de su respuesta emocional (ansiedad, miedo) a la situación. Los

sujetos de Schachter no saben, ante una situación nueva, evaluar con precisión cuál es su respuesta emocional: la presencia de otros sujetos les facilita la interpretación de lo que Marañón denominó emoción vegetativa.

En algunos de los experimentos más conocidos de la Psicología de la afiliación, lo que hace Schachter es sustituir la inyección de adrenalina por una situación ansiógena (que genera por sí misma ansiedad en los sujetos) y observar, como Marañón, la importancia del gesto de los demás en la elaboración de nuestras propias emociones.

La aportación fundamental de Schachter a la Psicología Social de la emoción es el paradigma de Schachter – Singer, en 1962 publican un trabajo experimental y teórico que hoy es considerado como clásico: “Determinantes cognitivos, sociales y fisiológicos de un estado emocional”.

En un supuesto experimento de agudeza visual, los sujetos recibían una inyección de una supuesta vitamina, el diseño dividía a los sujetos en dos grupos, según el contenido real de la inyección: en un caso la vitamina era una solución de agua y sal, es decir, un placebo; en el otro se trataba de adrenalina. El grupo de sujetos que había recibido la adrenalina se dividía, a su vez, en tres subgrupos. Al subgrupo “informado” se le proporcionaba información verdadera sobre qué efectos secundarios (por ejemplo, palpitaciones) les iba a provocar la vitamina, es decir, se les explicaban los efectos de la adrenalina (aun cuando no se les decía que la inyección fuera de adrenalina). Al subgrupo “mal informado” se le proporcionaba información falsa sobre qué efectos secundarios les iba a provocar la inyección, es decir, efectos que no coincidían con los que provocaba la adrenalina que acababa de recibir (por ejemplo, jaqueca). Un tercer subgrupo era el “ignorante”, y no recibía información alguna sobre los supuestos efectos secundarios de la sustancia inyectada.

Schachter y Singer formulan su hipótesis en una terminología avanzada para su época, ya no hablan de emoción vegetativa, sino de activación fisiológica

(arousal), y los términos emoción psíquica, procesos intelectivos superiores y similares quedan resumidos bajo el epígrafe “factores cognitivos”.

La lógica de hipótesis de Schachter y Singer 1962 sugería que dado un estado de activación fisiológica para el que el individuo carece de explicación adecuada, ciertos factores cognitivos pueden inclinar al individuo a describir sus sentimientos con diversas etiquetas emocionales (...).

Añaden que tales estados emocionales pueden inducirse de diversas formas, pero que se han concentrado en los determinantes sociales de los estados emocionales, pues las personas evaluarían sus propios sentimientos comparándose a sí mismo con las personas que les rodean.

En su experimento, Schachter y Singer se proponen provocar dos estados o etiquetas emocionales: euforia y enfado. Para ello, los sujetos, mientras creían esperar para ser sometidos a unas pruebas, interactuaban de forma aparentemente causal con otro individuo (un cómplice de los investigadores) que entraba en escena justo en el momento en que habitualmente la adrenalina comienza a hacer efecto. El propósito de los investigadores era que el sujeto comenzara a interpretar la activación producida por la adrenalina en términos de la conducta observada en su supuesto compañero.

En unos casos, el cómplice actuaba de forma eufórica, jugando a tirar bolas o tirando aviones de papel, bromeando y realizando otras conductas similares; en otros el cómplice se pasaba los 20 min. Que duraba su actuación quejándose amargamente y manifestando de diversos modos lo mucho que le irritaba la espera y la tarea solicitada por los investigadores durante esa espera: rellenar un cuestionario.

Una porción de los sujetos de tres de los grupos que ya se mencionaron (el grupo placebo, el mal informado y el ignorante), así como todo el grupo mal informado estuvo expuesto al compañero eufórico; el resto de los sujetos estuvo expuesto al compañero cabreado.

Durante el experimento, el sujeto era observado mediante un espejo unidireccional para establecer su estado de ánimo a partir de lo que decía y hacía; además, al final de la interacción con su compañero se le solicitaba que contestara un cuestionario en el que se le preguntaba en qué grado había sentido ciertos síntomas físicos y, sobre todo, si se sentía irritado y/o feliz; una vez hechas esas preguntas, el experimento concluía y al sujeto se le explicada el verdadero propósito del experimento.

Las predicciones de Schachter y Singer eran que los sujetos más eufóricos debían ser los del grupo “mal informado” o “ignorante”, mientras que los sujetos de los otros dos grupos (informado y placebo) deberían mostrar menos emoción. La razón de esta predicción es clara: cuanto menos y/o peor información tenga la persona sobre su activación fisiológica, más probable es que utilice datos de la situación, y en concreto de la conducta emocional de otras personas en su situación, para interpretar su estado como una emoción.

Los sujetos que eran activados por la adrenalina pero sabían que ello era debido a la inyección (grupo informado) no precisaban del contexto para explicar su estado y, por tanto, no se atribuían la emoción observada en su compañero de situación. Los sujetos en el grupo placebo no habían recibido adrenalina; era lógico pensar que no tenían que interpretar activación alguna y, por tanto, que no se atribuirían la emoción observada en su compañero de situación. La predicción era la siguiente:

“mal informado” = “ignorante” > “informado” = “placebo”.

Los resultados ajustaron globalmente a estas predicciones, aunque surgieron algunos problemas; las respuestas de los sujetos a los cuestionarios en la condición de enfado no se ajustaron a las predicciones aunque sí lo hicieron las observaciones y los sujetos del grupo placebo mostraron de manera sorprendente un nivel más significativo de emoción que el otro grupo en el que no se esperaba emoción (grupo informado). En la condición de enfado las diferencias siguieron el patrón:

“mal informado” = “ignorante” > “placebo” > “informado”.

Y en la condición euforia el patrón fue menos claro:

“mal informado” = “ignorante” = “placebo” > “informado”.

Schachter y Singer interpretaron estas anomalías analizando las respuestas de los sujetos en las entrevistas experimentales. La razón de que los sujetos del grupo “mal informado” o “ignorante” no se encontraban diferencias con el grupo “placebo” podría deberse al hecho de que algunos de ellos pensaron que la inyección tenía algo que ver con su activación y , por lo tanto, actuaron como los sujetos del grupo “informado” y la razón de que los sujetos del grupo “placebo” tuvieran activación suficiente para sentir emoción a pesar de no haber recibido adrenalina parecía deberse a que para muchas personas el hecho de que les pusieran una inyección en un laboratorio extraño ya provocaba un nivel de activación notable sin recurrir a una dosis de adrenalina.

Estas explicaciones, llevan a mostrar lo importante en este proceso, como ya se había puesto de manifiesto en la investigaciones de Marañón, no es tanto la activación en sí misma, cuanto la percepción de la activación. Es decir, no basta que los sujetos estén activados, también es preciso que establezcan una relación entre esa activación y la situación percibida como emocional; para ello deben percibir la activación también como emocional. Una activación percibida como emocional en una situación también percibida como emocional se relacionan con mayor facilidad entre sí, dando lugar a la percepción de una emoción.

Esto explica el que algunos de los sujetos del experimento planteaban como problemas, ya que algunos sujetos sentían menos emoción de la esperada porque no percibían la activación como emocional, sino como meramente física (debida a la inyección) a pesar de los esfuerzos de los experimentadores por despistarlos. Otros sujetos en cambio sentían más emoción de la esperada (los del grupo placebo) porque no percibían la activación producida por la situación como meramente física: para ellos, el hecho de recibir una inyección (aunque no se les inyectara adrenalina) era ya algo cargado de contenido emocional y la activación producida era interpretada emocionalmente.

En otros de los experimentos que llevaron a cabo Schachter y algunos de sus mejores discípulos con animales y humanos confirmaban la hipótesis central del experimento ya antes mencionado: cuando se da una alta activación del sistema nervioso simpático y carecemos de una explicación adecuada para ella, podemos provocar con facilidad en las personas un estado emocional. Por lo que Schachter y Singer piensan que cualquier cambio visceral notable sin una explicación clara puede provocar un contagio emocional entre las personas de un grupo; exactamente el argumento de Marañón en 1950.

EL PARADIGMA MARAÑÓN-SCHACHTER

El trabajo de Schachter dio lugar al marco de referencia contemporáneo más importante en el estudio psicosocial de las emociones. Dicho paradigma se conoce generalmente como el modelo *cognitivo-fisiológico*, el modelo *bifactorial*, el modelo *jukebox* o simplemente como la *Teoría Schachter* (Reisenzein, 1983). Aquí se denominará el paradigma o modelo *Marañón-Schachter*.

ELEMENTOS FUNDAMENTALES DEL MODELO MARAÑÓN-SCHACHTER

- a) La percepción de cambios viscerales (la emoción vegetativa de Marañón), que deben ser intensos pero difusos. El cambio visceral por excelencia (aunque no el único capaz de estar implicado en la generación de emociones) sería una mayor actividad del sistema nervioso autónomo, que Schachter denominó *activación (arousal) inespecífica*.
- b) La percepción de una situación que posee, para el sujeto, un significado emocional. Es lo que Marañón denominó emoción psíquica. Hemos visto que tal percepción descansa, fundamentalmente, en la percepción del comportamiento emocional (Marañón lo había denominado el *gesto emocional*) de otros en esa situación o, también, en el recuerdo de nuestro comportamiento en situaciones semejantes.
- c) La experiencia subjetiva de emoción, que Schachter definió en sus primeros artículos como un conjunto de expresiones, verbales y no verbales, y evaluaciones subjetivas. Schachter no dejó clara la situación entre los dos tipos

de fenómenos (expresión y evaluación), aunque parece que se dio más importancia al componente subjetivo (Reisenzein, 1983).

LA EMOCION DE ORIGEN VISCERAL Y LA EMOCION DE ORIGEN PSQUICO

Tal como Marañon lo establece, hay dos posibles direcciones de la emoción, según el modelo bifactorial; la emoción de origen visceral y la emoción de origen psíquico.

a) Emoción de origen psíquico: en la mayor parte de los caso se da una percepción de la situación como emocional, se produce una activación fisiológica que también es percibida como emocional y la resultante de esa secuencia es que el sujeto se siente emocionado.

b) Emoción de origen visceral: sin embargo, en algunos casos –los menos- se daría primero un proceso de activación fisiológica que el sujeto percibe pero no puede explicar; si el sujeto reinterpreta la situación en que se produce esa activación como emocional, la activación es también interpretada como emocional y surge la emoción. En caso de que el sujeto no consiga percibir en la situación elementos emocionales, nos encontramos con la <<emoción como si>> de la que habla Marañon en 1924.

Ambos procesos psicológicos han sido estudiados profusamente en Psicología social. El segundo, centrado en la producción anormal de emoción a través de un proceso previo de activación, ha dado lugar al llamado *paradigma de atribución errónea* y a otros modelos. El primero, lo que sería la forma más común de emoción en los seres humanos, se ha centrado en los procesos de percepción de la activación y, sobre todo, del procesamiento cognitivo de la situación.

EL PARADIGMA DE ATRIBUCION ERRONEA

El nombre de este modelo, hijo del paradigma Marañon-Schachter, surgió del propio Schachter a partir de su colaboración con Nisbett (Nisbett y Schachter, 1966) uno de los autores más importantes en la teoría de la atribución.

El paradigma de la atribución errónea introduce un nexo causal entre los dos procesos postulados por dicho paradigma (la percepción de cambios viscerales y la percepción de la situación). La teoría de la atribución estudia cómo las personas establecen relaciones causales respecto a los acontecimientos que suceden en el mundo que les rodea (especialmente respecto a las causas del comportamiento de los demás). La teoría de la atribución se establece en Psicología social al mismo tiempo que el modelo de Schachter y, por lo tanto, no tiene nada de extraordinario que, muy pronto, el modelo de Schachter se haya entendido como una explicación atribucional.

En realidad, el modelo de atribución errónea, más que explicar en qué consiste la emoción, se propone aprovechar el fenómeno que acabamos de denominar *emoción de origen visceral* con fines terapéuticos y para explicar algunos fenómenos sociales que guardan solamente una relación indirecta con la emoción.

El supuesto básico de este modelo es que un estado emocional puede debilitarse (por ejemplo, miedo) y se le hace creer al sujeto que la activación que le produce una situación que percibe como emocional (por ejemplo, esperar en la consulta del dentista) es causada en realidad por otro estímulo que carece de significado emocional para el sujeto (por ejemplo, un fármaco que el sujeto se ha tomado antes de ir a la consulta). La idea es, pues, que la activación emocional es suficientemente inespecífica como para que las personas reatribuyan su activación a otro objeto, experimentando menos emoción.

Un aspecto importante de este modelo, es que implica, al asumir los supuestos de la teoría de la atribución, que el proceso de atribución de las causas de la

activación a un estímulo o a una situación determinada es consciente, es decir, implica una actitud cognitivamente activa por parte del sujeto.

El modelo de la atribución errónea aprovecha la percepción de la activación fisiológica para transformar la *emoción psicológica* que ha producido esa activación y que tiene un claro origen en la percepción de una situación, en una *emoción visceral* débil o una *emoción como si*, al hacer que el sujeto reinterpretase la situación de una forma que difícilmente puede percibir como emocional. Es decir, en el paradigma de atribución errónea se <<desvía>> el proceso. La presencia de un placebo <<bloquea>> el antiguo nexo entre una determinada situación, la activación y la emoción correspondiente. Ello permite una reinterpretación de la activación a partir de elementos situacionales carentes de contenido emocional. Ello facilita <<emociones como si>> y una más fácil relajación del paciente.

Las implicaciones de este modelo son importantes, ya que si las emociones de las personas son tan manipulables como sugiere este modelo, todas aquellas personas que sufren trastornos emocionales (por ejemplo, la ansiedad) en ciertas situaciones podrían ver aliviados sus padecimientos mediante el sencillo expediente de <<confundir>> su atribución de activación fisiológica hacia una fuente no emocional. Así, una persona que siente miedo en la clínica del dentista, o ansiedad si deja de fumar, podría ser entrenada para atribuir la activación asociada a tales situaciones a un objeto o situación no emocional (por ejemplo, la administración de un placebo que supuestamente provoca activación) y de esta forma atenuar sus emociones negativas.

Resumiendo la cuestión, un gran número de trabajos con distintos tipos de pacientes y en diversos contextos no han sido capaces de replicar los hallazgos de Storms y Nisbett (en donde ellos hicieron un experimento y encontraron que el placebo disminuía los síntomas de activación de un grupo de pacientes que padecían insomnio), y parece dudoso que el fenómeno sea observable cuando la emoción es intensa o se produce en contextos familiares (es decir, fuera del laboratorio). Este trabajo ha recibido críticas e

interpretaciones teóricas alternativas, algunos trabajos empíricos ponen en duda este supuesto.

A pesar de las críticas, el paradigma de atribución errónea ha establecido un hecho de gran trascendencia psicosocial: que las emociones de las personas pueden ser manipuladas si, en la situación emocional, está presente algún estímulo de carácter emocional neutral supuestamente capaz de provocar síntomas de activación fisiológica. El que este resultado sea debido a un proceso consciente de atribución y cuáles sean las relaciones entre el proceso de atribución y la activación fisiológica son cuestiones que están todavía en el alero.

El paradigma de la atribución errónea no tiene el carácter de una teoría de la emoción, no trata de explicar qué es una emoción, sino que se relaciona con la teoría de la atribución.

Schachter reconoce que la emoción es habitualmente la resultante de un proceso cognitivo (percepción de la situación) y posteriormente relacionado con la activación (percepción de la activación inespecífica), pero la emoción se produce de manera inespecífica *sin previo aviso* y el sujeto debe interpretar sus síntomas; es aquí donde entra la atribución, el popular *paradigma de la atribución errónea*.

PROBLEMA DE INVESTIGACION

¿Los niños de 5 y 6 años de edad son influenciados en su comportamiento cuando se les muestra un video agresivo y se les da una serie de atribuciones internas y externas?

OBJETIVO GENERAL

El objetivo de esta investigación es proponer una alternativa para la comprensión de la agresión en los niños utilizando la teoría del aprendizaje por observación y la teoría de las emociones, es decir, utilizar los procesos cognitivos propuestos por Bandura (1984) en el aprendizaje por observación e

imitación. Así mismo, incorporar emociones como procesos de activación que comúnmente vemos en los niños como un elemento que está interviniendo en comportamientos agresivos.

OBJETIVO PARTICULAR

El propósito particular de este trabajo es tratar de educar para evitar la agresión, entendiendo con ello que escolares de una escuela primaria resuelvan conflictos sin perjudicar física o psicológicamente a sus compañeras/os implicados, a la demás gente y a ellos mismos. Se pretende que alumnos y alumnas desarrollen hábitos de comportamiento no agresivo, es decir, que aprendan a no golpearse y no burlarse, a calmarse, relajarse y dialogar.

HIPÓTESIS

H_{A1}: La presentación de un video que ejecuta conductas agresivas en donde el personaje no recibe castigo a niñas y niños de 5 y 6 años del Colegio Ixtlamachiliztli, permite la generación de conductas agresivas en una situación de juego.

H_{A2}: La presentación de un video que ejecuta conductas agresivas y posteriormente el personaje recibe un castigo a niñas y niños de 5 y 6 años del Colegio Ixtlamachiliztli, permite la generación de conductas no agresivas en una situación de juego.

H_{A3}: Todos los alumnos después del proceso de activación recibirán de manera oral una serie de enunciados con atribuciones externas e internas que tendrán que interiorizar rápidamente.

H_{A4}: Los niños que reciben el tratamiento de atribuciones externas son más agresivos que los que reciben el tratamiento con atribuciones internas.

H_{A5}: La clase de atribución (interna y externa) que cotidianamente le dan a sus actos las niñas y niños de 5 y 6 años del Colegio Ixtlamachiliztli, favorece o disminuye la realización de conductas agresivas en una situación de juego.

HIPÓTESIS DE TRABAJO

H_{T1}: El video presentado es lo suficientemente atractivo para captar la atención de niños/as.

H_{T2}: Es suficiente con presentar una sola vez el video con castigo para la generación de conductas no agresivas en niñas y niños para con los juguetes.

H_{T3}: Es el video con castigo el que permitió que los infantes generaran conductas no agresivas

H_{T4}: Son las atribuciones internas que aprendieron los niños lo que permitió que se generaran conductas menos agresivas.

H_{T5}: Son las atribuciones externas que aprendieron los niños lo que permitió que se generaran conductas mas agresivas.

DEFINICIONES CONCEPTUALES

VARIABLE DEPENDIENTE

COMPORTAMIENTO AGRESIVO DURANTE LA SESIÓN DE JUEGO: Es la conducta mediante la cual la potencialidad agresiva se pone en acto. Las formas que toma son diferentes: motoras, gestuales, posturales, etcétera. El aspecto esencial de la agresión es la intencionalidad de dañar. Esta conducta se refleja en el juego de los niños donde aparentemente nadie los observa y al jugar con los juguetes que tienen a la mano actúan de manera agresiva donde castigan, dañan, avientan, pegan, etc., los juguetes.

OPERALIZACION: Para confirmar la efectividad del modelo es necesario que niños y niñas además de interiorizar frases en donde hay atribuciones internas y externas reproduzcan lo visto en el video. Para ello fue necesario colocar a los menores en una situación de juego con situaciones similares a las vistas en video. Las conductas observadas fueron: agresión de los niños y niñas para con los juguetes, se dividieron en: a) Sin agresión, b) Poco agresivo y c) Muy agresivo.

- a) Sin Agresión: los niños no presentan ningún tipo de agresión, solo observan los juguetes, juegan con los juguetes de manera tranquila, se sientan a su lado.
- b) Poco Agresivo: esta conducta se presenta cuando los niños tomen el martillo inflable y traten de golpear; o bien, que solo maltraten un poco los juguetes (es decir, que los avienten sin tanta fuerza, que los golpeen muy despacio, que les hagan algún tipo de gesto desagradable).
- c) Muy Agresivo: esta se presenta cuando uno de los niños o niñas toma el martillo y golpea a los juguetes imitando la forma de agredir del video observado por ellos, que avienten deliberadamente a los juguetes, que los pateen, los rompan o les digan malas palabras.

VARIABLES INDEPENDIENTES:

ACTIVACION (AROUSAL): La activación en este estudio funciona como la simulación de estar enojados y sirve para que las frases sean interiorizadas mas rápidamente y para alterar su estado físico.

OPERACIONALIZACIÓN: Se puso a correr a todos los niños/as alrededor de tres vueltas en promedio en el patio de la escuela, para saber que ya estaban activados, ellos nos tenían que decir que su corazón estaba latiendo muy rápido o que se sentían acalorados, además nosotras observamos que hiperventilaban, estaban un poco enrojecidos y/o sudaban.

ATRIBUCIONES INTERNAS Y EXTERNAS: Las frases internas y externas son las que se les dijeron a los niños participantes con el propósito de que se las apropiaran. Es decir, después de estas frases nosotras les dimos a escuchar una historia acerca de la agresión, ellos posteriormente nos tenían que indicar en una explicación el ¿Porqué se comportaron así?, ¿Quién había tenido la culpa? Nuestro objetivo era que ellos nos mencionaran los motivos que nosotras habíamos nombrado (atribución externa o atribución interna) que dieran la explicación de los actos de los personajes del cuento justamente como nosotras la habíamos planeado.

Las atribuciones externas son las que nos indicaban que lo que estaba sucediendo en la historia era por culpa de los otros justificándose de algún modo.

Las atribuciones internas son las que nos decían que lo sucedido era por causa propia, es decir, que su comportamiento agresivo era por su carácter, lo atribuían a sí mismo.

OPERACIONALIZACIÓN: Se dijo a los niños y niñas las siguientes frases

Internas

- Los niños/as a veces pueden pegar porque se sienten molestos.
- Los niños/as cuando se portan groseros es porque así es su carácter.
- Cuando un niño/a golpea a los demás es porque siempre ha sido así.
- Si un niño/a maltrata a los demás es porque es grosero.
- Cuando un niño se porta mal con los demás es porque siempre esta enojado.
- Cuando un niño/a es grosero hace maldades.
- Cuando un niño/a se enoja es pegalón.

Externas

- Los niños/as pueden ser provocadores porque alguien los está molestando.
- Un niño/a le pega al otro porque el otro lo provocó.
- Si un niño/a está de grosero con los demás es porque no le gusta lo que hay a su alrededor.
- Un niño/a no siempre pega al menos que haya algo a su alrededor que le moleste.
- Un niño/a se comporta mal porque alguien lo hizo enojar.
- Un niño/a es grosero solo si se portan mal con él.

Estas frases tenían que interiorizarse y más tarde comprobarse por medio de una historia.

VIDEO CON CASTIGO Y SIN CASTIGO: En el video con castigo lo que se pretendía era que los niños después de haberlo visto pasaran a la sala de juego y esperábamos que gracias a la presencia del castigo, no se comportaran agresivamente, el castigo tenía la función de freno para la agresión. En el video sin castigo como no había tal presencia del castigo se esperaba lo contrario, es decir, que los niños fueran mucho mas agresivos ya que no había nada que les impidiera comportarse agresivamente.

OPERACIONALIZACIÓN: Se paso a los niños uno por uno a ver la reproducción de alguno de los videos, dependiendo de cada situación experimental.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La muestra no probabilística de tipo intencional, estuvo conformada por 34 niños y 21 niñas del Colegio Ixtlamachiliztli, turno matutino, pertenecientes a la clase socioeconómica media-alta, cuya edad fue de 5 años en promedio. La designación del grupo fue decisión propia.

ESCENARIO

Se trabajó en el Colegio Ixtlamachiliztli, ubicada en Calle: Angel Trias no. 250 Col. Juan Escutia, Del. Iztapalapa. El grupo asignado tenía seis meses de haber iniciado el ciclo escolar, por lo que la conformación del grupo ya estaba previamente establecida. Finalmente, se obtuvo autorización por parte de los directores, profesores y padres de familia para trabajar con los grupos dentro y fuera del salón de clases, durante 3 meses.

MATERIAL

Antes de realizar el experimento se platicó con los padres de familia de los niños que iban a participar, en donde se les dijo que el estudio que se realizaría tenía la finalidad de conocer cual era el comportamiento infantil que presentaban los niños, además de hacerles conocer un poco sobre las teorías que utilizaríamos. Ellos tenían que firmar una CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO para que sus hijos participaran en todo el proceso (**ver anexo 1**) esto para conocer la conformación del grupo en términos de quienes eran los niños participantes.

Para la realización del experimento se representaron dos videos (**ver anexo 2**) en donde se resaltan dos aspectos diferentes a) la generación de conductas agresivas en una situación en donde la mamá del niño no lo castigaba por la manera de actuar; b) la generación de conductas agresivas en una situación en donde la mamá del niño agresor lo castigaba por su comportamiento, ambas situaciones presentadas fueron acompañadas por atribuciones tanto internas como externas. Los videos fueron previamente diseñados por las investigadoras para los fines de este trabajo. Se buscó una situación que

tuviera componentes atractivos para niños y niñas, además de contener elementos que pudieran ser reproducidos después por los niños.

El video denominado sin castigo se trata en un primer momento de un niño y su mamá que llegan a un lugar en donde la mamá tiene que ir a buscar a su hermana y mientras tanto deja al niño en el lugar de la escena (se ubicaba en una banca y a su lado una tina con juguetes), la mamá llegó y sentó al niño en la banca y le dijo que ahí la esperara que no tardaba, el niño al ver que su mamá se alejaba tomó algunos de los juguetes y comenzó a aventarlos, patearlos, a golpearlos con un martillo inflable y hasta romperlos de fuerza con que lo hacía. Llegó el momento en que la mamá regresó y lo único que le dijo es “ya vamos hijo”, lo tomó de la mano y se fueron.

Un segundo momento, es decir, en el video denominado con castigo se trata de un niño y su mamá que llegan a un lugar en donde la mamá va a buscar a su hermana y mientras tanto deja al niño en el lugar de la escena, este se ubicaba en una banca en el cual había una tina con juguetes, la mamá llegó y sentó al niño en la banca y le dijo que ahí la esperara que no tardaba, el niño al ver que su mamá se alejaba tomó algunos de los juguetes y comenzó a aventarlos, a golpearlos con un martillo inflable y patearlos. Regresó la mamá al lugar y al ver que el niño estaba maltratando, pegando y rompiendo los juguetes comenzó a regañarlo diciéndole estas cosas: “respeta esos juguetes que no son tuyos”, “acaso eso te hemos enseñado tu papá y yo”, “estas castigado” y el castigo consistía en no ver video juegos, no iba a ver televisión y no iba a salir a jugar durante un tiempo; finalmente lo tomó de la mano y se lo llevó, durante esa trayectoria continua diciéndole “hay hijo, que voy a hacer contigo” varias veces. La duración de los videos fue de aproximadamente 2 minutos.

Antes de realizar el experimento como tal con los niños participantes, se hizo un pre-piloteo con niños de edades similares a las originales, también eran niños y niñas, esto para comprobar efectivamente que funcionara la activación (tiempo que iban a correr), las frases (internas y externas), la historia (Cuento de Juanito y Pedrito), los dos videos (con castigo y sin castigo); así se

comprobó que todo funcionara de la mejor forma e incluso hacer algunos cambios que se creyeran convenientes.

DISEÑO

Se obtuvo un experimento dos por dos con clase de agresión, atribuciones internas y externas (frases) y video (con castigo y sin castigo), en cuatro situaciones experimentales.

Situación Experimental		
VIDEOS		
	Frases internas/ video con castigo.	Frases internas/ video sin castigo.
FRASES	Frases externas/ video sin castigo	Frases externas/ video con castigo

PROCEDIMIENTO

Tratamiento

El tratamiento fue el video con castigo y sin castigo. Se dividió al grupo de manera aleatoria¹, en cuatro situaciones experimentales diferentes: Grupo "A" (condición experimental 1, video sin castigo y atribuciones internas). Grupo "B" (condición experimental 2, video con castigo y atribuciones internas). Grupo "C" (condición experimental 3, video sin castigo y atribuciones externas). Grupo "D" (condición experimental 3, video con castigo y atribuciones externas). En todas las condiciones experimentales se presentaron conductas agresivas pero en distinta situación.

Para la realización de este experimento comenzamos con uno de los grupos ya que como lo teníamos que hacer niño por niño no era conveniente sacar a los

¹ Se sacaron papelitos de una bolsa plástica en donde estaban los números de lista de cada niño del grupo. Los primeros números correspondían al grupo cuya situación experimental era ver el video sin castigo y atribuciones internas, los segundos tenían que ver el video con castigo y atribuciones internas, los terceros verían el video sin castigo y se dirían frases de atribuciones externas y finalmente los últimos números correspondían a los niños que tenían que ver el video con castigo y recibirían atribuciones externas. Ese fue requisito para los tres grupos. De esta forma cada niño y niña tuvo la misma oportunidad de pertenecer a cualquiera de las tres situaciones.

tres grupos al mismo tiempo, la primera parte fue la activación para cada uno de ellos, es decir, se pusieron a correr alrededor de tres vueltas en el patio de la escuela.

Después de que cada niño y niña estuvieran activados, se les paso a un salón que estaba condicionado para grabar sin que ninguno se diera cuenta para evitar sesgos o muerte experimental. Posteriormente ya en el salón lo primero que se les dijo fue que tomaran asiento en una banca para enseguida decirles las frases (atribuciones internas o externas, esto dependiendo a que condición experimental pertenecía cada niño), después para comprobar si estaban interiorizando esas frases se les dio a escuchar un cuento o historia para que nos explicaran los motivos del comportamiento de las personas del cuento y ellos nos tenían que mencionar los motivos que antes les habíamos expuesto, efectivamente resulto así. Después de esto se paso a los niños frente al televisor a que vieran el video que a cada uno correspondía (esto dependiendo en cual de las cuatro condiciones experimentales estaba expuesto el niño/a), inmediatamente al terminar el video se les preguntaba a los niños que era lo que veían ahí, esto con la finalidad de saber si estaban poniendo atención. Al termino de todos estos pasos a seguir se ponía a los niños/as a jugar, con los mismos juguetes del video que vieron (en esta parte los dejábamos solos para que se desinhibieran y jugaran como esperábamos, pero seguíamos observando por medio de las cámaras que estaban escondidas). Finalmente hubo una post-entrevista en donde recabábamos datos importantes para la conclusión de nuestro experimento, en esta se preguntaban cosas como ¿Qué te pareció lo que hicimos?, ¿te gusto?, ¿Cómo te sientes?, ¿Qué piensas de todo esto?, ¿en que trabaja tu mamá y papá? y ¿Cuántos hermanitos tienes?

Se utilizó una cámara de video para observar con detenimiento las conductas tanto no agresivas y agresivas que efectuaron los menores y dar a los niños/as mayor libertad de expresarse.

RESULTADOS

Tabla de contingencia con frases * Clase de Agresión * y video

				Clase de Agresión			Total
				sin agresión	Poco agresivo	muy agresivo	
sin castigo	frases	Interna	Recuento	7	4	3	14
			% de Clase de Agresión	50,0%	50,0%	60,0%	51,9%
		externa	Recuento	7	4	2	13
			% de Clase de Agresión	50,0%	50,0%	40,0%	48,1%
	Total		Recuento	14	8	5	27
			% de Clase de Agresión	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
con castigo	frases	Interna	Recuento	11	2	1	14
			% de Clase de Agresión	64,7%	22,2%	50,0%	50,0%
		externa	Recuento	6	7	1	14
			% de Clase de Agresión	35,3%	77,8%	50,0%	50,0%
	Total		Recuento	17	9	2	28
			% de Clase de Agresión	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Esta tabla nos muestra los siguientes resultados:

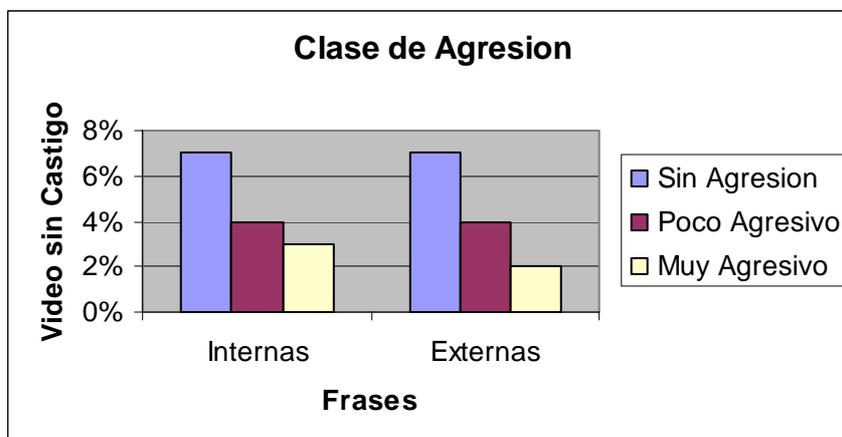
- a) Los niños que presenciaron el video sin castigo y aprendieron frases internas se muestran muy similares en comparación con los niños que presenciaron el video sin castigo y aprendieron frases externas.

En los niños expuestos a los dos tipos de tratamientos mencionados (video sin castigo con frases tanto interna como externa) se observa que no hay diferencia entre un tratamiento y otro cuando los niños no presentan ningún tipo de agresión y tampoco en los niños poco agresivos.

Esto nos indica que el grupo de niños que “no presentan agresión”, los “poco agresivos” y los del grupo de “muy agresivos”, no importa si su comportamiento o consecuencias de sus actos los asumen como su

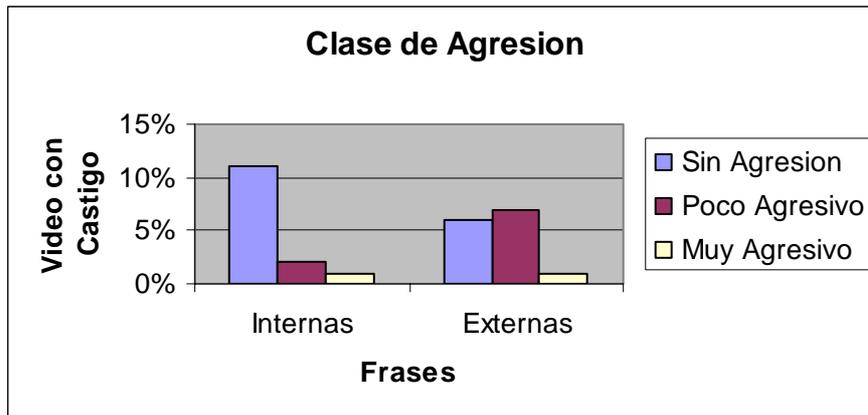
responsabilidad o la responsabilidad de los demás, esto no nos ayuda para poder modificar su conducta.

$X^2 = 1.471$ $gl = 1$ $p = .225$



b) Los niños que presenciaron el video con castigo y aprendieron frases internas en comparación con los niños que presenciaron el video con castigo y aprendieron frases externas nos indica que si hay una diferencia y lo que significa es que los niños que tienen un comportamiento agresivo y asuman la culpa como suya o las consecuencias de algún acto como parte de ellos mismos disminuirán su agresividad si se les impone un castigo. Los niños que se comportan de manera agresiva y que atribuyan las consecuencias a alguien más, solo será recomendable tener una charla amistosa con ellos, de lo contrario aumentará su agresividad. Esto lo vemos reflejado en la tabla anterior donde los resultados muestran que hay un 64.7% de los niños que interiorizaron las causas internas y presenciaron el video con castigo que tienen un comportamiento sin agresión en comparación con un 35.3% de los niños que aprendieron atribuciones externas. Estos datos son consistentes sustentándolos en la tabla donde nos dice que un 22.2% de los niños se comportaron poco agresivos con el tratamiento del video con castigo y aprendieron frases internas en comparación con un 77.8% de los niños que se comportaron de manera “poco agresiva”.

$X^2 = 2.778$ $gl = 1$ $p = .096$



Los resultados estadísticamente obtenidos de una X^2 no nos muestran diferencias de gran significancia para poder demostrar que si hay una variación entre a y b, esto puede deberse tal vez a que nuestra muestra es pequeña y probablemente en trabajos posteriores pueda realizarse con una muestra más grande.

Tabla de contingencia Tiempo que tarda en jugar * Clase de Agresión

			Clase de Agresión			Total
			sin agresión	poco agresivo	muy agresivo	
Tiempo que tarda en jugar	lentamente	Recuento	18	6	1	25
		% de Clase de Agresión	58,1%	35,3%	14,3%	45,5%
	rápida	Recuento	13	11	6	30
		% de Clase de Agresión	41,9%	64,7%	85,7%	54,5%
Total		Recuento	31	17	7	55
		% de Clase de Agresión	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Hicimos dos clasificaciones en el tiempo que los niños tardaron en jugar con los juguetes de la sala de juegos, donde observamos si los niños se dirigieron rápidamente a los juguetes o de una manera lenta. Al obtener estos resultados notamos lo siguiente:

a) Del grupo de los niños que no presentaron agresión hay un 58.1% que jugó lentamente, mientras que un 41.9% jugó rápidamente. Podemos decir que los niños que juegan más lentamente en nuestro experimento son los niños con menos probabilidad de ser agresivos.

b) El grupo de los niños “poco agresivos” nos muestra que un 35.3% de los niños que tuvieron este comportamiento jugaron lentamente, mientras que el 64.7% de estos niños jugaron rápidamente y demuestra nuevamente que los niños que jugaron más rápidamente son más propensos a ser agresivos.

b) Los resultados son consistentes al comparar con el grupo de los alumnos “muy agresivos” ya que hay un 14.3% de los niños con este comportamiento que jugaron lentamente y los niños que jugaron rápidamente demuestran un 85.7% bastante significativo. Esto nos dice nuevamente que los niños con una respuesta rápida hacia el juego están más predispuestos a la agresión.

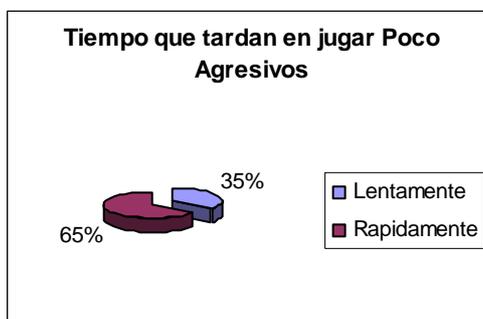
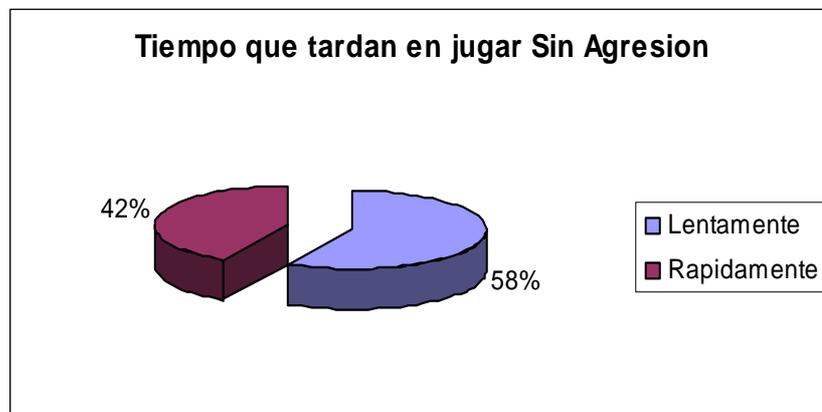


Tabla de contingencia Forma de jugar * Clase de Agresión

			Clase de Agresión			Total
			sin agresión	poco agresivo	muy agresivo	
Forma de jugar	tranquilos	Recuento	28	7	1	36
		% de Clase de Agresión	90,3%	41,2%	14,3%	65,5%
s	inquietos	Recuento	3	10	6	19
		% de Clase de Agresión	9,7%	58,8%	85,7%	34,5%
Total		Recuento	31	17	7	55
		% de Clase de Agresión	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Observamos que el 90.3% de los alumnos que jugaron de manera tranquila presentaron menos agresión que los que jugaron de forma inquieta con un 9.7%. Los alumnos del grupo “poco agresivos” que jugaron de manera tranquila con un 41.2% son menos agresivos que los alumnos que jugaron de manera inquieta con un 58.8%. Por último los alumnos del grupo “muy agresivos” que jugaron de manera inquieta son de un 85.7% en comparación de un 14.3% del grupo de alumnos que jugaron tranquilos. Lo cual significa que en nuestro experimento los alumnos que juegan de manera tranquila presentaron menos agresión en comparación con los alumnos que jugaron de forma inquieta.

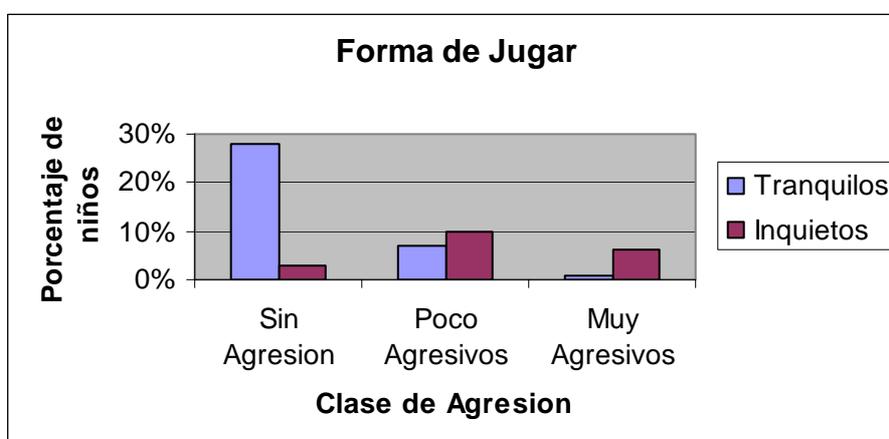


Tabla de contingencia maestra * Clase de Agresión

			Clase de agresión			Total
			sin agresión	poco agresivo	muy agresivo	
maestra	Diana	Recuento	7	4	2	13
		% de Clase de Agresión	22,6%	23,5%	28,6%	23,6%
	Sonia	Recuento	13	7	2	22
		% de Clase de Agresión	41,9%	41,2%	28,6%	40,0%
maestra	Marisela	Recuento	11	6	3	20
		% de Clase de Agresión	35,5%	35,3%	42,9%	36,4%
Total		Recuento	31	17	7	55
		% de Clase de Agresión	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En relación con las maestras de los grupos en donde trabajamos los resultados nos muestran que los niños en donde hay mayor agresión es el grupo de la maestra Marisela, los niños de la maestra Sonia se observaron poco agresivos y los que casi no mostraron agresión fueron los niños de la maestra Diana. Efectivamente esta observación se llevó a cabo por las investigadoras pero hay que tomar en cuenta que los alumnos de cada grupo no están igual proporcionados en cantidad.

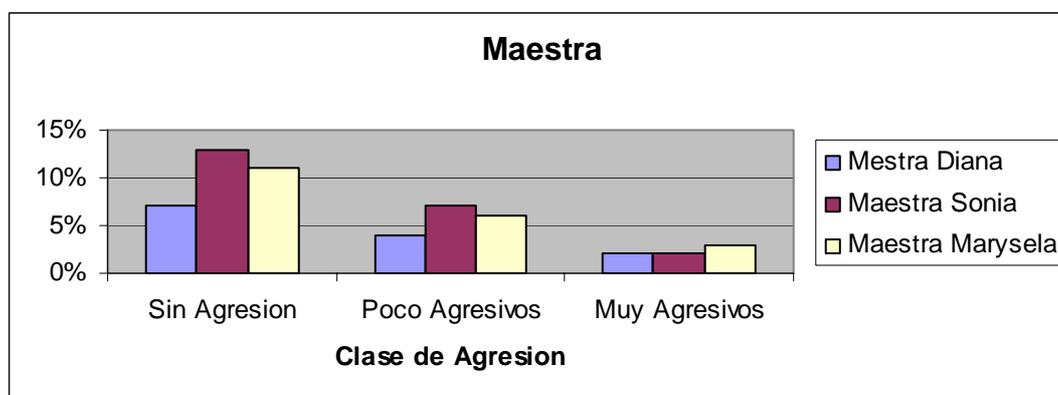


Tabla de contingencia edad * Clase de Agresión

			Clase de agresión			Total
			sin agresión	poco agresivo	muy agresivo	
edad	cinco años	Recuento	17	9	3	29
		% de Clase de Agresión	54,8%	52,9%	42,9%	52,7%
	seis años	Recuento	14	8	4	26
		% de Clase de Agresión	45,2%	47,1%	57,1%	47,3%
Total		Recuento	31	17	7	55
		% de Clase de Agresión	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La siguiente tabla nos resume que los niños que tienen 5 años con un 54.8% son los que notablemente muestran no ser agresivos y la diferencia con los niños de 6 años es muy poca, aunque estos si se observan ser mas agresivos.

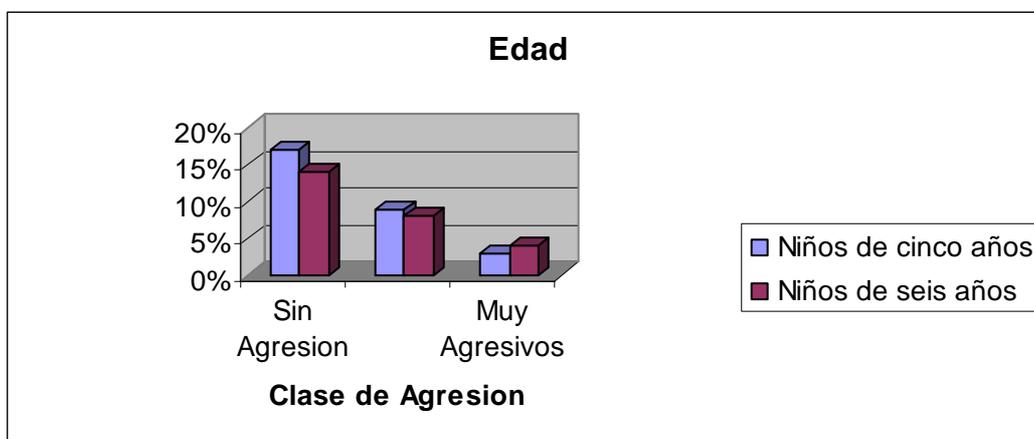
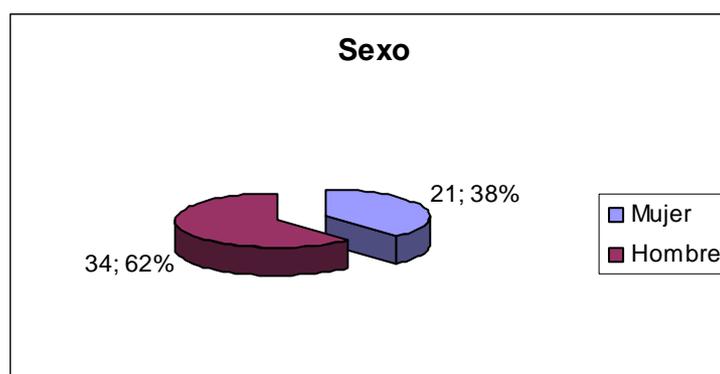


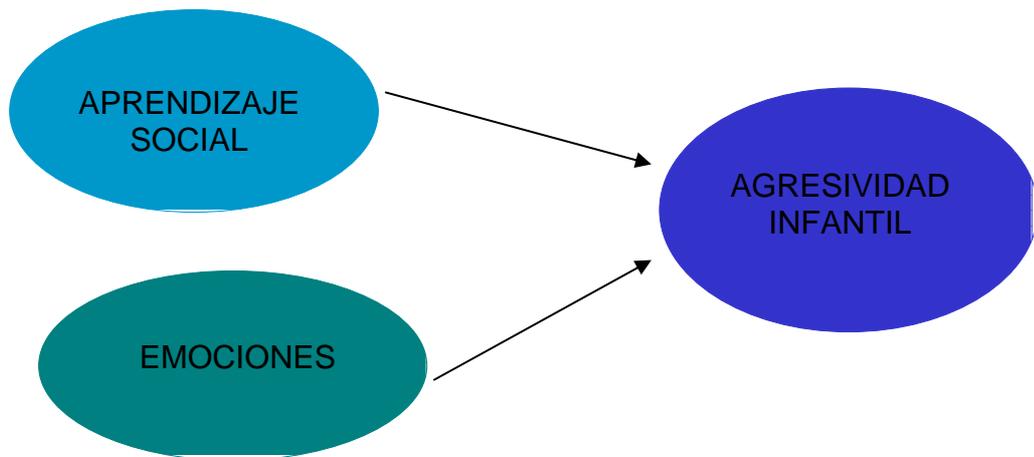
Tabla de contingencia sexo * Clase de Agresión

			Clase de Agresión			Total
			sin agresión	poco agresivo	muy agresivo	
sex o	Mujer	Recuento	14	6	1	21
		% de Clase de Agresión	45,2%	35,3%	14,3%	38,2%
re	Homb	Recuento	17	11	6	34
		% de Clase de Agresión	54,8%	64,7%	85,7%	61,8%
Total		Recuento	31	17	7	55
		% de Clase de Agresión	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Como se muestra a continuación, en el experimento participaron 34 hombres que representan el 61.8% y 21 mujeres que representan el 38.2%, aunque las cifras nos indican que en el experimento hubieron más hombres que mujeres, es notable que en el grupo de los hombres la clase de agresión que presentaron está equilibrada entre los niños “sin agresión” y “los niños poco y muy agresivos”. En cambio en el grupo de las niñas sí hay mayor cantidad ubicada en el grupo “sin agresión”.



MODELO



DISCUSIÓN

Los resultados que obtuvimos aumentan nuestra comprensión sobre los elementos que intervienen para que pueda generarse una conducta agresiva y posteriormente con base en estos, se dé el aprendizaje de nuevos comportamientos.

Respecto a las hipótesis planteadas para esta investigación, las que han tenido mayor peso en la misma son las siguientes, la que menciona que la presentación de un video que ejecuta conductas agresivas y posteriormente el personaje recibe un castigo a niñas y niños de 5 y 6 años del Colegio Ixtlamachiliztli, permite la generación de conductas no agresivas en una situación de juego y la clase de atribución (interna y externa) que cotidianamente le dan a sus actos las niñas y niños de 5 y 6 años del Colegio Ixtlamachiliztli, favorece o disminuye la realización de conductas agresivas en una situación de juego. Estas dos hipótesis afortunadamente fueron confirmadas, cuando los niños ejecutaron conductas no agresivas frente a un video con castigo añadiendo las atribuciones internas, confirmamos que cuando el niño acredita su responsabilidad en los actos que realiza, un castigo oportuno es benéfico para modificar su conducta agresiva. Por el contrario observamos que al ver el video con castigo y aprender frases externas sucedió lo contrario, es decir, los niños ejecutaron conductas mas agresivas y con ello

revalida nuestros resultados. Es importante resaltar la disminución de la agresión a partir de haber visto el video con castigo y aprender frases internas, los cuales son un elemento importante en el problema de la disminución de la agresión entre niñas y niños.

En relación al video sin castigo y al aprender tanto frases internas como externas no se obtuvieron grandes diferencias, los resultados eran muy similares en cuanto a la cantidad de niños que ejecutaron cierta clase de conducta y en los porcentajes en su mayoría estaban a la mitad en estas situaciones experimentales, excepto en la clase de agresión que es la de muy agresivo ya que ahí hay diferencia entre las frases internas y externas de un 10%.

En relación a la forma de jugar que presentaron los niños durante el experimento fue categorizada de la siguiente manera “jugar tranquilos y jugar inquietos”, se mostró claramente que cuando juegan de manera tranquila los niños no son agresivos, a diferencia de los que juegan de manera inquieta, ya que mostraron ser poco y muy agresivos.

Estos hallazgos sugieren varias ideas acerca de factores que están interviniendo en el proceso de conductas agresivas. Por una parte los modelos agresivos son observados por los infantes con mayor frecuencia en el entorno donde se desarrollan, que los modelos que presentan comportamientos de negociación, diálogo o conciliación. Esto implica que el aprendizaje de nuevas conductas no está únicamente determinado por los modelos que observan niñas y niños, sino que está fuertemente relacionado con las emociones y cogniciones que se presenten en ellos.

CONCLUSIONES

A partir de las observaciones y los análisis estadísticos realizados podemos decir que es importante tomar en cuenta los motivos de los niños por los cuales realizan ciertos actos, ya que de esto depende que los padres deban castigar a su hijo/a en determinada situación y con esto evitar que aumente el comportamiento agresivo.

Los resultados obtenidos en este estudio, revelaron que el ver un video con castigo y aprender frases externas ejercen una influencia significativa sobre niñas y niños para generar comportamientos agresivos, este hecho es comprensible si tomamos en cuenta el nivel de agresión en la que los menores se desarrollan en ámbito familiar y cultural es muy alta. El ver el video con castigo y aprender frases internas logra la disminución de comportamientos agresivos y es el más importante ya que es el indicador sustancial de que la agresión puede disminuir. Si presentamos modelos que no contengan imágenes violentas o agresivas y además si enseñamos a nuestro niños a responsabilizarse de sus actos y a no echarle la culpa a los demás podemos reducir el índice de agresión entre ellos y su medio ambiente. Estos modelos deberán mostrar comportamientos de conciliación, negociación o diálogo.

Para que éstos sean efectivos deben ser observados en muchos ámbitos y en diversas situaciones, pero sobre todo, debemos reforzar este comportamiento en el núcleo familiar y social en el que se desarrollen los menores para que pueda mantenerse en la memoria por largos periodos de tiempo.

Por lo tanto, las conductas no agresivas son una vía favorable para evitar la agresión entre niñas y niños y para ello necesitamos generar condiciones donde puedan llevarse a cabo el aprendizaje y la generación de tales comportamientos.

Las condiciones a las que nos referimos, son modificar la forma en como educamos a niñas y niños, al dejar de percibir a la agresión como una conducta inherente a ellos o como parte de un comportamiento natural; debemos explicarles que la agresión trae consecuencias para ellas y ellos muy lamentables, en el caso de la escuela la expulsión, la intimidación por parte de

sus compañeros/as, el aislamiento y de continuar avanzando, la proliferación de pequeños infractores.

También debemos fortalecer los lazos de interacción entre los menores, explicando que es sustancial mantener relaciones de respeto con los miembros de nuestro grupo, ya sea la escuela, la familia, el trabajo, etc.

Con lo anterior estaremos contribuyendo la formación de un ambiente de respeto para la infancia, favoreciendo un desarrollo y crecimiento intelectual y moral en las instituciones educativas evitando que niñas y niños lleguen a usar la agresión o la violencia como forma única de solucionar los conflictos, previniendo así consecuencias lamentables para la sociedad y sus individuos.

Finalmente debemos reforzar las conductas no agresivas y hacer que se vean como un comportamiento cotidiano que trae consecuencias gratificantes. Así, estaremos permitiendo que nuevas generaciones convivan en un entorno más saludable y seguro a partir de un aprendizaje de comportamientos no agresivos que permitan a los infantes evitar la agresión entre ellos y ellas.

REFERENCIAS.

- Bijou, S. y Baer, D. (1977). Psicología del Desarrollo Infantil. México, DF.
- Bandura, A. (1960). Relationship of family patterns to child behavior disorders. En: Bandura A. y Walters, R. H. (1978), Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza Editorial, pp.293
- Bandura, A. Ross, D. y Ross, S. (1961). Imitation of film-mediated aggressive models. En: Bandura, A. (1983). Principios de modificación de la conducta. Salamanca: Sigüeme, pp. 637
- Bandura, A. (1962). The influence of rewarding and punishing consequences to the model on the acquisition and performance of imitative responses, manuscrito sin publicar. Universidad de Stanford. En Bandura, A. y Walters. (1978). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza Editorial.
- Bandura, A. Ross, D. y Ross, S. (1963). Vicarious reinforcement and imitation. En: Bandura, A. (1983). Principios de modificación de la conducta. Salamanca: Sigüeme, pp. 637 (a)
- Bandura, A. Ross, D. y Ross, S. (1963) Transmission of aggression through imitation of aggressive models. En: Bandura A. y Walters, R. H. (1978), Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza Editorial, pp.293 (b)
- Bandura A. y Walters, R. H. (1978). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza Editorial, pp.293
- Bandura A. (1978). Modificación de la conducta: análisis de la agresión y la delincuencia. México: Editorial Trillas.
- Bandura, A. (1983). Principios de modificación de la conducta. Salamanca: Sigüeme, pp. 637
- Bandura, A. (1984). Teoría del aprendizaje social, Madrid: España-Calpe. S.A. 279.
- Baron, L. y Richardson, D. R. (1994). Human agresión, 2a. Ed., Nueva York, Plenum Press. En: García, S. S. y Ramos L. L. (1998). Medios de comunicación y violencia. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- Berkowitz, L. (1996). Agresión: causas, consecuencias y control. España: Editorial Descleé de brouwer, S. A.. pp. 480.
- Corsi, J. (1999). Violencia familiar: una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social, Buenos Aires: Paidos, pp 15-53.
- Denker, R. (1971). Elucidaciones sobre la agresión. Argentina: Amorroty Editores.
- Dollard, E. y Miller, N. (1941). Social learning and imitation, New Haven: Yale University, Press. En: Bandura, A. (1983). Principios de modificación de la conducta. Salamanca: Sigüeme, pp. 637
- Cabezas, R. y Espinosa, M. (2000). Programa de Desarrollo Infantil Dirigido a Padres. México, DF.
- Deutsch, M y Krauss, R. (1984). Teorías en Psicología Social. México: Paidos.
- Escobar, E., Espinosa y E. Moreira, M. (2001). El Niño Sano. México: El Manual Moderno.
- Fitzgerald, Strommen y McKinney, (1981). Psicología del Desarrollo, El Lactante y el Preescolar. México: El Manual Moderno.
- Garry, M y Joseph, P (1999). Modificación de Conducta. Qué es y cómo aplicarla. España. 5ª. Edición.
- Gómez López, E. (1994). El Manejo de la Agresión en un Grupo de Psicoterapia Infantil. México, DF.
- INEGI 2005 cifras de maltrato infantil consultadas en la página de Internet, el día 06/10/05. <http://www.inegi.gob.mx>
- INEGI 2005 cifras de menores infractores consultadas en la página de Internet, el día 06/10/05. <http://www.inegi.gob.mx>
- Papalia, D. Olds, S. Feldman, R. (2001). Psicología del Desarrollo. Colombia: Mc Graw Hill.
- Valenzuela, R. y Cols. (1999). Manual de Pediatría Valenzuela. Interamericana Mc Graw Hill.

ANEXOS



Estudio sobre el comportamiento infantil.

Cada niño o niña es diferente de cualquier otro en el mundo. Uno es inquieto, otro es tímido. Uno es ágil, otro es poco diestro. La manera como se presentan éstas y otras diferencias puede ser por varios motivos, en donde podemos involucrar los de origen genético, otros proceden de la experiencia, algunos más de la familia, de la sociedad, el estado físico, emocional, etc.

Los niños ayudan a dar forma a su propio entorno y con sus respuestas modifican las de los demás; es decir, a través de estas se evocan en otros, los infantes moldean y luego responden al ambiente que han ayudado a crear. Los comportamientos de un niño y otro son muy distintos, comenzando porque los padres tratan de manera diferente a un niño calmado que a uno irritable, y ese tratamiento, a su vez, puede llevar a que el infante sea más calmado o más irritable.

La infancia la vemos como la base del desarrollo (físico, psicológico y social) del ser humano; del mismo modo quizá la etapa más susceptible a las influencias ambientales tanto positivas como negativas. Esta es la edad en la que el niño adquiere los conocimientos necesarios para la formación de su personalidad, y de esto dependerá su comportamiento posterior.

Con la finalidad de conocer este comportamiento en la interacción y convivencia entre los niños, pondremos en práctica diferentes técnicas de trabajo como son: actividades en equipo, presentación de videos, juegos, etc; que nos ayudarán a fomentar en su hijo(a) el respeto y la tolerancia.

Es de suma importancia que si los padres y los maestros son la base esencial del ambiente en el que se desarrollan nuestros hijos, surja como una necesidad que cuenten con la preparación adecuada, que lejos de influir de manera negativa en el desarrollo del niño, esta preparación le sirva y favorezca.

Para mayor información comunicarse con los asesores responsables de la investigación.

Lic. Alicia Saldívar Garduño.

Lic. Carlos Contreras Ibáñez.

UNIDAD IZTAPALAPA

**Av. San Rafael Atlixco No. 186, Col. Vicentina Iztapalapa, C.P. 09340, Tel: 58-04-46-00 Ext. 2772.
Cubículo: H-160.**



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA *Iztapalapa*

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estudio sobre el comportamiento infantil

La Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, está llevando a cabo una investigación con la finalidad de conocer algunos factores relacionados con el comportamiento de los niños en convivencia con su entorno.

La presente es una invitación para que permita que su hijo(a) participe en las actividades que realizaremos.

Toda la información es confidencial y anónima. La información obtenida a través de nuestras observaciones será utilizada únicamente con fines de investigación, para comprender la forma en que un niño convive y se comporta con los demás. Con los resultados obtenidos de la investigación, pretendemos diseñar talleres que sirvan como herramientas que ayuden a enseñar a nuestros hijos a fundamentar la tolerancia y respeto desde pequeños.

Es importante aclarar a los padres de familia que dichas actividades no interferirán en el desempeño académico de sus hijos.

Si por alguna razón no desea que su hijo(a) participe en las actividades que se van a realizar, esto no lo afectará de ninguna manera.

De antemano le agradecemos su colaboración y apoyo.

Nombre del niño(a) _____

Acepto que mi hijo(a) participe

Firma y/o nombre del padre o tutor

No acepto que mi hijo(a) participe

Firma y/o nombre del padre o tutor.

México, DF. a _____ Marzo del 2006.

VIDEO CON CASTIGO



VIDEO SIN CASTIGO





Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Iztapalapa

TESIS PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIATURA EN PSICOLOGIA SOCIAL.

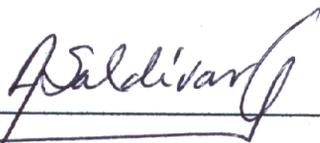
TITULO:

**AGRESIVIDAD INFANTIL PRODUCTO DEL APRENDIZAJE SOCIAL Y LAS
EMOCIONES.**

PRESENTAN:

DE LUNA PEREZ LESLI AMERICA

SANABRIA ARVEA ERIKA VERENICE



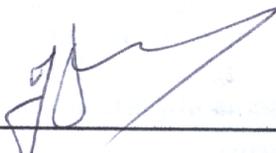
ALICIA SALDIVAR GARDUÑO.

ASESOR



CARLOS C. CONTRERAS IBAÑEZ.

ASESOR



CARLOS FERNANDO ORTIZ LACHICA.

ASESOR

NOVIEMBRE 2006.